

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
Faculdade de Educação
Programa de Pós-graduação em Educação e Docência

Camila Iolanda Frias Medeiros

ADOLESCÊNCIA, GRUPO E BULLYING:
Conversações psicanalíticas com estudantes em uma escola pública de Belo Horizonte

Belo Horizonte

2023

Camila Iolanda Frias Medeiros

ADOLESCÊNCIA, GRUPO E BULLYING:

Conversações psicanalíticas com estudantes em uma escola pública de Belo Horizonte

Dissertação apresentada ao Programa de Pós- Graduação em Educação e Docência da Universidade Federal de Minas Gerais como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Pedro Teixeira Castilho

Belo Horizonte

2023

M488a
T

Medeiros, Camila Iolanda Frias, 1985-
Adolescência, grupo e bullying [manuscrito] : conversações
psicanalíticas com estudantes em uma escola pública de Belo Horizonte /
Camila Iolanda Frias Medeiros. -- Belo Horizonte, 2023.
135 f. : enc, il.

Dissertação -- (Mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais,
Faculdade de Educação.

Orientador: Pedro Teixeira Castilho.

Bibliografia: f. 118-131.

Anexos: f. 132-135.

1. Educação -- Teses. 2. Bullying nas escolas -- Teses. 3. Violência
escolar -- Teses. 4. Psicanálise do adolescente -- Teses. 5. Psicanálise e
educação -- Teses. 6. Psicanálise de grupo -- Teses. 7. Adolescentes e
violência -- Teses. 8. Adolescência -- Teses. 9. Psicologia escolar --
Teses.

I. Título. II. Castilho, Pedro Teixeira. III. Universidade Federal de
Minas Gerais, Faculdade de Educação.

CDD- 371.58

Catálogo da fonte: Biblioteca da FaE/UFMG (Setor de referência)

Bibliotecário: Ivanir Fernandes Leandro CRB: MG-002576/O



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROMESTRE - PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA/MP

FOLHA DE APROVAÇÃO

ADOLESCÊNCIA, GRUPO E BULLYING: CONVERSÇÕES PSICANALÍTICAS COM ESTUDANTES EM UMA ESCOLA PÚBLICA DE BELO HORIZONTE

CAMILA IOLANDA FRIAS MEDEIROS

Dissertação submetida à Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA/MP, como requisito para obtenção do grau de Mestre em EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA, área de concentração ENSINO E APRENDIZAGEM.

Aprovada, em 30 de novembro de 2023, pela banca constituída pelos membros:

Prof. Pedro Teixeira Castilho
Universidade Federal de Minas Gerais

Profa. Libéria Rodrigues Neves
Universidade Federal de Minas Gerais

Prof. Dominique Méloni
Université de Picardie Jules Verne - UFR/SHSP

Belo Horizonte, 30 de novembro de 2023.



Documento assinado eletronicamente por **Liberia Rodrigues Neves, Professora do Magistério Superior**, em 07/12/2023, às 13:34, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Pedro Teixeira Castilho, Professor do Magistério Superior**, em 07/12/2023, às 20:39, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Méloni Dominique, Usuária Externa**, em 18/12/2023, às 13:54, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufmg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **2802324** e o código CRC **3C981320**.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROMESTRE - PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA/MP

ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO

CAMILA IOLANDA FRIAS MEDEIROS

Realizou-se, no dia 30 de Novembro de 2023, às 10 horas, por meio de videoconferência, a 458ª defesa de dissertação, intitulada *ADOLESCÊNCIA, GRUPO E BULLYING: CONVERSÇÕES PSICANALÍTICAS COM ESTUDANTES EM UMA ESCOLA PÚBLICA DE BELO HORIZONTE*, apresentada por **CAMILA IOLANDA FRIAS MEDEIROS**, número de registro 2021652801, graduada no curso de PSICOLOGIA, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA, à seguinte Comissão Examinadora: Prof. Pedro Teixeira Castilho - Orientador (Universidade Federal de Minas Gerais), Profa. Libéria Rodrigues Neves (Universidade Federal de Minas Gerais), Profa. Dominique Méloni (Université de Picardie Jules Verne - UFR/SHSP).

A Comissão considerou a dissertação:

- ☒ (x) Aprovada.
- ☐ () Reprovada.
- ☐ () Aprovada com indicação de correções.

Finalizados os trabalhos, lavrei a presente ata que, lida e aprovada, vai assinada por mim e pelos membros da Comissão.

Belo Horizonte, 30 de Novembro de 2023.

Prof. Pedro Teixeira Castilho (Doutor)

Profa. Libéria Rodrigues Neves (Doutora)

Profa. Dominique Méloni (Doutora)



Documento assinado eletronicamente por **Liberia Rodrigues Neves, Professora do Magistério Superior**, em 07/12/2023, às 13:34, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Pedro Teixeira Castilho, Professor do Magistério Superior**, em 07/12/2023, às 20:39, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Méloni Dominique, Usuária Externa**, em 18/12/2023, às 13:54, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufmg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **2802205** e o código CRC **E6FD5604**.

AGRADECIMENTOS

A todos aqueles que contribuíram, de alguma forma, para a realização deste trabalho.

Agradeço à minha família, amigas e amigos, por me incentivarem nos momentos difíceis, compreender minha ausência e confiar na minha capacidade.

Ao professor orientador Pedro Castilho, que apostou neste trabalho, compartilhando comigo seus conhecimentos e me possibilitando tantos aprendizados.

Aos meus colegas de curso pelas trocas de experiências, reflexões, críticas e sugestões recebidas, tornando esse percurso mais leve.

Aos docentes participantes da banca examinadora pela disponibilidade e valiosas contribuições.

A escola e seus profissionais que me acolheram na realização da pesquisa de campo.

Aos adolescentes, participantes das rodas de conversa, que muito me ensinaram, trazendo aos nossos encontros suas interrogações e saberes.

“A minha escola não tem personagem
A minha escola tem gente de verdade
Alguém falou do fim-do-mundo
O fim-do-mundo já passou
Vamos começar de novo
Um por todos, todos por um”

Renato Russo

RESUMO

O presente trabalho pretende investigar, a partir de uma perspectiva psicanalítica e da teoria social, a relação entre os processos de formação de grupos na escola e as práticas de bullying. Considerou-se a percepção dos adolescentes que frequentam o Ensino Médio numa instituição pública de ensino em Belo Horizonte, participantes das rodas de conversa. Buscou-se ainda propor estratégias de intervenção com esses estudantes, para prevenção e enfrentamento às práticas de discriminação e violência na escola, com intuito de fortalecer os laços sociais entre esses jovens. Para realização da pesquisa de campo, utilizou-se como metodologia a conversação, dispositivo de intervenção psicanalítica aplicada, em encontros que proporcionaram espaços de escuta e fala para associação livre coletivizada, assim como a circulação de saberes entre esses sujeitos. O percurso teórico e as intervenções realizadas permitiram compreender melhor os fundamentos acerca do comportamento agressivo e intimidador, além de aspectos mais específicos relacionados ao grupo, desdobramentos e prejuízos dessas práticas de violência. Ressaltaram ainda a importância da escola nos processos de constituição dos sujeitos, assim como a necessidade de fortalecimento de laços e atenção à saúde mental no contexto educativo.

Palavras-chave: Bullying; Grupo; Adolescência; Psicanálise; Educação; Escola.

ABSTRACT

This study aims to investigate, from a psychoanalytic perspective and social theory, the relationship between group formation processes at school and bullying practices. The perception of adolescents attending high school in a public school in Belo Horizonte, who took part in the conversation circles, was considered. We also sought to propose intervention strategies with these students to prevent and confront discrimination and violence at school, with the aim of strengthening social ties between these young people. To carry out the field research, the methodology used was conversation, a psychoanalytic intervention device applied in meetings that provided spaces for listening and speaking for collectivized free association, as well as the circulation of knowledge among these subjects. The theoretical journey and the interventions made it possible to gain a better understanding of the fundamentals of aggressive and intimidating behavior, as well as more specific aspects related to the group, the consequences and damage caused by these violent practices. They also highlighted the school's importance in the process of constitution of the subjects, as well as the need to strengthen ties and attention to mental health in the educational context.

Keywords: Bullying; Group; Adolescence; Psychoanalysis; Education; School.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Respostas à dinâmica – Definição de bullying	98
--	----

LISTA DE SIGLAS

ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
FEBRAN	Federação Brasileira de Bancos
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação
PenNSE	Pesquisa Nacional da Saúde do Escolar
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	15
2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	19
2.1 Adolescência.....	19
2.1.1 Adolescência e contemporaneidade	24
2.2 Grupos: pontos e contrapontos	30
2.2.1 Grupos na escola.....	40
2.3 Escola: espaço de reprodução social e resistência	43
2.4 Concepções sobre violência	48
2.4.1 Poder e violência simbólica.....	54
2.5 Bullying	57
2.5.1 Contribuições Psicanalíticas.....	60
2.5.2 Agressor, vítima e espectador.....	61
2.5.3 Cyberbullying.	65
2.5.4 Bullying, preconceito e discriminação.....	67
2.5.5 Bullying e segregação social.	71
2.6 Sintoma Social.....	77
2.7 Saúde mental na escola.....	82
3. METODOLOGIA	85
3.1 Percurso das conversações	89
3.1.2 A escola e os sujeitos da pesquisa e da intervenção	89
3.1.3 Encontros.....	90
3.1.3.1 Encontro 1: Percepção e sentimentos em relação ao ambiente escolar.....	90
3.1.3.2 Encontro 2: Grupos, amizades, rivalidade	94
3.1.3.3 Encontro 3: Bullying.....	98

3.1.3.4 Encontro 4: Bullying e seus desdobramentos	107
3.1.3.5 Encontro 5: Caminhos e outras possibilidades... há esperança!.....	109
3.1.4 Retorno à escola.	112
3.1.5 Reflexões sobre o encerramento.	113
4. PRODUTO EDUCACIONAL	115
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	117
6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	121
7. ANEXOS	135

INTRODUÇÃO

A escola é uma instituição de fundamental importância para os processos de constituição do sujeito. As aprendizagens e experiências que o indivíduo vivencia nesse ambiente ao longo dos anos, juntamente às relações interpessoais ali estabelecidas, demarcam significativamente sua história de vida. A formação de grupos é comumente observada entre os estudantes. Com isso, os vínculos e o sentimento de pertencimento entre os jovens exercem influência sob seus comportamentos. Compreender a dinâmica de funcionamento desses grupos, assim como reconhecer os fatores psicossociais que atuam em seu interior, apresenta-se como uma possibilidade para promover o fortalecimento dos laços, buscando formas de enfrentamento para a incidência de violência que se manifesta através do bullying no contexto escolar.

O presente trabalho emergiu das inquietações vivenciadas em minhas experiências profissionais atuando como professora na Educação Básica, observando a ocorrência do bullying e as nuances dessas práticas. Unindo tais aspectos à minha formação em psicologia, com um olhar direcionado à psicanálise, percebi um diálogo possível entre a clínica e a educação para discussão desses impasses. Surgiu então a necessidade de compreender os fatores relacionados a esse fenômeno, aos sujeitos nele envolvidos, além do significado do grupo para os estudantes nessa dinâmica, visto que muitos casos de agressões são incitados na coletividade.

Sabemos que o bullying é um fenômeno em destaque no espaço escolar, podendo trazer dificuldades e consequências marcantes, em muitos casos irreversíveis para a vida de suas vítimas. Os estudantes geralmente envolvem-se como agressores, vítimas ou espectadores de tais práticas que são marcadas pela hostilidade, e que muitas vezes fazem referência a relações sociais conflituosas, refletindo intolerância, preconceito e discriminação. É notável a convivência dos adolescentes em grupos no ambiente escolar, e tais associações muitas vezes confrontam-se com a ocorrência da violência entre pares no cotidiano dessa instituição. Sendo assim, como relacionam-se os processos de formação de grupos entre os estudantes e as práticas de bullying?

O objetivo que norteou esta proposta foi analisar, a partir de uma perspectiva psicanalítica e da teoria social, a relação entre os processos de formação de grupos na escola e as práticas de bullying, tendo em vista a percepção dos estudantes. Buscou-se ainda propor estratégias de intervenção com adolescentes em uma escola pública de Belo Horizonte, para prevenção e

enfrentamento às práticas de discriminação e violência no contexto educativo, com intuito de fortalecer os laços sociais entre esses jovens.

Para realização da pesquisa de campo utilizou-se como metodologia a conversação, dispositivo de psicanálise aplicada, em encontros dentro da escola que proporcionaram espaços de escuta e fala para associação livre coletivizada, assim como a circulação de saberes entre os adolescentes estudantes do Ensino Médio. Observou-se, através dessa intervenção, a produção de efeitos subjetivos entre os participantes, assim como mudanças de postura em relação às práticas de bullying e ao fortalecimento do laço social entre pares. Adiante, apontamos um resumo do que foi tratado em cada capítulo, expondo a estrutura da dissertação.

No primeiro capítulo do referencial teórico, articulamos as concepções relacionadas ao conceito de adolescência, fase do desenvolvimento na qual encontram-se os sujeitos desta pesquisa, propondo uma leitura desse período a partir da ótica psicanalítica, ressaltando elementos importantes da constituição subjetiva e da relação com o Outro social. Destacamos ainda, aspectos indissociáveis entre adolescência e o cenário cultural contemporâneo, enfatizando o sintoma social e os impasses vivenciados pela juventude no contexto atual.

O segundo capítulo aborda especificamente a discussão sobre grupo, um dos conceitos centrais nesta pesquisa. São estabelecidas aproximações e divergências teóricas com intuito de compreender as relações intersubjetivas presentes nos vínculos sociais, tendo-se como base alguns conceitos e textos de Freud. Ressaltamos ainda as particularidades da formação de grupos no ambiente escolar, ressaltando a permanência e a conduta dos estudantes dentro desses coletivos.

No terceiro capítulo, propomos a análise de aspectos relacionados à instituição educativa enquanto dispositivo de reiteração das desigualdades, em contraponto à sua potencialidade de promover a transformação social. A partir da concepção de Pierre Bourdieu, trazemos aspectos da teoria social, que evidencia os mecanismos de manutenção da sociedade, expondo a escola e os instrumentos de dominação enquanto reprodutores das desigualdades. Em contrapartida, ressaltamos modos de resistência presentes nesse ambiente de formação.

O quarto capítulo destaca especificamente a discussão sobre violência, conceituando o termo e explorando elementos relevantes, em diversos pontos de vista. Aborda-se ainda, mais

particularmente, a violência escolar, relacionando o afeto de ódio e a agressividade à concepção de poder e violência simbólica.

O bullying aparece também como conceito central para este trabalho, sendo referido no quinto capítulo. Evidencia-se esse fenômeno a partir de um enfoque psicanalítico, dissertando ainda sobre os atores centrais nessa dinâmica: vítima, agressor e expectador. Ressalta-se também o cyberbullying, que caracteriza a violência entre pares no contexto virtual. Outro ponto são peculiaridades desse tipo de violência em suas nuances de preconceito e discriminação, assim como os aspectos de segregação social.

No sexto capítulo, apresenta-se argumentação assinalando o bullying enquanto problema social que aflige a comunidade escolar, revelando-se como um sintoma social, que reflete a crise das relações em um sentido mais amplo. No último capítulo do referencial teórico, aborda-se pontos relacionados à saúde mental no contexto educativo, uma vez que as ações pedagógicas não podem estar dissociadas da valorização do bem-estar de seus atores.

A sessão sobre metodologia expõe detalhes da realização da pesquisa de campo através da conversação, explicitando os encontros e análise das rodas de conversa com os adolescentes na escola. As discussões foram pautadas nas percepções desses sujeitos em relação ao bullying e grupos, proporcionando momentos de escuta e circulação de saberes. Finalmente, apresentamos o produto educacional, assim como as conclusões extraídas da articulação entre a teoria e a intervenção.

Os estudos e as reflexões realizados permitiram compreender melhor os fundamentos acerca do comportamento agressivo e intimidador, assim como alguns desdobramentos e prejuízos dessas práticas. Ressaltamos que, após todo o percurso, as questões que moveram esta investigação ainda não estão esgotadas, mas sim serviram como alicerce para novas trilhas e caminhos possíveis para prevenção e enfrentamento ao bullying. A força deste trabalho foi também a tentativa de avançar em relação aos aspectos sobre grupo, uma vez que possibilitou a análise das dinâmicas sociais e culturais envolvidas nos episódios de violência.

Diante do cenário atual, o bullying apresenta-se como um desafio à toda comunidade escolar, pois aponta a vulnerabilidade dos atores e laços estabelecidos nesse espaço, caracterizando-se como sintomas sociais, revelando possíveis articulações com aspectos presentes em esferas mais amplas. Assim, compreender o grupo enquanto fator estruturante na vida dos sujeitos

pode contribuir para a transformação dessa realidade, a partir da aposta em experiências coletivas de troca e resistência, para a construção de um saber que ofereça alternativas capazes de promover um ambiente educativo mais harmonioso, com vínculos pautados pelo respeito entre os estudantes.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Adolescência

O presente estudo propõe a análise de aspectos relacionados ao bullying, a partir da concepção desse fenômeno de violência com enfoque no grupo de estudantes do Ensino Médio de uma escola pública de Belo Horizonte, tendo como base a metodologia da conversação. Diante disso, é fundamental apresentar uma perspectiva mais detalhada sobre a fase do desenvolvimento na qual encontram-se os sujeitos desta pesquisa, a adolescência, ressaltando suas especificidades. Tem-se aqui o intuito de destacar particularidades desse período da vida, em seus aspectos conceituais, que possam contribuir para melhor compreensão do próprio sujeito e de suas relações com os elementos sociais.

A adolescência é uma fase caracterizada pela transição entre a infância e a vida adulta, fortemente marcada pela inserção do sujeito nos grupos sociais. No Brasil, de acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei 8.069 de 1990, esse período engloba indivíduos na faixa etária entre 12 e 18 anos. Concebe-se assim a adolescência enquanto um fenômeno complexo, sócio-histórico, ou seja, um momento marcado pelo “tornar-se sujeito”, inscrevendo-se no laço social. Nesta dinâmica e diante das mais diversas aspirações, do adolescente passa a ser demandado deixar o universo infantil para posicionar-se em relação ao lugar que ocupa nas relações familiares, com os pares, além dos estudos e do mercado de trabalho.

A leitura denominada desenvolvimentista entende a adolescência como etapa da vida que, como tal, possui características biológicas e psicológicas específicas. Esse rol de características descrito nessa abordagem, entre elas a insegurança, a rebeldia, a impulsividade e a agressividade, passam a ser sinônimos de ser adolescente. Essas características seriam consequência das mudanças biológicas e hormonais que ocorrem nessa fase, e que fixam o adolescente em um período de transição entre a infância e a fase adulta. Nesse processo, o adolescente assumiria uma posição de confronto e de oposição aos valores, tradições e leis da sociedade como forma de consolidar sua identidade e sua autonomia frente aos adultos. A adolescência é concebida assim como um momento crucial, quando o desenvolvimento tem de optar por uma ou outra direção, escolher ou este ou aquele rumo, mobilizando recursos de crescimento, recuperação e nova diferenciação (BERTOL e SOUZA, 2010, p. 827).

Diante da apresentação do termo adolescência em seus aspectos legais, intenta-se agora compreender a adolescência a partir de um referencial psicanalítico. Na adolescência, ocorre uma reedição do complexo de Édipo, ou seja, da história da constituição do sujeito vivenciada na

infância. Trata-se de um momento no qual se revisitam as experiências sexuais infantis, no percurso de abandono do autoerotismo para a escolha e encontro do objeto. O sujeito perpassa ainda pelo desligamento das figuras parentais, marcando um novo encontro com o coletivo e com a cultura.

Em seu texto, *Três ensaios sobre a teoria da sexualidade* (1905), após abordar a problemática da sexualidade infantil e o mecanismo do complexo de Édipo, Freud destaca que a escolha do objeto sexual acontece em dois momentos: primeiramente entre os dois e cinco anos, sendo recuada ou mesmo retida pela fase de latência. Num segundo momento, irrompe-se com a puberdade, que determina a configuração definitiva da vida sexual. O autor dedicou, assim, o terceiro estudo ao enfoque das transformações pubertárias, compreendendo as mudanças corporais e psíquicas desta fase. Nesse sentido, ressalta em relação à configuração da vida sexual adulta:

(...) só é assegurada pela exata convergência das duas correntes dirigidas ao objeto sexual e à meta sexual: a de ternura e a sensual. A primeira destas comporta em si o que resta da primitiva eflorescência infantil da sexualidade. É como a travessia de um túnel perfurado desde ambas as extremidades. (FREUD, 1905, p. 196).

Assim, ainda que Freud tenha relacionado a puberdade a um período de conclusão do desenvolvimento sexual, ele anuncia também a dificuldade de convergência das correntes sensual e de ternura. Anteriormente, segundo o autor, a pulsão sexual era predominantemente autoerótica, ocupada pelas antigas aspirações parciais infantis. Já na puberdade, a escolha do objeto liga-se à alteridade, levando à renúncia dos objetos infantis e ao recomeço de uma corrente sensual.

No momento da puberdade, as exigências pulsionais aparecem para o sujeito, pela primeira vez, como capazes de realização. Tais exigências repercutem nos diferentes âmbitos de sua vida. Considera-se aqui a puberdade como o momento de despertar para o mal-estar, presente em todo e qualquer sujeito. Mal-estar relacionado ao despertar para o desejo, à delicada relação do sujeito com o corpo próprio, ao traumático encontro com o outro e à difícil separação da autoridade dos pais (ZANOTTI, 2016, p.02).

Nesse sentido, Freud (1905) ressalta que a puberdade se constitui como o momento de convocação para o sujeito se lançar ao encontro sexual, como tempo lógico do encontro com o real do sexo. Destaca ainda que, mesmo que a tensão sexual e o prazer que a ela sucede já sejam experimentados na infância, o que advém somente na puberdade é a experiência do prazer final ou prazer de satisfação da atividade sexual. Finalmente, o autor aponta que, na puberdade, a pulsão sexual se coloca a serviço da reprodução, demarcando o momento em que a pulsão sexual se imbrica com os laços e as funções sociais.

Arminda Aberastury (1990) aponta a adolescência como um momento crucial na vida do sujeito, constituindo a etapa decisiva de um processo de desprendimento. Reforça essa etapa como sendo marcada por sofrimentos e perdas inevitáveis, assim como uma concepção diferente acerca das relações sociais e parentais. A autora caracteriza o primeiro luto, pela perda do corpo infantil, devido ao sentimento de estranhamento e novas percepções em relação às transformações do próprio corpo, que se modifica independente de sua vontade. O luto pela identidade infantil demarca assim o processo da busca incessante e angustiante pela identidade adulta. Há ainda exigência de um comportamento diferente daquele mostrado até o momento, com novas responsabilidades e deveres. Evidencia, finalmente, o luto pela relação com os pais da infância que consiste, segundo a autora, na progressiva separação do sujeito adolescente dos pais, que deixam de ser vistos como ídolos infalíveis e passam a ser percebidos como humanos, tão frágeis e capazes de errar como qualquer outro.

Aberastury e Knobel (1989) afirmam também que na adolescência, há uma certa deslocalização temporal, uma vez que tudo assume um caráter de urgência para o sujeito, e as postergações são aparentemente irracionais. O tempo submete-se apenas às necessidades pessoais, imediatistas, sendo que o amadurecimento que culminará na discriminação temporal é uma das tarefas mais importantes da adolescência, juntamente da elaboração dos lutos típicos desse período. “Poder conceituar o tempo, vivenciá-lo como nexo de união, é o essencial, subjacente à integração da identidade” (p. 44). Para os autores, “a consequência final da adolescência seria um conhecimento de si mesmo como entidade biológica no mundo, o todo biopsicossocial de cada ser nesse momento de vida” (p. 30).

Jaques-Alain Miller, no texto *Em direção à adolescência* (2015), refere-se à adolescência como uma construção, podendo ser tomada sob várias perspectivas: cronológica, biológica, psicológica (comportamental e cognitiva), sociológica, além da estética ou artística; todas como artifício signifiicante. O autor coloca assim questões centrais da adolescência para a psicanálise a partir de três aspectos: a saída da infância, a diferença dos sexos e a imiscuição do adulto na criança.

O primeiro aspecto, a saída da infância, refere-se ao momento da puberdade, ocasião biologicamente e psicologicamente atestada. Como abordado por Freud no texto citado anteriormente (*Três ensaios sobre a teoria da sexualidade*, 1905), trata-se do momento lógico em que o sujeito é convocado a lançar-se ao encontro com o corpo do Outro, em que a satisfação autoerótica não é abandonada, mas uma nova modalidade do campo sexual urge de

se efetivar (MILLER, 2015). Como segunda colocação, o autor aborda a diferença dos sexos afirmando que, na puberdade, há um ponto de convergência para que o sujeito se situe em relação à sexualidade, à posição feminina e à masculina. O terceiro ponto abrange a imiscuição do adulto na criança, em que há uma espécie de antecipação da posição adulta no sujeito infantil, que ele denomina “desenvolvimento da personalidade”, marcando os moldes de articulação do Eu ideal ao ideal do Eu, sendo a puberdade o momento em que se reconfigura o narcisismo.

Lacadée (2011) ressalta a adolescência, também a partir de um ponto de vista psicanalítico, como um processo de transição marcado pela desconexão no sujeito entre seu ser de criança e seu ser de homem ou de mulher, operando dificuldades em continuar se situando no discurso familiar, que até a infância dava a ele a ideia de si mesmo. Nessa fase, ele começa a ter desejos e pensamentos que se diferenciam das expectativas de seus pais. Há uma tentativa de fazer surgir seu próprio ser, pronunciando-se e desligando-se da autoridade dos pais e colocando-se em uma posição de responsabilização por seus atos diante do Outro.

O autor afirma ainda que o adolescente se vê diante de um vazio, uma apresentação do real, relacionado às modificações que experimenta em seu corpo. Tomado pelo sentimento de estranheza em função de sua metamorfose, o púbere se vê diante de algo intraduzível na língua do Outro, o que lhe dá a sensação de estar exilado do conjunto dos homens. Sua tarefa, então, é encontrar a nova língua para se dizer ao Outro, retomando uma posição no campo de significantes, veículo privilegiado das identificações. A tarefa do adolescente, pois, é a de fazer certa gestão do sexo, reconstruindo nova relação de gozo com o próprio corpo (LACADÉE, 2011).

Lacadée (2011) destaca também que a adolescência, além de constituir-se como uma época de descobertas e florescer, é marcada por vários conflitos e impasses, que surgem como efeitos do encontro do sujeito com o desejo sexual. Assim, o despertar do corpo coloca o sujeito diante de um real insuportável, que oportuniza a emergência de comportamentos de condutas de risco contra si próprio e contra os Outros, numa tentativa desajeitada e dolorosa de se situar no mundo. Nesse sentido, o encontro com o outro sexo, ou encontro com a diferença sexual, constitui-se, para Lacadée, na raiz das condutas de risco nas quais se aventura o adolescente. Trata-se do encontro do sujeito com o vazio, com a falta de um saber constituído que o oriente quanto ao que fazer com a pulsão.

A puberdade, marca da adolescência, promove juntamente às mudanças hormonais uma necessidade de reapropriação do próprio corpo, transformado à sua revelia. Vive-se assim a emergência do novo e, conseqüentemente, um estranhamento. As fantasias, e parte do saber que o sujeito acreditava ter sobre si, falham. A imagem corporal, ou seja, o ponto de onde se vê e se é visto, terá que ser reformulada de maneira que o sujeito terá que lhe atribuir uma nova configuração e um novo significado (OLIMPIO; MARCOS, 2015).

De fundamental importância ao processo de identificação, que manifesta ligação afetiva, atua “(...) como operações dinâmicas e imprevisíveis que outorgam ao sujeito a plasticidade associada ao devir, operando a partir de modelos parentais e sociais que funcionam como referências para as pessoas elaborarem a ficção sobre sua constituição subjetiva.” (BERTOL; SOUZA, 2010, p.827). Ocorre, assim, nessa fase, a substituição de um investimento objetal em algo que foi perdido, confrontando os componentes formados na infância para que sejam reafirmados ou abandonados.

De acordo com Coutinho (2005), na adolescência, o sujeito encontra-se em busca de novos suportes identificatórios, fato que envolve um trabalho de reconstituição das identificações que estão na base de seus ideais: aos ideais da família, sobrepõem-se os ideais da comunidade, com a qual os jovens passam a manter laços mais ampliados e diversificados. Assim, a missão do adolescente é abandonar os objetos parentais, que até então eram referências identificatórias e “garantia” de um afeto incondicional, e passar a buscar objetos de identificação no social que são, na verdade, objetos substitutos.

Com a queda das identificações da infância, surge a pluralidade das novas identificações. A esses jovens muitas vezes apresentam-se o desamparo, o desligamento e a solidão, além dos novos remanejamentos identificatórios que irão se estabelecer ao longo de suas vivências: “(...) o processo adolescente revela, tanto a insuficiência dos referenciais infantis quanto a dose de urgência que o imperativo da inscrição social toma na passagem para a adolescência.” (GURSKY; PEREIRA, 2016, p. 435). Nessa fase, o jovem busca na sociedade identificações que preencham o vazio deixado pela ruptura com identificações familiares, tentando encontrar nela algo que lhe transmita uma identidade, que ele busca sem cessar. Trata-se, portanto, de identificações que, por um lado, constituirão a subjetividade singular de cada jovem e, por outro, lhe darão suporte nas suas relações com o social (COUTINHO, 2005).

Adolescência e contemporaneidade

Enfatizados alguns aspectos sobre a adolescência, para análise e compreensão da fase do desenvolvimento em que se encontram os sujeitos deste estudo, é importante também estabelecer diálogo sobre as particularidades e contornos marcantes no cenário contemporâneo, que atravessam as vivências desses jovens, estabelecendo transformações profundas que precisam ser examinadas, quando almeja-se lidar com os impasses vividos pela geração atual.

Nesse sentido, a adolescência pode ser concebida enquanto um fenômeno sociocultural, constituindo-se como uma “figura identitária produzida por discursos e práticas sociais presentes em determinado momento histórico” (BERTOL; SOUZA, 2010). Abramoway e Esteves (2009) destacam, tendo em vista o conceito de juventude, a “existência de múltiplas culturas juvenis, formadas a partir de diferentes interesses e inserções na sociedade (situação socioeconômica, oportunidades, capital cultural etc.)” (p.22). Definem assim as juventudes para muito além de um bloco único, no qual a idade seria o fator predominante.

Para Coutinho (2005), falar em adolescência é referir-se a um contexto sociocultural individualista, em que a cada indivíduo é delegada a responsabilidade de administrar seu próprio destino, encontrando seu lugar no social da maneira que lhe for preferível ou possível:

O ideal cultural da adolescência nos faz pensar, efetivamente, num sintoma social típico da contemporaneidade, articulado à pulverização das referências simbólicas a serem transmitidas e compartilhadas. Numa cultura que exalta a liberdade individual a qualquer custo, o lugar dos ideais sociais fica muitas vezes esvaziado e resta pouco a ser compartilhado. Nesse sentido, os adolescentes experimentam de maneira radical o desamparo decorrente da crise cultural à qual estão submetidos todos os sujeitos no mundo atual: declínio da função paterna, trabalhado aqui sobretudo enquanto pulverização do simbólico e dos ideais sociais (p.19).

Essa autora ressalta ainda que o ideal cultural da adolescência nada mais é do que um sintoma social que diz respeito aos impasses na transmissão e na elaboração dos ideais em nossa cultura, impasse esse que afeta particularmente os adolescentes no mundo contemporâneo, que não oferece a ele nada além de laços sociais frágeis e transitórios.

Portanto, ser adolescente hoje significa ter que enfrentar os impasses relativos ao laço social contemporâneo, diante da pulverização das referências identificatórias atrelada ao enfraquecimento dos grandes ideais. (...) Se a adolescência expressa claramente sintoma social contemporâneo, os adolescentes experimentam de forma paradigmática o mal-estar decorrente de uma certa errância vivida por todo sujeito no mundo de hoje (COUTINHO, 2005, p.17).

Muitos são os conflitos experienciados por esses jovens, e tudo se processa numa luta interior que combina resistência e vínculo, contrapondo a necessidade do afastamento ao desejo de permanecer ligado. É comum haver adolescentes que se opõem ao Outro, às normas culturais e sociais vigentes, mas que buscam nesse mesmo campo seus vínculos e identificações.

Alguns aspectos sociais e culturais refletem-se na adolescência dos dias atuais, pautados em novos valores e referências. O sujeito adolescente incorpora, coletivamente, certos sintomas de seu tempo, e percebe o seu desamparo diante do real da puberdade (VIOLA; VORCARO, 2015):

Na contemporaneidade, diante de importantes modificações na estrutura familiar, na trama simbólica de referenciais e na figura de autoridade paterna, a complexidade da transição da puberdade é potencializada. Além disso, o amplo e irrestrito acesso à informação, a erotização cada vez mais precoce da criança por causa da mídia e a abrangência cada vez mais extensa das vivências cibernéticas nos obrigam a relativizar a noção de latência, período que antecede a puberdade, tal como teorizada por Freud (p.62).

A lógica neoliberal tenta homogeneizar modos de ser adolescente, nos quais os sujeitos buscam, muitas vezes, os recursos da materialidade para localizar-se num contexto de enfraquecimento dos laços sociais e das relações humanas. Essas nuances são marcantes nas experiências dos adolescentes.

Vivemos na época da oferta generalizada de gozo e de objetos descartáveis, da crescente fragilização dos referenciais e dos enlaces socioafetivos. Perante a gravidade das respostas que têm se apresentado, torna-se cada vez mais premente a compreensão do que está em jogo nesse tempo do sujeito (VIOLA; VORCARO, 2015, p.62).

Percebe-se assim um jovem perpassado pela multiplicidade e pelos tons egocêntricos e individualistas impostos às subjetividades, vivenciando um importante momento de inserção nos grupos sociais.

Os adolescentes hoje transitam simultaneamente por espaços físicos e virtuais numa velocidade acelerada, relacionam-se por redes sociais com lógica e regras próprias, vivenciam a fragmentação, a ambivalência e o egocentrismo que imperam nos valores morais e têm uma consciência e uma postura diferente em relação ao ambiente e ao planeta. (OLIMPIO; MARCOS, 2015, p. 509)

Miller, em seu texto “Em direção à adolescência” (2015), considera esse período como uma construção social, com particularidades em diversas culturas, incorporando o espírito da

presente época, segundo a qual tudo é construído, tudo é artifício significante. Destaca ainda os impasses dos adolescentes diante do individualismo democrático, resultante da derrocada de ideologias e do enfraquecimento do Nome do Pai. O autor estabelece alguns pontos para argumentar sobre cada um desses aspectos:

Refere-se à *procrastinação* como o processo de adiamento de qualquer opção para o mais tarde possível. Assim, principalmente diante dos muitos objetos possíveis através do mundo virtual, cuja incidência dos aparelhos e instrumentos digitais se traduz numa singular extensão do universo dos possíveis, o sujeito adolescente adia ao infinito o encontro com o impossível. Nesse contexto, o objeto é customizado, com múltiplas opções. Essa multiplicação do objeto se traduz através de uma indecisão infinita, adia-se sempre para o mais tarde possível. Tal aferição pode, no entanto, se tornar uma indecisão infinita, implicando o prolongamento da própria adolescência, além da prorrogação em relação à escolha de objetos.

Ainda em relação à incidência do adolescente no mundo digital, Miller (2015) aponta que o acesso desse jovem ao saber não é mais mediado pelo adulto, anteriormente pais e professores, e sim pela internet e pelos instrumentos digitais que ele tem à sua disposição, denominando esse processo como *autoerótica do saber*. O saber não é mais do Outro nem relativo a desejos dele. Assim, não é mais preciso seduzir, ser obediente ou ceder à exigência do Outro, e o saber passa a incluir alguma atividade, de preferência autoerótica.

Esse autor ressalta ainda aspectos de uma *realidade imoral*, descrita como o momento em que o adolescente precisa largar a mão dos pais para se tornar adulto, e muitas vezes não encontra um Outro e, se o encontra, este tem a face tirânica, degradada ou nociva, como o Outro mau. Com isso, instaura-se uma desconfiança paranoica em relação ao Outro, visto como aquele que tem intenção de destruir o sujeito (MILLER, 2015).

Ainda nesse sentido, o autor evoca pontos referentes aos sintomas que se articulam ao laço social. Aborda a *socialização sintomática* dos adolescentes, que, muitas vezes, se apresenta como fenômeno de massa, marcada pela pulsão de morte que ocasiona fatores como alcoolismo, toxicomania, anorexia/bulimia, delinquência, suicídio, entre outros. Finalmente, Miller (2015) caracteriza como o *Outro tirânico* a percepção do adolescente em relação à autoridade familiar ou escolar, a partir de uma interpretação do desejo de proteção da sociedade, instaurando regras tirânicas, impondo sobre eles uma autoridade brutal.

Diante dos argumentos apresentados, Miller (2015) salienta as mutações na ordem simbólica vivenciadas na contemporaneidade, cujos efeitos se fazem sentir com maior intensidade sob os adolescentes. A principal delas é destacada como o declínio do patriarcado, cuja função simbólica se degradou na medida em que os constrangimentos naturais foram rompidos pelo discurso da ciência, que escapa à voz do pai, ocasionando a insuficiência e o definhamento desse lugar, que demarca a falha na constituição do sujeito e de seu desejo. O desejo do sujeito contemporâneo ficaria então no limbo, ainda não advindo, sem acesso à alteridade.

Outros pontos que se relacionam a este fato, segundo Miller (2015), são o degaste e a destruição da tradição. Como o pai deixou um lugar vazio, perderam-se a tradição e os “bons costumes”, prevalecendo a vacância de quem merece respeito. O que se percebe são casos em que os pais se fazem amigos de seus filhos, apenas porque já não sabem mais como ser pais, como exercer a função do Outro que orienta.

Imerso nessa complexa dinâmica, o adolescente é convocado a atender a várias demandas: pessoais (ligadas ao corpo em transformação, amorosas), sociais e acadêmicas, que ressaltam a incidência da escola em seu processo de subjetivação.

Assim, supomos que tanto o saber quanto as experiências na escola têm valor de oferta de significantes, de referências simbólicas, para que os sujeitos adolescentes possam se apropriar na construção de um discurso próprio e de um modo de fazer laço social (p.208) (...) A educação comporta assim um movimento duplo: o encontro do sujeito com a cultura que lhe antecede e o processo de apropriar-se dela para encontrar nela um lugar para si. (COUTINHO; OSORIO, 2015, p.209).

Com a adolescência, as condições do laço social tornam-se ainda mais impactantes, pois todo o processo de transição do familiar ao social é fundamental nesse momento da constituição. O sujeito necessita dar conta das questões da origem de um outro modo que não pela via das teorias sexuais infantis, tampouco pelo romance familiar. Assim, ele terá de buscar, fora do âmbito familiar, novos traços passíveis de o representar e o sustentar em um novo lugar psíquico na relação com o Outro (GURSKY; PEREIRA, 2016).

