



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SEGURANÇA
ESCOLA DE ADMINISTRAÇÃO/FACULDADE DE DIREITO
MESTRADO PROFISSIONAL EM SEGURANÇA PÚBLICA, JUSTIÇA
E CIDADANIA**

CINTIA CRUSOE GUANAES GOMES SOARES

**ENFRENTAMENTO À VIOLÊNCIA ESCOLAR E O
ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA NA PERSPECTIVA
DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

Salvador
2021

CINTIA CRUSOE GUANAES GOMES SOARES

**ENFRENTAMENTO À VIOLÊNCIA ESCOLAR E O
ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA NA PERSPECTIVA
DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

Relatório de pesquisa apresentado para obtenção de grau de Mestre no Programa de Mestrado Profissional em Segurança Pública, Justiça e Cidadania da Universidade Federal da Bahia.

Área de Concentração: Análise de políticas.

Orientadora: Profa. Dra. Sônia Cristina Lima Chaves

Salvador
2021

Dados internacionais de catalogação na publicação

S676 Soares, Cintia Crusoe Guanaes Gomes
Enfrentamento à violência escolar e o estudante com deficiência na perspectiva da educação inclusiva / por Cintia Crusoe Guanaes Gomes Soares. – 2021.
125 f.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Sônia Cristina Lima Chaves.
Dissertação (Mestrado Profissional) – Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Direito; Universidade Federal da Bahia – Escola de Administração, Salvador, 2021.

1. Violência contra as pessoas com deficiência. 2. Políticas públicas. 3. Violência escolar. 4. Assédio nas escolas. I. Chaves, Sônia Cristina Lima . II. Universidade Federal da Bahia – Faculdade de Direito. III. Universidade Federal da Bahia – Escola de Administração. IV. Título.

CDD – 353.89

CINTIA CRUSOE GUANAES GOMES SOARES

**ENFRENTAMENTO À VIOLÊNCIA ESCOLAR E O
ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA NA PERSPECTIVA
DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

Relatório de pesquisa apresentado para obtenção de grau de Mestre no Programa de Mestrado Profissional em Segurança Pública, Justiça e Cidadania da Universidade Federal da Bahia.

Salvador, 10 de maio de 2021.

Banca Examinadora

Profa. Dra. Sônia Cristina Lima Chaves – Orientadora

Doutora em Saúde Coletiva pela Universidade Federal da Bahia

Professora do Mestrado Profissional em Segurança Pública, Justiça e Cidadania da Universidade federal da Bahia

Professor avaliador

Profa. Dra. Theresinha Guimarães Miranda

Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo

Professora da Faculdade de Educação, da Universidade Federal da Bahia

Professor avaliador

Profa. Dra. Maria Cristina Teixeira Cangussu

Doutora em Saúde Pública da Universidade Federal de São Paulo

Professora da Universidade Federal da Bahia

A todos que fazem da educação um lugar de inclusão.

AGRADECIMENTOS

A Deus pelo existir, aos meus pais Teócrita e Margarida, por serem minha base, a meu irmão Martheo pelo exemplo, a meu irmão Junior e minha afilhada Sophia pelo apoio incondicional, a meu esposo Rodrigo, por sempre acreditar nos meus sonhos, as minhas filhas Bia e Nina por serem minha razão de ser, a minha amiga Pilar, pelo incentivo, a minha orientadora Profa. Sônia por não me permitir desmotivar, e, principalmente, aos meus entrevistados, por todos o conhecimento que me proporcionaram, não só a nível acadêmico, mas no aprender a “ser” humano.

SOARES, Cintia Crusoe Guanaes Gomes. **Enfrentamento à violência escolar e o estudante com deficiência na perspectiva da educação inclusiva.** Orientadora: Sônia Cristina Lima Chaves. 2021. 126 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Segurança Pública, Justiça e Cidadania) – Faculdade de Direito e Escola de Administração, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2021.