A adolescência emerge como um momento para o sujeito se preparar para o reconhecimento na rede social e para partilhar essa rede através da constituição de uma identidade definida, que operaria como marca de conclusão do processo de amadurecimento. Durante esse processo, o sujeito enfrentaria os conflitos e desafios necessários para se tornar um indivíduo autônomo, capaz de se autodeterminar independentemente da organização social.(...) A adolescência seria, portanto, uma figura identitária produzida por discursos e práticas sociais presentes em determinado momento histórico. (BERTOL; SOUZA, 2010).

A adolescência também é discutida sob a ótica do processo histórico e de desenvolvimento da sociedade, evidenciando-se a transposição do status social do jovem, para apresentar a juventude como um sintoma da cultura (KEHL, 2007): “Sem modelos identificatórios (...) entrar na adolescência e ter que responder ao imperativo do gozo que a cultura lança sobre essa faixa etária” (p.51). Assim, compreende-se como a organização social tem produzido, por meio dos seus vazios simbólicos e da ausência de laços, sintomas sociais nesse grupo que precisa de amparo para dar lugar simbólico ao corpo e à identidade que se transformam.

Diante do exposto, a questão da adolescência remete à discussão do laço social, particularmente sobre as condições contemporâneas nas quais se dão a apropriação desse laço pelos adolescentes (COUTINHO, 2002). Os modos de ser e de viver a adolescência no contexto atual, perpassados pela cultura e pelos ideais sociais, são pontos fundamentais nessa análise para compreensão das experiências e dos modos de subjetivação nessa fase da vida.

A influência dos aspectos sociais concede aos grupos papel relevante na adolescência, em termos da definição de normas e valores que contribuem para a construção identitária do sujeito, envolvendo processos de identificação e diferenciação em relação ao coletivo. Ocorre assim um movimento de separação gradual da família, mediante a aproximação e estabelecimento de laços com os pares (BUENO; STRELHOW; CÂMARA, 2010):

A tendência dos adolescentes a agrupar-se proporciona novas experiências e pode dar origem a grupos de cunho cultural, religioso e esportivo, bem como às tribos urbanas. Esses grupos formam subculturas, identificadas com diferentes estilos, muitas vezes impulsionadas por preferências estéticas e musicais, mas também fortemente relacionadas à realidade social que as circunda (p.312)

Os adolescentes reúnem-se em grupos que podem ser mais ou menos fechados, mas sempre apresentam ao mundo uma identidade própria, diferente do universo dos adultos e dos outros grupos (CALLIGARIS, 2000). Aberastury e Knobel (1989) ressaltam que os grupos, em geral, têm um papel muito importante no processo de formação identitária, porque é a partir das concepções que os outros têm dele que o adolescente vai formando seu autoconceito. Nessa busca pela identidade, o adolescente, muitas vezes, prefere o caminho mais fácil, fazendo identificações maciças com o grupo. Em outras situações, ele opta por uma “identidade negativa”, já que, para ele, “é preferível ser alguém perverso, indesejável, a não ser nada” (p. 32).

Essa tendência grupal é característica bastante marcante nessa fase, e os adolescentes se juntam em busca de uniformidade, fato que traz certa segurança e estima pessoal. Nesse processo, há uma identificação em massa, em que todos se identificam com cada um (ABERASTURY; KNOBEL, 1989). Consequentemente, esses sujeitos sentem maior pertencimento ao grupo de pares do que ao grupo familiar, fato que constitui uma transição necessária no mundo externo para alcançar a individualidade adulta.

Assim, os grupos evocam nitidamente uma tentativa coletiva de elaboração para lidar com os impasses da adolescência no mundo contemporâneo. Representa um recurso privilegiado na mediação entre o singular e o coletivo, consistindo ao mesmo tempo num lugar de compartilhar novas experiências na relação com o laço social. (COUTINHO, 2002). Para a autora, a característica mais marcante dos grupos de adolescentes contemporâneos é o fato de se constituírem em torno de um laço fraterno socializante, seja combater o tédio cotidiano, seja para expressar um determinado ideário, sendo frequentemente vinculados a determinadas atividades culturais (COUTINHO, 2005).

Maria Rita Kehl (2000), abordando o conceito de fratria, ressalta esse termo em sua função de agrupamento, numa perspectiva psicanalítica de laço (ou vínculo), isto é, todos os laços psíquicos que abrangem qualquer vínculo de pertencimento a um grupo. Afirma assim a necessária participação do semelhante/diferente no processo de constituição do sujeito, como sujeito social.

Nem só os adolescentes constituem fratrias, mas penso que a melhor representação da fratria é uma turma adolescente: lugar de passagem, de contestação, de simbolização da lei, e legitimação de experiências de liberdade. Ao testar e contestar a autoridade de pais reais, a fratria produz a orfandade simbólica dos seus membros ao mesmo tempo em que lhes fornece algum amparo, alguma pertinência extrafamiliar. Até que o próprio trato com a liberdade possa conduzir os sujeitos, marcados pelas identificações fraternas, para outros campos de experiência, fora da fratria. (p.46).

Nesse sentido, as experiências de formação de grupos entre adolescentes podem ser concebidas como fraternais, pois sustentam-se pelos laços horizontais entre seus membros (COUTINHO, 2005). A fratria funciona assim para o adolescente, como garantia de reconhecimento dos traços identificatórios, dos quais o sujeito que sai da infância não se sente assegurado, e como campo de novas identificações exogâmicas:

Dessa forma, podemos supor que, na fratria, os adolescentes podem contribuir para uma possível renovação e reafirmação do laço social, ainda que em pequenos nichos, o que transcende às questões tipicamente adolescentes. Assim, podemos

supor que os adolescentes, em suas fratrias, podem assumir diversas posições frente ao sintoma social, ou seja, tanto podem perpetuar o encobrimento da castração propagado pela cultura através de laços totalitários, quanto podem buscar parceiros para reafirmar e reinventar referências simbólicas mais satisfatórias (p.22).

Perante o exposto, o grupo evidencia-se como uma instância de identificação, com o qual o adolescente pode pautar vínculos afetivos positivos e fundamentais para sua constituição. No entanto, nos grupos, podem estabelecer-se também alguns enlaçamentos prejudiciais, elencados à drogadição e práticas de violência.

Grupos: Pontos e contrapontos

Após análise do conceito de adolescência, faz-se necessário a exposição dos parâmetros teóricos sobre grupo através de perspectivas diversas, estabelecendo aproximações e divergências para melhor compreensão dos enlaces entre os sujeitos, assim como os desdobramentos desses processos nas práticas de bullying, marcantes no ambiente escolar. Os estudos psicanalíticos a serem apresentados, assim como o embasamento na obra freudiana *Psicologia das massas e análise do eu* (1921), contribuem com essa discussão no sentido de caracterizar as particularidades grupais atreladas a aspectos da existência individual, anunciando os mecanismos inconscientes que mantêm a coesão em âmbito coletivo.

Define-se “grupo” como o conjunto de pessoas ou de objetos reunidos num mesmo lugar, que formam um todo. Refere-se ainda ao termo como a junção de pessoas que apresentam o mesmo comportamento e a mesma atitude, e com um objetivo comum que condiciona a coesão de seus membros (GRUPO, 2020). Visando a um maior entendimento dos fatores que caracterizam os grupos, bem como as contribuições que ofereçam perspectivas para análise deles, buscou-se fundamentação em diversas correntes teóricas que pudessem estabelecer diálogo entre os pontos de vista da psicanálise, da psicologia e da sociologia.

O grupo pode ser concebido como um sistema de relações e interações sociais, estabelecido através da convivência, dos interesses e de uma identidade comum capaz de resultar na filiação entre os sujeitos. Há coerência entre os membros de um grupo, ou seja, uma interdependência que o constitui como um organismo, e não apenas como um agregado ou uma coleção de indivíduos. No grupo, os sujeitos partilham entre si um conjunto de interesses, objetivos comuns, valores, normas e papéis responsáveis pela coesão entre eles, havendo ainda um reconhecimento interno que distingue os membros de não membros (RODRIGUES, 2004).

Propõe-se, assim, para entendimento das relações entre sujeitos e grupos, uma abordagem que considere aproximações epistemológicas entre psicanálise e sociologia. Na dinâmica social, ressaltam-se papéis, normas e influências dos agrupamentos sob os indivíduos. Indivíduo esse que a psicanálise aborda como sujeito de seu inconsciente e do desejo, que, une-se ao grupo trazendo, para este, sua subjetividade e sofrendo os efeitos do próprio grupo. O paradoxo psicanalítico trata o humano em sua mais extrema singularidade, ao mesmo tempo em que o trata, também, na mais ampla universalidade, uma vez que recorre ao patrimônio cultural para assegurar a passagem do singular ao coletivo (LIMA, 2009).

As relações intersubjetivas presentes nos vínculos sociais indicam elementos importantes para uma melhor compreensão dos processos coletivos, especialmente diante da relevância do grupo para a constituição do sujeito. A partir de uma concepção de um Eu múltiplo e plural, perpassado pela cultura, que se compõe através de representações e ligações afetivas que estabelece com o Outro, ressaltam-se os mecanismos de interações e trocas, em que o indivíduo forma o grupo e o grupo forma o indivíduo (ÁVILA, 2009).

É o grupo o verdadeiro sujeito da realidade humana. O indivíduo é apenas uma criação sua. Uma criação originalíssima, tão dotado que chega a ponto de proclamar sua própria autonomia. Mas o indivíduo não existe por si mesmo, ou em si mesmo. O indivíduo existe por sua necessária e obrigatória participação nos grupos. É com os recursos e os atributos da grupalidade que cada indivíduo vem a se constituir enquanto indivíduo. É no grupo e para o grupo, que o indivíduo se torna o que é. Sua existência individual é tributária de sua existência grupal (ÁVILA, 2007, p.37).

Um elemento relevante na constituição grupal é o reconhecimento mútuo dos sujeitos que, por verem-se compartilhando algo significativo, estabelecem relações de pertencimento, desenvolvendo assim as ações coletivas. Assim, faz-se necessário entendimento do sujeito individual, em termos analíticos, mas também social, quando em destaque seu funcionamento psíquico, atitudinal, em suas ações e relações com o Outro, performando no ambiente, pois sempre pode-se constatar a presença e o efeito múltiplo das outras pessoas sobre cada indivíduo (ÁVILA, 1989):

É em grupo que o homem percebe-se como homem e passa a agir de uma forma pautada e reconhecida pelos outros; é em grupos que o homem compartilha da vida de seus semelhantes; e, finalmente, é em grupo que o homem aprende que é igual aos outros, mas é único seu ser-este-homem-em-particular (p.3).

Ainda de acordo com Ávila (1989), todo grupo se organiza fazendo uma distribuição de funções entre seus participantes. Essa dinâmica grupal, ocorre sempre em função da estrutura inconsciente da rede de papéis. Tais papéis caracterizam-se pelo conjunto de traços e

expectativas de comportamentos, que confere um perfil próprio para cada membro do grupo. O grupo define-se, dessa forma, como um resultado da dialética entre a história do grupo e a história de seus sujeitos componentes com suas particularidades, mundos internos, suas projeções e transferências no suceder da história da sociedade em que estão inseridos. De diversas maneiras, um grupo estabelece formas de vinculação com outros grupos no contexto em que está inserido, perpassado por uma totalidade cultural simbólica que fundamenta instrumentos conceituais e atitudinais para sua ação na realidade social.

Referenciando-se à psicanálise, o texto de Freud, *Totem e Tabu* (1913), contribui para a discussão sobre grupos no sentido de constituir-se como sua aplicação das questões sociais, buscando a origem da cultura a partir das proibições que cercam e cerceiam as liberdades individuais e coletivas de uma determinada sociedade. Destaca assim a maneira como a moral se estabelece em cada sujeito e nos grupos sociais, a partir de uma análise do comportamento originário da sociedade humana, através da organização e do surgimento da cultura, relacionado à horda primeva. Essa seria assim formada por um bando primitivo que vivia sob autoridade e repressão de um macho poderoso que foi assassinado, por isso a horda deixou de ser paterna para se tornar uma comunidade de irmãos.

O conceito de grupo aproxima-se da definição de horda uma vez que existe a presença de uma figura de liderança, dominadora e narcisista, reconhecida pelos demais membros do grupo. A massa é concebida assim, para esse autor, como a revivescência da horda primitiva e os mecanismos que possibilitam as identificações são estruturas arcaicas da mente, que, no entanto, se atualizam pela ontogênese do complexo de Édipo de cada indivíduo (ÁVILA, 1989). A experiência grupal é abordada, dessa maneira, calcada em estruturas arcaicas, como origem, matriz e fator organizador das vivências humanas. Em outros aspectos, esses termos diferenciam-se, uma vez que a horda é descrita por Freud (1913) como o tipo mais primitivo de uma organização social, enquanto o grupo apresenta-se como um coletivo de maior complexidade, formado pelo laço estabelecido entre seus membros.

Posteriormente, no texto *Psicologia das massas e análise do eu* (1921), Freud ressalta que, quando associados a um grupo, os indivíduos passam a agir de forma diferente de sua identidade isolada, tomados por uma mente coletiva e pela influência hipnótica que ele exerce sob seus membros. Caracteriza-se assim o contágio, sendo definido como um fenômeno presente nas massas e em sua orientação; sendo de fácil constatação, mas, ao mesmo tempo, inexplicável. Tal energia entre os integrantes de um grupo constitui-se como um poder

invencível, onipotente. O autor aponta ainda que há sacrifício dos interesses pessoais diante do interesse coletivo; as emoções são intensificadas, e os sujeitos arrastados por um impulso comum:

Um grupo é extremamente crédulo e aberto à influência; não possui faculdade crítica e o improvável não existe para ele. Pensa por imagens, que se chamam umas às outras por associação (tal como surgem nos indivíduos em estados de imaginação livre), e cuja concordância com a realidade jamais é conferida por qualquer órgão razoável. Os sentimentos de um grupo são sempre muito simples e muito exagerados, de maneira que não conhece a dúvida nem a incerteza. (FREUD, 1921, p.50).

A sugestionabilidade presente em tais relações coletivas apresenta-se como tendência de transformar imediatamente em atos as ideias sugeridas de maneira mais impulsiva, influenciável, volúvel e excitável (FREUD, 1921). A identificação com o Outro promove o vínculo social, sublinhando estados de amor e hipnose que levam os sujeitos a agirem, muitas vezes, no sentido de degradação moral, de modo irracional e intolerante. Esses mecanismos “operam no sentido do desinvestimento em um processo de singularização, já que promovem uma espécie de uniformização, às vezes, inacreditavelmente forte”. (TEIXEIRA, 2002, p.197).

Para julgar corretamente a moralidade das massas, deve-se levar em consideração que, ao se reunirem os indivíduos numa massa, todas as inibições individuais caem por terra e todos os instintos cruéis, brutais, destrutivos, que dormitam no ser humano, como vestígios dos primórdios do tempo, são despertados para a livre satisfação instintiva. Mas as massas são também capazes, sob influência da sugestão, de elevadas provas de renúncia, desinteresse, devoção a um ideal. (FREUD, 1921, p.19).

Nesse sentido, o sentimento social dá-se a partir da identificação estabelecida entre os membros do grupo, fato que diz respeito à sua inserção e coesão no contexto coletivo. Constitui-se assim o laço social, descrito por meio dos mecanismos identificatórios, como os elos emocionais que sustentam a vida social através do discurso.

A identificação, de acordo com Laplanche e Pontalis (2001), define-se como "processo psicológico pelo qual um sujeito assimila um aspecto, uma propriedade, um atributo do outro e se transforma, total ou parcialmente, segundo o modelo desse outro" (p.226).

Cada indivíduo é uma parte componente de numerosos grupos, acha-se ligado por vínculos de identificação em muitos sentidos e construiu seu ideal do ego segundo os modelos mais variados. Cada indivíduo, portanto, partilha de numerosas mentes grupais - as de sua raça, classe, credo, nacionalidade etc. - podendo também elevar-

se sobre elas, na medida em que possui um fragmento de independência e originalidade. (FREUD, 1969 p.80).

Assim, são estabelecidos laços emocionais com o Outro, líder e demais membros, que atuam como ideal do ego, instância resultante da convergência do narcisismo e dos processos de identificação particulares e coletivos para o sujeito, como um modelo a conformar-se (LAPLANCHE; PONTALIS, 2001).

Se compreendermos a crítica feita por Freud, nos lembraremos de que o mestre não tem que explicar a origem do poder que exerce sobre o escravo. A partir dessa expressão trazida por Freud, evidencia-se a relação que se estabelece em torno desse poder, e se percebe que, para o psicanalista, surge uma pergunta: onde se apoia a teoria da sugestão dos teóricos dos fenômenos grupais? A proposta freudiana volta-se, então, a aproximar o conceito de libido à identificação do sujeito e, assim, demonstrar as paixões em jogo na formação dos grupos. (CASTILHO, 2019, p.149).

Nesse sentido, a força básica que forma os grupos é assim, erótica, visto que o sujeito busca o grupo para satisfação de seus desejos. Constituído o grupo, a força de coesão que o manterá é o afeto entre os membros e a importância atribuída ao objetivo comum que, por sua vez, também tem uma significação inconsciente (ÁVILA, 1989). Entende-se que o sujeito se une ao grupo quando este possui representatividade de seus interesses, de seu objeto de desejo. E mesmo perpassando várias singularidades, no grupo, está embutido uma ideia em comum, um coletivo de desejos em busca de suas satisfações (SILVA et al., 2023). A identificação apresenta-se assim enquanto um mecanismo, um processo e um resultado que possibilitam e evidenciam a internalização das experiências vinculares do sujeito.

O grupo constitui-se a partir de uma falta estrutural do sujeito, de seu Eu construído por fragmentos de identificações, que almejam a inteireza. Entretanto, o que a Psicanálise demonstra é que o sujeito é sempre dividido, consciente e inconsciente e que o Eu não é senhor em sua própria casa. Daí essa busca por algo, que diga ao sujeito quem ele é. Certamente, ao sujeito não há um Ser, mas uma falta-a-ser, sendo o encontro com o grupo mais uma das ilusões, que tentam apaziguar isso. Assim, onde falta um ser ao sujeito, o grupo pode ser a resposta, um pertencimento (SILVA et al., 2023, p.30).

Ainda em *Psicologia das massas e análise do eu* (1921), Freud destaca a importância do líder, protagonizando, ocupando uma posição de referência, autoridade e prestígio em relação ao grupo, ocasionando fascínio entre os membros, fato semelhante à hipnose. Há ainda a ilusão do amor do líder entre os demais, de modo igual e justo, referenciando à figura do pai primordial; baseado em um desejo de dominação e submissão irrestrita.

Um exemplo da desigualdade inata e irremovível dos homens é sua tendência a se classificarem em dois tipos, o dos líderes e o dos seguidores. Esses últimos

constituem a vasta maioria; têm necessidade de uma autoridade que tome decisões por eles e à qual, na sua maioria devotam uma submissão ilimitada. Isto sugere que se deva dar mais atenção, do que até hoje se tem dado, à educação da camada superior dos homens dotados de mentalidade independente, não suscetível de intimidação e desejosa de manter-se fiel à verdade, cuja preocupação seja a de dirigir as massas dependentes. (FREUD, 1932, p.43)

A ambivalência emocional também está presente em tais processos de identificação, uma vez que se caracteriza por sentimentos conflituosos presentes nas interações humanas: "descobrimos que por trás do terno amor há uma hostilidade oculta no inconsciente" (FREUD, 1913, p.48). O autor assinala ainda a existência simultânea de amor e ódio direcionados aos mesmos objetos, pressupondo que a ambivalência seja um fenômeno fundamental de nossa vida emocional.

Ainda no texto de Freud, *Totem e tabu* (1913), o autor aborda a ambivalência emocional enquanto tendência oposta que demonstra que por trás do terno amor há uma hostilidade oculta no inconsciente, sentimentos contrários de existência concomitante. Tal ambiguidade, ainda de acordo com o autor, apresenta-se, na horda primitiva, através dos processos de identificação entre membros da irmandade, devido à força libidinal.

Assegurando a solidariedade, tem-se o amor alimentado por idealizações, em que os sujeitos do grupo têm em comum o mesmo objeto no lugar de seu ideal do eu (BUENO, 2019). Assim, o ódio ao pai, que culmina em seu assassinato, é quando a irmandade reforça seus laços, constituindo a massa como uma revivescência da horda primitiva com bases na culpa e no arrependimento. Instaura-se a lei, organização coletiva mediante o reconhecimento da irmandade. Dessa forma, a própria cultura é fundada, a partir de um ato de violência, firmando-se através da ambivalência libidinal em caráter paradoxal (TEIXEIRA, 2002).

Nessa perspectiva, sentimentos de amor são compartilhados entre os membros do grupo por meio da libido, que os mantêm unidos. Entretanto, essa união em torno do amor produz, por outro lado, um grupo excluído, uma vez que tais membros também apresentam sentimento de ódio e indiferença, que são especificamente direcionados aos integrantes de grupos rivais, constituindo-se assim os processos de segregação.

Diante disso, Guimarães e Celles (2007) destacam a noção de narcisismo das pequenas diferenças proposta por Freud, caracterizando-a no grupo como o esforço para eliminar as

diferenças em seu interior, supervalorizando uma identidade coletiva e reconhecendo a desconformidade somente no que lhe é externo.

(...) é o que nos permite compreender por que o laço social, construído a partir de um ideal, ao mesmo tempo que favorece a sensação de pertencimento ao grupo, só pode se fortalecer na medida em que a cota de hostilidade sintetizada nas identificações seja canalizada para fora, princípio norteador das práticas segregativas (PEREIRA; FERRARI, 2016, p.207).

O narcisismo encontra-se na base da constituição do próprio “eu” e das relações sociais com o Outro, estabelecendo uma fronteira que tem por finalidade proteger a unidade, mas reflete também expressões de exclusão e intolerância. No grupo, os sujeitos ligam-se por identificações entre si, projetando a repulsa a um objeto externo, ao qual será direcionado o ódio.

Seria tentador desenvolver essa ideia e derivar desse “narcisismo das pequenas diferenças” a hostilidade que, em todos os vínculos humanos, observamos lutar com êxito contra os sentimentos de solidariedade e sobrepujar o mandamento de amar ao seu próximo (FREUD, 1918, p.121).

Segundo Garrit (2020), o narcisismo das pequenas diferenças encaminha de forma bem clara para a exclusão do outro, atuando como uma garantia da unidade do Eu e da singularidade da massa. Assim, a própria *“união dos indivíduos entre si passa a ser um bom pretexto para exercício da destrutividade.”* Percebe-se assim o movimento pulsional das massas cuja identificação articula-se à hostilização do Outro para a manutenção da coesão entre os sujeitos que a compõem.

Esse narcisismo grupal, que busca unificação entre os sujeitos, produz, por outro lado, preconceito e intolerância. Tais tendências opostas indicam posturas gregárias e de identificação em relação ao grupo e ao mesmo tempo hostis e de segregação em relação a outrem, revelando a complexidade de sentimentos, em que coexistem amor e destruição do objeto (LAPLANCHE; PONTALIS, 2001). A segregação, compreendida assim como uma falha no laço social, ocasiona a ocorrência de violência e discriminação presentes nas relações interpessoais.

Como afirma Blok (2016), as distinções sutis entre os sujeitos são responsáveis pelas manifestações de violência, conflitos e lutas cruéis, e não as grandes ou relevantes diferenças entre eles. Assim, essas pequenas diferenças levam à discriminação, exclusão e

estigmatização. A articulação das diferenças menores entre grupos que compartilham muitos traços (idade, gênero, classe, educação, trabalho, linguagem, vestuário, interesses culturais e “identidade”) reforça a ideia de narcisismo das pequenas diferenças, reafirmando que a desconformidade é defendida contra aquilo que é mais próximo e representa assim maior ameaça.

Dessa forma, é possível inclusive ressaltar aspectos da sociedade contemporânea, que se baseiam no foco egocêntrico e demasiado do indivíduo em si mesmo, resultando em um distanciamento do outro. Esses estão relacionados à influência indireta que o modelo econômico-produtivo neoliberal dominante exerce nos mecanismos de constituição psíquica, pautados em processos primários abertamente narcisistas. Diante disso, observa-se o enfraquecimento do laço e empobrecimento das relações sociais para satisfação de interesses particulares e imediatistas (MARANGONI; HASHIMOTO, 2016).

Ainda sob a ótica da psicanálise, Wilfred Bion evidencia que o homem é um animal de grupo, de horda, e que os fenômenos grupais são fatores inerentes à mente humana. Esse autor também aborda o grupo como sendo mais do que a soma de seus membros, destacando assim que existem características nos indivíduos cujo significado só pode ser entendido quando se compreende que eles se constituem como parte de seu equipamento grupal. Além disso, o funcionamento desses aspectos só pode ser percebido ao se observar o indivíduo dentro do grupo. Nesse sentido, a função grupal é parte integrante da investigação sobre o comportamento mental humano e, ao observar os grupos, e não somente os indivíduos, certos fatos adquirem novos significados (SILVA, 1986).

Bion define mentalidade de grupo como estruturas específicas adotadas por um grupo em determinadas situações ou momento, que faz com que funcionem como unidades, mesmo sem que os membros se deem conta disso. Dessa forma, o grupo adquire uma unanimidade de pensamento e de objetivo, o qual transcende o indivíduo. Já as oposições conflitivas existentes entre a mentalidade de grupo e os desejos individuais são denominados como cultura do grupo, que podem demandar mudanças e rupturas nessa estrutura coletiva (SILVA, 1986).

Ressalta-se assim que o indivíduo não existe fora do campo social, sendo o sujeito humano um sujeito social. A psicanálise tem por objetivo compreender como se compõe o laço social e permitir aos sujeitos existirem da maneira mais autônoma possível no conjunto social com o

qual eles assinam (consciente ou inconscientemente) um contrato narcísico (ENRIQUEZ, 2005):

(..) é uma ciência psico-social tendo como característica perceber que a outra cena (aquela do inconsciente, aquela do imaginário) é tão (e, talvez, mais) interessante quanto aquela do visível, o objeto habitual das ciências sociais. Assim, a psicanálise não é apenas a ciência da psique individual, mas também aquela das interações entre os diversos indivíduos, dos processos de identificação, de projeção e da formação de fantasias ativadas nas inter-relações e que desorientam a realidade psíquica dos indivíduos, aquela das "alianças intersubjetivas" que se atam e desatam no campo social, que lhe dão forma ou que trabalham por sua implosão. (..) Em certo aspecto, colocando de lado os processos puramente narcísicos irreduzíveis aos mecanismos sociais, as ciências sociais e a psicanálise têm o mesmo objeto: a criação e a evolução do laço social. (p.159).

A partir da perspectiva da psicologia social, Kurt Lewin ressalta que a base do grupo dá ao indivíduo sua configuração, e isso define o sujeito como função do grupo, e todo o seu comportamento deve ser visto como resultante da totalidade dinâmica do grupo. Consequentemente, aquilo que afeta o indivíduo, afeta o grupo. Esse autor afirma que existem forças que atuam sobre os indivíduos, de pertencimento ou repulsa, conservando ou afastando-o do grupo. Aborda ainda a relevância da interdependência em um grupo, embasada pela afinidade entre seus integrantes. Assim, Lewin conceitua o grupo enquanto totalidade dinâmica, sendo resultado não apenas das psicologias individuais, mas de um conjunto de relações (PASQUALINI et al., 2021):

Para Lewin, o grupo é uma realidade da qual o indivíduo faz parte, de forma que a dinâmica de um grupo tem sempre um impacto social sobre os indivíduos que o constituem, o que implica que a cada vez que, se o grupo sofre modificações em suas estruturas ou em sua dinâmica, estes inescapavelmente se ressentem, uma vez que o grupo a que pertence o indivíduo constitui a base de suas percepções, ações e sentimentos (p. 165).

Portanto, segundo Kurt Lewin, confere-se ao grupo o estatuto de dispositivo privilegiado para a mudança social, uma vez que, a menos que seja alterada a estrutura do grupo que os inclui, não é possível transformar fundamentalmente os indivíduos. Dessa maneira, é preciso intervir nos padrões grupais, pois se o próprio padrão do grupo é modificado, a resistência decorrente da relação entre indivíduo, e o padrão do grupo é eliminado (PASQUALINI et al., 2021).

Na concepção de Pichon-Rivière, os grupos são um conjunto de sujeitos ligados num mesmo espaço e tempo, articulados por sua representação interna, vinculados por objetivos comuns. O grupo apresenta-se assim como instrumento de transformação da realidade, e seus integrantes passam a estabelecer relações grupais que vão se constituindo na medida em que

começam a partilhar objetivos comuns, a ter uma participação criativa e crítica e a poder perceber como interagem e se vinculam (BASTOS, 2010):

O vínculo é uma estrutura complexa de relação que vai sendo internalizada e que possibilita ao sujeito construir uma forma de interpretar a realidade própria de cada um. Na vivência com os outros o sujeito se constitui, por meio de uma história vincular que vai se tecendo nessa relação (p.164).

O vínculo acontece quando o grupo se torna significativo para os sujeitos e os sujeitos se tornam significativos uns aos outros, incluindo um objeto de investimento, iniciando assim o processo de sentido de linguagem e de aprendizagem. Levando em consideração esses aspectos, o autor define o conceito de grupo operativo como um mecanismo que possibilita aos integrantes meios para que eles entendam como se relacionam com os Outros (BASTOS, 2010).

Tratando-se da trama social, destaca-se que toda a sua articulação é proveniente desse coletivo de pessoas, não sendo o sujeito isolado propulsor nessa dinâmica, que é caracterizada por um movimento conjunto. Diante disso, refletir sobre os processos de formação de grupos é um convite a percorrer a constituição do próprio sujeito.

Indivíduo e sociedade, indivíduo e grupo, partes e todo, cada um deles não pode ser visto isoladamente, mas sim, numa relação de interdependência, produzindo-se, ao mesmo tempo, na transversalidade de diferentes lógicas. Há uma contundente indissociabilidade desse par de opostos: grupo que produz sujeitos, que, por sua vez, produzem o grupo. (ALVES; SEMINOTTI, 2006, p.128).

Alves e Seminotti (2006) destacam, a partir da teoria do sociólogo Émile Durkheim, que a vida coletiva só pode existir no todo formado pela reunião dos indivíduos, perpassados pelas regras morais, e que o fenômeno social não depende da natureza pessoal deles. Nessa dinâmica, o grupo social é definido como mais do que a soma das partes que o compõe.

De acordo com Zimerman (1993), o ser humano é gregário e participa de diferentes grupos ao longo da vida. Por meio de tais relações adquire valores, introjeta normas, condutas e adquire necessidades. Através de um processamento contínuo de intersubjetividades, os sujeitos passam a transformar-se em elementos socioculturais, constituindo-se numa constante dialética entre a busca de sua identidade individual e a necessidade de uma identidade grupal e social. “O grupo é uma unidade que se manifesta como uma totalidade, de modo que tão importante como o fato de ele se organizar a serviço de seus membros é, também, a recíproca disso” (p.53).

Segundo a teoria sociológica, o grupo caracteriza-se como uma forma de interação que visa a alcançar objetivos e interesses em comum. Perpassados por um tipo de organização, os sujeitos componentes do grupo partilham entre si hábitos, símbolos, valores e normas, desenvolvendo uma relação de estabilidade. Honneth (2013) ressalta que a formação do eu do sujeito se realiza através da gradual internalização de um comportamento social reativo, que tem o caráter do reconhecimento intersubjetivo integrado sempre pela linguagem, tradições e valores. Sendo assim, o sujeito necessita participar de grupos sociais que, de certa forma, representam um espelho do comportamento original de seu reconhecimento como membro em grupos sociais, nos quais ele possa ver confirmadas duradouramente, através de interações diretas, suas necessidades, sua capacidade de julgamento e suas diversas habilidades.

Diante dos argumentos e contrapontos expostos, torna-se possível a aproximação da análise dos fenômenos grupais às práticas de violência, uma vez destacadas as particularidades da relação dos sujeitos com o grupo. Como mencionado, certas ideias e sentimentos só surgem e se transformam em atos dos indivíduos em multidão, em que sua atuação se dá de forma mais instintiva. Enfatizou-se que, no grupo, além da presença de certos aspectos de influência e identificação, os sujeitos podem expressar-se com maior liberdade e menor inibição. Tais considerações serão importantes para melhor compreensão da relação entre grupos e bullying, aspectos que motivam a investigação proposta por este trabalho.

Grupos na escola

Tendo em vista o enfoque deste estudo, é importante destacar as formas de relações entre os sujeitos e as práticas grupais no contexto escolar, percebendo a maneira como os jovens estabelecem seus laços de convivência dentro dessa instituição. Busca-se, assim, compreender melhor os modos de inserção, permanência e conduta dos estudantes dentro desses grupos, mais especificamente para analisar essa atuação coletiva diante das ocorrências de bullying.

Ao longo da vida, em seu processo de constante interação social, o sujeito integra diversos grupos. Tendo contato com diferentes grupos, adquire funções e papéis que são característicos de cada grupo que participa, sendo que, de cada um desses, possui uma estrutura e uma identidade própria que os constituem. A escola, palco de interações, aparece assim como um importante espaço de ampla socialização e vínculos entre os estudantes.

É importante destacar ainda que as relações sociais estabelecidas no espaço escolar são marcadas pela complexidade e pela diversidade dos sujeitos envolvidos, perpassados por diferentes ideologias, raças, posicionamentos e perspectivas. Diante das particularidades e necessidades desses jovens, a escola, enquanto um espaço de construção de cidadania, precisa contemplar o multiculturalismo presente em nossa sociedade (COUTINHO; OSORIO, 2015).

Visto que boa parte da adolescência dos sujeitos é vivenciada no ambiente escolar, é fundamental que essa instituição atue como espaço de formação e acolhimento das demandas específicas dessa faixa etária, constituindo-se como instrumento de promoção dos vínculos de pertencimento e saúde mental para esses jovens.

A escola, a partir de suas especificidades, destaca-se como um campo de representação de coletivos, e não simplesmente das pessoas concretas que se reúnem em torno de algo comum. O grupo atua ali a partir de um processo simbólico que compõe uma unidade temática, ou seja, organiza-se a partir de uma tarefa de reconstrução das diversas linguagens das quais se serviu a humanidade, mas que ao mesmo tempo atua nas singularidades de cada sujeito envolvido nessa dinâmica (PEREIRA; INGLEZ-MAZZARELLA, 2009).

A escola oferece inscrições simbólicas ao sujeito por meio de suas práticas pedagógicas, de seus ritos de passagem, do contato com a alteridade. Falando de outra forma, a escola oportuniza ao indivíduo outras formas de discurso com as quais ele vai ter que se posicionar subjetivamente. Ao inseri-lo em outras relações agora distanciadas da família, a escola oferta a convivência com a alteridade, exigindo do sujeito posições diante do outro, posições subjetivas (VASCONCELOS, 2010, p.86).

No contexto escolar, os grupos se estabelecem a partir das relações dos estudantes com seus pares, perpassados pela carga simbólica com a qual tais sujeitos constroem seus sentidos de vida. É um espaço marcado pela diversidade e pela existência de vários modos de ser jovem, dentro das realidades particulares nas quais estão inseridos. Esses adolescentes, provenientes de perspectivas e vivências distintas, agrupam-se ao passo que estão inseridos em uma dinâmica educativa que também conta com seus próprios impasses e peculiaridades:

“É na escola, sobretudo, que encontramos reunidos, com regularidade, um número considerável de jovens que apresentam seus conflitos oriundos dos contextos em que estão inseridos: a contemporaneidade. (...) Tradicionalmente organizada em torno da lógica adultocêntrica e capitalista, essa instituição tende a reproduzir o modelo produtivo onde os alunos são considerados peças para o mercado. Tal visão de sociedade, muitas vezes legitimada pelas políticas educacionais vigentes, transforma o ambiente escolar num local desinteressante para quem ali estuda. (SILVA; TEIXEIRA, 2020, p. 22).

Aspectos sociais, econômicos e culturais refletem-se nas formas de ser adolescente nos dias atuais, pautados em novos valores e referências. Enquanto contexto de sociabilidade para esses jovens, a escola desempenha um papel importante na construção de suas identidades, através das experiências de troca estabelecidas entre os pares. A instituição educativa caracteriza-se, assim, como um mecanismo, em vários momentos contraditório, por meio de seus aspectos de reprodução e resistência social para os sujeitos que ali performam.

Segundo Emílio (2004), a escola em si é um grande grupo, que comporta em si diversos grupos, constituindo-se como “um grupo de grupos”. E em cada uma dessas associações, nas quais os integrantes estão ligados por um elo em comum, existem redes de confiança e partilhas de experiências. Os estudantes geralmente aproximam-se de outros estudantes que consideram mais semelhantes a si próprio, ou daqueles com quem pretendem se parecer, negando as características dos outros que não são de seu grupo (DE GRANDE, 2008):

Notamos que entre os grupos em sala de aula, o outro, ou seja, aquele que pertence ao grupo oposto ao grupo em que eu me encaixo, não se deixa (re)conhecer pelo diferente, o que promove um afastamento nítido entre os grupos. (...) Para participar de um grupo, é preciso negar as características do outro. O *estranho* faria retornar tudo o que precisou ter sido deixado, ou alienado, para a composição desse desejo coletivo de se estar junto (p. 157).

De acordo com Dayrell (2001), a escola deve ser percebida sob um ponto de vista de construção social, como um espaço coletivo de relações grupais, em que há uma complexa trama de relações entre os sujeitos envolvidos que incluem alianças, conflitos, imposições de normas, transgressões, acordos e estratégias individuais e coletivas.

É a convivência rotineira de pessoas com trajetórias, culturas, interesses diferentes, que passam a dividir um mesmo território, pelo menos por um ano. Sendo assim, formam-se subgrupos, por afinidades, interesses comuns etc. É a formação de “panelinhas”, quase sempre identificadas por algum dos estereótipos correntes: a turma da bagunça, os CDF, os mauricinhos. (...) Ao mesmo tempo, há vários alunos “soltos”, que parecem não se ligar a nenhum dos grupos, ou porque não se identificam, ou porque, de alguma forma, são excluídos. (DAYRELL, 2001, p.149).

Dessa maneira, a escola apresenta-se como um espaço privilegiado para ocorrência de fenômenos grupais, ou seja, um campo marcado por diferença e diversidade, envolvendo os sujeitos em uma dinâmica de relações que tem como eixo o vínculo à coletividade. Evidencia-se ainda a importância dessas relações para exprimir e reafirmar nos estudantes os sentimentos de pertencimento e de identidade social, correlatos aos mecanismos de acolhimento, proteção e participação.

Escola: espaço de reprodução social e resistência

A escola é um ambiente constituído pela diversidade entre seus atores, respondendo ainda ao contexto sociocultural no qual está inserida. Tratando-se deste trabalho, a instituição escolar apresenta-se como espaço de convivência entre estudantes adolescentes, sendo o foco de interesse para análise das relações e vínculos entre eles, visando à investigação dos fenômenos de violência como o bullying. Propõe-se, neste capítulo, a discussão dos aspectos relacionados à instituição educativa enquanto dispositivo de reiteração das desigualdades, em contraponto com sua potencialidade de promover a transformação social.

Diante disso, é importante questionar discursos de neutralidade que se referem à tal instituição, visto que sua atuação muitas vezes acontece no sentido de reforçar as divisões e disparidades que já se encontram tão acentuadas em um cenário mais amplo. Ao mesmo tempo, a escola apresenta-se como um espaço de resistência, uma vez que conduz processos de socialização do sujeito de forma crítica, contribuindo para deslegitimar relações de poder e racionalização impostas pelo sistema no qual se insere.

Analisando a escola como um mecanismo de reprodução da realidade social, percebe-se que as desigualdades marcantes em um contexto mais amplo estão presentes, e são muitas vezes legitimadas e perpetuadas através de seus agentes e das práticas educativas; em que se observam a doutrinação e a imposição dos princípios de poder e dominação vivenciados nas relações interpessoais.

A teoria de Pierre Bourdieu (1930-2002) aborda os mecanismos de ligação entre a sociedade e o sujeito; definido como *habitus* as formas de expressão e atuação dos condicionamentos exercidos pela experiência social de cada grupo. Assim estão fundidas as condições objetivas e subjetivas; constituindo-se como as estruturas estruturantes estruturadas, introspectadas no indivíduo, que o permitem agir no mundo (SOUZA, 2014). Bourdieu caracteriza ainda como *campo* a situação social em que os agentes realizarão suas práticas de acordo com o *habitus* aprendido, concebendo-o como um espaço simbólico de representações e identidades sociais (ALMEIDA, 2005).

O *habitus*, seria assim uma forma de naturalização da cultura dominante, ou seja, a interiorização pelo indivíduo das exterioridades, de acordo com sua trajetória social (ALMEIDA, 2005). Esse *habitus* é adquirido e refere-se à posição social do indivíduo, além do campo em que está inserido. (SOUZA, 2014)

O *habitus* são princípios geradores de práticas distintas e distintivas – o que o operário come, e sobretudo sua maneira de comer, o esporte que pratica e sua maneira de praticá-lo, suas opiniões políticas e sua maneira de expressá-las diferem sistematicamente do consumo ou das atividades correspondentes ao do empresário industrial; mas são também esquemas classificatórios, princípios de classificação, princípios de visão e de divisão e gostos diferentes. Eles estabelecem a diferença entre o que é o bom ou é mau, entre o bem e o mal, entre o que é distinto e o que é vulgar, etc., mas elas não são as mesmas. Assim, por exemplo, o mesmo comportamento ou o mesmo bem pode parecer distinto para um, pretensioso ou ostentatório para outro e vulgar para um terceiro. (BOURDIEU, 1996, p. 22).

Uma vez que os sistemas simbólicos se constituem como instrumentos de dominação, o *habitus* é uma forma de reprodução das diferenças entre as classes, estabelecendo-se através de um conjunto de repertórios socialmente adquiridos e reforçados pela instituição escolar. Dessa forma, a escola e o trabalho pedagógico por ela desenvolvido só poderiam ser compreendidos quando relacionados às estruturas das relações entre as classes (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2006).

Nessa perspectiva, entende-se que o conhecimento escolar disseminado é questionável, uma vez que esse ambiente é condicionado e influenciado por forças culturais externas, apresentando-se como palco das relações discrepantes de poder observadas em níveis mais amplos (FAGUNDES, 2017).

Conceder ao sistema de ensino a independência absoluta à qual ele pretende ou, ao contrário, não ver nele senão o reflexo de um estado do sistema econômico ou a expressão direta do sistema de valores da "sociedade global", é deixar de perceber que sua autonomia relativa lhe permite servir às exigências externas sob as aparências de independência e da neutralidade, isto é, dissimular as funções sociais que ele desempenha e, portanto, desincumbir-se delas mais eficazmente. (BOURDIEU; PASSERON, 1992, p.189)

Aspectos necessários à disseminação do saber podem ser assim concebidos enquanto uma construção social, que serve aos interesses dos grupos dominantes. Estes julgam e determinam conhecimentos que devem ser exaltados em detrimento a outros que são inferiorizados, reforçando privilégios e segregação. Atentar-se à ilusão de neutralidade e independência do sistema escolar, ressaltando ainda sua responsabilidade na perpetuação do cenário macro através da reprodução das estruturas sociais, torna-se fundamental para compreensão da legitimação do poder e da dominação exercida nas relações de classe (BOURDIEU; PASSERON, 1992).

Nesse sentido, Bourdieu e Passeron (1992) abordam a concepção de arbitrário cultural, ressaltando que os valores que orientam cada grupo social em suas atitudes e comportamentos seriam, por definição, arbitrários e não estariam fundamentados em nenhuma razão objetiva, universal. Tal fato reforça a afirmação de que nenhuma cultura pode ser objetivamente definida como superior a outra (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2006):

A cultura consagrada e transmitida pela instituição escolar não seria objetivamente superior a nenhuma outra. O valor que lhe é atribuído seria arbitrário, não estaria fundamentado em nenhuma verdade objetiva, inquestionável. Mas, apesar de arbitrária, a cultura escolar seria socialmente reconhecida como a cultura legítima, como a única universalmente válida. (...) De um modo geral, os valores arbitrários capazes de se impor como cultura legítima seriam aqueles sustentados pelas classes dominantes. Portanto, para o autor, a cultura escolar, socialmente legitimada, seria, basicamente, a cultura imposta pelas classes dominantes. (p. 72).

Uma vez reconhecida como legítima, ou seja, como portadora de um discurso universal (não arbitrário) e socialmente neutro, a escola passa a poder exercer, livre de qualquer suspeita, suas funções de reprodução e legitimação das desigualdades sociais, privilegiando quem já é privilegiado. (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2006, p.73)

Com efeito, para que sejam favorecidos os mais favorecidos e desfavorecidos os mais desfavorecidos, é necessário e suficiente que a escola ignore, no âmbito dos conteúdos do ensino que transmite, dos métodos e técnicas de transmissão e dos critérios de avaliação, as desigualdades culturais entre as crianças das diferentes classes sociais. Em outras palavras, tratando todos os educandos, por mais desiguais que sejam eles de fato, como iguais em direitos e deveres, o sistema escolar é levado a dar a sua sanção às desigualdades iniciais diante da cultura. (BOURDIEU, 2007, p. 53)

Por meio de um processo de imposição cultural, a classe dominante, cujo poder alicerça-se principalmente no capital econômico, é a vencedora de uma luta pela “hierarquia dos princípios de hierarquização”, impondo seus saberes e valores através da produção simbólica e das instituições que servem aos seus interesses. (ROSA, 2017)

A sociedade é contraditória e, portanto, apresenta nela própria, situações de opressão, reflexo de atos de injustiça marcado pelas desigualdades sociais, próprios da sociedade capitalista, já que existe aquele que oprime e aquele que é oprimido, gerando um contexto de violência. Violência que se percebe também no contexto escolar. Seja pelos conflitos da sociedade excludente, injusta e desigual, seja pelo discurso autoritário, ou mesmo pela permissividade. Nesse sentido, requer repensar a formação de homens capazes de transformar, onde o fazer torna-se ação e reflexão, práxis pedagógica, caracterizada pela ação transformadora do mundo. (SCHRAM; CARVALHO, 2008, p.7).

Nesse sentido, Paulo Freire (1984) enfatiza, quando aborda o exercício da pedagogia a partir de uma compreensão crítica da sociedade, posturas de tomada de consciência da classe oprimida, em favor do processo libertador do homem: “Seria na verdade uma atitude ingênua esperar que as classes dominantes desenvolvessem uma forma de educação que proporcionasse às classes dominadas perceber as injustiças sociais de maneira crítica” (p. 89). Assim, o engajamento do sujeito em sua realidade pode promover seu questionamento, e consequentemente, sua transformação. A educação é compreendida, nessa perspectiva, como instrumento a serviço da democratização, contribuindo para as vivências comunitárias dos grupos sociais, no diálogo e nas discussões, para formar pessoas participantes: “Buscando a libertação do homem, no contexto de reflexão, pela compreensão de ser no mundo, com o mundo e para o mundo” (SCHRAM; CARVALHO, 2008).

O acesso à educação é concebido ainda como uma forma de ascensão, ou seja, pode oportunizar a mobilidade social e minimizar desigualdades. A escola apresenta-se, assim, como intermediadora dessa possibilidade, enfatizando sua função enquanto um direito fundante. Em sua vertente de qualificação para o trabalho, desenvolve também aptidões profissionais por meio de conhecimentos técnico-científicos capazes de transformar o contexto social.

Enquanto espaço de formação marcado pela diversidade, a escola é também território de lutas e movimentos sociais, onde grupos de estudantes visam a melhorias das condições existentes na realidade concreta. Pode-se afirmar que, a partir de tais posturas de resistência, há toda uma produção de conhecimento e de organicidade que só é compreendida a partir das interações que se constituem no processo participativo. Assim, tais mobilizações atuam nesse ambiente com caráter pedagógico no aprendizado dos direitos sociais, mais especificamente, do direito à educação (CAMPOS et al., 2019).

Formas de resistência manifestam-se também no cotidiano escolar, expressando-se contra homogeneidade exigida por esse contexto. A indisciplina remete precisamente à desestabilização da relação pedagógica e interpessoal derivada de comportamentos tidos como impróprios no que tange aos usos e costumes escolares (AQUINO, 2007). Desse modo, a indisciplina pode ser observada como uma resposta ao controle excessivo ao qual a escola submete seus estudantes, através do autoritarismo institucional.

As próprias manifestações de violência no ambiente escolar podem ser compreendidas através de uma ótica de resistência, revelando que tais práticas estão, muitas vezes, associadas à própria violência institucional ali impetrada (PAULA; SILVA, 2010). Assim, o que especifica a violência é o desrespeito pelo outro, sua negação, que marca ainda a violação dos direitos e a exclusão, repetidos e reiterados cotidianamente em pequenos atos no espaço educativo, mas que tem o potencial de atingir grandes proporções.

Destaca-se, nesse sentido, o conceito de incivilidade (DEBARBIEUX, 2002) que consiste em atos transgressores que rompem as regras elementares da vida social. Neles, estão incluídas as pequenas delinquências, a agressividade e a insensibilidade em relação aos direitos do outro, os quais, apesar de se darem no nível micro da vida em sociedade, quebram o pacto social de relações humanas e as regras de convivência. São marcados pelo sentimento de trivialização e impunidade, que deixam suas vítimas com uma impressão geral de desordem e de violência num mundo mal regulamentado. Tal banalização conduz a uma crise de identidade dos atores escolares e também à uma crise de identificação destes com a instituição escolar:

A violência, tanto para quem a comete quanto para quem é submetido a ela, é, na maioria das vezes, uma questão de violência repetida, às vezes tênue e dificilmente perceptível, mas que, quando acumulada, pode levar a graves danos e a traumas profundos nas vítimas, e a um sentimento de impunidade no perpetrador (embora devamos ter sempre em mente que certos perpetradores costumam ser, eles próprios, vítimas) (p.29).

Consequentemente, instituem-se na escola outras formas de relação, cujas estratégias para lidar com a violência sejam, em muitos casos, respostas ainda mais violentas, fato que revela um caráter estrutural e cíclico, acolhido entre os atores na convivência diária no ambiente escolar.

Outro ponto que revela formas de resistência por parte dos estudantes seria a perda da crença na legitimidade da escola, fato que tem se constituído como outro elemento desencadeador da violência na escola (PAULA; SILVA, 2010). Isso justifica-se por um sentimento social, principalmente entre os estudantes das camadas populares, de que os conhecimentos escolares e o próprio diploma são insuficientes para possibilitar uma ascensão que os coloque acima da classe operária, uma vez que se observa o processo de massificação da educação, e que os certificados concedidos geralmente não garantem uma boa colocação no mercado de trabalho. A incredibilidade na escola como fonte de conhecimentos relevantes, e como instrumento de mobilidade social ascendente, faz com que as autoridades escolares percam a sua legitimidade, produzindo uma sensação de ausência de sentidos e de imposição arbitrária das

normas e atividades escolares. Dessa forma, tem-se a violência associada à deslegitimação da escola.

Portanto, entende-se que, no contexto escolar, além da presença marcante dos dispositivos de controle, normalização e reprodução das desigualdades sociais, tem-se ainda sua constituição enquanto um espaço de resistência e lutas cotidianas, que abrange em si um potencial antagônico, mas com grande potencial de criação, transformação e possibilidade de mudanças. Diante de sua complexidade, a escola destaca-se, assim, por sua vertente de (re)construção do conhecimento, como um espaço privilegiado de direito social, propício para a discussão das desigualdades, diversidade e pluralidade.

Concepções sobre violência

A tal da violência que parece agir como um espectro ou fantasma, esconde-se ou dissemina-se, é tratada como uma epidemia, um vírus, um micróbio, ou como um Sujeito onipresente, onisciente, onipotente. Que diabo é esse? O que unifica nesse nome conflitos, crimes e comportamentos tão diferentes? O que nos faz pensar que tudo isso tem um nome só?

Michel Misse, 2002.

Neste capítulo, apresenta-se uma discussão em torno do conceito de violência, explorando aspectos relevantes e definições em diversos pontos de vista que possam fornecer embasamento para compreender, em caráter mais peculiar, o bullying e seus desdobramentos.

O termo violência tem sua origem no verbo em latim *violare* que significa tratar com violência, profanar, transgredir. Define-se ainda como uso da força, vigor, potência, intensidade. Seus efeitos produzem danos à integridade física, psíquica, moral, aos bens materiais e simbólicos, resultando na imposição de dor e sofrimento. Apresenta-se como caos e desordem normativa, também como transgressão de valores.

A palavra portuguesa “violência” (como também em outras línguas latinas e mesmo no inglês) vem do latim “*violentia*”, que significava a “força que se usa contra o direito e a lei”. Violento (*violentus*) é quem agia com força impetuosa, excessiva, exagerada. O emprego retórico da palavra passou a lhe conferir significados cada vez mais largos: a violência dos ventos, a violência das paixões, a violência da expressão. E não é senão por violência da expressão primitiva que o termo passou a significar qualquer ruptura da ordem ou qualquer emprego de meios para impor uma

ordem. Em alemão, a palavra “gewalt” significa ao mesmo tempo “poder” (no sentido da origem do direito) e “violência” (no sentido de força imposta). (MISSE, 2002, p.01)

Michaud (1989) afirma que definições e valores relacionados à violência dependem das regras de comportamento vigentes em cada grupo social específico. Nesse sentido, concepções de violência e dos atos violentos estão referidos às percepções coletivas e das representações culturais que também variam historicamente. Há assim uma impossibilidade em separar esse termo do contexto ao qual se aplica, diante da necessidade de considerar-se valores e normas, além da singularidade de cada situação.

Há violência quando, numa situação de interação, um ou vários atores agem de maneira direta ou indireta, maciça ou esparsa, causando danos a uma ou várias pessoas em graus variáveis, seja na sua integridade física, seja em sua integridade moral, em suas posses, ou em suas participações simbólicas e culturais (p.10).

Esse autor ressalta ainda a ideia de violência a partir de um aspecto performático e desprovido de neutralidade, uma vez que caracterizar um comportamento, uma atitude, uma situação como violentos significa imputar-lhes um valor que provoca uma atuação, como a denúncia ou a acusação. Dessa forma, a palavra violência não é uma expressão apenas descritiva ou neutra, ela já toma partido, engaja-se na própria definição do ato ou do ator. Considera ainda que a noção de violência se aproxima das noções de caos, de desordem radical e de transgressão, envolvendo a ideia de uma distância em relação às normas e às regras, que coordenam as situações normais ou legais, e contêm a ameaça do imprevisível. A violência introduz assim o desregramento e o caos em um mundo que se deseja estável e regular.

A dimensão social da violência, de acordo com Misse (2008), pode ser descrita como um paradoxo entre o conflito e seu extermínio. "Assim, a violência é uma forma de produzir e conduzir conflitos e também uma forma de acabar com o conflito, de exterminá-lo" (p.165). O autor destaca ainda aspectos da violência como emprego da força ou da dominação sem legitimidade, isto é, na impossibilidade do conflito e da resistência. Em contraposição, para pensadores como Foucault, Deleuze, Derrida, a violência instaura-se na inexistência do conflito, uma vez que, tendo-se obtido a rendição do outro, continua-se uma luta mesmo sem haver resistência, com a finalidade de exterminá-lo.

A violência não chega a ter o estatuto de um conceito psicanalítico em Freud, enquanto a agressividade é bem abordada em sua obra, sendo uma concepção central para a compreensão do sujeito freudiano. Em “*O mal-estar da civilização*” (1930), Freud destaca a inclinação

para a agressão como ineliminável à natureza humana e principal derivado e representante da pulsão de morte. Freud e Lacan apontam ainda a agressividade como constitutiva do eu, na base de sua formação e na sua relação com seus objetos (FERRARI, 2006). Sua existência é afirmada na ordem humana e libidinal. Assim, a agressividade localiza-se no sujeito, mas ela pode ser sublimada, pode ser recalcada e não precisa ser atuada, pois o humano conta com o recurso da palavra, da mediação simbólica. Dentro do processo de construção da subjetividade, inscreve-se a agressividade, num movimento de organização das identificações de cada sujeito (VILHENA, 2002):

O fato de ser constitutiva não significa, porém, a validade ou legitimidade de todos os seus movimentos. Este é um dos pontos essenciais em uma diferenciação nem sempre evidente. Enquanto a agressividade institui o outro em um lugar de autoridade e investido de um certo valor, a violência promove a desqualificação deste valor, anulando este outro. Os vários textos de Freud sobre o narcisismo e os processos de identificação corroboraram este pensamento. No eixo da relação entre o sujeito e o outro, ao aumento do narcisismo parece corresponder à exacerbação da violência (p.71).

A partir de uma concepção psicanalítica, é possível destacar que agressividade e violência apresentam um ponto comum: tanto uma quanto a outra admitem algo de renúncia por parte do sujeito, uma vez que ambas supõem determinado tratamento que a civilização dá ao gozo da vida, ao gozo do vivente, àquele gozo que não é causado nem pelo significante nem por um objeto qualquer (FERRARI, 2006). Ambas remetem a um excesso, um transbordamento de caráter estruturante pelos quais se produzem os atos, e tais excessos são suscitados pelo mal-estar que o laço social impõe, através da interdição outorgada pela Lei simbólica, que exige de cada um que abdique de uma parcela de gozo (GERING, 2018):

Pode-se situar a agressividade no registro imaginário da constituição do eu, já que ela se origina na paranoia especular que surge na relação do sujeito com o outro, e que produz um enlaçamento pulsional, ou seja, possui um endereçamento. Já a violência, dentro de uma ordem constitutiva do sujeito, é experienciada pelas marcas que o simbólico inscreve, deformando o que seria a ordem natural dos instintos ao estabelecer os circuitos pulsionais, os vazios instituídos pelos significantes, a limitação ao gozo, a interdição ao desejo, e ainda na inscrição da Lei que torna o sujeito barrado (p.43).

No entanto, como exposto por Sonoda e Nobre (2020), a agressividade diz respeito a constituições instintivas, enquanto a violência funda-se no desejo de destruição comandando a ação agressiva através de uma intencionalidade, com fins destrutivos, sendo um fato da cultura que só existe em relação a uma Lei. Enuncia-se assim como um caminho encontrado pelo sujeito para reintroduzir na cultura a impossibilidade de se fazer cumprir o ideal social.

(...) para a psicanálise, o mal-estar na civilização nunca se extingue, apenas pode se transformar e encontrar destinos diversos, já que a constituição do laço social é um processo dinâmico, que impõe perdas e renúncias em nome de um projeto ou ideal comum. É uma violência que nos arranca da ordem da necessidade e nos coloca no simbólico, impondo assim um limite à satisfação plena da pulsão que só é parcialmente acessível por aquilo que se faz nomear enquanto desejo. O simbólico ao mesmo tempo nos define e nos limita, a linguagem nos encaminha para uma direção ao apontar que nem tudo é possível. Em psicanálise, a palavra tem então valor de um operador fundamental na regulação da vida pulsional, bem como na possibilidade do viver coletivo, que implica no consentimento em renunciar a determinados prazeres em nome de um ideal social compartilhado encarnado em um projeto ou em alguém em carne e osso, que faz função de referência simbólica. (COUTINHO; OSORIO, 2015, p.224)

Assim, se a violência escapa à palavra, é pela palavra que se encontra a possibilidade de algum recobrimento simbólico desses restos e sequelas que permanecem, de certa forma, cristalizados. É preciso lembrar que a violência, enquanto ato (e nesse sentido, o ato pode ser tanto dirigido ao outro, quanto a si próprio), está intimamente ligada ao gozo e à pulsão de morte, e a possibilidade de contenção de ambos é tarefa da linguagem. Ou seja, cabe ao simbólico elaborar e ressignificar as marcas que a violência pode deixar no psiquismo do sujeito (GERING, 2018).

Na psicanálise, a violência é vista sempre em um referencial que mostra que o encontro com a linguagem não é sem consequências para o humano. Compreender a violência por meio desse ensino supõe adentrar-se na constituição do laço social, considerar os discursos que imperam em dado contexto histórico e não perder de vista as formas como os sujeitos são capazes de responder aos mesmos, já que a pulsão está presente também em momentos pacíficos (FERRARI, 2006, p.51).

Freud destaca no texto *“Por que a guerra?”* (1932) a relação entre violência e a dimensão pulsional, que retorna sempre e não pode ser eliminada, uma vez que está ligada ao desejo, não curável. A violência destaca-se assim enquanto sintoma, em que o gozo está sempre presente demarcando a satisfação pulsional. Tendo em vista os aspectos coletivos, ocasiona-se a ruptura dos laços sociais constituídos no interior da cultura, destacando-se a violência como sintoma social, ou seja, algo que circunscreve e perturba a ordem aparentemente estabelecida, supostamente homogênea (BESSET; SILVA, 2010):

Na violência contemporânea parece haver algo peculiar, muito particularmente por parecer que, atualmente, ela está relacionada ao declínio de referências simbólicas e às exigências de gozo. Entendemos como referências simbólicas a forma como nosso mundo é organizado pela linguagem e por suas leis. Leis que imprimem ao humano e, por conseguinte, à sua subjetividade, obrigações e submissão a um limite que torna impossível o gozo pleno. Para a psicanálise, esse limite se denomina castração e o agente dessa castração é o pai. Nesse sentido, se sua função não é mais a mesma que a de épocas passadas, isso traz consequências (p.326).

Atualmente é possível discutir a violência na dimensão do sintoma, uma vez que esse caracteriza-se como emergência de verdade que concerne ao gozo, ou seja, como aquilo que

condensa verdade e gozo. “A violência, que é sintoma, supõe, então, uma ordem instituída da qual emerge, manifestando aquilo que não funciona bem em tal ordem estabelecida, aquilo que impede a intenção de felicidade, ou melhor, que impede o princípio do prazer.” (FERRARI, 2006, p,53). Aponta-se dessa maneira o contexto social como um sistema de distribuição do gozo a partir de semblantes, assim dizendo, um modo de gozo, uma distribuição sistematizada dos meios e maneiras de gozar. A violência apresenta-se, nesse sentido, como uma forma de expressar que algo não vai bem na ordem instituída pela civilização, no caso atual, ordenada pelo sistema capitalista e seu mais gozar.

A violência emerge quando o sujeito não pode reencontrar nas vicissitudes e nas repercussões que seu dizer tem no discurso social a significação necessária para legitimar sua própria ação, dos objetos que possam lhe garantir o reconhecimento do Outro. E também quando o significante que suporta o nó fundamental de seu ser não encontra na série do discurso a extensão semântica que lhe permita recuperar alguma significação, na série de sua filiação, sua sexuação e sua identificação. Quando o sujeito se vê em tal impasse, somente resta a ele a possibilidade da passagem ao ato, definição por excelência da violência. Porque tal passagem se encontra determinada pela impossibilidade de substituição daquilo que faz falta. (JERUSALINSKY, 1996, p. 9).

Teixeira (2002) destaca aspectos referentes ao estatuto da pulsão de morte na contemporaneidade, em que a problemática da violência e de seus destinos se alastra por todos os segmentos subjetivos e sociais. Ocasiona-se, dessa forma, o rompimento do pacto com a vida e o esvaziamento do objeto em qualidade de Outro, de semelhante, enfraquecendo o laço social. Assim, aquilo se apresenta como radicalmente inconciliável, do qual é impossível dar conta é, com efeito, o que existe de mais próximo da violência. (FREIRE, 1986).

Nesse sentido, considerar a violência como sintoma é estabelecer que ela é o que há de mais real, que não cessa de se escrever, que insiste e se repete. Nela está implicado um gozo, uma busca de satisfação imediata mesmo que o sujeito desconheça as causas de tal busca. Mas, paradoxalmente, tal satisfação o conduz ao sofrimento. Quer endereçando a violência ao outro, quer fazendo voltar essa violência contra si mesmo, o sujeito violento é um sofredor. Como sintoma, a violência pode expressar uma forma de apelo ao Outro simbólico, uma vez que o sujeito se encontra alijado da dimensão da palavra (BESSET; SILVA, 2010, p.333).

Lacan demarca uma violência que supõe o ato de agredir diante do impossível de dizer, presume possibilidades de passagem ao ato, retornando, no real, o gozo que escapa ao sentido (FERRARI, 2006). A violência, de caráter interno, observada nas passagens ao ato na contemporaneidade, ressalta uma convocação do corpo que infere uma precariedade dos mecanismos de simbolização, marcadas por sintomas que expõem um mal-estar subjetivo. É expressa por meio de comportamentos voltados para si próprio e também contra o Outro. Em caráter pulsional excessivo, transgride o território egóico, apresentando-se em patologias

como anorexias, bulimias, toxicomanias e práticas de violência, como bullying. Remetem ainda a experiências de desamparo vivenciadas pelo sujeito, que vem sendo intensificadas pelo contexto sociocultural da atualidade (SAVIETTO, 2007).

Outro ponto importante é destacar que, através dos atos de violência, ocorre o enfraquecimento das práticas de solidariedade social, cujos efeitos acentuam a segregação do Outro. Segundo Costa (2019), no estatuto dessas práticas envolve-se a violência dirigida ao estranho, marcada pelo antagonismo e pelo ódio em relação ao diferente, que precisa ser eliminado. A segregação constitui-se como uma violência em si, além de portar em seus efeitos a promoção da violência.

Portanto, o domínio da violência é estabelecido onde rompe-se o pacto simbólico da palavra, sendo fundamental reintroduzi-la, uma vez que ela permite a simbolização para tranquilizar uma tensão interna, ocasionando a perda dos valores destrutivos e de gozo impostos pelo sintoma (BESSET; SILVA, 2010). Nesse sentido, a violência pode ser concebida como um fenômeno plural, com diferentes dimensões, múltiplas causas e diferentes graus de visibilidade. Diante de sua complexidade, é possível abordá-la através de diversas perspectivas e não apenas de um termo no singular.

Tais aspectos são importantes para a compreensão do bullying enquanto fenômeno de destaque na realidade escolar, instituição essa com potencial socializante, mas que, diante dos impasses nos mecanismos de regulação dos laços, ou seja, do declínio da palavra enquanto mediador para diálogos e pactos possíveis, a violência torna-se o recurso mais imediato (COUTINHO; OSORIO, 2015). E assim como na esfera social, a violência instaura-se entre os muros da escola, produzindo-se e reproduzindo-se, expressada em suas mais diversas vertentes: violência na escola, violência à escola e violência da escola.

Charlot (2002) define a violência na escola como sendo aquela que se produz em seu interior a partir do resultado da violência que existe fora de seus muros, muito observada a partir de atos praticados entre os próprios estudantes. A violência à escola dirige-se à natureza e às atividades da instituição, ocorrendo através de atos de depredação de seu espaço e agressão contra os atores que a representam, ou seja, constitui-se como violência contra a escola. Já a violência da escola, segundo o autor, é institucional, simbólica, imposta aos estudantes através da coerção e dominação exercida pelo sistema educacional.

Poder e Violência simbólica

A fim de pensarmos em perspectivas que apontem caminhos para a análise do bullying, neste capítulo pretendemos articular o afeto de ódio e a agressividade à concepção de poder e violência simbólica, destacando os mecanismos pelos quais tais práticas se perpetuam e se impõem no ambiente escolar, espaço que deveria ser destinado à promoção da igualdade e do respeito.

Diante desse cenário, faz-se necessário refletir sobre a forma como os sujeitos constituem-se, incorporando as estruturas sociais, e a seu modo, exteriorizam os conteúdos simbólicos interiorizados, compartilhando os traços de uma cultura padrão a partir da formação e dos saberes disseminados pela instituição escolar (FAGUNDES, 2017).

Michel Foucault (1987) define como poder disciplinar o controle dos indivíduos, espaços e tempos, almejando um ajustamento dos indivíduos para obter, por meio da composição de forças individuais, um funcionamento eficiente, ou seja, almejando extrair dos indivíduos o máximo de efeitos possíveis como a docilidade, a submissão e a utilidade. O poder disciplinar é descentralizado e estratégico. Tendo em sua base a coerção e a autorregulação, faz com que os indivíduos se posicionem de forma menos crítica e com menor capacidade de revolta. Na escola, tal poder figura-se a partir do uso de uniformes, controle de corpos, espaços, sincronização de tempo, aplicação de provas e nos próprios processos de aprendizagem.

Ainda segundo Foucault (1987), o sucesso dos dispositivos disciplinares deve-se ao uso de instrumentos simples: vigilância hierárquica e sanção normalizadora, num caráter de sujeição a imposições “positivas”. Nesse sentido, em vez de se punir utilizando exclusivamente a lei com sua força e seus excessos, utiliza-se fundamentalmente o poder da norma: na escola, por meio de recompensas ou punições, os alunos ficam submetidos ao controle das regras e dos padrões de normalização disciplinar. Assim, o poder revela-se através de roupagens que possuem uma violência racionalmente calculada, uma eficácia produtiva, uma riqueza estratégica, quase imperceptível aos que são submetidos a ele.

Tais argumentos reforçam o poder exercido na instituição escolar, dialogando com a definição de poder simbólico “(...) com efeito, esse poder invisível o qual só pode ser exercido com a cumplicidade daqueles que não querem saber que lhe estão sujeitos ou mesmo que o exercem” (BOURDIEU, 1989, p. 7). O poder simbólico articula-se e revela-se, manifestando-

se através de sistemas simbólicos de caráter político, atuando como instrumentos de imposição e legitimação da dominação, delineando seu caráter socialmente esboçado, arbitrário e estruturante (BOURDIEU, 1989). Baseia-se na produção contínua de crenças no processo de socialização, que induz o indivíduo a se posicionar no espaço social, seguindo critérios e padrões do discurso dominante (CORDEIRO, 2018).

O poder simbólico como poder de constituir o dado pela enunciação, de fazer ver e fazer crer, de confirmar ou de transformar a visão do mundo e, deste modo, a ação sobre o mundo, portanto o mundo; poder quase mágico que permite obter o equivalente daquilo que é obtido pela força (física ou econômica), graças ao efeito específico de mobilização, só se exerce se for reconhecido, quer dizer, ignorado como arbitrário. Isso significa que o poder simbólico não reside nos sistemas simbólicos em forma de uma "illocutionary force" mas que se define numa relação determinada - e por meio desta - entre os que exercem o poder e os que estão sujeitos, quer dizer, isto é, na própria estrutura do campo em que se produz e se reproduz a crença (BOURDIEU, 1989, p. 14).

Bourdieu e Passeron destacam ainda que, sem a violência, não há cultura, pois essa constitui-se como a imposição violenta de uma seleção arbitrária de significações. “A violência é, portanto, uma propriedade da cultura. Mais que isso, é motopropulsor da reprodução cultural”. (FREIRE, 1986, p.18).

Assim, o pensamento que identifica poder e violência é o mesmo que defende a opinião de que a violência é o fato fundamental da cultura. Em linhas gerais, este pensamento assenta-se numa afirmação que se apresenta como evidência empírica. Toda cultura é formada por instituições compostas de normas ou regras; ora, o que dita as regras e garante seu funcionamento é o poder; como todo poder repousa, em última instância, na violência, é a violência que funda e determina a vigência de qualquer ordem sociocultural. (FREIRE, 1986, p.48)

Nesse sentido, para Bourdieu e Passeron (1992) todo poder que chega a impor significações, e a impô-las como legítimas, dissimulando as relações de força que estão na base de sua força, caracteriza-se como violência simbólica.

A violência simbólica pode ser compreendida como um mecanismo que faz com que os indivíduos vejam como ‘natural’ as representações ou os ideais sociais dominantes (VASCONCELOS, 2002). Constitui-se em aspectos imperceptíveis às próprias vítimas, embasada por poder e conhecimento, consolidando-se pelo viés do desconhecimento, tratando-se de um dos campos mais eficazes para legitimar as reproduções das estruturas sociais.

Ainda segundo Vasconcelos (2002), a violência simbólica é desenvolvida pelas instituições e pelos agentes que as animam, servindo como apoio para o exercício da autoridade. A

instituição escolar revela, através de suas relações, práticas, metodologias e episódios, a violência simbólica exercida sobre os estudantes, especialmente das classes populares. Assim, a escola, em muitos casos, dentro da sua dinâmica, produz e reproduz a sua própria violência, que acontece de forma naturalizada, invisível e simbólica.

Para Bourdieu e Passeron (1992), “Toda ação pedagógica é objetivamente uma violência simbólica enquanto imposição, por um poder arbitrário de um arbitrário cultural” (p.20). Constitui-se através de um imperativo de poder ou de disseminação de uma dada visão de mundo, por meio da apresentação da cultura dominante como cultura geral, ocasionando a perda da identidade pessoal e tornando os indivíduos sujeitos à dominação. (STIVAL; FORTUNATO, 2008)

Bourdieu ressalta que, em relação às camadas dominadas, o maior efeito da violência simbólica exercida pela escola não é a perda da cultura familiar e a inculcação de uma nova cultura exógena (...), mas o reconhecimento, por parte dos membros dessa camada, da superioridade e legitimidade da cultura dominante. Esse reconhecimento se traduziria numa desvalorização do saber e do saber-fazer tradicionais - por exemplo, da medicina, da arte e da linguagem populares, e mesmo do direito consuetudinário em favor do saber e do saber-fazer socialmente legitimados. (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2006, p.88).

Assim como nos mais diversos setores da sociedade, dentro do contexto escolar, temos presentes diversas representações de violência simbólica: a submissão constante à autoridade docente, homogeneização de comportamentos, além das disparidades nas condições de acesso, permanência e conclusão no sistema educativo formal. A própria estrutura pedagógica orienta-se com bases sólidas em um padrão de ensino difundido pelas classes dominantes, tendo ainda a meritocracia como princípio para legitimar as desigualdades.

Nessa perspectiva, é possível ressaltar processos de segregação através da violência simbólica exercida pela escola, na medida em que impõe arbitrariamente a cultura das classes dominantes aos estudantes das classes populares. Isso ocorre quando desconhece sua realidade, desmerece suas raízes, seus valores, seu modo de ser, de pensar; visando a uniformizar, não permitindo a expressão da diversidade e excluindo aquele que não se adequa ao sistema escolar. (COSTA, 2011).

Coelho e Silva (2015) retratam ainda aspectos de interdependência entre escola-sociedade e sociedade-escola, fato que impacta positiva e negativamente as relações vivenciadas pelos estudantes dentro e fora dessa instituição. Destacam-na ainda como um espaço múltiplo, e

complexo de cruzamentos de cultura, que reflete o contexto histórico, político e econômico, especialmente das desigualdades da sociedade na qual se insere. Produz, assim, violência, bem como ações segregacionistas cultivadas na sociedade. "Percebemos que a escola, hoje, procura suas próprias regras como ainda reproduz, em certa medida, as relações de poder estabelecidas na sociedade." (p.689).

Partindo desse ponto de análise, é possível estabelecer relação das manifestações de violência entre os estudantes na escola (bullying) e violência simbólica, uma vez que ambas impõem significações tidas como legítimas, com atuações implícitas e são perpassadas por relações de poder. No caso do bullying, há uma ilusão de superioridade por parte do agressor, baseada em construções sociais que levam à discriminação, humilhação e exclusão do Outro.

Bullying

Como já apontado ao longo do texto, o propósito deste estudo é analisar o bullying, conceito central neste capítulo. Entende-se que a compreensão desse fenômeno é de grande relevância para o contexto educativo, devido à sua marcante recorrência e desdobramentos, amparado em aspectos complexos de poder, discriminação e exclusão.

A problemática do bullying, historicamente, sempre esteve presente nas escolas e nas relações entre os estudantes, anteriormente visto como uma espécie de “brincadeira”. Entretanto, atualmente é alvo do interesse social e midiático, especialmente devido aos casos extremos e às ocorrências com consequências graves, marcantes em nossa realidade contemporânea.

Em termos etimológicos, a palavra bullying deriva da língua inglesa “bully”, que, enquanto substantivo, significa agressor e, como verbo, significa intimidar, sendo definido como comportamento agressivo intimidador: “agressão violenta, verbal ou física, feita com a intenção de intimidar, ameaçar, tyranizar, oprimir, humilhar ou maltratar alguém, sendo essa pessoa alvo constante e persistente desses atos” (*BULLYING*, 2020).

Todas as formas de atitudes agressivas, intencionais e repetidas que ocorrem sem motivação evidente, adotadas por um ou mais estudantes contra outro(s), causando dor e angústia, e executadas dentro de uma relação desigual de poder. Portanto, os atos repetidos entre iguais (estudantes) e o desequilíbrio de poder são as características essenciais, que tornam possível a intimidação da vítima. (ABRAPIA, 2000, p.02).

Diante dos desafios impostos pela presença marcante da violência na escola entre os

estudantes, estabeleceu-se a Lei 13.185 de 06 de novembro de 2015, destinada ao enfrentamento às práticas de bullying no Brasil. A legislação institui o Programa de combate à intimidação sistemática, caracterizando atitudes de bullying e cyberbullying, propondo ainda ações com objetivo de combate e prevenção através de medidas de conscientização. Classifica ainda os tipos de bullying, ou seja, a intimidação sistemática conforme as ações praticadas, como:

I - verbal: insultar, xingar e apelidar pejorativamente;

II - moral: difamar, caluniar, disseminar rumores;

III - sexual: assediar, induzir e/ou abusar;

IV - social: ignorar, isolar e excluir;

V - psicológica: perseguir, amedrontar, aterrorizar, intimidar, dominar, manipular, chantagear e infernizar;

VI - física: socar, chutar, bater;

VII - material: furtar, roubar, destruir pertences de outrem;

VIII - virtual: depreciar, enviar mensagens intrusivas da intimidade, enviar ou adulterar fotos e dados pessoais que resultem em sofrimento ou com o intuito de criar meios de constrangimento psicológico e social.