RESUMO

O presente estudo analisou o projeto de enfrentamento ao *bullying* no âmbito escolar e a percepção dos estudantes com deficiência na perspectiva da educação inclusiva na Bahia em 2019. Este estudo foi exploratório de abordagem qualitativa através da análise do Projeto “#SejaBrother – Juntos contra o Bullying” do Ministério Público do Estado da Bahia para avaliar sua repercussão e resultados junto a estudantes com deficiência, inseridos em escolas de oferta de ensino regular da rede pública e privada do Município de Salvador. Foram entrevistados de forma online seis estudantes e seus pais que participaram do projeto em 2019, denominado I Fórum Estudantil Pela Cultura da Paz. O estudo revelou percepções singulares dos estudantes com deficiência quando inseridos em projeto de educação em perspectiva inclusiva e a necessidade de adaptações do projeto e da abordagem escolar para alcance efetivo deste segmento. A maioria reconhece as diversas ações violentas como prática deste fenômeno e chamou a atenção a prática de *bullying* não somente no espaço escolar, mas, até superior, no entorno familiar e vizinhança. Além disso, a escola regular não tem sido *locus* privilegiado de disseminação das práticas *anti-bullying*. Entre os aspectos para melhoria do programa sugere-se maior atenção dirigida as pessoas com deficiência no decorrer das discussões, maior participação da família em seu processo e envolvimento de escolas regulares, com ações sistemáticas. É preciso uma reformulação de políticas públicas educacionais que efetivamente garantam a participação de todos os estudantes e a integração de órgãos de defesa da criança e do adolescente, partindo-se da realização de pesquisas que considerem os estudantes com deficiência como público regular da educação. É necessário mudar paradigmas, reconhecer a violência, compreender os processos de aprendizagem da pessoa com deficiência e, sobretudo, insistir na educação como base para retomar o humano que existe dentro de cada um.

Palavras-chave: Pessoa com deficiência. Política pública. *Bullying*. Violência escolar.

SOARES, Cintia Crusoe Guanaes Gomes. **Enfrentamento à violência escolar e o estudante com deficiência na perspectiva da educação inclusiva.** Thesis advisor: Sônia Cristina Lima Chaves. 2021. 126 f. Dissertation (Master in Public Security, Justice and Citizenship) – Faculdade de Direito e Escola de Administração, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2021.

ABSTRACT

This study analyzed the project to tackle bullying at school and the perception of students with disabilities from the perspective of inclusive education in Bahia in 2019. This study was exploratory with a qualitative approach through the analysis of the Project "#SejaBrother - Together against Bullying" of the Public Ministry of the State of Bahia to assess its repercussion and results among students with disabilities, inserted in schools offering regular education of the public and private network of the Municipality of Salvador. Six students and their parents who participated in the project in 2019, named I Student Forum for the Culture of Peace, were interviewed online. Results: The study revealed unique perceptions of students with disabilities, when inserted in an education project in an inclusive perspective and the need for adaptations of the project and the school approach to effectively reach this segment. Most recognize the various violent actions as a practice of this phenomenon and called attention to the practice of bullying not only in the school space, but, even higher, in the family environment and neighborhood. In addition, the regular school has not been a privileged locus for the spread of anti-bullying practices. Among the aspects for improving the program, it is suggested greater attention directed to them during the discussions, greater participation of the family in its process and involvement of regular schools, with systematic actions. There is a need for a reformulation of public educational policies that effectively guarantee the participation of all students and the integration of defense bodies for children and adolescents, based on the realization of research that considers students with disabilities as a regular public in education. It is necessary to change paradigms, recognize violence, understand the learning processes of people with disabilities and, above all, insist on education as a basis for resuming the human that exists within each one.

Keywords: Person with disability. Public Policy. Bullying. School violence.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
BPC	Benefício da Prestação Continuada
BVQ	<i>Bullying no Bully/Victim Questionnaire</i>
CAOCA	Centro de Apoio as Promotorias de Infância do MP/BA
CAOCRIM	Centro de Apoio as Promotorias Criminais do MP/BA
CAS	Centro de Capacitação de profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez
CEDUC	Centro de Apoio as Promotorias de Educação do MP/BA
CEEBA	Centro de Educação Especial da Bahia
CF/88	Constituição Federal Brasileira de 1988
CID	Classificação Internacional de Doenças
CNE	Conselho Nacional de Educação
EJA	Educação de Jovens e Adultos
IBC	Instituto Baiano de Cegos
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ICIDH	International Classification of Impairments, Disabilities and Handicaps
IDEB	Índice de desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estatística e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LBI	Lei Brasileira de Inclusão
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MP/BA	Ministério Público da Bahia
OCDE	Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OMS	Organização Mundial da Saúde
ONG	Organização Não Governamental
PcD	Pessoa com Deficiência
PENSE	Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar
PISA	Programme for International Student Assessment
SESI	Serviço Social da Indústria
TAC	Termo de Ajustamento de Conduta