Nesse mesmo sentido, a Lei 13.663/2018 determina a alteração na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nos artigos IX e X. Afirma, entre as incumbências dos estabelecimentos de ensino, medidas de conscientização, prevenção e combate ao bullying, promovendo ações destinadas à promoção da cultura de paz nas escolas. Percebem-se, assim, iniciativas legais surgindo como formas de atendimento às demandas sociais, em resposta a sérios problemas e suas consequências vivenciadas na realidade das escolas.

Atualmente, existem ainda outras iniciativas legais para lidar com a violência nas escolas em caráter mais punitivo. O Projeto de Lei 4224/21, do Deputado Osmar Terra (MDB-RS), torna hediondo os crimes praticados contra crianças e adolescentes no país. Dentre eles, também são tipificados no texto práticas como bullying e cyberbulling, que estarão passíveis às penalidades de multa ou reclusão (BRASIL, 2021).

De acordo com os dados estatísticos divulgados pelo Ministério da Educação no Brasil (MEC), é possível perceber o aumento e agravamento das ocorrências de bullying entre os estudantes. A Pesquisa Nacional da Saúde do Escolar (PeNSE) realizada em parceria com o

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), no ano de 2015 – tem periodicidade eventual e público-alvo de estudantes do 9º ano do ensino fundamental de escolas públicas e privadas dos municípios das capitais do país –, revelou que 7,4% desses estudantes informaram que já se sentiram ofendidos ou humilhados e 19,8% declararam que já praticaram alguma situação de intimidação, deboche ou ofensa contra algum de seus colegas (BRASIL, 2016).

Ainda nesse sentido, o Diagnóstico Participativo das Violências nas Escolas foi realizado em 2016 pela Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais em parceria com o Ministério da Educação. Tal levantamento, envolvendo alunos das últimas séries do ensino fundamental e da EJA em sete capitais brasileiras, revelou que em média 69,7% dos jovens afirmam ter visto algum tipo de agressão dentro da escola – verbal, física, discriminação, furto, roubo, ameaças ou bullying. Esse documento destaca e alerta sobre a percepção de tendências homogêneas no panorama da violência em instituições educacionais públicas brasileiras, destacando a maior intensidade do fenômeno em Maceió (85%), Salvador (83%) e Belo Horizonte (80%) (ABRAMOVAY, 2016).

Segundo resultados do maior estudo sobre educação no mundo, o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA-2018), 29% dos alunos brasileiros relataram já ter sofrido violência em decorrência do bullying. Esse estudo é realizado a cada três anos com estudantes de 15 anos de idade, que constituem a faixa etária considerada como final da escolaridade obrigatória na maioria dos países. Foi efetivado com 10.691 alunos de 638 escolas do Brasil, revelando também a indisciplina e o sentimento de solidão entre os alunos em percentuais muito acima da média mundial, impactando negativamente no contexto escolar.

Na maioria dos casos, o bullying é praticado em grupo ou para ser visto pelo grupo, em que os agentes atuam impulsivamente, sendo movidos unicamente pelo inconsciente; agressivos e onipotentes. Assim, esses sujeitos, enquanto componentes da massa, perdem suas inibições individuais e despertam todos os instintos destrutivos que estavam adormecidos (QUEIROZ; TÉRZIS, 2012). Muitas vezes negam e anulam seu próprio eu, sua ética e ideais para pertencerem ao grupo, buscando aceitação, mesmo que esse apresente atitudes inadequadas, incoerentes e inconsequentes.

Engendra-se assim o bullying enquanto ato de violência impregnado das relações verticais vivenciadas no âmbito social. Destaca-se ainda sua conotação na ordem da hostilidade por

meio da subordinação do Outro, como extensão da problemática coletiva, demonstrando sua vinculação à estrutura ampla, refletindo a discriminação que ultrapassa os muros da escola. A partir da concepção do papel dessa instituição educativa como palco refletor das desavenças sociais, reproduzindo-as e reforçando-as ao invés de eliminá-las, observam-se comportamentos agressivos entre os sujeitos nesse ambiente, influenciados por conflitos observados também no meio externo. A segregação faz-se presente diante da formação de grupos entre os estudantes, que manifestam, contra outros alunos, comportamentos excludentes ofensivos, discriminatórios e violentos.

Contribuições psicanalíticas

O bullying implica no uso sistemático da violência contra os pares e pode ser concebido como a manifestação de conflitos individuais e sociais, que atravessam os muros da escola. Sabe-se que não se constitui como um conceito psicanalítico, mas, enquanto fenômeno complexo, faz jus aos olhares e análises a partir dessa perspectiva.

O bullying é estruturado de modo a organizar lugares onde um indivíduo utiliza a violência com o propósito de se colocar em uma posição de poder, se apropriando desse lugar assimétrico, que tem por objetivo regular os laços entre esses pares, e tornando-o um local no qual o “eu” e o outro ficam presos em uma tensão agressiva, aniquiladora e sem saída, devido ao fato de que a função da palavra é invalidada (PINHO, 2011, p.126).

A base desse ciclo de violência encontra-se em agressões repetitivas, sem motivação aparente, marcadas por uma relação desigual de poder ou força física. Dessa forma, é necessário ressaltar aspectos do funcionamento psíquico do sujeito como a compulsão à repetição e modalidades de gozo para uma discussão abrangente, que não pode ser unicamente definida por aspectos internos e singulares, mas sim desses em suas relações com o contexto sócio-histórico e cultural, no qual os sujeitos se constituem (XAVIER, 2015).

Algumas particularidades correlacionadas ao narcisismo também podem ser ressaltadas diante das práticas de violência entre os estudantes na escola, que atua como espaço privilegiado para o início de investimentos amorosos e identificatórios, bem como para reações agressivas e de rivalidade direcionadas ao Outro. Assim, a imagem do semelhante, ao qual destina-se a agressividade, reflete aquilo que o sujeito precisa manter afastado de si para sustentar sua coesão narcísica (BUSSOLO et al., 2019).

Na lógica dos grupos, a partir do conceito psicanalítico de narcisismo das pequenas diferenças, a disparidade está do lado de fora e emerge como um perigo. Assim, a vítima da violência escolar, quando assim eleita pelo grupo, será o alvo da projeção dos seus próprios aspectos inaceitáveis, que pode, quando externo ao sujeito, agora autorizado pelo Supereu, aniquilá-lo no Outro, sob a proteção do mecanismo de defesa projetivo. Afirmando o outro, diferente, como estranho, estrangeiro, não há restrições ao Supereu perverso para destruir o que nele tem de nós, negado (LONGO, 2022, p.214).

É possível destacar ainda a conexão entre o bullying e a organização libidinal perversa, uma vez que essa prática de violência é marcada pela renúncia ao controle dos impulsos que se configuram por meio da recusa e da transgressão à lei. Conforme Laplanche e Pontalis (2001), compõe-se enquanto um desvio do prazer, que é alcançado em outros objetos, mediante uma substituição simbólica. Um formato de perversão em que a satisfação é obtida por meio do sofrimento do outro, configura-se como sádica, na forma de uma satisfação que extrapola a esfera sexual. Dentro da performance do bullying, o autor infringe a lei ao agredir seus pares. Geralmente estando isento de punição, sente-se autorizado a transgredi-la e desafiá-la, reconhecendo que esta não se aplica a ele.

Pinho (2011) também destaca o bullying como articulado a uma estrutura perversa, pois tal experiência de violência reduz o outro à condição de objeto de gozo a ser desprezado e aniquilado, em um ciclo recorrente, que se perpetua ao longo do tempo. A estrutura sadomasoquista que aí se constrói não tem resolução possível, pela falta de um elemento terceiro que faça a palavra circular e colocar fim ao circuito assim construído. O quadro perverso do bullying congela os personagens em um cenário sem narrativa, em que a palavra perde a eficácia e o valor.

Agressor, vítima e espectador

O mundo é um lugar perigoso de se viver, não por causa daqueles que fazem o mal, mas sim por causa daqueles que observam e deixam o mal acontecer.

Albert Einstein

O termo bullying ganhou enfoque no vocabulário pedagógico e no social. Em sua dinâmica, centra-se nas figuras de agressor-vítima-espectador, indispensáveis para que tal prática de violência ocorra, e cuja análise das atuações é fundamental para melhor compreensão desse

fenômeno. Nesse sentido, o bullying refere-se a certo tipo de vinculação performática e sintomática entre tais atores.

Os agressores ou “bullies”, geralmente, são descritos como indivíduos cruéis e insensíveis ao sofrimento alheio. Apresentam dificuldade em aceitar as normas, que ocasionam comportamentos de transgressão (MARANGONI, 2018). Aquele que pratica o bullying pode ainda ser considerado como um sujeito que deseja poder e liderança dentro do grupo de iguais, com uma opinião positiva de si. Percebendo a agressividade como uma qualidade, usualmente é reconhecido e bem visto pelos colegas (ROBERTO; PATRÍCIO, 2013). Representa assim uma figura de poder simbolicamente superior que, muitas vezes como um líder ardiloso, coloca em prática suas ações violentas esquivando-se de represálias, através dessa invisibilidade que se abstém das devidas punições (MARANGONI, 2018).

Nesses sujeitos agressores, muitas vezes, o impulso à violência é marcante, materializando-se através de sua exteriorização, uma vez que os mecanismos para os conter não avançaram suficientemente ou apresentam-se falhos, aproximando-se de uma estrutura perversa (MARANGONI, 2018). Assim, as transgressões à lei e o comportamento destrutivo têm raízes psíquicas, associadas, evidentemente, aos determinantes socioculturais, como, por exemplo, suas relações familiares.

Nesse processo, o bullying compõe-se como manifestação sintomática de um sujeito que, enquanto agressor, se posiciona, na relação com o outro, num lugar sustentado por representações pulsionais e fantasias que lhe outorgam prazer nas experiências em quem inflige dor. Ainda é possível observar que, para que esta vivência, de prevalência sádica, se torne possível, há que encontrar um “objeto” ao qual endereça seus investimentos – “objeto” posicionado pelo agressor como receptáculo das agressões.

Já as vítimas, segundo Longo (2022), em sua maioria, caracterizam-se por seus traços de vulnerabilidade, insegurança, personalidade passiva, submissa e incapacidade de se defenderem diante dos ataques violentos do agressor:

Também se mostram inábeis de assertivamente se utilizarem do diálogo para resolver conflitos; esforçam-se por edificar os direitos do outro em detrimentos aos seus próprios. As vítimas, geralmente, são escolhidas pelo abusador por apresentarem características díspares da maioria do grupo e, por isso, mostram-se alvos perfeitos ao agressor que busca, a partir da sua subsunção, afirmar-se potente e superior (p.210).

Nas práticas do *bullying*, as vítimas podem ainda ser consideradas, para os autores dos ataques, como “estranhos” ou “infamiliar”, que, segundo a psicanálise, remete ao inquietante, àquilo que pode ter sido rejeitado pelo eu, retornando para causar espanto, perturbação (ROBERTO; PATRICIO, 2013):

Por algum motivo aquele sujeito que é perseguido rompeu com a ordem pré-estabelecida naquela sociedade. A vítima, de alguma forma, está exalando incertezas naquele ambiente marcado por uma certeza idealizada, porém, completamente imaginária. E por gerar desordem está fazendo com que aquele espaço se torne impuro e com isso “prejudicial à saúde”. Por isso, todo esforço será empregado para banir a “sujeira” e, assim, retomar a ordem anterior. (...) No *bullying*, a vítima é perseguida e humilhada justamente para que ela anule, elimine aquela diferença que a diferencia do restante do grupo (p.04).

É possível destacar uma certa “conformação anímica” particular entre certas vítimas e seus agressores (MARANGONI, 2018). Estudos corroboram um processo de identificação presentes nessa relação, desencadeando mecanismos masoquistas que muitas vezes levam ao desenlace de episódios de automutilação e tentativas de suicídio, alguns indo a termo (LONGO, 2022).

Os alvos do *bullying* geralmente não reagem à agressão, e não relatam o ocorrido aos adultos. Tal comportamento se deve à ameaça dos agressores, à vergonha, ou até mesmo à descrença de que alguém possa solucionar a situação. O silenciamento frente à agressão acaba estimulando a repetição da violência à medida que preserva os agressores (ROBERTO; PATRICIO, 2013, p.02).

Diante de todo o ciclo de humilhação e violência, irrompem-se assim os processos de exclusão e segregação entre os estudantes como uma das principais características do *bullying*, aniquilando o outro e culminando na criação de “guetos” visíveis ou invisíveis no ambiente escolar: “A vítima não é considerada apta, pura o suficiente para pertencer a determinado espaço ou frequentar certo grupo, e a exclusão é a forma mais eficiente de demonstrar isso a ela” (p. 04).

De acordo com Longo (2022), há também a possibilidade de que o alvo se transforme em agressor. A vítima passa assim a produzir em colegas mais indefesos uma angústia similar a que vem enfrentando, fato corroborado pelos episódios de ataque nas escolas e homicídios em massa observados em nosso contexto social.

Um ator imprescindível dessa dinâmica da violência, que torna sua prática possível e legitimada é o espectador, uma vez que a própria estrutura do *bullying* se organiza a partir do olhar do Outro. A plateia, ou seja, quem assiste aos episódios de violência torna-se

fundamental para que as agressões se perpetuem, pois é preciso que aqueles que observam às cenas, deleguem e reafirmem simbolicamente o poder almejado pelo agressor (LONGO, 2022): “Assistir a um episódio de violência física e/ou verbal recorrentemente sem nada fazer, é o que permite a reverberação do bullying na escola” (p.215).

O espectador revela aspectos de uma dinâmica, nesse movimento de assistir à dor do Outro, ressaltada pela psicanálise também através do conceito de pulsão escópica, caracterizando um olhar que perpassa parâmetros inconscientes com suas demandas, conflitos, energia libidinal, interpretações e fantasias; portadora de angústias intensas:

O olhar faz parte das chamadas pulsões parciais sexuais porque é um ato realizado a partir de uma mobilização, de uma ação pulsional que busca a satisfação e o alívio de tensão. O olhar é objeto da pulsão, ao mesmo tempo em que ele resulta em uma ação: o olhar agarra, ele domina e é constituinte do sujeito (BICHARA, 2006, p.92).

Betts (2007) enfatiza que vemos com os olhos do que o eu quer ver, através do crivo do sentido que adquirem para si: “Onde o ver encanta e fascina narcisicamente, o olhar interroga e causa o desejo” (p.51). Caracteriza ainda o contexto contemporâneo como “sociedade escópica” (apud QUINET, 2002), colocando em evidência que a sociedade atual é comandada predominantemente pelo olhar, conjugando a sociedade do espetáculo, através dos imperativos da imagem, do grotesco, da banalização da violência, do julgamento, do consumismo, das massas e do individualismo. Nessa perspectiva beligerante de intolerância diante das diferenças, aponta ainda as consequências do desenvolvimento da sociedade escópica, em que “(...) o olhar superegótico do Outro procura enquadrar a todos e punir aos desviantes com sua exclusão e eliminação. Assim, a disputa social se dá em torno de quem encarnará o lugar de poder dominante do Outro do olhar sobre os demais” (p.62).

Nesse sentido, como afirmam Roberto e Patrício (2013), o espectador tem assim uma função fundamental no imaginário do cenário que legitima o *bullying*, pois a agressão precisa ser olhada e testemunhada, o que nos sugere uma dimensão voyerista da ação. Esses sujeitos tendem a não intervir em favor das vítimas, participando assim de forma passiva desses atos de violência, atribuindo status de poder aos autores. Longo (2022) destaca ainda pontos referentes à dissolução da identidade do espectador dentro do grupo, uma vez que a massa favorece sua não responsabilização pelos episódios. O grupo atua assim como uma unidade homogênea baseada na omissão e na submissão, incentivando a violência através dos mecanismos da cumplicidade.

Cyberbullying

Como referido anteriormente, o bullying dá-se nas escolas, de forma mais direta, sendo também observado através da internet. Essa modalidade de violência, denominada cyberbullying, é comum entre os adolescentes e tem vindo a tornar-se um problema crítico no ambiente escolar. Mesmo que ocorra frequentemente fora desse local, onde a vítima está afastada do grupo de pares, incide sobre elas de forma cruel e em largo alcance.

As inovações tecnológicas estão presentes em nosso cotidiano e marcam as formas de interação dos sujeitos, produzindo muitas vezes efeitos dicotômicos de distanciamento entre eles no contexto real, mas que demarcam também sua aproximação no ambiente virtual. Esses dispositivos (celulares, computadores, entre outros) agora fazem parte das vivências dos estudantes, tornando-se seu meio preferido de comunicação, estando também presentes na rotina do espaço escolar. No contexto virtual, percebe-se que os adolescentes podem desempenhar diferentes papéis, estabelecendo relações com pessoas que partilham as mesmas escolhas, trocando informações e impressões sobre temas de seu interesse. Isso amplia inclusive a possibilidade de inserção em grupos marcados apenas pelo enlace virtual, excluindo muitas vezes vivências e experiências presenciais significativas (BUENO et al., 2010).

Tratando-se de violência, esse distanciamento e enfraquecimento de laços reais entre os sujeitos muitas vezes pode levar à prática de atos ainda mais cruéis do que aqueles percebidos no bullying tradicional, caracterizando o cyberbullying. Nesse sentido, os recursos tecnológicos tornaram consideravelmente mais complexo o cenário de violência praticada por intermédio das relações estabelecidas nas instituições escolares. Através das publicações e postagens realizadas pela internet, os sujeitos são perpassados por uma hipervisibilidade e exposição de sua vida pessoal. Em muitos casos, de maneira prejudicial, tem suas imagens e dados pessoais divulgados nas redes e aplicativos de mensagens. Outro aspecto perigoso relacionado às mídias sociais é a possibilidade de criar perfis falsos, que fazem com que publicações sejam amplamente compartilhadas sem identificar ou responsabilizar seus autores.

Uma vítima de *cyberbullying* pode nunca saber o minuto quando será atacada novamente, pois a internet permite ao agressor recorrer à vítima de inúmeras formas e a qualquer momento, alterando as delimitações contextuais do *bullying* na escola. Ao contrário da vítima de *bullying*, que sabe que será atacada quando chegar à escola ou teme pela hora do recreio, uma vítima de *cyberbullying* pode receber

mensagens de texto com ameaças inclusive enquanto estiver dormindo. (WENDT; LISBOA, 2013, p. 78)

Assim, o termo cyberbullying pode ser usado para descrever atos intencionais e repetidos de ameaça e ofensa, por meio da utilização da tecnologia com rápido poder de disseminação da violência através dos recursos virtuais: “(...) o cyberbullying extrapola os muros das escolas e expõe a vítima ao escárnio público. Os praticantes desse modo de perversidade se valem do anonimato e atingem a vítima da forma mais vil possível; os traumas e consequências são dramáticos”. (ROSSATO; ROSSATO, 2013, p.49).

Os jovens cada vez mais são constrangidos, assediados, humilhados, intimidados, ameaçados e difamados por mensagens e fotos postadas na internet. Na internet, a informação, o apelido ou o comentário maldoso passam a ser conhecidos publicamente, dentro e fora da escola, ficando à mercê de dezenas, milhares ou milhões de pessoas que não conhecem a vítima, o que confere mais poder ao agressor. Outro ponto sobre isso é o fato de que a agressão se dissemina na rede rapidamente. A vítima fica sem saber ao certo como se defender, de quem se defender, quando e onde será atacada. Essa sensação de impotência e insegurança amplia a possibilidade de dano, seja ele moral, psicológico, social, material ou outro. (p.50).

Schreiber e Antunes (2015) destacam as práticas mais recorrentes do cyberbullying, que se caracterizam pelas ameaças através do envio repetitivo de mensagens agressivas ou intimidadoras, que consiste no assédio virtual. É comum ainda difamação, divulgação de vídeos, textos e imagens visando a causar danos à reputação da vítima. Essas ações revelam-se por meio de uma comunicação deliberada e intencional, que funciona como fator excludente e de sofrimento para as vítimas, uma vez que tais postagens têm extremo poder de continuidade e disseminação, fato que dificulta a solução desses conflitos:

Na verdade, dada a rápida e extensiva repercussão das agressões, não é surpreendente que o efeito de tal ato seria mais penoso e prejudicial para a vítima de *cyberbullying* do que para uma vítima do *bullying* presencial, onde o fenômeno se resume há um pequeno grupo de espectadores. Em essência, o efeito do grupo *cyber* ultrapassa de longe as barreiras da escola, sendo que seu público potencial é ilimitado. (p.119).

O espaço online convida os jovens a um universo sem limites, muitas vezes perdendo a noção de sua fluidez, sendo incapazes de diferenciar a linha tênue entre brincadeira e violência (Schreiber e Antunes, 2015). Além disso, no ciberespaço, a capacidade de colocar-se no lugar do outro pode ficar prejudicada, comprometendo a capacidade empática e as habilidades sociais (WENDT; LISBOA, 2013).

Assim como no bullying, os atos de violência praticados no contexto virtual também podem ter sérias consequências para os jovens vitimados. Além de causar danos à imagem pública desses sujeitos, também são observados prejuízos no desenvolvimento pessoal e social. Baixa autoestima, depressão, fobia social, ansiedade, e até mesmo o suicídio aparecem dentre os danos mais recorrentes (ROSSATO; ROSSATO, 2013). Destaca-se, assim, diante da grande incidência e impacto do cyberbullying entre os estudantes, a necessidade de atuação em caráter preventivo, no sentido de conscientização dos jovens quanto ao uso responsável dos recursos tecnológicos, assim como a efetiva regulação e intervenção diante desse fenômeno, através de políticas públicas e parcerias das escolas com suas famílias.

Bullying, preconceito e discriminação

Neste trabalho, o conceito de bullying foi exposto como um fenômeno multifacetado, sendo considerável ressaltar as nuances desses confrontos entre os estudantes adolescentes, que em muitos casos manifestam intolerância diante da alteridade. O bullying retrata ainda aspectos referentes a relações desiguais de poder, e, assim como na violência expressa na esfera social, define grupos mais vulneráveis à agressividade que acomete a instituição escolar. Atos invasivos praticados por meio de humilhações, ataques físicos ou verbais, são motivados pela discriminação contra estudantes em virtude de sua identidade de gênero ou orientação sexual; acontecem de forma repetitiva e trazem sérias consequências às suas vítimas. Outras manifestações de violência incidem-se também motivadas por discriminação racial ou em relação às pessoas com deficiência.

Observa-se que a propensão é de que o bullying incida sobre aqueles que apresentam marcadores identitários não hegemônicos – sejam físicos, étnicos, religiosos ou culturais –, e que estejam em menor número em relação aos demais, uma vez que o agressor direciona-se àqueles incapazes de reportarem as agressões (LONGO, 2022, p.210).

Tanto o bullying como o preconceito constituem-se como modos de lidar com o outro de forma violenta, fato que faz com que esses termos estejam intrinsecamente relacionados. Com isso, a forma como o outro é percebido define o contorno das relações entre os sujeitos, pautando-se nas bases da intolerância, que interfere nas percepções, gerando comportamentos violentos em suas diferentes faces. Na verdade, o bullying é mais que um problema escolar, constituindo-se como um problema social, principalmente quando se analisam os fatores que determinam os grupos-alvo da violência (BATISTA, 2013).

O *bullying* então não seria uma simples manifestação da violência, ele se aproxima da questão do preconceito, principalmente quando se reflete sobre o que está por trás da escolha dos grupos-alvo e quando pensamos em qual função psíquica a agressão tem para os agressores. (COUTINHO e OSORIO, 2015, p. 223)

Em estatística divulgada por pesquisa realizada pela Federação Brasileira de Bancos (FEBRAN) - 2022, em cinco regiões do Brasil, destaca-se, dentre os fatores que atuam como motivação para os alvos das práticas de bullying, em primeira posição a cor, etnia (32%), seguida da orientação sexual (24%). Ximenez (2020) ressalta também, a partir de dados apresentados pela Organização das Nações Unidas para a Educação (UNESCO) em 2017, a associação entre bullying, diversidade e relações de poder estabelecidas social e culturalmente. Tais pesquisas indicam que, assim como no caso da discriminação e do preconceito, os grupos menos empoderados socialmente tendem a ser mais vitimados, ressaltando que “a prevalência de bullying entre estudantes gays, lésbicas, bissexuais e transgêneros (LGBT) é de três vezes mais alta que entre seus pares não LGBT” (p.42).

Considera-se assim o preconceito enquanto manifestação de comportamentos que podem ser notados dentro da coletividade, refletindo uma lógica binária de cor e gênero que reforça estereótipos, ocasionando a violência, devendo ser, portanto, desconstruída:

“(...)” a diversidade não funciona mais com base na lógica da oposição e da exclusão binárias, mas, em vez disso, supõe uma lógica mais complexa. Um tempo em que a multiplicidade de sujeito e de práticas sugere o abandono do discurso que posiciona, hierarquicamente, centro e margens a favor de outro discurso que assume a dispersão e a circulação do poder (LOURO, 2003, p. 51).

Dentre as formas de violência expressas através do bullying, no contexto escolar, destacam-se aquelas motivadas pelo preconceito contra estudantes cuja identidade sexual diferencia-se dos modelos heteronormativos. A heteronormatividade descreve a imposição social que toma a sexualidade heterossexual como regra universal e os discursos que descrevem orientações distintas como desviante, errada e promíscua; sendo marginalizadas. Louro (2003) aborda os conceitos de centro, para designar a norma, assim como estabilidade, universalidade, além dos sujeitos de referência e excêntricos, que irão designar aqueles que estão à margem:

Os sujeitos e as práticas culturais que não ocupam esse lugar recebem as marcas da particularidade, da diversidade e da instabilidade. Portanto, toda essa “conversa” pós-moderna de provisoriedade, precariedade, transitoriedade etc. etc. só pode se ajustar às mulheres, aos negros e negras, aos sujeitos homossexuais ou bissexuais, A identidade masculina, branca, heterossexual deve ser, supostamente, uma identidade sólida, permanente, uma referência confiável (p.44).

Com isso, aos corpos divergentes desse padrão na escola muitas vezes são direcionados atos de desrespeito verbal e agressão, em um espaço que propõe a formação de sujeitos éticos, críticos e conscientes. Esse tipo de bullying marca com violência o cotidiano escolar, sendo muitas vezes velado ou legitimado pelos próprios profissionais do contexto educativo. São expressivos ainda os casos em que as vítimas não podem recorrer sequer às suas próprias famílias em busca de ajuda, diante das barreiras sociais impostas por assumir sua sexualidade, criando máscaras para permanecer de acordo com as imposições normativas de gênero.

A escola é, sem dúvida, um dos espaços mais difíceis para que alguém "assuma" sua condição de homossexual ou bissexual. Com a suposição de que só pode haver um tipo de desejo sexual e que esse tipo — inato a todos — deve ter como alvo um indivíduo do sexo oposto, a escola nega e ignora a homossexualidade (provavelmente nega porque ignora) e, desta forma, oferece muito poucas oportunidades para que adolescentes ou adultos assumam, sem culpa ou vergonha, seus desejos. O lugar do conhecimento, mantém-se, com relação à sexualidade, como o lugar do desconhecimento e da ignorância. (...) Na escola, pela afirmação ou pelo silenciamento, nos espaços reconhecidos e públicos ou nos cantos escondidos e privados, é exercida uma pedagogia da sexualidade, legitimando determinadas identidades e práticas sexuais, reprimindo e marginalizando outras. (LOURO, 2000, p. 30).

Assim, a escola coloca-se como um espaço que reitera as opressões e violências vivenciadas na esfera social, impregnada pelos estereótipos de papel de gênero. Aos estudantes cuja expressão de gênero não se adequa às normas impostas em relação ao masculino e feminino, a escola e seus atores denegam muitas vezes a invisibilidade como forma de prevenção às práticas de violência a eles direcionadas.

“[...] o bullying homofóbico pode tornar-se mais grave relativamente ao bullying em geral por ser menos visível e menos credibilizado do que as outras formas de bullying, inclusive pelos/as próprios/as professores/as.” (ANTONIO et al., 2012, p.20).

A intolerância à diversidade sexual na escola é responsável por atitudes violentas marcadas por preconceito, exclusão e opressão, produzindo segregação no grupo de estudantes. Dentre as consequências desses atos para as vítimas estão a evasão escolar, desinteresse pelos estudos, isolamento, angústia, e até mesmo o suicídio.

A homofobia nas escolas: afeta o bem-estar subjetivo; incide no padrão das relações sociais entre estudantes e destes/as com os/as profissionais da educação; afeta as expectativas quanto ao “sucesso” e o rendimento escolar; produz intimidação, insegurança, estigmatização, segregação e isolamento; gera desinteresse pela escola; produz distorção idade-série e evasão; prejudica o processo de inserção no mercado de trabalho; enseja uma invisibilidade e uma visibilidade distorcida; conduz à maior vulnerabilidade (em relação a chantagens, assédios, abusos, DSTs, Aids, etc.); tumultua o processo de configuração identitária e a construção da autoestima;

influencia a vida socioafetiva; dificulta a integração das famílias homoparentais na comunidade escolar etc. (JUNQUEIRA, 2013, p.5).

A própria instituição escolar fundamenta a violência através de suas práticas pedagógicas e da omissão em relação aos ataques contra estudantes LGBTQIA+. De acordo com Louro (1997), "É indispensável que reconheçamos que a escola não apenas reproduz ou reflete as concepções de gênero e sexualidade que circulam na sociedade, mas que ela própria as produz (...)" (p.80). Dessa forma, esse contexto reforça a ocupação assimétrica de papéis socialmente instituídos para homens e mulheres, por meio de um discurso que marca os sujeitos. A norma de gênero culturalmente estabelecida é violenta, sendo perpetuada em espaços sociais como a escola, que atua na manutenção de uma ordem que hierarquiza e determina lugares no mundo. Percebe-se assim a intensa presença da herança machista e patriarcal no ambiente escolar.

Talvez seja mais produtivo pra nós, educadoras e educadores, deixar de considerar toda essa diversidade de sujeitos e de práticas como um “problema” e passar a pensá-la como constituinte do nosso tempo. Um tempo em que a diversidade não funciona mais como base na lógica da oposição e da exclusão binárias, mas, em vez disso, supõe uma lógica mais complexa. Um tempo em que a multiplicidade de sujeitos e de práticas sugere o abandono do discurso que posiciona, hierarquicamente, centro e margens em favor de outro discurso que assume a dispersão e a circulação de poder. Não eliminamos a diferença, mas ao contrário, observamos que ela se multiplicou – o que nos indica o quanto ela é contingente, relacional, provisória. (GUACIRA, 2003, p.52).

Desse modo, é fundamental que a escola seja um espaço de acolhimento e debate para as questões de gênero e sexualidade, atuando em seu verdadeiro âmbito de sociabilidade e de proteção das relações sociais. A desconstrução de estereótipos de gênero convoca ao respeito e ao reconhecimento das mais diversas identidades, coibindo práticas de violência contra estudantes LGBTQIA+. Essas questões precisam constituir o currículo escolar e as práticas pedagógicas como elementos norteadores, ampliando as perspectivas e concebendo os estudantes como sujeitos de direito, protagonistas de sua própria história.

No cotidiano escolar, destacam-se também algumas formas de identificação e estranhamento entre os estudantes, ancorados às características das relações de oposição e de pertencimento que ocorrem em diversos âmbitos da sociedade. Outra manifestação de violência com destaque entre esses sujeitos são as ocorrências motivadas pela discriminação racial. Assim, atitudes e comentários racistas são proferidas pelos estudantes contra seus pares.

A inferiorização do negro e de sua história são aspectos presentes na sociedade, que também incidem no contexto escolar. Rotinas perversas de agressão física, verbal e virtual, estão

muitas vezes presentes no cotidiano dos alunos discriminados por sua raça ou cor da pele. Estereótipos negativos e relacionados à inferioridade desses sujeitos marcam as relações de agressividade motivadas pelo preconceito racial. Muitas vezes tais aspectos segregadores da cultura afro-brasileira são reforçados pela própria escola:

É necessário desvelar o “mito da democracia racial”, tão arraigado no nosso imaginário social, para que sejamos capazes de assumir o caráter discriminador, hierarquizador, autoritário e de negação do “outro” da nossa sociedade, tão presente em nós. Nossa educação tem características fortemente monoculturais e privilegia uma perspectiva universalista vinculada à visão iluminista da realidade (CANDAU, 2002, p. 157).

A Lei nº10.639/03, que institui a história e cultura afro-brasileira como componente obrigatório no currículo oficial da Rede de Ensino, é um importante passo na direção de uma educação antirracista, uma vez que o referido documento propõe a consciência política e histórica da diversidade, fortalecimento de identidades e de direitos, além de ações de combate ao racismo e discriminações (DOMINGUES ORG., 2022). Esse documento norteador das práticas educativas é um importante instrumento de conscientização para o devido respeito à diversidade cultural e social brasileira, a partir do reconhecimento e valorização de sua própria história.

As violências motivadas por injúria racial precisam ser combatidas, embasando-se na transformação sócio-política e na resiliência como fator determinante para reversão dessas dores em lutas de empoderamento, em favor dos direitos e do cumprimento da legislação. As denúncias desse tipo de crime, além da educação antirracista, são fatores fundamentais para dar visibilidade a esse debate que envolve o respeito, confronto à desigualdade, fortalecimento das culturas e a preservação das histórias dos diferentes povos e etnias.

Desse modo, segundo Batista (2013), as ações que visem ao enfrentamento do bullying constituem-se também como uma luta social contra o preconceito, discussões que precisam estar presentes nas reflexões em sala de aula, sendo as diferenças tratadas como uma questão política para que essas não sejam motivos de injustiças das mais diversas ordens.

Bullying e segregação social

A diferenciação traz segregação. A consciência de que todos somos diferentes, nos aproxima.
(Autor desconhecido)

Como foi possível averiguar ao longo deste capítulo, o bullying afirma-se também de maneira silenciosa e sutil, quando um grupo se une e estabelece contra outros estudantes alguns critérios de exclusão. Tal condenação ao isolamento, acompanhado de tons depreciativos às vítimas, evidencia os aspectos relacionados à segregação no ambiente escolar, cujos atores reproduzem discursos de intolerância às diferenças, dificuldades no convívio com a alteridade e com a diversidade.

As práticas de violência e discriminação dirigem-se ao outro a partir da não aceitação das pluralidades pessoais, culturais, raciais, econômicas, corporais etc. Consequentemente, ocorrem processos de dissociação e isolamento desses indivíduos vitimados, ocasionando em seu distanciamento dos demais sujeitos e grupos.

Estereótipos e a depreciação do outro servem como instrumentos que, calcados no preconceito, determinam a marginalização do outro através de uma dinâmica que reflete a subordinação desses sujeitos diante da hegemonia de um grupo: “(...) em toda relação de grupo, sempre existirá um resto, uma sobra, um outro a ser combatido para que o coletivo, frente a um ideal, se fortaleça” (MARTINEZ, 2021, p. 84). Ainda segundo o autor, os indivíduos que se articulam em grupos buscam sempre esse outro, simbolizado como adversário na consolidação da alteridade:

o mal-estar se instala na relação entre o indivíduo e o outro e, na busca por segurança contra essa estranheza desse outro não-familiar, existe um combate a ser travado que, por algumas vezes, pode levar à violência, ponto de onde a segregação vira agressividade imposta (p.86).

Outro aspecto sintomático evidenciado pelo agir preconceituoso e discriminatório, nesse sentido, seria nada menos do que uma tentativa agressiva contra si mesmo, contra características de si próprio que é preciso desconhecer, projetadas num Outro a quem direciona-se o ódio (LONGO, 2022):

Uma mera, e não pouca, tentativa de fazer com que a lembrança daquele Eu indesejado retorne ao recalque. Para isso, atitudes racistas, machistas, homofóbicas e misóginas entram em cena. Eis a origem das atitudes violentas ante o suposto diferente; práticas evidentes já na infância e, sobretudo, dentro da escola (p.215).

Assim, as relações de pertencimento ao grupo demandam reforçar o processo de participação, ou seja, quanto mais o sujeito está investindo no objeto e se mostrando identificado com o bando, mais ele reforça o laço social e mais exterioriza a agressividade para alteridade (MARTINEZ, 2021). A intolerância atua na crença de uma capacidade de extirpar a presença

da alteridade, acabar com o que há fora, o que é resto, e manter apenas a coesão interna. Nenhuma forma de diferença pode ser aceitável e, desta forma, o circuito de afetos que circulam nesse ambiente é necessariamente a violência, a segregação e o mal-estar.

Tal separação estabelece diferenças entre os sujeitos, isolando as “minorias” e impossibilitando que participem da vida social de forma integral e em igualdade de condições. Consequentemente, a cristalização desses padrões no cotidiano escolar promove relações de desigualdade, sofrimento e desamparo destinados aos indivíduos afetados.

O termo segregação vem do latim *grex*, e corresponde ao fato da separação no que é dado como gregário (etimologicamente, “separar do rebanho”) (SEGREGAÇÃO, 2020). A partir de uma perspectiva psicanalítica, a diferença é o elemento central da exclusão, girando em torno do narcisismo enquanto efeito da preservação de si mesmo e da ameaça de alteração do que lhe é próprio (PEREIRA; FERRARI, 2016).

A segregação ampara-se em um gozo que está na base do ódio, “*é o ódio do gozo do Outro*” (CASTRO, 2019, apud MILLER, 2010, p.53). Constitui-se assim como repulsão à maneira particular pela qual o Outro goza, ou seja, há algo de excessivo, de intolerável no gozo discrepante àquele do próprio sujeito. Esse autor ressalta ainda que a segregação pode ser analisada como uma questão central da crise da sociedade moderna, a qual revela e acentua o mal-estar inerente a si mesma. Diante da fragilidade do laço social no contexto atual, percebe-se a prevalência de relações pautadas pelo ódio em detrimento ao amor, fato que revela a mobilização crescente em torno da pulsão de morte, evidenciando seus efeitos de violência e destruição.

No *bullying* combate-se justamente o insuportável da diferença; aquilo com que o individualismo contemporâneo não permite que o sujeito tenha contato. Tal como o retorno do recaiado, o desconhecido, o estranho (*Unheimlich*), no sentido utilizado por Freud (1919), torna-se uma ameaça que precisa ser combatida e eliminada: tenta-se excluir de fora, o que não pode ser excluído de dentro. (ROBERTO; PATRICIO, 2013 p.4).

Percebe-se, segundo Domingues org. (2022), que há um estigma em relação àquilo que foge da “normalidade” e que marca a distintividade, produzindo subjetividades que têm a diferença enquanto marcas traçadas socialmente para padronizar, hierarquizar, classificar e muitas vezes excluir. Nesse sentido, atos de violência movidos pela intolerância às diferenças individuais e grupais, no contexto escolar, caracterizam aspectos do bullying relacionado à segregação, pois

remetem a uma exclusão hostil das vítimas, muitas vezes por distinguirem-se dos padrões impostos, indícios de estereótipos culturais (BATISTA, 2013):

(...) a partir do momento em que na interação social as diferenças passam a ser objeto de atribuição de significados, hierarquizando a espécie humana, surge a discriminação que, dando origem à desigualdade, torna-se impedimento para que a justiça social se estabeleça, e consequentemente é negado aos discriminados o direito à cidadania (p. 312).

Salles (2008) ressalta que o cotidiano escolar é marcado pela violência que aparece na forma de segregação, exclusão e indiferença ao outro, e que tais acontecimentos devem ser atribuídos a fatores relacionados à ordem social mais ampla que repercutem no ambiente educacional. Preconceito, discriminação e segregação constituem-se como componentes relevantes dos conflitos que desencadeiam comportamentos violentos na escola.

Nesta escola os agredidos, excluídos e rejeitados são os diferentes da maioria, seja por marcas culturais ou pelo corpo. Os agressores são os socialmente capacitados que praticam a violência aos diferentes. É uma violência que surge pela intolerância ao diferente, pela rejeição aos intrusos, que discrimina os pobres ou os ricos demais, os negros, os homossexuais, os bons alunos, os maus alunos, os novatos, os gordos e os feios. O diferente é transformado no desigual e no inferior (p.18).

Em relação aos conflitos entre grupos, na escola, percebe-se a projeção dos aspectos inaceitáveis de um grupo consolidados através de brigas e ataques aos grupos rivais, na tentativa de aniquilar a diferença, sem que haja abertura para o diálogo (LONGO, 2022). Ao mesmo tempo, sabe-se que essas disputas integram o processo de construção de identidades, contribuindo para conformar diferenciações entre sujeitos e grupos, ao fixar classificações, ordenamentos e hierarquias sociais (GUIMARÃES; CABRAL, 2019). Estabelecem-se assim polarizações e cenários de embates no ambiente educativo:

Entendemos que seja necessário aprofundar a discussão acerca do caráter normativo do bullying, marcando-o como aspecto da cultura de pares. Enquanto prática de socialização, o bullying assenta-se em um jogo de diferenças e oposições mobilizado para a organização de poder e hierarquias sociais entre jovens que, de tal modo, promove a inculcação de códigos de comportamento, valores e relacionamento socialmente convencionados (p.163).

O termo agressão relacional também define práticas de bullying que envolvem a exclusão social da pessoa das atividades de grupo, além da disseminação de rumores nocivos. Tal manipulação social é realizada com a intenção de prejudicar relacionamentos ou sentimentos de aceitação, amizade ou inclusão no grupo de pares. Compreendem ainda ações de estigmatização (fofocas, maledicências, xingamentos) e de exclusão que, fundamentadas no dano à reputação, colocam-se como estratégia para coagir, difamar e/ou dominar outra pessoa

(GUIMARÃES; CABRAL, 2019). Assim, os integrantes dos grupos socialmente dominantes ou “populares” naquele contexto endossam atitudes de violência e segregação contra os demais.

É neste cenário pouco democrático e de profundas exclusões no ambiente escolar, que está germinado as raízes do *bullying*. O modelo educacional atual não atende às necessidades da maioria da população, por ser pautado em valores e comportamentos da classe média, que mantém valores elitistas e discriminatórios. As escolas atuais estimulam a regra do cada um por si, da competição, privilegiando o esforço, o trabalho e o sucesso individuais. A ideia de solidariedade e ajuda mútua entre os alunos vem, a cada dia que passa, perdendo espaço. Neste contexto podemos pensar o *bullying* como uma reprodução pelos alunos daquilo que é vivenciado de forma macro por toda a sociedade. Na prática do *bullying* há uma tentativa de exclusão do mais fraco, do diferente, de tudo aquilo que foge ao padrão de normalidade, assim como acontece na sociedade de consumo, em geral (ROBERTO; PATRICIO, 2013, p.6).

A partir de comportamentos dos grupos, que exercem práticas de segregação e violência (*bullying*) no contexto escolar, ressalta-se a iminência do sintoma social através de discursos de ódio, além de práticas ofensivas e invasivas que se automatizam, independente das particularidades e singularidades de seus agentes, e tendem a se agravar progressivamente (KHEL, 2010). Nesse sentido, evidencia-se que a segregação, impetrada pelo *bullying*, estabelece o não reconhecimento do Outro, afastando esse sujeito do laço social. Essa dinâmica demarca ainda um ciclo de pequenas agressões perpetuado muitas vezes pela própria instituição educativa.

Inseridos em um contexto implícito de violências praticadas pela própria escola, que favorece as estruturas desiguais através da imposição, os sujeitos escolares manifestam as relações de poder que se traduzem neste espaço enquanto práticas do *bullying*:

Se consideramos que o ambiente escolar reproduz os aspectos culturais e estruturais da sociedade onde está inserido, podemos afirmar que o *bullying*, de certa forma, está reproduzindo as estruturas hierárquicas e de dominação simbólica da sociedade brasileira em geral. (SILVA; COSTA, 2016, p.653).

Portanto, na medida em que se reforça, a posição da escola enquanto um mecanismo reprodutor da violência impetrada pelo próprio sistema social, torna-se possível compreender os fenômenos ali vivenciados, como o *bullying*, caracterizado por relações desiguais de poder e dominação entre os estudantes. É fundamental destacar ainda que, assim como a violência simbólica está enraizada no contexto escolar, as práticas de *bullying* também permanecem muitas vezes veladas e legitimadas no cotidiano e nas relações estabelecidas entre os sujeitos dessa instituição.

Diante das práticas de bullying, é possível destacar suas consequências às vítimas através de danos físicos e psicológicos significativos, demarcando seus efeitos nocivos e prejudiciais, assim como outros problemas para o sistema educativo, em uma visão mais abrangente. Respostas como evasão escolar e desinteresse dos estudantes refletem a gravidade desses problemas para o processo de ensino-aprendizagem. Sofrer discriminação e violência em seu ambiente de formação pode levar o sujeito a desenvolver uma imagem negativa de si. Comportamentos agressivos ali praticados também transpassam os muros da escola, reproduzindo contextos de criminalidade. Reforça-se assim o ciclo da violência que envolve segregação, sociedade, bullying e escola.

Candau (2005) aproxima aspectos da violência na escola e na sociedade, concebendo tal problemática como uma teia ampla de relações que não podem ser vistas de modo mecanicista e simplista, mas sim tendo em vista sua multicausalidade, considerando sua dimensão estrutural e cultural.

(...) as relações entre violência e escola não podem ser concebidas exclusivamente como um processo de "fora para dentro", a violência presente na sociedade penetra no âmbito escolar afetando-o, mas também como um processo gerado no próprio interior da dinâmica escolar: a escola também produz violência (p.139).

A autora ressalta ainda a desarticulação entre a escola e as vivências fora dela:

O cotidiano educacional transforma-se num mundo autoreferido, que ignora o cotidiano social. Em muitas ocasiões, sequer existe um espaço para que os diferentes sujeitos possam expressar e refletir sobre a estruturação do seu dia-a-dia, de suas famílias e comunidades. As práticas educativas e a vida parecem ser dois mundos que se ignoram. (CANDAU, 1999, p.5).

Dessa forma, é fundamental que ocorram efetivas análises teóricas e discussões das práticas a respeito da escola, de seus sujeitos, e do contexto social no qual ela está inserida, considerando as mútuas influências às quais estão expostos, propondo interlocuções capazes de enfatizar o posicionamento crítico e abrangente, que considere todas essas esferas e suas relações.

Acreditamos que a escola pode e deve ser um espaço de formação ampla do aluno, que aprofunde o seu processo de humanização, aprimorando as dimensões e habilidades que fazem de cada um de nós seres humanos. O acesso ao conhecimento, às relações sociais, e às experiências culturais diversas podem contribuir assim como suporte no desenvolvimento singular do aluno como sujeito sociocultural, e no aprimoramento de sua vida social. (DAYRELL, 2001, p.160).

Evidenciando-se que escola dissemina os preconceitos existentes na sociedade, é fundamental também destacar o potencial dessa instituição formadora na discussão e no debate das diferenças, diante de sua capacidade de transformação da realidade: nem sempre a diferença é um marcador de hierarquia e opressão, mas pode ser concebida em seu poder de produzir formas democráticas de relações pautadas no respeito e na equidade (DOMINGUES ORG., 2022).

Tendo em vista todas as implicações dos atos de segregação e bullying no contexto escolar, é possível propor intervenções educativas que valorizem o trabalho com o respeito à diversidade entre os estudantes. A partir de uma perspectiva dialética e relacional, tornam-se necessárias ações que promovam concepções de igualdade de direitos, desde os anos iniciais do processo educativo, através da concepção da importância do papel da escola na constituição da identidade do sujeito. Assim, a escola não pode estar alheia às questões psicossociais para compreender e solucionar seus conflitos internos.

Sintoma social

Diante das discussões expostas no decorrer deste trabalho, assinala-se o bullying enquanto problema social que aflige a comunidade escolar, revelando-se como uma manifestação da crise das relações em um sentido mais amplo. Discutiremos nesta seção a noção de sintoma social, com intuito de compreender os impasses que revelam sofrimentos apresentados pelos sujeitos através da emergência de angústias, indeterminações e mal-estar que surgem no contexto cultural contemporâneo, marcados por desamparo e rompimento de laços sociais.

Para Freud, o sintoma refere-se à manifestação de um conflito psíquico inconsciente. É uma expressão simbólica dos desejos recalcados e das tensões psicológicas subjacentes. Tem ainda uma função de compromisso entre os desejos inconscientes e as restrições impostas pelo ego e pela sociedade. Representa uma forma de lidar com conflitos psíquicos não resolvidos ou conteúdos inaceitáveis do inconsciente. Atribui-se ao sintoma a função de expressão do recalcado e de uma satisfação pulsional ligada ao desejo (DIAS, 2006):

Os sintomas são ou uma satisfação de algum desejo sexual ou medidas para impedir tal satisfação e, via de regra, têm a natureza de conciliação, de formação de compromisso entre as duas forças que entraram em luta no conflito: a libido insatisfeita, que representa o recalcado, e a força repressora, que compartilhou de sua origem. É esse acordo entre as partes em luta que torna o sintoma tão resistente (p.400).

Lacan compreende o sintoma em três modos: como mensagem endereçada ao Outro, como gozo e como produção e invenção do sujeito. Assim, o sintoma é regido pela rede simbólica, mas não somente por ela, sendo tal como o inconsciente estruturado pela linguagem, encadeando-se ao significante. Constitui-se ainda como uma mensagem codificada, que detém formas de organização do gozo do próprio sujeito. Por essa razão, mesmo depois de ter seu sintoma decodificado pela interpretação, o sujeito não renuncia a ele (DIAS, 2006). Lacan adverte ainda que o sintoma se constitui, caso o sujeito se dê conta dele, identifique-o, assimile-o e fale sobre ele. Somente assim é possível ao sujeito posicionar-se de outro modo (NEVES, 2014).

O sintoma é a resposta que vem do encontro com o real, mas que só pode ser dito pela via simbólica, é uma tentativa metafórica da formação de compromisso decorrente da divisão do sujeito. Uma forma de gozo que faz objeção (ainda que de maneira atravessada) ao laço social. Assim sendo, o sintoma é sempre uma resposta, um efeito (XAVIER, 2013, p.110).

Segundo Vanier (2002), o sintoma apresenta-se em sua nuance simbólica, como uma verdade amordaçada, uma formação metafórica à espera de ser decifrado. Assim, pode também ser pensado como uma solução singular que o sujeito encontrou para dar conta de seu lugar no mundo dos falantes: “Algumas vezes, essa solução se vê mal sucedida, inviabilizando certo curso da vida do sujeito; e, nesses casos, verifica-se a demanda de uma oportunidade para sua retificação.” (NEVES, 2014, p.93).

Assim, diante das diversas falhas na resolução dos conflitos que o indivíduo carrega, alguns sintomas apresentam-se aparentemente comuns a outros sujeitos numa mesma sociedade. Diz respeito àquilo que se repete e ao mesmo tempo reitera um gozo, tanto singular quanto coletivo. Lacan assinala o termo “sintoma social” em diálogo com a obra de Marx, em 1974, valendo-se da lógica capitalista indicada por ele para decifrar a estrutura social do sintoma em psicanálise, na qual a “mais valia”, definida como motor do funcionamento social, é renomeada como “mais de gozar”. (XAVIER, 2013).

Anuncia-se assim o sintoma social, que varia de acordo com o discurso vigente em cada época: “...aquilo que vai mal, que incomoda e que causa um certo dano ao sujeito que dele padece” (BESSET; SILVA, 2010, p. 324).

O sintoma, sendo um efeito de estrutura, poderia levar a supor formas e possibilidades quase invariantes para o sujeito. (...) A tese lacaniana de que o inconsciente é transubjetivo e social, ou seja, que o inconsciente se estrutura como uma linguagem, possibilita que todo sintoma seja tomado também como social, isto

é, uma solução substitutiva que enlaça recalçamento e gozo nos conflitos próprios de cada cultura e de cada sujeito constituído na mesma (FLEIG, 1999, p.5).

Percebe-se com isso a iminência do sintoma social, não sendo oposto ao sintoma particular, mas referindo-se a uma forma de laço social, com tendência a tomar a forma da cultura no qual está inserido, refletindo "uma organização subjetiva que contém uma mensagem e sinaliza processos sociais e particulares de sua forma de advir como sujeito" (ROSA, 2004, p. 339). Segundo Pereira e Ferrari (2016), a análise da cultura atual remete a uma lógica de homogeneização e segregação. "Quanto mais se recalca e se tenta homogeneizar, mais aparecerá a rejeição, mais pesados e violentos serão os atos" (p.209). De acordo com Castilho (2019):

O sintoma é o que se existe de mais real, ou seja, atravessamentos sociais, políticos e individuais se misturam, criando redes, organizações e relações que permitem a ancoragem dos afetos e produzem um mal-estar na cultura (p.152).

Maria Rita Kehl (2007) refere-se à própria juventude como sintoma da cultura. Descreve a adolescência na modernidade como uma lenta extensão pautada no sentido de uma moratória, período dilatado de espera vivido pelos que já não são crianças, mas ainda não se incorporaram à vida adulta: "(...) o jovem adulto a viver cada vez mais tempo na condição de 'adolescente', dependente da família, apartado das decisões e responsabilidades da vida pública, incapaz de decidir seu destino" (p.45). Essa fase do desenvolvimento torna-se assim, segundo a autora, um período crítico, uma vez que a constituição do sujeito se liga ao consumismo e ao hedonismo, pautando-se em identificações industrializadas: Assim, "O adolescente pós moderno desfruta de todas as liberdades da vida adulta mas é poupado de quase todas as responsabilidades" (p.47).

A autora ressalta ainda aspectos sobre a ausência da autoridade, ou seja, do lugar vazio do adulto em nossa cultura, que concede aos jovens uma "emancipação" incoerente: "Esta liberdade cobra seu preço em desamparo: os adolescentes parecem viver num mundo cujas regras são feitas por eles e para eles, já que os próprios pais e educadores estão comprometidos com uma leveza jovem" (KEHL, 2007, p.49). Esses fenômenos, marcados pela ideia de uma eterna juventude, que desvaloriza a experiência e descarta o passado, produz nos adolescentes um vazio difícil de suportar, e que tomam forma de sintomas sociais contemporâneos comuns entre os adolescentes.

Kehl (2010) destaca ainda que "O doente é o lugar (social) onde a doença encontrou uma brecha para se manifestar" (p. 125). O sintoma desfaz assim, lenta e silenciosamente, a teia de

sentidos e de crenças que sustenta e ordena a vida social, expressando o mal-estar psíquico, encontrando-se em desacordo com a normatividade, uma vez que denuncia suas contradições: “(...) o conceito de sintoma diz respeito necessariamente ao laço social. O sintoma não é só um ‘modo de dizer’, mas, dentro do próprio sofrimento, modo de gozar, formação erótica substitutiva, modalidade do laço social” (p.27):

A ideia de sintoma social é controversa na psicanálise. A sociedade não pode ser analisada do mesmo modo que o sujeito; por outro lado o sintoma social não tem outra expressão se não aquelas dos sujeitos que sofrem e manifestam, singularmente ou em grupo, os efeitos do desconhecimento da causa de seu sofrimento. O sintoma social se manifesta por meio de práticas e discursos que se automatizam, independentes das estruturas psíquicas singulares de cada um de seus agentes. Assim como ocorre quando o sintoma individual se torna crônico, sem tratamento, também o sintoma social tende a se agravar com o passar do tempo. (KEHL, 2010, p.124).

Esse mal-estar cultural perpassa as relações humanas em todas as esferas sociais, demarcando e caracterizando os comportamentos dos sujeitos no grupo. Especialmente enfatizando-se a esfera escolar, torna-se necessário analisar e compreender a maneira como os estudantes trazem as representações incorporadas socialmente, que se manifestam em forma de conflitos e preconceitos entre pares dentro das instituições educativas (COELHO; SILVA, 2015).

Ressalta-se aqui o mal-estar em seu sentido estrutural, inerente à própria civilização. Freud, em seu texto “*Mal estar na civilização*” (1930), destaca as tensões sociais não como expressões determinadas de épocas ou períodos, mas como algo intrínseco à cultura, ou seja, ressaltando a radicalidade do mal-estar e sua relação constitutiva para o homem.

Assim, o sintoma social sinaliza situações de impasse que caracterizam a cultura atual de uma sociedade espetacular e narcísica, pautada na busca de gozo sem limites e satisfação a todo custo. Consequentemente, observa-se o enfraquecimento dos vínculos e a banalização da violência, elementos que têm se tornado árduos demais para os sujeitos.

O sintoma social estabelece-se assim na ausência do laço social, sendo elemento precursor de problemas atuais tais como as violências, abusos sexuais, toxicomanias e criminalidade, que dão conta, cada um ao seu modo, de uma subjetividade que renuncia aos vínculos com o Outro. Desse modo, entender a violência como sintoma social, nos permite situá-la de forma a estar circunscrita a algo que ultrapassa uma ordem estabelecida (BESSET; SILVA, 2010). E para a psicanálise, o social não é anônimo, sendo constitutivo e respondendo ao laço que um sujeito estabelece com o Outro.

A violência, concebida enquanto um excesso pulsional que ocasiona a ruptura de vínculos sociais, pode situar-se como um sintoma contemporâneo, tanto em âmbito social, como individual. A dinâmica da violência escolar também revela o bullying como uma expressão desse mal-estar, referindo-se às novas configurações nas relações perpassadas por ideais que expõem o enfraquecimento dos laços no ambiente educativo.

No contexto mais amplo, os laços rígidos que compunham as relações entre os sujeitos em sua família começam a se tornar flexíveis. Vivenciamos um cenário de profundas transformações sociais, de mobilidade das estruturas de poder, de rupturas de paradigmas preestabelecidos e de profundas incertezas (ROBERTO; PATRICIO, 2013).

O sujeito sente-se ameaçado por tudo aquilo que é diferente, que foge ao padrão de referência ou que simplesmente possa ameaçar sua posição de poder. Tudo isso leva a uma perda das referências identificatórias constitutivas do Eu, fazendo com que o seu sentimento de identidade – uma construção imaginária - não se sustente mais. Isso se reflete no aumento significativo da intolerância racial e religiosa. A prática do *bullying*, acreditamos, se insere neste contexto de intolerâncias, de instabilidade do poder adquirido e de receio diante do novo, do diferente (p.4).

Assim, as manifestações contemporâneas de violência, tais como o *bullying*, seriam então uma expressão de que algo na ordem instituída pela atual civilização – no caso, determinada pelo sistema capitalista e seu mais gozar – não está funcionando adequadamente. Dessa maneira, fatores consideráveis em nosso cotidiano como o imperativo do gozo, declínio da função paterna, consumismo e as compulsões revelam o fracasso dos recursos simbólicos do sujeito frente ao real na atualidade: “a violência como sintoma supõe uma ordem instituída da qual emerge aquilo que não anda bem, impedindo a felicidade buscada pela via do prazer e desvelando o mal-estar a que os sujeitos estão submetidos na civilização” (BESSET; SILVA, 2010, p.326).

(...) *bullying* pode ser tomado como um sintoma social que expressa o mal-estar atual nas relações sociais e, particularmente, no modo como o enfraquecimento nos mecanismos de regulação social se manifesta dentro da escola. Trata-se então de muito mais de um sintoma social que se encarna nas crianças e adolescentes do que algo que possa ser localizado especificamente em um indivíduo, que assume o lugar daquele que ameaça a sociedade. (COUTINHO; OSORIO, 2015, p.225).

Nesse sentido, o bullying pode ser tomado como um elemento componente do conjunto de mal-estares sociais que afligem o cotidiano escolar, e para os quais os atores educativos ainda são incapazes de apresentar respostas adequadas. São fatores que revelam o enfraquecimento dos mecanismos de regulação social e como manifestam-se na realidade do sistema educacional (COUTINHO; OSORIO, 2015).

Portanto, é fundamental a compreensão do bullying enquanto fenômeno de violência ancorado à problemática ampla, que se revela como componente do mal-estar intrínseco e sofrimento referente à vida social, e que não deixa de se fazer presente na dinâmica educativa. O próprio processo de banalização e naturalização da violência aparece também como um sinalizador, que demanda análise dos laços sociais entre os estudantes. Outros aspectos como a necessidade de intervenção policial diante dos casos de agressão na escola, sinalizam os rumos dessa problemática na contemporaneidade, sendo a violência na escola sintoma das crises nas relações sociais.

Saúde mental na escola

Em virtude das adversidades abordadas pelas argumentações anteriores, que ressaltam o bullying, seus impactos e consequências, propõe-se aqui uma discussão acerca dos aspectos relacionados à saúde mental no contexto educativo, uma vez que as práticas escolares e seus desdobramentos não podem estar dissociadas da valorização do bem-estar de seus atores. Assim, a concepção da saúde mental na escola como um elo entre motivação, capacidades e interesses de aprendizagem dos estudantes, pode promover estratégias de fortalecimento das relações emocionais e dos vínculos sociais entre os estudantes, concretizando-se como possibilidade de prevenção e combate às práticas e violência nesse cenário.

O termo saúde mental pode ser usado para descrever o nível de qualidade de vida cognitiva ou emocional e pode incluir a capacidade de um indivíduo de apreciar a vida e procurar um equilíbrio entre as atividades e os esforços para atingir a resiliência psicológica. Remet também o relaciona à capacidade de enfrentar adversidades com o mínimo de sofrimento ou de voltar a se sentir bem após um estado de aflição. Assim, a saúde mental indica um bem-estar no qual o indivíduo desenvolve suas habilidades pessoais, consegue lidar com os estresses da vida, trabalha de forma produtiva e encontra-se apto a dar sua contribuição para sua comunidade (FILHO et al., 1999).

Em relação aos aspectos educacionais, é fundamental que o estudante tenha um conceito positivo sobre si, além de habilidades para lidar com seus pensamentos e emoções, e para construir relações sociais, tendo uma atitude de se abrir para aprender e compartilhar conhecimentos. Nesse sentido, o desenvolvimento das competências socioemocionais é fundamental para identificação e regulação das emoções por parte dos sujeitos, assim como empatia, autoconhecimento, consciência social, tomadas de decisão responsável, habilidades

de relacionamento e autocontrole. O fortalecimento dessas competências auxilia ainda na prevenção ao sofrimento psíquico.

A escola é um espaço dinâmico que não deve ser pautado apenas nas relações de aprendizagem, pois concentra elementos de constituição e de grande impacto sobre a vida de seus estudantes. Nesse sentido, é imprescindível a atenção às questões sociais e de saúde que afetam a todos no contexto educativo, e que interferem direta ou indiretamente no processo de aprendizagem. Daí a importância de elaborar-se enquanto espaço de prevenção e promoção da saúde mental, como instituição formadora em uma perspectiva de desenvolvimento integral, visando ao bem-estar dos alunos e educadores.

Diante da complexidade das questões relacionadas à saúde mental dos estudantes, que demandam um olhar especial em relação à ansiedade, depressão, dentre outros sintomas apresentados, a instituição escolar precisa se fortalecer enquanto ambiente seguro e saudável, para que seja efetiva em sua função educativa. Eliminar efeitos discriminatórios do estigma em saúde mental também favorece a implementação de ações que possam incentivar a busca por tratamento e recuperação desses sujeitos.

As adversidades que se apresentam aos estudantes no ambiente escolar, tais como a violência entre pares (bullying), desencadeiam um efeito prejudicial em relação à saúde mental das vítimas desse tipo de prática. Os impactos do bullying podem incidir de forma transcendente e em relevantes proporções, de forma que o sujeito, afetado por essas intimidações sistemáticas, manifeste seu estresse através do adoecimento que incluem sintomas de doenças físicas e psicológicas.

O bullying é um fenômeno histórico-social que sempre existiu, anteriormente sob o nome de violência, mas que agora apresenta-se de formas especificamente construídas no processo de desenvolvimento da modernidade. Faz referência às novas configurações em sua significação, refletindo ainda outros sintomas contemporâneos, como transtornos alimentares, drogadicção, crimes inusitados e depressão. Inscreve-se no discurso social que, revelando novas formas de gozo, remetem à massificação dos padrões de comportamentos e de apresentação estética dos sujeitos, de bases neoliberais. (XAVIER, 2015).

Seus efeitos transpassam os muros da escola e podem trazer dificuldades e graves consequências aos estudantes, em muitos casos irreversíveis: transtornos psiquiátricos e/ou

comportamentais, sintomas psicossomáticos, sentimentos negativos e baixa autoestima. Outros problemas também são observados como transtorno do pânico e ansiedade, fobias, depressão, anorexia e bulimia. São recorrentes ainda entre as vítimas de bullying, problemas de relacionamento interpessoal e comportamento agressivo manifesto em outros contextos. A frequência dos eventos violentos pode provocar alterações no desenvolvimento moral e na concepção de emoções nos jovens.

As consequências do bullying, em longo prazo, fazem com que esse não seja somente problema da escola, revelando que a violência é um problema de saúde pública crescente, que causa sérios danos individuais e sociais. Nesse sentido, ressalta-se a necessidade de ações de enfrentamento ao bullying ligadas a políticas de atenção à saúde mental na escola, uma vez que esse é um espaço estratégico, especialmente em uma perspectiva de prevenção.

Sendo o bullying recorrente no cotidiano escolar que afeta a saúde mental dos estudantes, sob quais condições esses sujeitos escolares irão performar, diante das exigências de motivação, aprendizagem, desempenho, realização de tarefas, deveres diários, avaliações, etc.? É papel da escola proporcionar um ambiente de segurança e confiança ao estudante, para que possa se vincular ao conhecimento e ao desejo de aprender, afirmando-se no difícil trabalho de participar da constituição de sujeitos em uma sociedade do excesso, impulsionando o desenvolvimento da autonomia, a inclusão e a aceitação do sujeito em sua singularidade.

Algumas iniciativas são importantes para incentivar a atenção à saúde mental na escola, tais como: integração com o currículo, abordando temas e questões relacionadas à saúde em um contexto interdisciplinar; intervenção precoce e envolvimento com a comunidade; além da atuação de equipes profissionais especializadas que podem oportunizar a promoção de relações mais seguras nesse contexto (VOZES DA EDUCAÇÃO, 2021).

A concepção de escola como um espaço de acolhimento, escuta e apoio aos seus estudantes e educadores é relevante para que seja possível a elaboração de estratégias, de um olhar humanizado voltado a esses sujeitos. Nesse sentido, diante da identificação de situações preocupantes, torna-se necessário realizar o mapeamento e o encaminhamento dos casos para que então seja efetivada a articulação com os equipamentos da saúde dentre outras parcerias, no sentido de promover o cuidado mais adequado para cada uma das situações, pensando-se ainda em ações pedagógicas que atendam às necessidades dos atores escolares.

METODOLOGIA

A proposta metodológica deste estudo compreende a investigação dos grupos formados por estudantes na escola, e sua relação com as práticas de violência (bullying) nesse contexto. A pesquisa de campo foi realizada com adolescentes, estudantes do Ensino Médio em uma escola pública da cidade de Belo Horizonte. Este trabalho localiza-se na interface entre psicanálise e educação, e utilizou como ferramenta de percurso o dispositivo da conversação.

Retomando os objetivos desta pesquisa, que intentam analisar, a partir de uma perspectiva psicanalítica e da teoria social, a relação entre os processos de formação de grupos na escola e as práticas de bullying; a intervenção realizada buscou investigar tais aspectos a partir da percepção dos estudantes que participaram das rodas de conversa. Outro ponto importante foi a proposta de promover, através desses espaços de fala, escuta, reflexão, e elaboração, formas de enfrentamento ao bullying, além de caminhos possíveis para o fortalecimento dos vínculos no ambiente escolar.

A psicanálise aplicada permite o diálogo entre saberes através de enlaçamentos das dimensões investigativas e terapêuticas, que podem contribuir com demandas sociais estabelecendo outras experiências de interface com o real, mobilizando instrumentos para compreensão de fenômenos coletivos e subjetivos. É no encontro mediado com o Outro, utilizando a via da linguagem e da confiança, que se funda o conhecimento e o saber no ato de educar: “a psicanálise vale-se da transferência, do amor de transferência, para construção do desejo de saber sobre o singular de cada um como sujeito, no contexto de um laço com o Outro” (MESQUITA, 2014, p.34).

Voltando-se às práticas sociais, a psicanálise visa aos efeitos políticos através da inscrição do sujeito a partir de oferta da palavra, escuta e intervenções. Orienta-se para o sintoma, caracterizado como algo que “não funciona”, mas que traz consigo ambivalências como gozo, fixação, satisfação do desejo e solução; ao passo que se revela como um mal-estar, ameaçador em tons de restrição e interdição. “O que se busca são os pontos de condensação do mal-estar, do sintoma, aquilo que não funciona e também os pontos de condensação em que o sintoma é tomado como uma saída particular do sujeito” (VASCONCELOS, 2010, p.144). Diante da abertura de um lugar para a oferta da escuta, intenta-se tornar possível para o sujeito “localizar o mais particular de seu gozo no laço social sem que, de um lado, esse particular

não seja reabsorvido no social, mas, por outro lado, sem que o laço social se desfaça no rochedo do particular” (SAURET, 2003, p.95).

Tratando-se da psicanálise aplicada à escola, firmamos aqui o compromisso com uma intervenção com intuito de perguntar, indagar e estimular a fala do sujeito mesmo onde faltam as palavras, fazendo com que os significantes circulem no discurso. De acordo com Alves et al. (2021), a escuta psicanalítica no ambiente escolar constitui-se com bases no acolhimento, em um espaço livre de julgamentos, onde a fala livre do estudante adolescente será acolhida e pontuada com devida atenção ao que é dito e também ao não dito, e passa despercebido (enunciado e enunciação). Nessa dinâmica, o sujeito depara-se com a possibilidade de recordar, repetir e elaborar suas questões, com o propósito de que este se implique e transforme aquilo de que se queixa em sintoma analítico.

Em grupo o sujeito tem tanto o benefício da fala (e de se escutar), quanto de escutar e se apropriar de novos discursos advindos do outro (colega). Nesta construção, o psicanalista é um coadjuvante, que, usando da criatividade, valida e estimula a abertura para múltiplas subjetividades e singularidades, possibilitando e instrumentalizando estes sujeitos na invenção de novas saídas diante de suas queixas e angústias. (ALVES et.al, 2021, p.356)

Assim, em sua interface com a educação, circulando além do espaço clínico, a psicanálise passa a entrelaçar saberes no campo da pesquisa, por meio de ferramentas que tornam possível a co-construção de significados para operar no real escolar, proporcionando aos sujeitos novos olhares e indagações diante dos conflitos educacionais. Ao aplicar-se em estudos sobre a violência nesse contexto, a psicanálise proporciona importantes contribuições, uma vez que se debruça na relação do sujeito com o Outro, perpassada pela linguagem (DAHER et al., 2021).

O intuito é devolver à palavra a lógica que foi perdida, instituindo seu direito por meio da associação livre coletiva no contexto educativo:

“Espaços de Fala”, sobretudo coletivos, para que, neles, cada sujeito possa expor-se franca e livremente acerca do sintoma subjetivo e/ou institucional que lhe acomete. São espaços “de liberação e de direito à palavra” de modo a comover e a tensionar cada um a ponto de fazê-lo produzir furos nos discursos, lapsos, lacunas ou equívocos que possam ser escutados pelos demais (PEREIRA, 2020, p.52).

Nesse sentido, a conversação coloca-se como alternativa metodológica para proporcionar centralidade ao sujeito e à palavra, diante da possibilidade de interrogar e problematizar os

conflitos escolares, favorecendo o exercício da psicanálise aplicada. Utilizando esse dispositivo clínico na pesquisa com estudantes envolvidos em situações de violência (bullying), propõe-se subverter o laço social daqueles que, de alguma maneira, foram confinados ao silêncio excludente marcados por identificações, construindo as transformações necessárias para o enfrentamento do mal-estar e construção de novos laços (MIRANDA et al., 2006):

O dispositivo da conversação utilizado como metodologia de pesquisa em psicanálise e educação tem na "associação livre coletivizada" o ponto forte de sustentação, na medida em que permite que o *objeto de estudo* seja analisado a partir de uma multiplicidade ou proliferação de significantes, já que acontece em grupo. Ao mesmo tempo, a consideração da palavra como a expressão de um saber inacabado nos remete a um sujeito que "diz sempre mais do que sabe" como afirma Lacan. Assim, não se busca um saber *fixado* do sujeito, organizado pelo simbólico ou preso ao significante dado pelo Outro (p.3).

A Psicanálise, a partir do instrumento da conversação, pressupõe uma relação indissociável entre investigação e tratamento, defendendo que “o saber que rege a pesquisa emerge como efeito de sua colocação em ato. Por mais que o pesquisador possa se orientar por algum saber anterior, é o saber do caso pontual de sua colocação em ato que opera mudança” (NEVES, 2014 apud TEIXEIRA, 2010, p.28).

A proposta da conversação não se configura como uma imposição de saber coletivo, mas de incentivo às falas próprias, uma vez que “para cada adolescente do grupo existe um real, que faz sentido de uma maneira única, singular e não pode ser recoberto por um sentido comum” (MESQUITA, 2014, p. 38). Pretende-se assim ir além do campo de determinações de um saber universal ou consenso para resgatar um saber que escapa ao próprio sujeito, mas que ao mesmo tempo o constitui.

Apresentando-se como um mecanismo que se diferencia da escuta passiva, a conversação promove um debate e favorece a reflexão e discussão viva entre os participantes, caracterizando-se como um modo de tratamento capaz de elucidar pontos do discurso e problematizar práticas sociais (MESQUITA, 2014). A Conversação distingue-se assim de outras formas de abordagem de grupos justamente por não partir de um roteiro ou saber estabelecido (NEVES, 2014). O intuito é desfazer as identificações dos sujeitos que geram muitas vezes a estagnação e o sentimento de impotência diante dos problemas em questão. Destaca-se a relevância das experiências particulares de cada sujeito, bem como suas estratégias para lidar com a situação em foco, numa percepção que ultrapassa o sentido comum.

Na conversação, um significante é posto em cena e, na sua cadeia, desenrola-se uma conversa, que não se pretende conclusiva, enunciativa de uma resposta única coletiva, que sirva como resposta satisfatória para todos. Não se pretende consenso no grupo, senão uma conversa coletivizada na qual um significante possa fazer sentido em alguém e produzir algo, algum saber, do qual não se tem, às vezes, notícia. Mas este pode ser anunciado na conversação, na medida em que há um movimento para desequilibrar as identificações presentes no campo discursivo. (VASCONCELOS, 2010, p.140).

Na utilização desta metodologia, que geralmente encontra seu próprio funcionamento dinâmico, cabe ao pesquisador “coordenar o tempo das conversações e suportar pontos de não saber, além de dar lugar ao inesperado, aos pontos de surpresa, onde novos e outros saberes poderão ser produzidos” (FERREIRA, 2018, p. 137). Tem-se como ponto de interesse e análise a fala de seus interlocutores, partindo de uma postura de mediação e escuta. O pesquisador propõe assim um espaço para significação de saberes, assumindo uma postura de articulação e elaboração conjunta.

Mediada por um coordenador que ocupa um lugar esvaziado de sentido, embora com um saber suposto pelo grupo, favorece a elaboração do impasse a partir daqueles que de fato sabem sobre o sintoma. Desse modo, partindo da ideia do grupo (da escola) como um sujeito, permite aprender sobre o sintoma e favorecer a retificação daquilo que não vai bem; ou seja, o que inviabiliza a realização da prática educativa. (NEVES, 2014, p.97).

Algumas dificuldades e limitações presentes no método da conversação podem ser ressaltadas, como a necessidade de se estabelecer um corte, visando ao momento de concluir os encontros, cuja quantidade deve ser previamente estabelecida com o grupo de participantes. Muitas vezes a potencialidade das conversas leva a caminhos inesperados, muitos podem ser os questionamentos sem resposta. No entanto, ainda mais amplas são as possibilidades de reflexão e produção de saberes a partir das experiências compartilhadas.

Assim, a voz e o saber dos estudantes é colocado em evidência para convidá-los à elaboração junto aos demais participantes. Diante das contribuições subjetivas em cena: “a psicanálise se abre à contingência dos encontros para construir intervenções que subvertam as lógicas de dominação reinantes no laço social, produtoras das violências cotidianas” (DAHER et al., p. 130). Trata-se de uma tentativa de percepção do sujeito em sua singularidade, tendo em vista seus atravessamentos sociais, culturais e políticos, considerando-os também como parte do processo de subjetivação. Viabilizando um movimento de implicação e responsabilização do sujeito, apresentam-se saídas capazes de favorecer a elaboração, mudança de posição e deslocamento da condição de gozo que possam romper o ciclo da violência nas escolas.

Percurso das conversações

A escola e os sujeitos da pesquisa e da intervenção

A pesquisa de campo do presente trabalho foi realizada em uma instituição pública de ensino da rede estadual, em Belo Horizonte. Está localizada na região central-sul da cidade e atende, no segmento Ensino Médio, turno matutino, cerca de 440 estudantes moradores dos mais diversos bairros e também da região metropolitana. Trata-se de uma escola tradicional, fundada há 96 anos em um prédio tombado pelo patrimônio histórico, que conserva em sua estrutura o estilo neocolonial.