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	11
1.1	PROBLEMAS DE PESQUISA.....	14
1.2	HIPÓTESE	15
1.3	OBJETIVOS.....	16
1.3.1	Objetivo Geral	16
1.3.2	Objetivos Específicos.....	16
2	METODOLOGIA.....	17
3	MARCO REFERENCIAL.....	22
3.1	COMPREENSÃO DE VIOLÊNCIA ESCOLAR: CONSIDERAÇÕES.....	22
3.2	VIOLÊNCIA ESCOLAR E BULLYING	24
3.3	BULLYING NA LEGISLAÇÃO BRASILEIRA.....	25
3.4	ESTUDOS SOBRE BULLYING NO BRASIL - PESQUISA NO CONTEXTO ESCOLAR.....	28
3.5	A EDUCAÇÃO NA PERSPECTIVA INCLUSIVA.....	30
3.6	PROJETO DE ENFRENTAMENTO AO BULLYING: UMA ABORDAGEM INTERNACIONAL	40
3.7	POLÍTICAS PÚBLICAS DE ENFRENTAMENTO DA VIOLÊNCIA ESCOLAR E ATUAÇÃO DO MINISTÉRIO PÚBLICO DA BAHIA.....	43
3.7.1	Projeto #Sejabrother – Juntos contra o <i>bullying</i>.....	46
4	RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	52
4.1	A REPRESENTATIVIDADE DOS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NO CONTEXTO DAS REDES DE ENSINO E SUAS CARACTERÍSTICAS SOCIODEMOGRÁFICAS.....	52
4.1.1	Características socioeconômicas da família.....	55
4.2	O CONHECIMENTO E O RECONHECIMENTO DO ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA.....	56
4.3	O BULLYING COMO VIOLÊNCIA NA VISÃO DOS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA E O ENFRENTAMENTO NAS REDES DE ENSINO.....	59
4.4	A PROPOSTA DE DISCUSSÃO DO BULLYING PELO PROJETO #SEJABROTHER NA PERSPECTIVA DO PROTAGONISMO DO ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA.....	62

4.5	O ENVOLVIMENTO E PERCEPÇÃO DOS PAIS/RESPONSÁVEIS.....	68
5	DIFICULDADES NA REALIZAÇÃO DA PESQUISA.....	77
5.1	REALIZAÇÃO DE ENTREVISTAS PELA INTERNET: NOVAS TECNOLOGIAS, DIFICULDADES DE REDE E CONEXÃO, FALTA DE AMBIENTE ADEQUADO.....	77
5.2	DISTÂNCIA TEMPORAL. AUSÊNCIA DE AULAS. ESQUECIMENTO.....	78
5.3	DIFICULDADE DA PESQUISADORA EM MANTER O ROTEIRO E ADAPTAR AS PERGUNTAS AO ENTENDIMENTO DOS ENTREVISTADOS.....	80
6	PONTOS RELEVANTES.....	81
6.1	APRENDIZAGENS DO ESTUDANTE COM O PROJETO: AUTONOMIA PARA ALÉM DO BULLYING.....	81
6.2	A APRENDIZAGEM DOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA.....	83
6.3	AUSÊNCIA DE PROJETOS DE ENFRENTAMENTO AO BULLYING EM ESCOLAS REGULARES.....	83
6.4	BULLYING NA FAMÍLIA E VIZINHANÇA.....	84
7	ASPECTOS PARA MELHORIA DO PROJETO #SEJABROTHER.....	86
7.1	FALTA DE METODOLOGIAS NO PROJETO APROPRIADAS PARA INCLUSÃO DO ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA	86
7.2	FALTA DE ENVOLVIMENTO E ENGAJAMENTO DOS PAIS NO PROJETO.....	88
8	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	90
	REFERERÊNCIAS.....	93
	ANEXO I	98
	ANEXO II	99
	ANEXO III	101
	ANEXO IV.....	102
	ANEXO V	111
	ANEXO VI.....	113
	ANEXO VII.....	118

1 INTRODUÇÃO

Tema recorrente e de grande repercussão, a violência assume contornos de significativa importância quando tratada no âmbito escolar, seja face à condição social da escola, seja por seu lugar necessário e obrigatório na etapa de desenvolvimento do humano moderno. Dentro desta complexa e abrangente ocorrência da violência escolar, chamam atenção os aspectos determinantes de sua prática como as relações de intolerância ao diferente, nos formatos de discriminação, preconceito e sentimento de superioridade, concretizados na violência contra os alunos com deficiência.