A escolha da escola como alvo dessa investigação, deu-se devido à sua localização central e expressiva diversidade dos estudantes, moradores de diversas regiões da cidade e de seus arredores. A equipe gestora colaborou com outras informações sobre os estudantes, como o perfil socioeconômico, afirmando ser bem variado, e que situações de vulnerabilidade social eram pouco expressivas no ano em questão.

Quando indagados sobre a percepção da violência escolar naquele local, a equipe gestora afirma que a incidência é pouco significativa, sendo mais recorrentes alguns casos de cyberbullying entre os estudantes. Em relação às práticas de intervenção e enfrentamento ao bullying, os gestores afirmam que atuam em parceria com as famílias, professores e por meio do diálogo com os próprios estudantes.

O grupo de estudantes que participaram da pesquisa é composto por dez adolescentes cisgênero (seis masculino, quatro feminino), com idades entre 15 e 16 anos, estudantes do primeiro ano do ensino médio, convidados a participar voluntariamente dos encontros. A maior parte desses jovens são veteranos, estando matriculados em um período entre cinco e dois anos naquela instituição. Os outros, em minoria, são novatos, iniciando suas atividades na escola no presente ano letivo. Dentre as atividades preferidas pelos jovens participantes estão a prática de esportes, sair com os amigos, ouvir música e utilizar tecnologias.

Encontros

As rodas de conversa foram realizadas na própria escola, semanalmente, em espaço reservado da biblioteca, com duração aproximada de cinquenta minutos, no período de outubro a

dezembro de 2022. Ao todo, foram efetivados sete momentos de visita da equipe de pesquisa a campo, inicialmente para estabelecer diálogo com professores e gestores, seguido por cinco encontros de rodas de conversa, e finalmente para o desfecho, com retorno aos profissionais sobre as percepções da intervenção.

Foi apresentada aos adolescentes a proposta de realização dos encontros, abordados como oportunidade de conversar e refletir sobre o bullying e as relações em grupo no ambiente escolar. Esses momentos eram inicialmente planejados, especialmente a partir das demandas analisadas no desenrolar do trabalho no encontro anterior. A cada encontro foram propostas algumas temáticas iniciais que pudessem contribuir para estimular o envolvimento dos participantes nas rodas de conversa.

A seguir, propõe-se uma abordagem descritiva desses encontros, a partir da transcrição e análise das conversações nas principais falas. A sequência dos relatos é disponibilizada em ordem cronológica, e os fragmentos selecionados visam a ressaltar os giros discursivos responsáveis pela interação e circulação dos saberes entre os estudantes. Manteve-se a linguagem coloquial usada pelos alunos, e os nomes dos participantes foram aleatoriamente modificados para preservar suas identidades.

Encontro 1: Percepção e sentimentos em relação ao ambiente escolar

A primeira roda de conversa com os estudantes tinha o intuito de proporcionar o entrosamento entre os participantes, conhecer e analisar características individuais e do grupo. Estavam presentes os dez sujeitos que aceitaram participar voluntariamente desses momentos. A conversação iniciou-se com a explicação, novamente, do contexto da pesquisa, seus objetivos e a metodologia, assim como a participação e as falas espontâneas, apresentação da pesquisadora, cronograma, além dos esclarecimentos em relação aos aspectos éticos, como sigilo, solicitação para gravação dos encontros e termos de consentimento.

Foi proposta uma dinâmica de apresentação para que fosse possível conhecer um pouco melhor cada estudante. Essa atividade consistiu em lançar uma bolinha aleatoriamente para que a pessoa em sua posse se apresentasse ao grupo, indicando características, como nome, idade, tempo que estuda na escola e preferências nos momentos de lazer. Esse momento ocorreu de forma leve e descontraída entre os jovens, que se demonstraram desinibidos para falar sobre si.

Ao fim da dinâmica, indaguei sobre uma característica marcante desse grupo, que acabara de ser formado, mas cujos integrantes já se conheciam previamente de experiências anteriores, principalmente por frequentarem a mesma turma. Cecília respondeu prontamente: *“Pessoas que não se misturam muito!”*. Os demais calaram, parecendo acatar a fala da colega. Perguntei se todos concordavam, e se ela poderia me explicar melhor. Cecília retomou: *“Você vai ver, somos da mesma sala, mas as amizades são bem restritas.”* Segui tentando estimular para que falassem mais sobre esse comentário, o que não surtiu efeito, e gerou dispersão.

Seguimos então a partir do comentário de um outro estudante, Bruno, que me dirigiu um questionamento: *“Por que você escolheu a nossa escola pra falar sobre bullying? Na minha opinião, aqui não tem muito desses casos... Se você fosse em outra escola, daquelas que tão aparecendo até nas notícias da nossa cidade, de repente você teria mais assunto pro seu mestrado...”*. Perguntei se todos concordavam com a fala de Bruno, Aline posicionou-se: *“Eu acho que aqui tem bullying, sim!”*. Retornei o questionamento para Bruno, para que esclarecesse seu ponto de vista sobre a inexistência do bullying naquela instituição. Ele completou: *“Ah... o clima na escola é no geral, assim, é muito bom. As pessoas aqui são tranquilas, boas.”* Aline prontamente discordou: *“Tem dias que o clima aqui fica muito pesado, sim. Tem um dia que as pessoas tão mais nervosas com as coisas que acontece em casa e tal, principalmente depois da pandemia... Daí rola muito desentendimento, ataque do outro...”*. Outros jovens expressaram-se reafirmando que naquela escola não havia mesmo a presença marcante do bullying. Nesse momento, intervi no sentido de reforçar a minha presença enquanto investigadora daquele fenômeno, e que posteriormente, no decorrer de nossos encontros, acreditava que estaríamos mais aptos para reiterar sobre a ocorrência ou ausência do bullying naquela escola.

As falas acima transcritas nos trazem importantes elementos para compreendermos certas dimensões da violência na escola. Ressaltamos assim a presença marcante de uma enunciação caracterizada pela ausência de problemas, além de um ciclo de recusa da percepção e enfrentamento à violência, por parte dos atores da escola. Muitas vezes, esse fenômeno é banalizado ou torna-se invisível para os estudantes. Como abordado pela teorização deste trabalho, tais aspectos envolvem o exercício da violência e do poder simbólico (Bourdieu, 1989), adquirindo o estatuto da normalidade. Uma vez que os envolvidos não reconhecem situações de bullying em sua devida gravidade, predomina a recusa da reflexão, além da tendência de isenção da responsabilização e enfrentamento dessa realidade. A intervenção propõe justamente abalar essas certezas para a produção de um novo saber.

Bruno retomou sua fala, ressaltando aspectos da pandemia e do estado emocional dos estudantes daquela instituição: *“Muitas pessoas estão até com a saúde mental mais abalada, assim, isso tem causado, já tem vários problemas aqui na escola esse ano já, hein, por causa disso. Muitas coisas assim: descontar raiva na outra pessoa por causa de problemas pessoais e tal, essas coisas. Isso tem acontecido bastante antes. Em sala de aula, falar um pouquinho das brigas, tipo assim, de discussão mesmo. É, acho que tem muita discussão por causa de estresse, sabe? As pessoas tão ficando meio ansiosas e aí eu acho que assim começa...”*

A fala de Bruno demonstra o giro discursivo, operado a partir de um novo entendimento da realidade, que revela a produção de efeitos subjetivos nos participantes. Isso fica evidente no momento em que, através da reflexão proporcionada pelo grupo, começa a elaboração referente a aspectos da violência que muitas vezes passam despercebidos na rotina escolar. Destaca também um ponto importante em relação à saúde mental na escola quando aborda aspectos sobre a ansiedade dos estudantes.

A adolescência consiste em uma etapa do desenvolvimento humano marcada por inúmeras transformações. Nessa fase, o jovem encontra-se inserido em um mundo permeado por ambiguidades, instabilidades e contradições. Devido a tal vulnerabilidade emocional desse sujeito durante a adolescência, entende-se que esse momento de vida pode tornar-se propício ao aparecimento de sintomas e transtornos relacionados à ansiedade e depressão. Esses, quando não tratados devidamente, podem trazer diversos prejuízos para a vida das pessoas através de mudanças significativas no comportamento (GROLI et al. 2017).

Cecília, pedindo a palavra, comenta em relação ao período de isolamento social ocasionado pela pandemia: *“Ficamos aqui aprendendo de novo como relacionar com os colegas... Quase dois anos em casa sem socializar direito, sem você ver muita gente, só trancado dentro de casa praticamente. Agora até parece um pouco mais tranquilo do que no começo do ano... Falta paciência com os outros, diferente, falta de costume mesmo, sabe?”* A colega Aline completou: *“Tem aluno aí tendo crise de ansiedade e sendo ignorado pela escola...Acontece, tipo, direto aqui... Pessoal que tem direito de tratar isso na escola. É. A gente leva pra diretoria, só que atrapalhou mais que ajudou. Teve até uma palestra, tipo assim, tava explicando o que é a ansiedade. O que é a ansiedade, a gente já sabe. Teve até uma professora que chegou mais perto disso, tipo, ajudar a gente pra ansiedade. Ela deu uma aula inteira pra gente falar... Só que foi só nesse dia. Então acabou que tipo foi só uma aula, mas ela falando e tal, tipo todo mundo dando a opinião, mas ninguém sabe, ao ponto de falar*

alguma coisa mais pessoal. Só que o problema é que, tipo assim, acho que a maioria das pessoas tem coisa pra falar só que elas não se sentem à vontade pra se abrir também.”

Cecília complementa a fala da colega: *“Porque a questão da saúde mental tá pegando a gente. Meio que a escola não liga, tá ligado? Tipo, a gente precisa de horários, pra dar conta de tanta atividade das matérias. Ainda tem o sexto horário... Tipo estudar? É dever de toda criança, mas tipo esse trem de sexto horário aí deixa muito cansado.”* Ainda nessa temática, Dante ressaltou: *“Eu trabalho, muita gente daqui também tem que trabalhar. Não dá nem tempo de almoçar. Cuidar da casa, dos irmãos... Então, tipo assim, tem estudo, a gente começa a trabalhar, começa a acumular muita coisa que vem extra sem sair da escola, aí acumula muito e gera esse negocinho de ficar nervoso. Principalmente por causa de se estourar, né?”*

A partir desses apontamentos é possível salientar a questão da atenção à saúde mental dos estudantes adolescentes como aspecto fundamental. Verifica-se a presença de sintomas pertencentes ao tempo da juventude na contemporaneidade: ansiedade e depressão. A escola aparece como um cenário importante onde evidenciam-se os sofrimentos e angústias desses sujeitos devido à sobrecarga, além de outros fatores sociais que favorecem sua vulnerabilidade aos quadros de sofrimento mental. Diante disso, reforça-se o papel dessa instituição, que muitas vezes negligencia sua atuação nesse sentido, sendo responsável por acolher, identificar, encaminhar e prevenir tais desajustes relacionados à saúde mental de seus atores.

Num outro momento, quando o grupo foi indagado sobre a percepção em relação aos profissionais da escola e seu clima em geral, Bruno respondeu, e seus colegas concordaram que a equipe de profissionais é tranquila, lidando bem com as demandas e opiniões dos estudantes. Raras exceções de professores entram em desentendimento com as turmas, mas, de forma geral, estão abertos ao diálogo e à resolução dos conflitos. Enfatizaram ainda que, apesar de vários desses alunos demonstrarem muito interesse por esportes, a escola não possui espaço físico para prática de tais atividades: *“Não ter um espaço pra gente praticar nenhum esporte, acho meio errado. É, e eu acho que, sei lá, isso seria uma coisa muito boa, tipo, jogar é um alívio também, porque a gente só fica dentro de sala e aí eu acho que seria ótimo ir pra uma outra área. É bom até pros próprios vínculos, né? Porque você está ali, com dedicação, trabalhando em equipe”* (Fernando).

Como pontuado no discurso acima, o fortalecimento dos vínculos e o sentimento grupal na adolescência podem ser impulsionados pelas experiências esportivas em equipe, sendo capaz de contribuir para o desenvolvimento físico e psicológico desses sujeitos. Segundo Rutter (1987), aspectos como liderança, colaboração, aquisição de competências cognitivas e sociais, respeito às regras e ao outro, aprendizado de um nível apropriado de autocontrole, são estimulados em um contexto esportivo.

O tempo vai se esgotando e, a partir da fala de Fernando, levanto ao grupo a indagação sobre como estão as relações entre os estudantes naquela instituição, a ser refletida para o próximo encontro. Encerramos, combinando alguns detalhes da próxima ocasião.

Encontro 2: Grupos, amizades, rivalidade

No segundo encontro, o tema proposto para a conversação, retomando os apontamentos anteriores, foi a questão dos vínculos entre os estudantes na instituição escolar. O objetivo era refletir sobre as dinâmicas coletivas e relações estabelecidas neste contexto, além de fatores como associação e segregação. Participaram desse encontro nove adolescentes. Iniciamos apresentando a letra impressa da canção “*Oriente-se (artista: Oriente/Criolo)*”, entregue a cada participante para que pudesse acompanhar o áudio musical.

Após esse momento, iniciamos a roda de conversa a partir das impressões sobre a canção apresentada. Aline prontamente comentou, expondo ao grupo sua síntese em relação àquela música: “*Fala de união entre as pessoas... De como que temos que estar uns pelos outros na vida.*” Perguntei se todos concordavam, e os demais responderam que sim. Questionei ainda se percebiam que havia união entre os estudantes naquela escola. O intuito dessa intervenção era instigá-los a iniciar uma discussão sobre grupos. Aline prosseguiu: “*Quando entrei na escola, ano passado, ninguém sabia quem eu era... Não conhecia ninguém, tá ligado? Daí já me incluíram em um grupo, todo mundo já querendo me ajudar, vindo conversar comigo... Então vejo as pessoas unidas... bem tipo... de alguma forma.*” Marcelo discorda: “*Eu acho que são bolinhos, tipo, pequenos grupos... Aí são unidos... Tem muita gente aqui que não bate com as outras pessoas, no geral, não conseguem se dar bem com muita gente. Não acho muito acolhedor não...*” Houve silêncio.

Com o objetivo de circular mais a palavra, peço para me explicarem mais sobre esses grupos. Natália, que ainda não havia participado, responde: “*Tem vários grupos. Na nossa sala, por*

exemplo, quem tá aqui, cada um é de um grupo diferente. Tem grupo só de menino, só de menina ou misto também... Depende... Fazem todos os trabalhos juntos, juntam no recreio, até se encontram fora daqui... Mas tudo dentro do mesmo grupo, sem misturar.” Questiono também se percebem algum critério para formação desses grupos, e todos concordam que são os interesses em comum. Marcelo prossegue: *“Acho que misturar não dá muito certo não... Tem professor que até tenta colocar a gente pra fazer atividades com outros colegas, diferentes, essas pessoas que já tão em grupo formado e fechado, elas não têm muito interesse em fazer amizade com as outras pessoas. Tipo, cada um tem o seu jeito de trabalhar, né? Já estamos mais acostumados. Por exemplo, a gente já tem meio que as funções, sabe? Já sabe o que cada um tem que fazer, rende mais. Se misturar a gente passa mais estresse do que com as pessoas que já temos afinidade.”* Os demais concordam.

Podemos apreender nos trechos destacados acima que o sentimento de pertença ao grupo entre os adolescentes, configura-se como algo fundamental nessa fase da vida, numa tentativa constante desse sujeito de se encaixar em grupos específicos. Essas “panelinhas” apresentam-se como nichos seguros, cercado por pares que compartilham entre si características e objetivos comuns. É possível destacar ainda que esses grupos são aparentemente marcados pela coesão entre seus membros, além de uma certa rigidez em envolver-se com outros coletivos.

Nesse momento, proponho uma intervenção para questionar os saberes que localizam os sujeitos no grupo, apontando a rigidez dessas formações e funções dos sujeitos no grupo. O intuito era tentar provocar os participantes, buscando balançar as certezas dos enunciados colocados, problematizando sobre a possibilidade de extensão dos laços e vínculos entre os estudantes: *“Poderiam me falar mais sobre as funções das pessoas nesses grupos? E quais as implicações de envolver-se com pessoas diferentes, de outros grupos?”*

Marcelo, assumindo ali o papel de porta-voz dos outros participantes, argumenta: *“Deixa eu explicar melhor: tem aquele que sempre faz o meio de campo, o mais expressivo, quem é mais inteligente, até líder e vice-líder que dá as ordens (risos). Que os outros vão acompanhando também, né?... Maneira de agir. E de não querer estar em outro grupo”.* Houve silêncio, seguido por um momento de dispersão dos jovens devido a uma interrupção externa.

As falas em destaque reforçam novamente a importância dos grupos nas vivências dos adolescentes. Tais relações sociais são preponderantes nessa etapa da vida em termos de

definição de normas e valores que contribuem para a constituição do sujeito, a partir de processos de identificação e diferenciação em relação ao coletivo. Destacam ainda aspectos relacionados à formação dos grupos entre os estudantes que têm como critério para composição os interesses em comum. A inflexibilidade também caracteriza as relações grupais, uma vez que os sujeitos não demonstram o desejo de envolver-se com componentes de outros grupos. Os vínculos apresentam-se enrijecidos, assim como as funções desempenhadas por cada integrante. Pontos como liderança também são ressaltados.

Durante o percurso teórico desse estudo enfatizou-se, a partir da perspectiva psicanalítica, elementos marcantes evidenciados nos discursos dos adolescentes. Para Freud (1921), o processo de identificação é importante para a compreensão da organização libidinal da massa ou grupo. O autor aborda ainda que a organização grupal ocasiona a dissolução da identidade individual de cada sujeito, ocasionada pela identificação horizontal entre os membros, além de uma identificação vertical com a figura do líder, que é introjetada como ideal do ego de cada um dos componentes da massa. O líder aparece assim como referencial paterno de poder e autoridade, como representante da potência e da segurança, estabelecendo-se assim as ligações emocionais e os vínculos impenetráveis entre os integrantes do grupo, fato que determina sua coesão.

Dando prosseguimento à conversação, após a interrupção externa relatada, busco saber mais sobre as relações estabelecidas entre os grupos. Sofia responde: *“Normalmente, o ciclo de amizade, uma defende a outra. Por exemplo, se eu tô brigando com o Marcelo, e o Fernando é muito amigo dele, vai lá e entra no meio pra ajudar o Marcelo. Aí vai virando uma questão de todo mundo num grupo, aí nunca mais bate com o outro. Ainda soma com a opinião diferente... E os santos não bate com outro.”* Bruno exemplifica com um acontecimento vivenciado pelo grupo no período de eleições presidenciais daquele ano: *“Teve briga aí por causa de político... Discussão mesmo. Às vezes um marcando os outros por causa de eleição. Aqui na porta da escola mesmo, tipo, ficava gente dando adesivos, muita influência. Pessoal tava vestindo mesmo a camisa. Depois da eleição também teve grupos tipo, com bandeiras... Só pra provocar”.* Marcelo completa: *Tem gente que não respeita a opinião do próximo e aí acaba brigando. Acaba descontando pra escola essas coisas de fora, que a gente percebeu que tava pegando geral lá fora, né?*

Esse trecho da conversação exemplifica aspectos teóricos ressaltados ao longo deste trabalho, uma vez que os próprios estudantes reconhecem a influência das vivências da esfera social e

sua interferência direta no ambiente escolar. O país vivenciou episódios de rivalidade a partir de orientações ideológicas ligadas ao cenário político no ano de 2022. Posturas radicais de certos grupos motivaram discussões desrespeitosas e até mesmo práticas de violência recorrentes de concepções político-partidárias, comprometendo a expressão da liberdade democrática. A escola, como relatado pelos jovens, também foi palco para os desdobramentos relacionados a tais aspectos, uma vez que seus atores reproduziram ali mecanismos de intolerância e conflitos das esferas mais amplas.

Após um momento de certa agitação e desatenção entre os adolescentes, que conversavam entre si, sugeri que retomássemos, conversando um pouco mais sobre os laços e vínculos, relatando sobre a percepção acerca da amizade no ambiente escolar. Nicolas inicia os comentários: *“A escola é um lugar que, na nossa vida, a gente vai pegar o maior possível de amigos porque vai ser o único lugar, assim, que vai ter o maior número de pessoas com a mesma idade que você, convivendo com você, por muito tempo e muitos anos até.”* Fernando discorda: *“Então, a escola seria o lugar com a maior oportunidade de você fazer amizade, mas eu acho que a gente às vezes tem muita dificuldade, tipo, o próximo é diferente. Tanto que, tipo assim, tem vários grupinhos na escola, sabe?...”* Marcelo completa: *“Tipo assim, as pessoas são muito mais fechadas, amizade verdadeira em escola é um caso em um milhão, que é muito difícil se achar uma pessoa que vai ser cem por cento verdadeira com você. Aqui nós temos só colegas.”* Os demais manifestam-se, parecendo apoiar as falas anteriores.

Essa tensão no discurso dos estudantes revela a postura crítica desses sujeitos em relação à percepção do enfraquecimento dos laços entre os pares no ambiente escolar. Tais conexões são necessárias à constituição do sujeito no sentido de promover segurança e apoiar o adolescente fora do meio familiar. No entanto, percebe-se que o cenário atual é marcado pela fragilidade das relações entre pares, que produzem certo desamparo, compondo um cenário desfavorável para essa etapa do desenvolvimento.

Diante da dificuldade em estabelecer laços sociais efetivos e da descontinuidade dos vínculos, ocorre a pulverização das referências identificatórias oferecidas pela cultura. Assim, o ideal-sintoma encarnado pela adolescência evidencia a incapacidade de dar consistência ao laço social e de assegurar a sua transmissão mediante a falta de representantes sociais com os quais possam se identificar. Isso favorece a emergência de um ideal narcísico totalizante e sem falhas, preso ao presente em detrimento de um ideal de eu que aponte para projetos futuros e

que permita um espaço para a falta e para o conflito, motores para o desejo (COUTINHO, 2009).

Outro fator importante da contemporaneidade são as relações pautadas pelas experiências virtuais, fato que modifica as concepções e os elos de amizade tradicionalmente vivenciados. Segundo Soares e Stengel (2019), esse contexto caracteriza-se, muitas vezes, pela versatilidade, assim como uma intensa mobilidade e fluidez de vínculos entre os sujeitos. É marcado pelo individualismo, em que as relações são assoladas como objetos de consumo, para tão logo serem substituídas. E para a adolescência, as condições identificatórias promovidas por essa dinâmica, muitas vezes frágeis e descartáveis, conduzem à uma instabilidade própria do individualismo contemporâneo.

A proposta da nossa intervenção apresenta-se justamente nesse sentido, através da possibilidade de reforçar os laços entre os adolescentes, apostando ainda na vinculação desses sujeitos com a escola. Diante das falas, expressando opiniões sobre os impasses das amizades entre os estudantes na escola, propusemos ao grupo que refletíssemos sobre o porquê daquelas percepções, além das consequências desse enfraquecimento dos laços na vida dos sujeitos. O encontro vai chegando ao fim, portanto, faço o encerramento.

Encontro 3: Bullying

Na terceira conversa, estavam presentes os dez participantes. O objetivo foi analisar situações de violência entre pares na escola (bullying) a partir dos relatos de experiências e percepções dos estudantes.

Nesse encontro, ficou um pouco mais evidente também a relação transferencial estabelecida entre os estudantes e a equipe da pesquisa. Natália, uma participante que ainda não havia se manifestado nas conversas anteriores, questiona, antes de iniciarmos, sobre o curso de mestrado, que achava que era algo completamente fora da realidade de uma pessoa comum como ela, em suas palavras, negra e pobre. Acreditava que era somente para ricos que não precisavam trabalhar. Durante sua apresentação, em outro momento, afirmou ser uma jovem que estudava, trabalhava e cuidava dos irmãos, residindo na periferia da cidade. Esclareço à Natália e aos demais que é um curso gratuito a ser realizado após a graduação e que também pode ser acessado a partir da política de cotas. Falo um pouco também sobre minha trajetória profissional, relacionada sempre ao trabalho e aos estudos. É possível perceber uma maior

aproximação da pesquisadora com aquela adolescente e com o grupo a partir desse acontecimento, como uma espécie de olhar que dá lugar a um ponto de identificação e de reconhecimento. Inclusive, Natália sentiu-se mais à vontade para expressar suas opiniões e reflexões a partir dessa ocasião.

A transferência, como definida pela psicanálise, é um processo inconsciente que designa um laço de amor que se constrói sobre a base de confiança, admiração e suposição de saber àquele que conduz a experiência analítica (PISETTA, 2011). Essa abertura para o acolhimento das falas dos estudantes adolescentes, permitiu a esses sujeitos um espaço seguro, onde puderam manifestar suas singularidades. Esses momentos de troca, criaram condições para produção de algo novo a partir de um saber que já era estabelecido.

De forma geral, aquele grupo demonstrava uma grande disposição para falar durante as conversações, revelando que havia sido criado um vínculo transferencial, uma confiança dos participantes nas figuras dos pesquisadores, que se evidenciou, desde o primeiro encontro. Percebemos que os estudantes, inicialmente, estavam ali por ser um momento diferenciado e mais leve frente às tarefas do cotidiano escolar. Mas, no decorrer de nossas rodas de conversa, notamos o profundo envolvimento do grupo, fato que contribuiu com muitas questões em nossas discussões. Outro fato interessante foi que, nesse terceiro encontro, os adolescentes alternaram a forma rígida que costumavam assentar-se nos encontros anteriores, tendo sempre por perto os mesmos colegas. Pôde-se perceber uma formação com maior abertura e flexibilidade, demonstrando maior entrosamento dos sujeitos no grupo, que permaneceu assim até o último encontro.

Iniciamos a conversação com uma dinâmica, na qual os estudantes responderiam à seguinte questão, escrevendo de forma objetiva em um pequeno cartão: *“Como você define bullying?”*. Não era necessário se identificar. Num segundo momento, os cartões seriam colocados misturados em uma caixa e redistribuídos para que cada participante fizesse sua leitura ao restante do grupo, assim compartilharíamos as concepções. Essa dinâmica trouxe importantes questões geradoras que nos direcionaram para uma análise mais profunda sobre a ocorrência de bullying naquela escola. Incentivou ainda a participação de todos, fazendo circular a palavra, levando os sujeitos a posicionar-se como parte do grupo. A seguir, categorizamos as respostas:

Tabela 1: Respostas à dinâmica – Definição de bullying

Cartão	Resposta
Cartão 1	Agressão, covardia
Cartão 2	Xingamento, agressão verbal ao próximo
Cartão 3	Maldade, falta de caráter
Cartão 4	Injúria
Cartão 5	“Uma pessoa sendo agredida tanto verbalmente quanto fisicamente”
Cartão 6	Medo
Cartão 7	Violência, cyberbullying
Cartão 8	“Quando é falado algo para machucar ou ferir alguém”
Cartão 9	Humilhação
Cartão 10	Zoar a pessoa “aparência, altura”

As respostas elaboradas pelos adolescentes nos cartões refletem diferentes aspectos do bullying. Foi realizada a argumentação de cada item na ocasião desta conversação. As discussões foram aqui categorizadas em tópicos e condensadas de acordo com sua reiteração para fundamentação da análise dos dados.

Agressão verbal

Sobre esta definição, Miguel destacou: “Eu acho que acontece mais é a agressão verbal, tem toda hora. Eu acho que isso dói mais que a pessoa vir te dar um tapa. Conversar, discutir, normal, sabe? Começa a xingar, pô, sei lá, ofender mesmo. Aquilo fica.”. Fernando prossegue: “Eu já não concordo. Então você acha, quando você tiver bravo com a pessoa, é preferível você bater nela do que xingar? Nenhum dos dois vai dar certo. Nenhum dos dois está certo!”

Percebo os ânimos um pouco exaltados e faço uma intervenção, na tentativa de direcionar o foco da discussão: “Concordo que essas não são formas apropriadas para lidar com os conflitos. Mas, pessoal, vamos lembrar aqui que o bullying é caracterizado pelas agressões repetitivas e intencionais, que são diferentes de desentendimentos propriamente ditos. Miguel solicita a palavra: “É isso que eu tô falando, uma palavra que você escuta e que te machuca,

tipo assim, nunca esquece. São ofensas... Apelidos... Então eh, esse trem de agressão verbal acho que está acontecendo mais é porque as pessoas estão conseguindo, tipo assim, ver o ponto fraco da outra pessoa. E através de uma simples fala, a pessoa já fica toda mal, entendeu? Acho que a palavra tem muito poder sobre as pessoas, sabe? O negócio é que hoje em dia as pessoas, elas levam muito em consideração o que as outras falam. A gente pensa que é feio, que é menos, só porque o outro falou.”

Aline contrapõe: Mas é porque eu acho também que as pessoas não tem a identidade delas firmadas, sabe? Porque se elas não sabem quem elas são realmente, porque eu acho que a partir do momento que elas sabem quem elas são, não vão deixar se afetar pela simples opinião de uma pessoa que, tipo, não tem moral, sabe? Ela não tem aquilo de autoconfiança. Daí as terapias ajudam muito, né? É. Precisa ter uma personalidade forte. Se tem uma personalidade forte você não precisa se importar com opinião alheia. Eu acho que as pessoas querem aprovação.”

As falas em destaque fazem referência às implicações dos episódios de violência verbal ocasionados pelo bullying. O sujeito adolescente vivencia um processo de constituição de sua identidade, em um período do desenvolvimento marcado pelo desamparo e instabilidade. Diante dessa dinâmica, as relações e os vínculos sociais têm grande importância na construção subjetiva da autoimagem desses jovens. No encontro subjetivo, as imagens projetadas pelo Outro se tornam responsáveis pela descoberta do sujeito, pela forma como ele se estrutura e se reconhece. Assim, as facetas da experiência pessoal e coletiva influenciam a forma como o sujeito se vê, como ele se relaciona com os outros, com as situações da vida e como reage a elas (MACEDO; ANDRADE, 2012).

Agressão física

Com relações às práticas de violência física entre pares no ambiente escolar, o grupo compartilhou alguns episódios vivenciados naquela instituição. Relataram episódios de tumulto devido à desorganização das filas na cantina, como a superlotação no momento em que a merenda é ofertada. Em uma das ocasiões, uma estudante tentou atingir a outra com um chute, além de outros desentendimentos relatados que acabam eventualmente culminando em agressão física nesse contexto da alimentação, segundo os estudantes, devido às rivalidades preexistentes que aguardam pela oportunidade de vir à tona.

Outro relato envolvia briga de torcidas organizadas de futebol, que começou devido às desavenças constantes de dois grupos rivais de estudantes dentro da escola, que proferiam entre si constantes ofensas e intimidações, cujas agressões físicas foram efetuadas fora do espaço escolar, mas em seu entorno. Quando indagados sobre suas percepções em relação a essa prática de bullying enquanto violência de grupo, Nicolas ressaltou: *“Todo mundo fica incentivando acontecer as brigas com as pessoas, esse é o problema. Eu mesmo não vi ninguém tentando separar. Todo mundo quer que tenha briga e, tipo, ao invés das pessoas apoiarem o contrário, tipo, pra eles não brigarem, tentar apaziguar, todo mundo ficou apoiando a briga.”*

Faço então uma intervenção com intuito de pensarmos as relações, tensões e diálogos possíveis: *E quem está ali, presenciando, incentivando naquele grupo... Que significado tem para vocês?* Bruno responde: *“A pessoa que, tipo, tá assistindo calada, às vezes ela mesmo quer praticar o bullying só que não tem coragem, então incentiva, e de alguma forma tá fazendo (bullying) também”*. Cecília propõe outro ponto de vista: *“Eu vejo muitas pessoas chegando falando, criticando aquelas posturas. Seria mais consciente chamar a pessoa e mostrar um outro lado, sem violência. Dar um toque mesmo, isso é união de verdade, estar do mesmo lado. Mostrar o erro e corrigir.”* A fala de Cecília, inicia um novo fluxo de enunciações e associações livres entre os participantes, propondo a resignificação e a produção de um outro saber para retirar o sujeito do lugar da impotência e de um mero expectador das práticas de violência.

Seguindo com a análise dos episódios de agressão física relatados, que evidenciam o bullying enquanto prática de grupo, destacou-se a ocorrência de uma briga expressiva entre os estudantes membros de torcidas organizadas rivais. A tensão entre os grupos, marcada pela intensa hostilidade, impulsionam seus integrantes ao comportamento violento:

O hostil passa, com o recalque e com a projeção, a acreditar que é o outro que tem ódio por ele, a se perceber como alvo original da hostilidade; o ódio recalcado gera assim, no indivíduo, o sentimento de que ele, seu grupo e seus valores estão sendo atacados ou sob séria ameaça, justamente quando ele está, inconscientemente, mais disposto a atacar. Para usar a expressão de Freud, isso não é de modo algum inofensivo, e deve-se estar preparado para sérias perturbações: a situação é tal que hostis são sempre os outros, de modo que a ação agressiva do indivíduo não lhe aparece como realização do seu ódio ou hostilidade, mas sim como reação de autodefesa, de defesa dos valores da sua comunidade e dos seus bons costumes (RAMOS, 2022, p.91).

A abordagem freudiana favorece ainda a compreensão da rivalidade entre grupos a partir do conceito de narcisismo das pequenas diferenças, como abordado pelo referencial teórico deste trabalho. A exclusão encontra-se na origem da constituição do humano, sendo algo imprescindível para a manutenção da unidade do eu e da massa (grupo). Relaciona-se ainda ao conceito de pulsão de morte, pois essa coesão só se forma e se mantém quando há um outro a quem se destina a destrutividade. (BLOK, 2016).

Ainda em relação ao desentendimento entre os grupos de torcidas rivais, é possível destacar particularidades do comportamento dos sujeitos na coletividade, como citado anteriormente nesse estudo através do texto *Psicologia das massas e análise do eu* (FREUD, 1921). Segundo o autor, quando compondo um grupo, há nos sujeitos o desaparecimento dos sentimentos de cautela que os detêm. Assume-se assim, na massa, um caráter anônimo e, por conseguinte, irresponsável. Os membros exibem aspectos narcísicos, utilizando mecanismos mentais primitivos que levam à agressividade. Dessa forma, manifestam-se os ataques e os comportamentos violentos de um grupo direcionado a seus oponentes.

[...] as massas "pensam" com o coração, e o indivíduo pensa através do cérebro. (...). A emoção das massas ofusca a lógica individual. Pela mesma causa, naquele momento, todos se unem, mas depois retornam à sua individualidade. Nas palavras de Le Bon: Uma massa é como um selvagem; não está preparada para admitir que algo possa ficar entre seu desejo e a realização deste desejo. Ela forma um único ser e fica sujeita à lei de unidade mental das massas... O sentimento de responsabilidade que sempre controla os indivíduos desaparece completamente. Todo sentimento e ato são contagiosos. O homem desce diversos degraus na escada da civilização. Isoladamente, ele pode ser um indivíduo; na massa, ele é um bárbaro, isto é, uma criatura agindo por instinto. (LOPES; CORDEIRO, 2015, p.484).

Finalmente, ressaltamos ainda a questão do incentivo à violência relatada pelo grupo, através da figura dos espectadores. Mencionam inclusive que estes seriam agressores desprovidos da iniciativa para ação, uma vez que essa posição permitiria ao sujeito a experiência de seus desejos sem a sanção e possíveis consequências da autoria dessas violências. Assim, os espectadores atuam como sujeitos condescendentes à violência, permitindo sua repercussão e seu agravamento, promovendo reforço social ao agressor.

Cyberbullying

Em relação à essa temática, a conversa aconteceu em torno da ocorrência de práticas de violência por meio das mídias tecnológicas, caracterizada como assédio virtual e suas consequências. Os adolescentes relataram que existem grupos anônimos criados por alunos da

escola nas redes sociais, organizados exclusivamente para divulgação de boatos, vídeos e fotos dos estudantes, causando extremo constrangimento. Sofia destaca: *“Tipo, as pessoas vão mandando os podres das outras e todo mundo acessa e compartilha. A escola inteira vai saber...”* Nessa fala, podemos localizar o largo alcance da violência veiculada no contexto virtual, cuja potencialidade em prejudicar aqueles a quem se destinam as agressões é bastante significativa. Demonstra também que esse tipo de prática já se estabeleceu nas vivências escolares desses estudantes.

Injúria

Nesse mesmo contexto de reflexão sobre a violência virtual, os adolescentes comentaram sobre um fato ocorrido que teve como vítima um estudante negro, naquele ano: Durante o intervalo de uma aula, alguns alunos posicionaram-se no fundo da sala, criando efeitos em imagens com um aplicativo de celular. Produziram assim, direcionando a câmera para esse colega, um “efeito de macaco”. Marcelo opina, ressaltando que estava presente na ocasião: *“Começou numa brincadeira... Mas aí a galera começou a rir muito, e fizeram a postagem. Ocorreu isso, sabe?... O erro deles foi ter postado”*. Nicolas posiciona-se: *“Eu acho que, tipo assim, foi injúria. É. De propósito, foi intencional. Aí postaram e depois teve alguma resposta da escola, teve suspensão. Aí foi lá, o diretor foi lá, conversou com a mãe do menino e falou que era a última chance dele, que qualquer outra coisinha seria expulso. Daí mudaram ele de sala”*. Percebo, com base nesses argumentos, que Nicolas se coloca no sentido de reforçar a produção do saber que buscamos através de nossa intervenção: a não aceitação da banalização das práticas de violência na escola. Esse trecho marca ainda a presença de um giro discursivo que afasta Marcelo de alguns elementos presentes em sua fala, em tom pejorativo e favorável à invisibilidade do bullying naquela instituição.

Pergunto ao grupo qual seria o sentimento da vítima em relação a esse acontecimento, no qual a violência na escola entrelaça-se ao crime de racismo. Nicolas responde: *“Acho que a pessoa perde mais a autoconfiança também. Vergonha.”* Prossigo, levantando a questão sobre a dificuldade na distinção entre brincadeira e racismo, uma vez que o último tem sua construção estruturada em nossa sociedade. Natália comenta: *“Tem que manter inaceitável esse tipo de atitude... E punir. As pessoas têm que se sentir incomodadas, todas, e não deixar passar.”* Assim, é possível evidenciar a importância do debate das questões étnico-raciais no ambiente escolar, produzindo saberes sobre a questão do racismo e seu enfrentamento. Como exposto no referencial teórico, reafirma a correlação entre preconceito e violência.

Covardia, maldade, falta de caráter

Iniciamos a abordagem dessa temática questionando as percepções em relação à figura do agressor nas práticas de bullying. Bruno responde: *“Esse aí é o tal, o poderoso. Tem que provar que é bom, e faz isso às custas do sofrimento dos outros.”* Marcelo, que descreveu anteriormente ter presenciado um episódio de bullying juntamente aos agressores, e destaca: *“Eu acho que às vezes a pessoa sente culpada. Algumas pessoas refletem, todo mundo tem consciência, entendeu? Você não gosta da pessoa e de repente extrapola, e acaba que fica humilhando ela...”* Cecília também contribui: *“Eu acho que essa coisa de valentão, tipo, tá mais pra filme americano. O que a gente vê por aqui é um bando de pessoas que não respeitam as outras, não é coisa de uma só.”*

O trecho em destaque caracteriza uma percepção clássica do *bully* (agressor), mas também um outro ponto de vista, provavelmente do próprio sujeito autor da violência, quando aborda que exista, em algum momento, sentimento de culpa e um certo sofrimento por parte deste. Outra questão importante é o apontamento da violência entre pares enquanto fenômeno que ganha força diante da ação grupal.

Medo, humilhação

Destacamos agora as concepções sobre as vítimas do bullying. Sofia pede a palavra: *“Essas pessoas que sofrem bullying, a maioria, tipo, se faz de forte, não quer demonstrar fraqueza. Tipo, como se não tivesse ligando, mas acho que tipo, todo mundo se importa e às vezes pode ser que a pessoa, na frente, ela vai lá e bate de frente, mas, no fundo, aos cantos assim ela chora, fica mal, às vezes ela fica muito insegura, até muito depois”.* A fala de Sofia traduz aspectos de um sofrimento silencioso vivenciado por esses sujeitos. Sentimentos ambíguos, conflituosos à própria identidade do adolescente, estão muitas vezes presentes nos mais diversos âmbitos de sua vida em decorrência das agressões vivenciadas, podendo persistir ao longo de sua trajetória.

Bullying ou brincadeira?

Em relação à última temática a ser abordada, destacamos o trecho escrito como definição de bullying: *“Zoar a pessoa ‘aparência, altura’”.* Iniciei com a seguinte indagação ao grupo: *“Como diferenciar o bullying da brincadeira?”* Bruno respondeu: *“Tem uns contextos mais*

certos que são de brincadeira. E depende da pessoa também. É porque o tom de brincadeira é de quem fala, talvez quem receba. Já o bullying... Tem um tom mais agressivo. Talvez. Humilhação. Eu acho que tipo tem indicação de rebaixamento.”

Nesse momento da roda de conversa, foi possível confrontar algumas certezas expressas pelos adolescentes para estabelecermos a diferenciação entre os dois elementos. Alguns jovens, inicialmente, enfatizavam insistentemente que episódios de violência, compartilhados pelo grupo por meio de depoimentos ou exemplos da mídia, constituíam-se como meras brincadeiras. Foi possível promover a circulação de um outro saber através dessas trocas, construindo oportunidades de manifestação de opiniões diversas e contraditórias, fato que ocasionou maior empatia e percepção crítica dos acontecimentos.

Quando tratamos sobre os demais aspectos mencionados na última resposta, referentes à aparência do corpo como foco da agressão, percebemos que alguns estudantes se demonstraram muito incomodados e inquietos. Manifestaram que muitas atitudes agressivas e invasivas ocorriam cotidianamente e muitas vezes em tons de brincadeira a partir de ofensas, apelidos e ridicularização de características corporais entre os colegas.

Evidenciam-se assim questões da própria adolescência, relacionadas à autoimagem e à aceitação social, uma vez que o corpo ocupa lugar de destaque nessa fase, tornando-se cativo às determinações imaginárias e simbólicas que irão imprimir ao sujeito novas inscrições (GARRITANO; SADALA 2012):

O corpo é endereçado ao olhar do Outro, como suporte capaz de ofertar um solo fértil para suas realizações ideais, realizações que permitirão ao adolescente ultrapassar os muros do narcisismo, com a emergência do Ideal do eu, instância tipificadora do desejo (p.61).

A sociedade contemporânea tem como um de seus referenciais o corpo em evidência. A cultura do corpo, altamente impregnada de valores narcísicos, parece estar associando o adolescente e seu corpo como paradigma ideal. As referências sob as quais o sujeito adolescente irá consolidar seus ideais encontra-se profundamente marcada pelo hedonismo, mergulhando esse jovem em um campo simbólico que faz de seu corpo o próprio ideal (GARRITANO; SADALA, 2012).

Com o tempo esgotado para esse encontro, chega o momento de finalizarmos essa conversa.

Encontro 4: Bullying e seus desdobramentos

O quarto encontro é iniciado com um breve resgate do que aconteceu no momento anterior. Buscamos lembrar pontos importantes do que foi falado até aqui. Ênfase ainda que continuaremos abordando aspectos sobre o bullying e seus desdobramentos. Estavam presentes oito adolescentes. Apresentamos, para iniciar as discussões, um trecho do filme *“Hoje eu quero voltar sozinho”* (2014), que evidencia práticas de bullying e as várias manifestações de preconceito e exclusão no ambiente escolar. Recomendamos o filme aos estudantes, uma vez que ninguém da turma havia assistido à sua versão completa anteriormente.

Após o vídeo, ofertamos a palavra para quem desejasse se manifestar expondo aos demais suas impressões. Aline destacou: *“Eu percebi que traz muito o bullying nesse vídeo... Assim... as pessoas que são de inclusão na escola... Que sofrem violência.”* Houve silêncio e pergunto se alguém gostaria de se manifestar, comentando a fala da colega. Dante solicita a palavra: *“Não tem como ele (a vítima, deficiente visual) se defender... Covardia, né? Faz parte da covardia mesmo. Mas aqui na escola eu acho que é boa, acho que é tranquilo. O nosso grupo de amigos lá tem todo tipo de gente... As salas aqui tem muita gente de inclusão”.* Aline completa: *“Todas as pessoas que são deficientes têm as amizades e tal, e tipo, ninguém desfaz, ninguém destrata, tipo é igual. Tem que ter relação de respeito.”*

Nesse momento, interpelamos os jovens sobre a questão da autonomia dos colegas com deficiência, fato ressaltado pelo trecho do filme: realização de tarefas, participação e socialização. Dante respondeu: *“Tem as professoras que acompanham, mas deixam eles de boa também pra interagir, trocar ideia... Tem casos até de uma menina deficiente que namora um colega nosso e tal... Se a pessoa precisa de ajuda, vai ter. Mas o bom é ir sozinho até onde conseguir.”* Nesse sentido, o grupo pareceu concordar que as relações com estudantes que apresentem alguma deficiência, de forma geral, são pautadas pelo respeito naquela instituição, fato observado também pelos pesquisadores.

Prosseguimos, solicitando que fossem destacados outros aspectos observados no vídeo apresentado. Natália comenta: *“Tem também machismo... Quando o menino manda a colega se calar... Parece muita falta de respeito, agressivo assim, eu não aceito isso não!”* Outra estudante, Cecília, relata um caso: *“Outro dia na nossa sala teve um aluno que mandou a menina calar a boca... Às vezes acontece mesmo de homem ficar querendo dar ordem pra*

mulher aqui... Do nada... Mas a gente não aceita não... E acaba virando discussão... Porque acham que mulher fala demais.”

Diante dessa fala, percebe-se a incidência das práticas machistas entre os adolescentes no contexto escolar. São representações simbólicas que refletem as relações de dominação entre homens e mulheres, muitas vezes com nuances abusivas e violentas, que exaltam o gênero como forma de hierarquização. Perspectivas e práticas machistas tendem a ser perpetuadas, uma vez que a sexualidade possui dimensão social e política, sendo construída ao longo da vida, por todos os sujeitos (LOURO, 2000).

A escola tem um papel fundamental nessa dinâmica, pois é o espaço das primeiras relações interpessoais e muitas vezes do encontro com as questões de gênero, em fases estruturantes da vida dos estudantes. Se o processo educativo e suas relações operarem numa perspectiva machista, através de estereótipos de gênero, haverá consequências com efeitos duradouros e significativos. Nesse sentido, a instituição escolar precisa atuar como uma ferramenta de combate e enfrentamento à essa realidade, através da desconstrução do preconceito de gênero e das masculinidades tóxicas, promovendo a formação voltada ao respeito e à diversidade.

Outro fato pontuado pelos estudantes a partir do trecho do filme foi a homofobia. Quando iniciamos a abordagem do assunto, Bruno ressaltou: *“Esse negócio aí de violência e preconceito contra os LGTs aqui na escola... Tipo assim, diminuiu, mas ainda tem. A gente até vê, fora daqui, vindo mais de velho do que de pessoas mais novas, de uma forma geral”*. Os adolescentes relataram ainda que são comuns os relacionamentos homoafetivos entre os estudantes, além de citarem o caso de um colega transgênero, estudante de outra turma. Afirmaram-se “acostumados” com a presença da diversidade.

Em dado momento, Natália discorda: *“Sei lá, às vezes só por discordar do outro a pessoa vinha e fazia racismo, homofobia, gordofobia, só pra diminuir a outra pessoa, aquela perseguição constante. Começa com um assunto pontual e depois já vai virando pessoal. Vai puxando outra coisa, e não acaba. Por diferença ideológica eu acho que, pô... que fazem muito mais bullying. A diferença vai gerando a discriminação”* Nicolas também pontuou: *“Aqui dentro você percebe, por causa de muito acesso da informação, o pessoal ficou muito mais ligado, sabe? Se alguém desrespeitar é crime, posso denunciar... As pessoas andam mais na linha assim com medo. Eu acho. O fato de ter sido restrito, assim, tipo, não tinha lei, tanta regra que impedia o bullying. Agora as pessoas têm que se responsabilizar, né? Pelo*

que elas fazem. Talvez seja isso que tenha melhorado um pouco a situação da escola.” O grupo mencionou ainda a presença de fatores como exclusão no vídeo apresentado. Marcelo destacou: “Como teve lá no filme, a gente também nota que normalmente as pessoas excluídas elas formam um grupo pra elas, sabe?... É meio difícil se encaixar e tipo arrumar uma unidade assim, sendo um pouco diferente.”

As falas anteriores abordam, assim como o referencial teórico exposto neste trabalho, aspectos relacionados ao bullying e aos processos de exclusão e segregação na escola. As práticas desse tipo de violência estão pautadas na intolerância e desrespeito às diferenças, que demandam a exclusão do Outro.

Individualismo exacerbado, dificuldades em estabelecer laços sociais, mercantilização da educação, incapacidade de alteridade, dentre outros, são elementos que acabaram por germinar um ambiente propício para que práticas de exclusão e de não reconhecimento do outro, como é o caso do *bullying*, florescessem em nossas sociedades (ROBERTO; PATRICIO, 2013, p.429).

Antes que os estudantes deixassem a sala, ao término do encontro, solicitei que pensássemos em uma palavra capaz de sintetizar nossas discussões até aqui, explicando que teríamos na próxima semana a nossa última conversa. Quase que de forma unânime, o termo *respeito* apareceu como expressão espontânea dos estudantes. A escolha dessa palavra demonstra certo rompimento com a centralidade dos enunciados, até então, apresentados em uma dimensão meramente individual, para buscar pensar as questões ali problematizadas à luz de uma compreensão em uma perspectiva mais ampla, com potencial transformador. Ao questionar esta visão individualista dos processos, procuramos instigar os jovens a refletir também sobre os fatores externos e estruturas sociais em seu caráter de reprodução, em uma dimensão crítica. Finalizamos, e propus que pensássemos sobre o *respeito* até o próximo encontro.

Encontro 5: Caminhos e outras possibilidades... há esperança!

A quinta e última conversa, para fechamento das rodas de conversa, teve como objetivo propor reflexões e discussões acerca das possibilidades de enfrentamento ao bullying, assim como o papel dos estudantes e da equipe pedagógica para reforçar as relações positivas no grupo e os laços sociais na escola. Estavam presentes nove adolescentes.

Convidamos o grupo a dar início à conversa convidando os participantes a retomarmos ao termo *respeito*, destacado no último encontro. Nicolas comenta: “Na verdade, se tem

respeito, não tem lugar pra violência, pro bullying... Se as coisas estão ruins assim é porque ninguém sabe respeitar, né?! E não só as regras, mas também as pessoas.” Nesse momento, proponho circular outro saber sobre os papéis de cada um, indagando sobre o que pode ser feito, por todos nós (estudantes e profissionais da educação) lidar com essa situação? Houve silêncio. Em seguida, Aline comenta: *“Pra mim... a escola poderia oferecer atendimento psicológico pras pessoas... Tipo assim... Esses momentos pra gente falar, tipo, se receber uma ajuda pessoal, talvez ela consiga mudar a sua atitude com o próximo”*.

Alguns estudantes discorrem sobre a ocorrência de práticas de violência impetradas pela própria equipe pedagógica. Dante ressalta: *“Eu acho que eles pioram a situação, né? Alguns professores. Tipo assim, o que era pra eles ajudarem a gente, sabe? Dando palavra de apoio, tentando solucionar o problema, acho que eles só pioram. As coisas acontecem e eles já falam: Você não vai chegar a lugar nenhum! Porque no fundo ninguém sabe o porquê que aquele aluno é daquele jeito”*. Natália completa: *“Tem professor que parece que não liga pra gente, pro que a gente tá passando. Só chega, dá aula, vai embora. Cada um tá ali com a sua história e ninguém tá sabendo, e aí vem esses bombardeios que talvez causem mais dor sabe...”*

Marcelo continua: *“Tem a pessoa que explode aqui na escola, começa a chorar muito... A pessoa vai acumulando aquele estresse, aquela angústia, aí tem hora que não dá. Nisso uma professora que falou com a menina que tava tendo crise de ansiedade que isso era coisa de gente mole. Pegou e falou de si mesma, que ela sabia se tratar, segurar a onda, tinha autocontrole, como se tipo, a menina se refletisse nela. Cada pessoa é de um jeito, então não adianta ela pensar que se ela lida de uma forma, a outra pessoa é obrigada a lidar com aquilo da mesma forma. Então, eu acho que, tipo assim, vindo de uma autoridade, falar isso de uma pessoa na frente de todo mundo, fragiliza muito, machuca. É um momento muito difícil. Aquele negócio da razão também, tipo de um adulto sempre pensar que está com a razão. Sem querer escutar o que as pessoas estavam sentindo, acham que eles são mais vividos que a gente, eles acham que tudo que eles falam eles tá certo. Até porque a nova geração que está vindo hoje, eles não estão acostumados com isso. Porque antigamente era pouco caso de depressão, ansiedade, esses trem. Hoje, na adolescência aqui, tem mais depressão. E aí eles não sabem o que fazer com isso. E eles acabam sendo como é que a palavra é?... Ignorante”*.

Os relatos em destaque exemplificam a violência cometida pelo professor contra o estudante. Segundo Charlot (2002),

(...) uma violência institucional, simbólica, que os próprios jovens suportam através da maneira como a instituição e seus agentes os tratam (modos de composição das classes, de atribuição de notas, de orientação, palavras desdenhosas dos adultos, atos considerados pelos alunos como injustos ou racistas...). (p.435).

Diante do exposto, fica evidenciado que muitas vezes a própria escola e seus agentes compõem o ciclo da violência, produzindo e reproduzindo-a. Ao longo dos anos, os vínculos e as relações de respeito entre professores e alunos também ficaram prejudicados, e tal desequilíbrio reflete-se cada vez mais na contemporaneidade. Observa-se ainda certo despreparo da equipe pedagógica para lidar com as demandas dos adolescentes, muitas vezes pela necessidade de uma formação profissional mais abrangente e adequada.

O conflito presente na relação aluno-professor é uma vertente da violência institucional ou estrutural nas escolas, fruto da desestruturação ou desagregação familiar e social, desigualdades sociais, preconceitos, desemprego, pobreza e fome, inversão de valores, falta de estrutura nas escolas, menosprezo à autoridade docente, professores com formação precária e até mesmo despreparados para lidarem com questões extracurriculares que visem muito mais que a formação curricular e científica, havendo necessidade de uma formação ampla e interdisciplinar do professor para que tenha habilidades e funcione como mediador em situações de conflitos e de violência, contribuindo para a formação do jovem de hoje e cidadão ético e com responsabilidade social de amanhã (NASCIMENTO; ALKIMIN, 2010, p.2813).

Continuamos, assim, caminhando com algumas amarrações que levariam à conclusão das rodas de conversa. Propomos ao grupo pensarmos um pouco sobre nosso tema central daquele momento: apontar caminhos e possibilidades de mudança diante dos pontos negativos levantados em nossas discussões. Dialogamos sobre o que esperam da escola, formas de fortalecer os vínculos entre os atores, visando a tornar aquele ambiente mais harmônico. Os estudantes destacaram ainda que deve haver um movimento, não somente individual, mas de toda a comunidade escolar nesse sentido, principalmente mais direcionado à empatia, à solidariedade e ao respeito, envolvendo menos julgamento e preconceito.

Na sequência, fomos avisados que o tempo do nosso encontro seria reduzido, devido à solicitação da participação de todos os estudantes em um evento que aconteceria na escola. Prosseguimos, com o intuito de propor ao grupo um breve momento direcionado à avaliação das nossas rodas de conversa, dialogando sobre sentimentos e os principais aspectos observados. Iniciamos, expondo um pouco das nossas impressões relacionadas à participação daquele grupo de adolescentes nas conversações. Salientamos colaboração, interesse e

compromisso deles com a nossa proposta, o respeito à fala e à opinião do outro durante nossas discussões. São estudantes muito articulados, críticos e politizados, de forma geral. E quando relatamos ao grupo tais aspectos, esses jovens expressaram gratidão no sentido de termos proporcionado momentos de acolhimento, através de um olhar direcionado às suas demandas. Ressaltamos aqui também os efeitos e possibilidades de confrontar alguns dos significantes enrijecidos do grupo:

Fernando ressalta: *“Achei muito legal, aqui a gente vem te falar o que a gente pensa. Acho muito importante ter essa conversa assim pra refletir também. Ver o que está acontecendo, pensar pra mudar o estilo, né?”* Natália continua: *“Deu pra ver mais o outro, fora da sala, escutar mais ele. Eu acho que a gente conseguiu saber mais os pensamentos das outras pessoas, até os nossos também. Às vezes até ajuda na nossa forma de relacionar com alguns colegas. Talvez a gente veja melhor que tá ferindo o outro de alguma forma, mesmo sem querer.”* Questiono sobre as impressões acerca do bullying e das demais temáticas que abordamos. Marcelo destaca: *“A gente tá conseguindo ver melhor, tipo, ver a gravidade da situação porque é uma coisa grave agredir o outro, né? O que acontece é que às vezes, tipo, o problema das pessoas é, por sempre acontecer, acharem que é normal e não tentar mudar aquilo.”*

A emergência de saberes, relatados a partir dessas falas dos participantes, demonstra uma maior conscientização sobre as situações de bullying anteriormente ignoradas em certos aspectos, assim como uma postura de fortalecimento dos vínculos entre esses adolescentes. No momento seguinte, indagamos ao grupo se gostariam que levássemos alguma solicitação, sugestão ou reclamação aos gestores, baseado em nossa experiência com a roda de conversa, uma vez que poderia favorecer mudanças na escola. Agradeceram, e manifestaram apenas o desejo de ter um espaço de fala como aquele, oportunizado de forma recorrente no ambiente escolar. Despedimo-nos e finalizamos as conversações.

Retorno à escola

Na semana seguinte, realizamos uma visita à escola, com intuito de estabelecer o último contato com a equipe gestora e alguns professores, que acolheram tão bem a nossa proposta. Apresentamos um relato geral de nossa experiência e impressões com as rodas de conversa, além de contar também com o retorno sobre as observações desses profissionais em relação aos estudantes, ao longo desse processo. Uma das professoras nos relatou que estava

observando novas posturas entre os estudantes que participaram da conversação. Estavam mais abertos, interagindo mais entre eles e com os demais colegas da sala, uma vez que anteriormente predominava o convívio em pequenos grupos. Ressaltou ainda que agora havia maior aceitação quando era proposto um trabalho de grupo com a formação menos rígida e usual entre os estudantes.

Percebemos que a finalização de nossos encontros, nas rodas de conversa, não representava necessariamente o afastamento entre os adolescentes nela envolvidos. Pelo contrário, se anteriormente não estabeleciam laços entre si, a partir das intervenções, os vínculos construídos entre eles permitiam que buscassem mais uns aos outros, seja para conversar, tirar dúvidas, pedir ajuda para solução de algum problema ou, simplesmente, estreitar a relação.

Finalmente, salientamos à equipe gestora sobre a solicitação dos adolescentes em relação à promoção de espaços de fala, escuta e acolhimento às demandas dos estudantes, que não sejam somente expositivos ou em formatos de palestra, mas sim abertos à interação. E que tais maneiras de estabelecer oportunidades de diálogo, constituem-se como forma de prevenção e enfrentamento ao bullying, assim como a necessidade de atenção à saúde mental na escola.

Reflexões sobre o encerramento

O desenvolvimento da pesquisa de campo possibilitou, a partir das vivências de conversação na escola, a percepção de que esses momentos proporcionaram aos participantes outras saídas que não algumas significações às quais estavam alienados, abalando certa rigidez de pensamentos e certezas. Diante do nível de engajamento desses adolescentes, evidenciou-se que, esse grupo, de forma geral, deixava uma posição de impotência frente ao bullying para uma maior implicação nas demandas formuladas inicialmente, valorizando os próprios recursos e possibilidades diante dos impasses vivenciados.

Alguns limites precisam ser pontuados, pois marcaram nosso processo de intervenção utilizando a metodologia da conversação. Compreendemos a sobrecarga dos horários e compromissos escolares, mas a limitação do tempo de duração dos encontros foi, muitas vezes, um dificultador da nossa dinâmica. Algumas interrupções no espaço utilizado também comprometeram certos momentos de importantes reflexões e elaborações. Lidamos ainda com a impossibilidade de estender o número de encontros devido ao cronograma de atividades para finalização do ano letivo naquela instituição.

Merece destaque também a percepção de que os adolescentes participantes sustentaram seus discursos a partir de uma noção de grupo, de coletivo. Na verdade, implicaram-se pouco individualmente em suas falas, não realizando relatos pessoais, descrevendo apenas episódios que envolviam terceiros, ou utilizando uma perspectiva generalizada. Demonstravam assim a impossibilidade de falar sobre si próprios e de suas singularidades diante da violência na escola.

O objetivo dessa intervenção foi produzir algo que fosse estendido para as vivências subjetivas e escolares cotidianas, a partir da assimilação dos saberes compartilhados pelo grupo naqueles encontros, nos pontos de escuta e fala, aprimorando as interações e vínculos entre os sujeitos. Sabe-se da complexidade do processo de enfrentamento e combate à violência escolar, e que muitas demandas persistem a partir do encerramento de nossas rodas de conversa. No entanto, trilhamos, juntos, um caminho, a partir da oferta da palavra, que pode atuar como um facilitador para maior engajamento, participação e atuação dos estudantes no espaço escolar.

A pesquisa de campo, realizada através das rodas de conversa sobre grupo e bullying, almejou estabelecer o ponto de partida para um processo de construção coletiva de responsabilização e transformação do laço social. Para além, podemos dizer que a prática da conversação pode contribuir inclusive para a desarticulação de movimentos segregatórios, propondo a possibilidade de trocar e compartilhar saberes para enfrentamento dos impasses cotidianos. As intervenções também tornaram possível aprender com os jovens acerca dos sintomas contemporâneos apresentados na escola, tais como ansiedade, depressão e violência.

Através dos mecanismos de ressignificação, é possível afirmar que cada um daqueles sujeitos envolvidos vivenciou o processo de intervenção de forma singular, interrogando um “mal-estar”, mesmo colocando suas percepções em caráter da generalidade. E, diante da possibilidade de que cada um deles possa, de alguma forma, compartilhar um pouco dos saberes ali produzidos, já os coloca, em um lugar diferente de quando iniciamos. Aprendemos com os adolescentes que é fundamental mantermos uma postura aberta à transformação, que não cabe somente aos aspectos singulares, mas também ao meio social, fato que se coloca como um desafio para todos nós.

PRODUTO EDUCACIONAL

O Programa de Mestrado Profissional em Educação e Docência – PROMESTRE –, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), busca a formação e produção de conhecimento vinculada à experiência e prática profissional. Apresenta-se como uma forma de tornar pública a pesquisa realizada durante o curso, caracterizando-se como uma ferramenta de estratégias educacionais que favorecem a prática pedagógica. A elaboração do produto pedagógico implica um processo formativo contínuo, que tem a pesquisa como alicerce (FREIRE et al., 2017). Portanto, o produto deve configurar-se na forma de um material didático, ação ou intervenção que concretize os fundamentos e resultados da investigação realizada, apontando caminhos para um problema educacional vivenciado pelo educador. Além de ampliar o conhecimento, ele qualifica a docência, traduzindo o diálogo mais direto entre a ciência/academia e a instituição escolar.

O produto educacional constitui-se assim como uma estratégia de divulgação das intervenções realizadas, podendo ser utilizados por educadores ou mesmo servir como inspiração para a proposição de outras práticas pedagógicas. Atua como uma ferramenta que indica os caminhos a serem percorridos a partir de uma perspectiva que reflete a aproximação da universidade com a realidade escolar. Busca-se assim que o conhecimento produzido assuma um caráter permanente, atuando como instrumento para ampliar a qualidade de vida da população, disponível a todos (NEVES, 2014):

Para além dos objetivos pedagógicos, a intervenção visa a oferecer recursos para que o sujeito possa dizer de si quando a palavra (por motivos variados) lhe falta. Portanto, oferece a possibilidade de tanger elementos da subjetividade, muitas vezes envolvidos nos sintomas escolares; tais sintomas podem se relacionar ao conteúdo das queixas oriundas das escolas em relação aos alunos, configurando um dispositivo mediador nesse cenário conflituoso que vem contribuindo para a produção de uma crise na educação. (p.115).

Sendo assim, o presente trabalho propôs a intervenção no contexto educativo pesquisado, a partir da metodologia da conversação, com intuito de promover espaços de fala e reflexão para prevenção e enfrentamento ao bullying. Através das experiências das rodas de conversa com os adolescentes, buscou-se melhorar a qualidade das relações interpessoais na escola, promovendo, conseqüentemente, melhorias para o processo educativo como um todo; proporcionando vínculos mais pautados em respeito, valores e humanidade entre os estudantes.

Teve-se como objetivo propiciar aos estudantes a reflexão em relação às práticas de violência na escola, criando um espaço de compartilhamento de experiências, reflexões, ideias, pontos de vista e possibilidades. Acredita-se que esse mecanismo de intervenção seja capaz de proporcionar aos estudantes envolvidos influências e interações positivas, promovendo novas práticas sociais. Será constituído através da sistematização de caminhos que possam levar os sujeitos a observarem que o respeito às diferenças e aos direitos é capaz de combater ações de violência muitas vezes banalizada e internalizada entre os muros da escola.

A partir do momento em que a escola permite-se ouvir seus estudantes, deixando com que esses pensem e atuem em seu espaço social, podem surgir ações coletivas mais eficazes para minimizar problemas em seu contexto; constituindo-se assim uma experiência educativa intensa (DAYRELL, 2001):

(...) um resgate da capacidade de criar, expressar, de potencializar as capacidades que quase nunca são estimuladas no cotidiano destes jovens (...) para o reforço da auto-estima, do sentimento de ser criativo, para o fortalecimento do sentimento de grupo entre os alunos (p.158).

Dessa forma, buscou-se viabilizar, a partir das contribuições teóricas e intervenções, ações que valorizem a escola como um espaço de suma importância para a formação humana, onde os sujeitos constituem suas representações. Houve o intuito de buscar recursos simbólicos capazes de promover o estreitamento dos laços emocionais entre os sujeitos no grupo, de modo que as identificações entre eles atuassem como mecanismos de combate às ações de violência e fortalecimento de vínculos. Tais estratégias da intervenção tornam-se fundamentais, uma vez que as práticas de socialização presentes na escola muitas vezes não se demonstram capazes de favorecer o respeito e a igualdade de direitos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa, propôs-se a investigação da relação entre os processos de formação de grupos entre os estudantes e as práticas de bullying. O estudo teve como objetivo analisar esses aspectos a partir de uma perspectiva psicanalítica e da teoria social, tendo em vista a percepção dos adolescentes participantes das conversações no ambiente escolar. Buscou-se ainda, através da intervenção com as rodas de conversa na escola, estratégias de prevenção e enfrentamento da violência escolar, assim como o fortalecimento e laços entre os estudantes.

Os estudos e as reflexões realizados permitiram compreender melhor os fundamentos acerca do comportamento agressivo e intimidador, assim como alguns desdobramentos e prejuízos dessas práticas. Ressaltamos que, após esse percurso, as questões que moveram essa investigação ainda não estão esgotadas, mas sim serviram como alicerce para novas trilhas e caminhos possíveis para prevenção e enfrentamento ao bullying. A força deste trabalho foi a tentativa de avançar em relação aos aspectos sobre grupo, uma vez que possibilitou a análise das dinâmicas sociais e culturais envolvidas nos episódios de violência.

Todo o referencial teórico fundamentou as intervenções no espaço educativo, no sentido de estabelecer o embasamento necessário para realização da pesquisa de campo. A Psicanálise aplicada à Educação ajudou-nos na mediação e melhor entendimento dos aspectos e tensões entre as dimensões do individual e coletivo. O conceito de grupo, tomado em seus aspectos inconscientes e simbólicos, assim como as constatações da pesquisa de campo, evidenciaram que essa formação pode acentuar as práticas de bullying. Diante dessa perspectiva, podemos pensar na violência na escola como um sintoma, no sentido psicanalítico, que denuncia uma ordem social que não se sustenta.

A Conversação, como metodologia definida para esta investigação, ofertou a palavra aos adolescentes, sendo capaz de propor a construção de laços para lidar com o mal-estar social. Salientamos que não é tarefa simples intervir no universo adolescente, mas que esse oferece vários saberes e possibilidades, reveladas principalmente através do olhar e da escuta direcionada a esses sujeitos. A partir da transferência estabelecida entre os participantes, foi possível a construção de um vínculo de confiança, que tornou os encontros mais acolhedores, leves e empáticos. No trabalho desenvolvido com os adolescentes, por meio de uma escuta atenta, apostamos na circulação da palavra, que favoreceu o reposicionamento desses sujeitos, permitindo que sua relação com o saber se modifique.

Inicialmente, a escola na qual realizaram-se as rodas de conversa não necessariamente encontrava-se em uma situação acentuada de ocorrência de bullying. A equipe gestora e os próprios estudantes não identificavam algumas práticas ofensivas como violência. Daí a importância dos processos de elaboração, uma vez que contribuíram para que esses atores pudessem implicar-se nos acontecimentos ao redor, tornando-os mais aptos ao enfrentamento. Sendo assim, a proposta foi válida mesmo na concepção inicial sobre a ausência de violência naquela escola, uma vez que, através do diálogo e do acolhimento, torna-se possível uma atuação em caráter preventivo e de implicação do sujeito. Ofertamos ainda, através da intervenção, a possibilidade de desnaturalização de certos preconceitos, a flexibilização de algumas identificações estabelecidas entre os participantes, além da transformação de um mal estar paralisante em saídas produtivas (COUTINHO, 2014).

Diante do discurso dos estudantes, ficou evidente que a própria estrutura do sujeito adolescente encontra no ambiente educativo um cenário para o enlaçamento e a construção de sua história, reelaborando seu passado enquanto projeta-se para o futuro. A instituição educativa seria assim o Outro social na mediação dessa transição.

Assim, supomos que tanto o saber quanto as experiências na escola têm valor de oferta de significantes, de referências simbólicas, para que os sujeitos adolescentes possam se apropriar na construção de um discurso próprio e de um modo de fazer laço social (COUTINHO; OSORIO, 2015, p.220).

Foi possível identificar que, na escola, cujo papel é estabelecer o vínculo do sujeito com o social, o adolescente não é convocado a falar, a ser ouvido. Além disso, muitos relatos dos estudantes em relação aos episódios de violência impetrados pela própria instituição contra eles, revelam a fragilidade desses laços. Nesse sentido, a escola falha quando deixa de cumprir sua função relacionada a uma formação mais humana, não acolhendo as demandas dos estudantes, deixando assim sua atuação como espaço de referência ética e moral.

Percebemos ainda que a instituição escolar ainda apresenta relações entre estudantes e educadores em caráter bastante verticalizado, fato que impede a expressão e o protagonismo dos educandos. Sendo, assim, a intervenção através das rodas de conversa um importante instrumento para direcionar o olhar aos adolescentes, considerando suas demandas e oportunizando momentos para que pudessem posicionar-se, refletir e repensar suas experiências.

A partir da análise do referencial teórico e das falas dos estudantes, constatou-se ainda o processo de enfraquecimento dos laços sociais na escola, revelando certo distanciamento entre pares e até mesmo anulação das relações de amizade para muitos sujeitos naquele contexto. Vivencia-se assim um certo desamparo e inconsistência de vínculos que, muitas vezes, dão lugar ao estabelecimento de práticas agressivas e hostis contra o Outro. Daí a impressão de banalização e naturalização dos comportamentos violentos relatados a princípio pelos estudantes, visto que o clima de tensão é muitas vezes corriqueiro nas interações com os pares.

A inserção no campo, juntamente com as discussões teóricas, nos confrontou também com aspectos associados ao bullying, acentuando que a solidariedade e as relação de afeto entre os estudantes estão perdendo espaço a cada dia. Esse fenômeno de violência irrompe-se assim como uma complexa questão social. E no sentido de uma atuação progressiva, são indispensáveis as estratégias de combate e prevenção, desde as pequenas violências, que são marcantes no cotidiano escolar.

Outro ponto seria a necessidade de atenção à saúde mental na escola, especialmente na fase da adolescência. Foram vários os relatos dos estudantes nas rodas de conversa, que ressaltaram sentimentos de ansiedade, depressão, angústia e desamparo no ambiente escolar. Assim, são marcantes as dificuldades no âmbito emocional que demandam ações de atenção, escuta e acolhimento fortalecidas no contexto educativo. Reforçamos assim, através das experiências proporcionadas por este estudo, a importância de reafirmar a escola enquanto espaço de diálogo, uma vez que, dentre os fatores mais importantes da intervenção, esteve o fato de que, a partir do momento em que se oportunizam os contextos de fala, os sujeitos sentem-se reconhecidos e valorizados. Nesse sentido, projetos e intervenções que possam promover o bem-estar desses estudantes são extremamente relevantes, especialmente voltados também a cuidar da saúde mental dos profissionais que atuam nas escolas, a potencializar a autoestima dos alunos e a proporcionar atividades que possam levá-los a exercitar as emoções saudavelmente.

Por fim, destacamos que a construção do saber é sempre da ordem da incompletude. Várias foram as incertezas e as questões levantadas, indicando novos caminhos que poderão ser percorridos, como a necessidade de compreender melhor a relação entre o enfraquecimento dos laços sociais e as práticas de violência. Esperamos que este trabalho tenha contribuído, a partir das amarrações entre a psicanálise e a educação, para a elaboração de novas respostas

ao problema do bullying, mas também para incentivar a permanência na trajetória da busca pelo conhecimento.

Vamos em frente!

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABERASTURY, A. e cols. **Adolescência**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

ABERASTURY, A.; KNOBEL, M. **Adolescência normal: um enfoque psicanalítico**. Trad. S. M. G. Ballve. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

ABRAMOVAY, M., CASTRO, M. G., SILA, A. P., & CERQUEIRA, L. (2016). **Diagnóstico Participativo das Violências nas Escolas: falam os Jovens**. Rio de Janeiro, RJ: FLACSO - Brasil, OEI, MEC.

ABRAMOVAY M; ESTEVES, LG. (Orgs.) **Juventudes: outros olhares sobre a diversidade**. Brasília: Secretaria Geral da Presidência da República/Secretaria Nacional de Juventude/ Ministério da Educação, 2009.

ABRAPIA. Associação Brasileira Multiprofissional De Proteção à Infância e à Adolescência. **Programa de redução do comportamento agressivo entre adolescentes**, 2000. Disponível em: <http://www.acterj.org.br/downloads/arquivo/doc-154.pdf>. Acesso em: 20 de jun. de 2022.

ALMEIDA, Lenildes Ribeiro da Silva. A transformação social no contexto de "A Reprodução". **Inter-Ação: Rev. Fac. Educ.** UFG, 30 (1): 139-155, jan./jun. 2005. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/interacao/article/view/1291/1343>. Acesso em: 15 de ago. de 2022.

ALVES, Míriam Cristiane; SEMINOTTI, Nedio. O pequeno grupo e o paradigma da complexidade em Edgar Morin. **Psicol. USP**, São Paulo, v. 17, n. 2, p. 113-133, jun. 2006. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1678-51772006000200006&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 06 abr. 2023. Acesso em: 20 de jun. de 2022.

ALVES, T. et al. A escuta em psicanálise no contexto escolar em tempos de pandemia. **Escola em tempos de conexão**. V.1. Universidade Estadual da Paraíba, 2021.

ANTONIO, R. et al. Bullying homofóbico no contexto escolar em Portugal. **Psicologia**, Lisboa, v.26, n.1, p.17-32, 2012. Disponível em: <http://www.scielo.gpeari.mctes.pt/scielo.php?pid=S0874-20492012000100002&script=sci_arttext> Acesso em: 03 de abr. de 2023.

AVILA, Lazslo Antonio. Grupos: a perspectiva psicanalítica. **Vínculo**, São Paulo, v. 4, n. 4, p. 17-25, dez. 2007. Disponível em<http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1806-24902007000100003&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 06 abr. 2022.

ÁVILA, Lazslo. O Eu é plural: grupos: a perspectiva psicanalítica. **Vínculo**, São Paulo, v.6, n.1, p.39-52, jun. 2009. Disponível em<http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1806-24902009000100005&lng=pt&nrm=iso>.

ÁVILA, L. A. O Grupo como Método. 1989. **ResearchGate**. 1999. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/235791514_O_grupo_como_metodo_Group_as_a_method. Acesso em: 30 de set. de 2021.

AQUINO, Júlio Groppa. As transgressões da ordem escolar. **Revista Educação** (São Paulo), v. 1, p. 56-67, 2007.

ARROYO, Miguel G. Quando a violência infanto-juvenil indaga a pedagogia. **Educ. Soc.**, out. 2007, vol.28, no.100, p.787-807. Disponível em <https://doi.org/10.1590/S0101-73302007000300008>. Acesso em: 17 de out. de 2021.

BASTOS, Alice Beatriz B. Izique. A técnica de grupos-operativos à luz de Pichon-Rivière e Henri Wallon. **Psicol inf.**, São Paulo, v. 14, n. 14, p. 160-169, out. 2010. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-88092010000100010&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 06 abr. 2023.

BATISTA, Elise Helena Morais. Bullying e preconceito étnico-raciais. **Poiésis**. V. 7, n. 12, p. 302 - 323, Jun./Dez., 2013. <https://portaldeperiodicos.animaeducacao.com.br/index.php/Poiesis/article/view/1828>. Acesso em: 28 de jun. de 2023.

BERTOL, Carolina Esmanhoto e SOUZA, Mériti de. Transgressões e adolescência: individualismo, autonomia e representações identitárias. **Psicologia: Ciência e Profissão** [online]. 2010, v. 30, n. 4 [Acessado 26 Novembro 2022], pp. 824-839. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1414-98932010000400012>>. Acesso em: 20 de jun. de 2022.

BESSET, Vera Lopes e SILVA Jr, Jurandyr Nascimento. Violência e sintoma: o que a psicanálise tem a dizer? In: **Fractal: Revista de Psicologia**, v. 22 – n. 2, p. 323-336, Maio/Ago. 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1984-02922010000800008>. Acesso em: 29 de jul. de 2023.

BETTS, Jaime. A pulsão escópica na contemporaneidade. **Rev. Assoc. Psicanal. Porto Alegre**, Porto Alegre, n. 32, p. 49-65, jan./jun. 2007. Disponível em: <https://apoa.org.br/uploads/arquivos/revistas/revista32-2.pdf>. Acesso em 17 de mai. de 2023.

BICHARA, Maria Auxiliadora Cordaro. O olho e o conto: as pulsões fazendo histórias. **Mental**, Barbacena, v. 4, n. 7, p. 85-105, nov. 2006. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-44272006000200006&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 17 mai. de 2023.

BLOK, Anton. O Narcisismo das Pequenas Diferenças. **INTERSEÇÕES** [Rio de Janeiro] v. 18 n. 2, p. 273-306, dez. 2016.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J.-C. **A reprodução: Elementos para uma teoria do sistema de ensino**. 3 ed. Trad. de Reynaldo Bairão. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.

BOURDIEU, Pierre. **Razões Práticas: Sobre a teoria da ação**. Campinas, SP: Papirus Editora, 1996.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil S.A, 1989.

BOURDIEU, Pierre. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, M.A; CATANI, A. (Orgs.). **Escritos de educação**. 9 ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

BRASIL. Lei nº 13.185, de 06 de novembro de 2015. Institui o Programa de Combate à

Intimidação Sistemática (**Bullying**). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13185.htm. Acesso em: 20 de jun. de 2022.

BRASIL. Lei nº 13.663, de 14 de maio de 2018. Altera o art. 12 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir a promoção de medidas de conscientização, de prevenção e de combate a todos os tipos de violência e a promoção da cultura de paz entre as incumbências dos estabelecimentos de ensino. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2018/Lei/L13663.htm Acesso em: 20 de jun. de 2022.

BRASIL, Ministério da Educação (2019). Programa Internacional de Avaliação de Estudantes - PISA (2018). Brasília: INEP. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/images/03.12.2019_Pisa-apresentacao-coletiva.pdf Acesso em: 02 de fev. de 2022.

BRASIL, Ministério da Educação. Pesquisa Nacional da Saúde do Escolar. Rio de Janeiro: IBGE, 2015. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv97870.pdf> Acesso em: 19 de mar. de 2022.

BRASIL. Câmara dos Deputados. Projeto de Lei nº 4224/21. Institui medidas de proteção à criança e ao adolescente contra a violência nos estabelecimentos educacionais ou similares; prevê a Política Nacional de Prevenção e Proteção ao Abuso e Exploração Sexual da Criança e do Adolescente. Brasília: Câmara dos Deputados, 2021. Disponível em: [https://www.camara.leg.br/propostas-legislativas/2309768#:~:text=Institui%20medidas%20de%20prote%C3%A7%C3%A3o%20%C3%A0,Penal\)%2C%20e%20as%20Leis%20n%C2%BA](https://www.camara.leg.br/propostas-legislativas/2309768#:~:text=Institui%20medidas%20de%20prote%C3%A7%C3%A3o%20%C3%A0,Penal)%2C%20e%20as%20Leis%20n%C2%BA) Acesso em: 17 de jun. de 2023.

BUENO, Cleuza Maria de Oliveira. A psicologia das massas nos discursos da dominação. Relendo Freud: fenômenos de massa. **Correio APPOA**, jun/2019. Disponível em: https://appoa.org.br/correio/edicao/288/a_psicologia_das_massas_nos_discursos_da_dominacao/721 Acesso em: 21 de ago. de 2023.

BUENO, C. DE O.; STRELHOW, M. R. W.; CÂMARA, S. G.. Inserção em grupos formais e qualidade de vida entre adolescentes. **Psico-USF**, v. 15, n. Psico-USF, 2010 15(3), p. 311–320, set. 2010.

BULLYING. In: DICIO, **Dicionário Online de Português**. Porto: 7Graus, 2020. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/grupo/>. Acesso em 06 de dez. de 2022.

BUSSOLO, D. R.; BATISTA, J. B.; MELLO, M. M.. O Bullying e o Chiste Hostil - Atravessamentos na identidade do sujeito. **PSICOLOGIA.PT**, 2019. Disponível em: <https://www.psicologia.pt/artigos/textos/A1330.pdf> Acesso em 21 de mai. De 2022.

CALLIGARIS, Contardo. **A Adolescência**. São Paulo: Publifolha, 2000.

CAMPOS, D.; SILVA, I. M. da S. M.; VALPASSOS, C. F. F. A ESCOLA COMO TEMPO/ESPAÇO DE RESISTÊNCIA E SUPERAÇÃO DAS DESIGUALDADES: A RELAÇÃO COM OS TERRITÓRIOS. **Revista Inter Ação**, Goiânia, v. 44, n. 1, p. 1–15, 2019. DOI: 10.5216/ia.v44i1.55683. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/interacao/article/view/55683>. Acesso em 06 mai. de 2023.

CANDAU, Vera Maria (org.). Direitos humanos, violência e cotidiano escolar. In: **Reinventar a escola**. RJ: Vozes, 2005.

CANDAU, Vera Maria. Oficinas Aprendendo e Ensinando Direitos Humanos. Texto da Rede Nacional de Direitos Humanos. **Educação em direitos humanos: uma proposta de trabalho**. Novamerica/PUC-Rio, 1999. Disponível em: http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/veracandau/candau_edh_proposta_trabalho.pdf Acesso em 13 de abr. de 2021.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Sociedade, cotidiano escolar e cultura(s): Uma aproximação. In: **Educação & Sociedade**: revista quadrimestral de Ciências da Educação/ Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES), n. 79, p. 125-161, 2002.

CASTILHO, Pedro Teixeira. O sintoma social na psicanálise: da democracia à anomia. In: **Ágora**. Rio de Janeiro. v. XXII n 2 maio/agosto 2019. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/agora/v22n2/1809-4414-agora-22-02-144.pdf> Acesso em: 20 de jun. de 2022.

CASTRO, Julio Cesar Lemes de. Ódio, segregação e psicologia de massa sob a égide do Outro algorítmico. In: **Periódicos ENAPOL**. IX Encontro Americano De Psicanálise De Orientação Lacaniana. São Paulo, 2019. Disponível em: <https://clipp.org.br/odio-segregacao-e-psicologia-de-massa-sob-a-egide-do-outro-algoritmico/> Acesso em: 03 de jul. de 2023.

CHARLOT, B. A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 4, n. 08, p. 432-443, jul/dez 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/soc/a/fDDGcftS4kF3Y6jfxZt5M5K/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 12 de jul. de 2021.

COELHO, Wilma de Nazaré Baía; SILVA, Carlos Aldemir Farias da. Preconceito, discriminação e sociabilidades na escola. **Educere et Educare**. Vol. 10 Número 20 - Jul/ Dez. 2015. p. 687 - 705. UNIOESTE CAMPUS DE CASCAVEL. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/view/12606> Acesso em: 14 de out. de 2022.

CORDEIRO, Francisco A. et al. A violência simbólica na sociedade do cansaço do século XXI. **Rev. Augustus**. Rio de Janeiro, v.23, n. 46, p. 30-53, jul./dez. 2018. Disponível em: <https://revistas.unisum.edu.br/index.php/revistaagustus/article/view/213> Acesso em: 07 de jan. de 2022.

COSTA, Polyana Andreza da Silva. Manifestações de violência no cotidiano escolar. In: **I Seminário Internacional de representações sociais, subjetividades e educação**. PUCPR, nov/2011. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/6206_3586.pdf Acesso em: 27 de jun. de 2023.

COSTA, Ana. Do narcisismo à segregação: Mutações do fantasma no laço social. **Revista Caliban**, n.11, 2019. Disponível em: <https://revistacaliban.net/do-narcisismo-%C3%A0-segrega%C3%A7%C3%A3o-muta%C3%A7%C3%B5es-do-fantasma-no-la%C3%A7osocial-aab34e40971e>

COUTINHO, Luciana Gageiro. **Adolescência e Errância**: destinos do laço social contemporâneo. Rio de Janeiro: Editora Nau, 2009.

COUTINHO, Luciana Gageiro. **Ilusão e errância: adolescência e laço social contemporâneo na interface entre a psicanálise e as ciências sociais**. Tese de Doutorado. Pontifícia Universidade Católica. Rio de Janeiro, 2002. Disponível em: http://ppg.psi.puc-rio.br/uploads/uploads/1969-12-31/2002_15bd5c4e2c1a6aa57fd8735b3dff6fd5.pdf Acesso em: 18 de abr. de 2023.

COUTINHO, Luciana Gageiro. A adolescência na contemporaneidade: ideal cultural ou sintoma social? In: **Pulsional: Revista de psicanálise**. São Paulo, 2005, ano XVII, n. 181, março/2005, p-13 a 19.

COUTINHO, Luciana; OSORIO, B. Conversações com adolescentes na escola: bullying ou mal estar nas relações? **Educ. foco**, Juiz de Fora, v. 20, n. 1, p. 205-228, mar. 2015 / jun. 2015

COUTINHO, Luciana. G. et al.. Ideais e identificações em adolescentes de Bom Retiro. **Psicologia & Sociedade**, v. 17, n. 3, p. 50–56, set. 2005.

COUTINHO, Luciana Gageiro. A palavra e o laço social entre adolescentes na escola. **Revista Interações**, 2014, n. 9(26). <https://doi.org/10.25755/int.3366> Acesso em: 29 de mai. de 2023.

COUTO, Margaret Pires. Bullying e deslocalização do gozo. Instituto de Psicanálise e Saúde Mental de Minas Gerais: **Almanaque On-line**, nº21 (jun-2021). Disponível em: <http://almanaquepsicanalise.com.br/wp-content/uploads/2018/08/7-Margaret-Couto.pdf> Acesso em: 08 de jan. de 2023.

DAHER, A.C et al. Clínicas da violência: contribuições da psicanálise. **Mnemosine** Vol.17, nº1, p. 121-138 (2021) – Parte Especial - Artigos. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/mnemosine/article/view/61846> Acesso em: 20 de jun. de 2022.

DAYRELL, Juarez. A escola como espaço sociocultural. In: **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2001.

DEBARBIEUX, Eric (Orgs.) **Violência nas escolas: dez abordagens europeias**. Brasília: UNESCO, 2002.

DIAS, Maria Das Graças Leite Villela. O sintoma: de Freud a Lacan. **Psicologia em Estudo**, v. 11, n. 2, p. 399–405, maio 2006.

DOMINGUES, Marcelo org. **Bullying, violência, preconceito e discriminação na escola**. [ebook]. São Paulo: UAB/UNIFESP, 2022. Disponível em: https://repositorio.unifesp.br/bitstream/handle/11600/65207/Ebook_Bullying_.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 20 de jun. de 2022.

EMILIO, Solange Aparecida. A escola como um grupo e os grupos na escola. **Rev. SPAGESP**, Ribeirão Preto, v. 5, n. 5, p. 24-28, dez. 2004. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-29702004000100005&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 01 mar. 2023

ENRIQUEZ, E.. (2005). Psicanálise e ciências sociais. **Ágora: Estudos Em Teoria Psicanalítica**, 8(Ágora (Rio J.), 2005 8(2)). <https://doi.org/10.1590/S1516-14982005000200001>. Acesso em: 15 de set. de 2023.

FAGUNDES, Geraldo de Andrade. Algumas reflexões em torno dos conceitos de habitus, campo e capital cultural. In: **Revista Café com Sociologia**.V. 6, n. 2. p. 103-123, mai./jul. 2017.Disponível em: <https://revistacafecomsociologia.com/revista/index.php/revista/article/view/724>. Acesso em: 05 de jul. de 2022.

FEDERAÇÃO BRASILEIRA DE BANCOS. Pesquisa do Observatório FEBRABAN-IPESPE. **Bullying e cancelamento: impacto na vida dos brasileiros**. Brasil, 2022. Disponível em: <https://portal.febraban.org.br/noticia/3815/pt-br> Acesso em: 30 de ago. de 2023.

FERRARI, Ilka Franco. Agressividade e violência. **Psicol. clin.**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 2, p. 49-62, 2006 . Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-56652006000200005&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 10 mai. 2023.

FERREIRA, Tânia. Pesquisa em psicanálise: a conversação e a entrevista clínica como ofertas de palavra – a aposta na invenção subjetiva. In: FERREIRA, Tânia; VORCARO, Angela (Orgs.). **Pesquisa e psicanálise: do campo à escrita**. Belo Horizonte: Autêntica, 2018. p. 129-151.

FILHO, N. de A., COELHO, M. T. ÀVILA, & PERES, M. F. T. (1999). O conceito de saúde mental. **Revista USP**, (43), 100-125. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/issn.2316-9036.v0i43p100-125> Acesso em: 13 de fev. de 2022.

FLEIG, M. Metapsicologia do sujeito moderno. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 12, n. 3, 1999. Disponível em:<https://www.scielo.br/j/prc/a/NLv4GyMvz8LG7jfNnpwjHPC/?lang=pt#> Acesso em: 20 de jun. de 2022.

FREIRE, Jurandir. **Violência e psicanálise**. 2ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1986.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

FREIRE, G. G. *et al*. Produtos Educacionais do Mestrado em Ensino da UTFPR – Londrina: estudo preliminar das contribuições. **Polyphonía**, v. 28, n. 2, jul./dez. 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.5216/rp.v28i2.52761>. Acesso em: 18 de jul. de 2022.

FREUD, S. **Por que a guerra?** Um diálogo entre Freud e Einstein. Santa Maria: FADISMA, 2005. (Original publicado em 1932).

FREUD, S. (1969). Psicologia de grupo e análise do ego. In **Sigmund Freud, Edição standard brasileira das obras completas**. (vol. 18, p. 43-90). Rio de Janeiro: Imago. (Trabalho original publicado em 1921)

FREUD, S. (1930). O mal-estar na civilização. In **Sigmund Freud, Edição standard brasileira das obras completas**. (vol. 21, p.). Rio de Janeiro: Imago. (Trabalho original publicado em 1921)

FREUD, S. (1950). Totem e tabu. In **Sigmund Freud, Edição standard brasileira das obras completas**. (vol. 13, p. 07-116). Rio de Janeiro: Imago. (Trabalho original publicado em 1913~1914)

FREUD, S. (1918). Tabu da virgindade. In **Sigmund Freud, Edição standard brasileira das obras completas**. (vol. 11, p. 117-128). Rio de Janeiro: Imago. (Trabalho original publicado em 1918)

FREUD, S. Três ensaios sobre a teoria da sexualidade (1905). Rio de Janeiro: Imago, 2006. In: **Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud**, vol. VII.

GARRIT, Marcio. O mal-estar, as pequenas diferenças e a agressividade. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**. Ano 06, Ed. 02, Vol. 01, pp. 146-166. Fevereiro de 2020. Disponível em: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/filosofia/mal-estar>. Acesso em: 29 de out. de 2022.

GARRITANO, ElianaJ.; SADALA, Gloria. O adolescente e a cultura do corpo: uma visão psicanalítica. **POLÊMICA**, [S.l.], v. 9, n. 3, p. 56 a 64, mar. 2012. ISSN 1676-0727. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/polemica/article/view/2792>. Acesso em: 28 jul. 2023. doi:<https://doi.org/10.12957/polemica.2010.2792>. Acesso em: 16 de jun. de 2021.

GERING, Juliane. **Agressividade e violência: contribuições da Psicanálise**. Monografia (Graduação em Psicologia). Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul. 2018. Disponível em: <http://bibliodigital.unijui.edu.br:8080/xmlui/handle/123456789/5471>. Acesso em: 20 de jun. de 2023.

GROLI, Verônica; WAGNER, Marcia Fortes; DALBOSCO, Simone Nenê Portela. Sintomas Depressivos e de Ansiedade em Adolescentes do Ensino Médio. **Rev. Psicol. IMED**, Passo Fundo, v. 9, n. 1, p. 87-103, jun. 2017. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-50272017000100007&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 20 jul. 2023.

GRUPO. In: DICIO, **Dicionário Online de Português**. Porto: 7Graus, 2020. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/grupo/>. Acesso em: 19 de mar. de 2023.

GUIMARÃES, J.; CABRAL, C. DA S.. Bullying entre meninas: tramas relacionais da construção de identidades de gênero. **Cadernos de Pesquisa**, v. 49, n. 171, p. 160–179, jan. 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/GDSBsvmqqpdcwm8fgWX7kyYQ/?lang=pt#>. Acesso em: 20 de jun. de 2022.

GUIMARÃES, V. C.; CELES, L. A. M.. O psíquico e o social numa perspectiva metapsicológica: o conceito de identificação em Freud. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**. Brasília, Jul-Set 2007, Vol. 23 n. 3, pp. 341-346. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ptp/v23n3/a14v23n3.pdf>. Acesso em: 08 de jan. de 2022.

GURSKI, Rose Gurski; PEREIRA, Marcelo Ricardo. A experiência e o tempo na passagem da adolescência contemporânea. **Psicologia USP**, 2016, volume 27, número 3. <https://www.scielo.br/j/pusp/a/4vCzHgNShqHf8DLqNRxxRKq/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 20 de jun. de 2022.

HOJE EU QUERO VOLTAR SOZINHO. Direção: Daniel Ribeiro. Lacuna Filmes. Brasil, 2014

HONNETH, Axel. O eu no nós: reconhecimento como força motriz de grupos. In: **Sociologias**. Porto Alegre, ano 15, no 33, mai./ago. 2013, p. 56-80. [JERUSALINSKY, Alfredo. Somos todos violentos? In: ASSOCIAÇÃO PSICANALÍTICA DE PORTO ALEGRE \(Org.\). **Psicanálise em Tempos de Violência**. 12. ed. Porto Alegre: Artes e Ofício, 1996. p. 7-9. \(Revista da Associação Psicanalítica de Porto Alegre\). Ano VI.](https://www.scielo.br/j/soc/a/8KhhHgJWbTRBYgmvYpMQ3H/?lang=pt&format=pdf#:~:text=Eu%20havia%20afirmado%20que%20a,competente%20de%20seu%20ambiente%20social. Acesso em: 14 de nov. de 2021.</p>
</div>
<div data-bbox=)

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. Escola e enfrentamento à homofobia: pelo reconhecimento da diversidade sexual como fator de melhoria da educação de tod@s. In: RIBEIRO (Org.). **Corpos, gêneros e sexualidades: questões possíveis para o currículo escolar**. 3ª ed. Revisada. Rio Grande: Editora da FURG, 2013.

KEHL, Maria Rita. A juventude como sintoma da cultura. In: **Juventude: outro olhar**. Revista de debates. Pág. 42-55. Ano V.n.6.nov/2007. Belo Horizonte

KEHL, Maria Rita (org.). **Função fraterna**. Rio de Janeiro, Relume-Dumará, 2000.

KEHL, Maria Rita. **O tempo e o cão: a atualidade das depressões**. São Paulo: Boitempo, 2009

KEHL, Maria Rita. **Tortura e sintoma social**. Boitempo. São Paulo, 2010.

LACADÉE, P. **O despertar e o exílio: ensinamentos psicanalíticos da mais delicada das transições, a adolescência**. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2011.

LAPLANCHE, J; PONTALIS, J. B. **Vocabulário da Psicanálise**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.4ªed.

LIMA, Denise Maria de Oliveira. **Diálogo entre a sociologia e a psicanálise: o sujeito e o indivíduo**. Tese (Doutorado) – Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas. Salvador, 2009.

LONGO, M. A projeção do ódio ao diferente na escola: bullying numa leitura freudiana. **Cadernos de Psicanálise | CPRJ**, v. 44, n. 47, p. 207-219, 16 nov. 2022.

LOPES, Felipe Tavares Paes; CORDEIRO, Mariana Prioli. Futebol, massa e poder: reflexões sobre a "teoria do contágio". **Rev. psicol. polít.**, São Paulo, v. 15, n. 34, p. 479-495, dez. 2015. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-549X2015000300003&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 27 jul. 2023.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

LOURO, Guacira Lopes. Pedagogias da sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes (Org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

LOURO, Guacira Lopes. Currículo, gênero e sexualidade – O “normal”, o “diferente” e o “excêntrico”. In: LOURO, Guacira Lopes; NECKEL, Jane Felipe; GOELLNER, Silvana Vilodre (orgs). **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, p. 41-52, 2003.

MACEDO, Cibele Mariano Vaz de; ANDRADE, Regina Glória Nunes. Imagem de si e Autoestima: A Construção da Subjetividade no Grupo Operativo. **Psicol. pesq.**, Juiz de Fora, v. 6, n. 1, p. 74-82, jul. 2012. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1982-12472012000100010&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 26 jul. 2023.

MARANGONI, V.X; HASHIMOTO, M.V.B. Bullying e assédio moral no trabalho: expressões do narcisismo contemporâneo. **Cadernos de Psicologia Social do Trabalho**, 2016, vol. 19, n. 2, p. 255-268.

MARANGONI, Vinícius Xavier Cintra. **A Face perversa da convivência escolar: uma exploração psicanalítica do bullying**. 2018. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Letras, Assis.

MARTINEZ, Cássio. Identidade, identificação e segregação: linchamentos virtuais e a Cultura do Cancelamento. In: **Leitura Flutuante**. Revista do Centro de Estudos em Semiótica e Psicanálise. v. 13 n. 2. São Paulo, 2021. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/leituraflutuante/article/view/56340>. Acesso em: 20 de jun. de 2022.

MESQUITA, Márcia Regina de. **Uma experiência de conversação com adolescentes agressivos no espaço escolar: O que eles dizem?** Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Minas Gerais, 2014.

MICHAUD, Yves. **A violência**. São Paulo: Editora Ática, 1989.

MILLER, Jacques-Alain. Em direção à adolescência. **Intervenção de encerramento da 3ª Jornada do Instituto da Criança**. França, Issy-les-Moulineaux. Maio de 2015. Disponível em: <https://docplayer.com.br/57727007-Em-direcao-a-adolescencia-por-jacques-alain-miller.html>. Acesso em: 24 de mar. de 2023.

MIRANDA, Margarete Parreira, VASCONCELOS, Renata Nunes e SANTIAGO, Ana Lydia Bezerra. Pesquisa em psicanálise e educação: a conversação como metodologia de pesquisa. In: **PSICANALISE, EDUCACAO E TRANSMISSAO**, 6., 2006, São Paulo. Disponível em: <<http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?>> Acesso em: 25 de mar. de 2022.

MISSE, Michel. Dizer a violência. In: **Rev. Katál**. Florianópolis v. 11 n. 2 p. 165-166 jul./dez. 2008. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/katalysis/article/view/S1414-49802008000200001/8177>. Acesso em: 17 de abr. de 2022.

MISSE, Michel. Violência: o que foi que aconteceu? **Jornal do SINTURF**, ano XVII, n. 529, 2002. Disponível em:

<https://www2.mppa.mp.br/sistemas/gcsubsites/upload/60/Viol%C3%83%C2%AAncia%20o%20que%20foi%20que%20aconteceu.pdf>. Acesso em: 20 de jun. de 2022.

NASCIMENTO, Grasiela A; ALKIMIN, Maria A. Violência na escola: O bullying na relação aluno-professor e a responsabilidade jurídica. In: **Anais do XIX Encontro Nacional do CONPEDI**. Fortaleza, 2010.

NEVES, Libéria Rodrigues. **Teatro-conversação na escola: O uso do Teatro na Conversação como mediador de conflitos na Educação**. Tese de Doutorado. Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/BUOS-9JGHJR>. Acesso em: 20 de jan. de 2023.

NOGUEIRA, Maria Alice; NOGUEIRA, Cláudio M. Martins. **Bourdieu & a Educação**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

NOGUEIRA, Maria Alice; NOGUEIRA, Cláudio M. Martins. Sociologia da Educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. In: **Educação & Sociedade**, ano XXIII, no 78, Abril/2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v23n78/a03v2378.pdf>. Acesso em: 31 de jan. de 2022.

OLIMPIO, Eliana; MARCOS, Cristina Moreira. A escola e o adolescente hoje: considerações a partir da psicanálise. **Psicol. rev. (Belo Horizonte)**, Belo Horizonte, v. 21, n. 3, p. 498-512, set. 2015. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-11682015000300006&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 14 mar. 2023.

PASQUALINI, Juliana C.; MARTINS, Fernando Ramalho; EUZEBIOS FILHO, Antonio. A "Dinâmica de Grupo" de Kurt Lewin: proposições, contexto e crítica. **Estud. psicol. (Natal)**, Natal, v. 26, n. 2, p. 161-173, jun. 2021. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-294X2021000200005&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 06 abr. 2023.

PEREIRA, Carlo E; FERRARI, Ilka F. A identificação e os processos de segregação na contemporaneidade. In: **Cadernos CESPUC**. Belo Horizonte n.28, 2016. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/cadernoscespuc/article/view/P23583231.2016n28p205>. Acesso em: 20 de jun. de 2022.

PEREIRA, Maria Liliana Inês Emparan Martins; INGLEZ-MAZZARELLA, Tatiana. A escola como espaço grupal. **Vínculo**, São Paulo, v. 6, n. 2, p. 191-198, dez. 2009. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1806-24902009000200008&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 06 abr. 2023.

PEREIRA, Marcelo Ricardo. A psicanálise que praticamos em educação e seus possíveis equívocos. In: VOLTOLINI, Rinaldo; GURSKI, Rose. **Retratos da Pesquisa em Psicanálise e Educação**– Coleção Psicanálise e Educação| Christian Dunker – São Paulo: Editora Contracorrente, 2020.

PINHO, G. S. O sujeito do bullying. **Autoridade e violência**. Porto Alegre APPOA, 2011. 288p.

PISETTA, Maria Angélica Augusto de Mello. O sujeito suposto saber e a transferência. **Revista Digital AdVerbum** 6 (1): Jan a Jul de 2011: pp. 64-73.

QUEIROZ, Renata; TÉRZIS, Antonios. O bullying como fenômeno psíquico produzido no grupo. **Anais do II Encontro de Iniciação em Desenvolvimento Tecnológico e Inovação**. PUC Campinas, setembro de 2012. Disponível em: <https://docplayer.com.br/10672367-O-bullying-como-fenomeno-psiquico-produzido-no-grupo.html>. Acesso em: 20 de jun. de 2022.

RAMOS, Hans Magno Alves. Líderes, massas e os outros: elementos da psicologia de massas de Freud. **Revista Sísifo**. Nº15, Vol. Único 2022.

ROBERTO CECCARELLI, Paulo; JÚNIOR PATRÍCIO, Cláudio. Bullying e pós-modernidade: uma relação intrínseca (?). **POLÊMICA**, [S.l.], v. 12, n. 3, p. 415 - 431, out. 2013. ISSN 1676-0727. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/polemica/article/view/8009/5845>>. Acesso em: 16 maio 2023.

RODRIGUES, Anabela Santos. **A definição do conceito de grupo e suas implicações no funcionamento do sistema**. Tese (Doutorado em Psicologia). Universidade do Porto, 2004. Disponível em: <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/22788/2/29879.pdf>. Acesso em: 20 de jun. de 2022.

ROSA, Miriam D. A pesquisa psicanalítica dos fenômenos sociais e políticos: metodologia e fundamentação teórica. **Revista Mal-estar e subjetividade**. Fortaleza. V. IV / N. 2 / P. 329 - 348 / SET. 2004. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/26507245_A_pesquisa_psicanalitica_dos_fenomenos_sociais_e_politicos_metodologia_e_fundamentacao_teorica. Acesso em: 19 de nov. de 2021.

ROSA, Tiago. O poder em Bourdieu e Foucault: considerações sobre o poder simbólico e o poder disciplinar. **Rev. Sem Aspas**, Araraquara, v.6, n.1, p. 3-12, jan./jun. 2017. Disponível em: <http://periodicos.fclar.unesp.br/semaspas/article/view/9933>. Acesso em: 20 de jun. de 2022.

ROSSATO, Geovânio e ROSSATO, Solange M. **Educando Para a superação do Bullying Escolar**. São Paulo: Edições Loyola; 2013.

SALLES, Leila M et al. A violência no cotidiano escolar. In: **Educação: Teoria e Prática** - v. 18, n.30, jan.-jun.-2008, p.15-23. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/229003050_A_violencia_no_cotidiano_escolar. Acesso em: 22 de mai. de 2022.

SAURET. Marie-Jean. A pesquisa clínica em psicanálise. **Psicologia USP**, 2003, 14(3), 89-104. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pusp/a/5WPbCNZwgXnMSrvbKTxVq4b/?lang=pt>. Acesso em: 20 de jun. de 2022.

SAVIETTO, B. B. DE A.. Passagem ao ato e adolescência contemporânea: pais “desmapeados”, filhos desamparados. **Revista Latinoamericana de Psicopatologia Fundamental**, v. 10, n. 3, p. 438–453, jul. 2007.

SCHRAM, S. C.; CARVALHO, M. A. B. **O pensar educação em Paulo Freire - para uma Pedagogia de mudanças**. Programa de Desenvolvimento Educacional PDE /SEED/IES. Paraná, 2008. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/852-2.pdf>. Acesso em: 09 de nov. de 2021.

SCHREIBER, Fernando Cesar de Castro; ANTUNES, Maria Cristina. Cyberbullying: do virtual ao psicológico. **Bol. - Acad. Paul. Psicol.**, São Paulo, v. 35, n. 88, p. 109-125, jan. 2015. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-711X2015000100008&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 19 mai. 2023.

SEGREGAÇÃO. In: DICIO, **Dicionário Online de Português**. Porto: 7Graus, 2020. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/segregacao/>. Acesso em: 20 de jun. de 2022.

SILVA, Grimberg D.; CASTILHO, Pedro Teixeira. A conversação em psicanálise articulada com o cinema: uma intervenção com alunos da educação de jovens e adultos (EJA) em uma escola pública de Belo Horizonte. In: **Juventudes e contemporaneidade: reflexões e intervenções**. Organização: Jacqueline de Oliveira Moreira. - 1. ed. – Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2020.

SILVA, J. B. **A escola enfrenta a violência**: dos projetos às representações docentes. 2004. 210f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista "Júlio De Mesquita Filho", Presidente Prudente, 2004. Disponível em: <http://hdl.handle.net/123456789/742>. Acesso em: 21 de jul. de 2023.

SILVA, Luiz A. Contribuições de Bion À Psicoterapia de grupo. In: OSÓRIO, L.C. **Grupoterapia hoje**. Porto Alegre: Artes médicas, 1986. p. 57-63.

SILVA, Cíntia Santana; COSTA, Bruno Lazzarotti Diniz. Opressão nas escolas: o bullying entre estudantes do ensino básico. **Cadernos de Pesquisa** v.46 n.161 p.638-663 jul./set. 2016. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S010015742016000300638&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 24 de jul. de 2022.

SOARES, Samara Sousa Diniz; STENGEL, Márcia. Entre as amizades perfeitas e virtuais, o sujeito adolescente. **Tempo psicanal.**, Rio de Janeiro, v. 51, n. 2, p. 195-223, dez. 2019. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-48382019000200010&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 25 jul. 2023.

SONODA, Katerine da Cruz Leal; NOBRE, Bárbara Bittencourt. (Im)precisões conceituais na Teoria psicanalítica: notas sobre a violência e a agressividade. **Leitura Flutuante** - Revista do Centro de Estudos em Semiótica e Psicanálise, 2020, v. 12 n. 1. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/leituraflutuante/article/view/50277>. Acesso em: 20 de jun. de 2022.

SOUZA, J. G. de; MOREIRA, A. M.; GUIMARÃES JUNIOR, E. de S. O sujeito na constituição grupal: uma leitura sob a ótica psicanalítica. In: **Revista Mythos**, 19(1), 21-31. UNIS: Varginha, MG. Disponível em: <https://doi.org/10.36674/mythos.v19i1.750>. Acesso em: 04 de abr. de 2023.

SOUZA, Rafael Benedito de. Formas de pensar a sociedade: o conceito de habitus, campo e violência simbólica em Bourdieu. In: **Revista Ars Historica**. UFRJ, nº 7, Jan./Jun., 2014, p. 139-151. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4766705>. Acesso em: 23 de jul. de 2022.

STIVAL, Maria Cristina Elias Esper; FORTUNATO, Sarita Aparecida de Oliveira. Dominação e reprodução na escola: A visão de Pierre Bourdieu. **Anais EDUCERE**, 2008 p

102 – 109. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2008/676_924.pdf. Acesso em: 27 de dez. de 2022.

VANIER, A.. O sintoma social. **Ágora: Estudos em Teoria Psicanalítica**, v. 5, n. 2, p. 205–217, jul. 2002. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/agora/a/4Yjp3rzy9vWd3KCLpSY3dDN/#>. Acesso em: 26 de ago. de 2023.

VASCONCELOS, Maria Drosila. Pierre Bourdieu: A herança sociológica. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 23, n. 78, Apr. 2002. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S01017330200200006&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 22 de fev. de 2022.

VASCONCELOS, Renata Nunes. **Violência escolar: uma das manifestações contemporâneas do fracasso escolar**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais, 2010.

VILHENA, J. de. A Arquitetura da violência: reflexões acerca da violência e do poder na cultura. **Cadernos de Psicanálise**, 2002, n.18 (21). Disponível em: <https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/lil-353508>. Acesso em: 07 de jan. de 2023.

VIOLA, D. T. D., & VORCARO, A. M. R. (2015). O problema do saber na adolescência e o real da puberdade. **Psicologia USP**, 26(1), 62-70. <https://doi.org/10.1590/0103-656420130037>. Acesso em: 15 de out. de 2022.

VOZES DA EDUCAÇÃO. **Boas práticas de saúde mental nas escolas: um olhar para oito países**. Novembro, 2021. Disponível em: <https://vozesdaeducacao.com.br/wp-content/uploads/2022/04/Levantamento-Internacional-de-Boas-Praticas-de-Saude-Mental-Escolar.pdf> Acesso em: 06 de jun. de 2023.

TEIXEIRA, Leônia Cavalcante. Função paterna, fratria e violência: sobre a constituição do socius na psicanálise freudiana. In: **Revista Psico-USF**, v. 7, n. 2, p. 195-200, Jul./Dez. 2002.

WENDT, G. W.; LISBOA, C. S. DE M.. Agressão entre pares no espaço virtual: definições, impactos e desafios do cyberbullying. **Psicologia Clínica**, v. 25, n. 1, p. 73–87, jan. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pc/a/N83JQQXmpnxNkQNwcVvmZgh/?lang=pt>. Acesso em: 08 de dez. de 2022.

XAVIER, Karla R. **O sintoma social ou sintoma com Marx: um conceito psicanalítico**. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica. São Paulo, 2013. Disponível em: <https://sapientia.pucsp.br/bitstream/handle/17006/1/Karla%20Rampim%20Xavier.pdf>. Acesso em: 18 de ago. de 2023.

XAVIER, Maria Giovanna Machado. Psicanálise e educação: um olhar sobre o fenômeno do bullying. **Revista Exitus Santarém**, PA Vol. 5 Nº 1 p. 154 – 169 Jan./Jun.2015. Disponível em: <http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/99>. Acesso em: 08 de dez. de 2022.

XIMENEZ, Daniel de Aquino (org.). Preconceito, discriminação e bullying: entraves ao exercício do direito à educação. In: **Educação em direitos humanos: desafios e perspectivas**. UFPR, 2020.

ZANOTTI, Susane V. O adolescente e seus enlaces: considerações sobre o tempo. **Opção**

Lacaniana online nova série Ano 7, Número 20, julho/ 2016. Disponível em: http://www.opcaolacaniana.com.br/pdf/numero_20/O_adolescente_e_seus_enlaces.pdf. Acesso em: 02 de set. de 2022.

ZIMERMAN, David.E. **Fundamentos básicos das grupoterapias**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

ANEXO I - Letra da Música Oriente-se

Compositor: Bruno Silva

Artista: Oriente (Participação: Criolo)

Quem é você para me dizer? (Para me dizer)
 O que eu tenho que fazer
 Quem é você para me julgar? (Para me julgar)
 Apontar sem tentar entender
 Quem é você pra ignorar? (Pra ignorar)
 O amor que existe entre nós
 Feche os olhos
 Ouça sua própria voz
 Abra a mente
 Se oriente, rapaz!

Respeito, fé, prosperidade
 Amor ao próximo
 Necessidade
 Arte em prol da liberdade
 Música pra eternidade

Um grande mestre não para de aprender
 Nos olhos das crianças eu consigo ver
 Não posso esquecer que enquanto eu viver
 Vou lutar pelo amor que existe (entre eu e você)

O sol não fosse nascer
 Se a lua não fosse brilhar
 Eu vou lutar
 Pelo amor que existe entre eu e você

O sol não fosse nascer
 Se a lua não fosse brilhar
 Eu vou lutar
 Pelo amor que existe entre eu e você

Oriente-se
 Oriente-se

Porque o grande mestre não é o que faz a melhor rima
 O grande mestre é aquele que inspira a rima

Enquanto eu viver o RAP tá comigo
 Já me fez herói e já me fez bandido
 Realizei um milhão de sonhos
 Me afastei de um milhão de amigos
 De cima do palco me sinto mais vivo

E me disseram que eu não ia chegar
Cheguei e mostrei que a gente pode sonhar

O meu coração ainda bate, 'to vivo
E sigo por qualquer caminho
Viela de qualquer favela
Mansão de qualquer condomínio
Sempre vai ter alguém pra apontar
Cada um com a sua história
E ninguém pode julgar, não

Porque o RAP não tem cor, não
A alma não tem cor, não
O talento não tem cor, não
Somos todos irmãos

Porque o RAP é compromisso
Sabotage é professor
Um som com o Criolo
Um sonho que o RAP realizou

Pro RAP não tem cor, não
A alma não tem cor, não
O talento não tem cor, não
Somos todos irmãos

Então vamos nos unir
Pra fazer coisas impossíveis
Se separados somos fortes
Juntos somos imbatíveis

'Cê
O sol não fosse nascer
Se a lua não fosse brilhar
Eu vou lutar
Pelo amor que existe entre eu e você

O sol não fosse nascer
Se a lua não fosse brilhar
Eu vou lutar
Pelo amor que existe entre eu e você

O sol não fosse nascer
Se a lua não fosse brilhar
Eu vou lutar
Pelo amor que existe entre eu e você

O sol não fosse nascer
Se a lua não fosse brilhar
Eu vou lutar
Pelo amor que existe entre eu e você

Oriente-se
Oriente-se

ANEXO 2 - Trecho do filme: “*Hoje eu quero voltar sozinho*”

Brasil, 2014

Diretor: Daniel Ribeiro

Link para o vídeo

<https://www.youtube.com/watch?v=bVjX8yzoKvw>