Com efeito, a prática da violência escolar é um fenômeno que também reflete o aumento da violência no país, seja em face da maior visibilidade que os atos de violência têm alcançado nas mídias, seja em face das novas relações sociais trazidas no âmbito da internet e suas redes sociais e de relacionamento.

Em face de sua importância crescente, têm sido realizadas pesquisas sobre violência escolar de caráter internacional e no Brasil, sendo que, dentre as pesquisas acerca do tema *Bullying* no universo escolar, duas ganham importância devido à sua amplitude amostral e à confiabilidade do instituto de pesquisa.

No âmbito internacional, o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa), ou *Programme for International Student Assessment*, coordenado pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), produziu uma pesquisa de avaliação comparativa, iniciada no ano de 2000 e reaplicada a cada três anos, que abrange três áreas do conhecimento (leitura, matemática e ciências), de forma amostral. As informações são coletadas por meio da aplicação de questionários específicos com estudantes matriculados a partir do 7º ano do ensino fundamental na faixa etária dos 15 anos, parâmetro entendido como a idade em que se pressupõe o término da escolaridade básica obrigatória na maioria dos países.

A ideia foi produzir análises comparativas acerca da qualidade da educação em vários países, buscando aprimorar políticas públicas, utilizando indicadores que relacionem o desempenho dos alunos com variáveis socioeconômicas, demográficas e culturais.

O último PISA, realizado em 2015, contou com a participação de 540 mil estudantes que representaram uma amostra de 29 milhões de alunos de 72 países, sendo 35 países-membros da OCDE e 37 economias parceiras, entre elas o Brasil. (Anexo III)

Na temática relativa ao *bullying*, em tópico denominado “*Overview: Students’ well-being*”, o programa considera *bullying* “um abuso sistemático de poder” que pode assumir formas direta ou indireta, podendo ser físico (bater, socar ou chutar) e verbal (xingamento ou zombaria), ou referir-se ao *bullying* relacional como forma de exclusão social. O programa também considera o *cyberbullying* como uma nova forma de agressão expressa por meio de ferramentas on-line, especialmente telefones celulares.

O Pisa mediu a incidência do *bullying* a partir da ótica da vítima, revelando que, em média, nos países da OCDE, cerca de 11% dos estudantes relataram que são frequentemente (pelo menos algumas vezes por mês) ridicularizados, 7% relataram que são frequentemente deixados de fora das coisas, e 8% relataram que são frequentemente objeto de boatos desagradáveis na escola. Mais de 10% dos estudantes em 34 dos 53 países e economias relataram que seus pares zombam deles pelo menos algumas vezes por mês.

No Brasil, 17,5% disseram sofrer alguma das formas de *bullying* “algumas vezes por mês”; 7,8% disseram ser excluídos pelos colegas; 9,3%, ser alvo de piadas; 4,1%, serem ameaçados; 3,2%, empurrados e agredidos fisicamente. Outros 5,3% disseram que os colegas frequentemente pegam e destroem as coisas deles e 7,9% são alvo de rumores maldosos. Com base nos relatos dos estudantes, 9% foram classificados no estudo como vítimas frequentes de *bullying*, ou seja, estão no topo do indicador de agressões e mais expostos a essa situação.

Em comparativo, a média registrada entre os países da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que realiza a avaliação, é de 18,7% dos estudantes que relataram ser vítimas de algum tipo de *bullying* mais de uma vez por mês e 8,9% foram classificados como vítimas frequentes, pelo que temos o Brasil com um dos menores “índices de exposição ao *bullying*” (43º num total de 53 países).

Dentre as pesquisas acerca do tema *bullying* no universo escolar brasileiro, a Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar – PENSE, fruto de uma parceria entre o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e o Ministério da Educação (MEC) elaborada com vistas a fundamentar políticas de saúde pública em escolares no âmbito nacional, indica parâmetros de avaliação de programas de atenção à saúde e educação permitindo dimensionar fatores de risco e proteção a adolescentes escolares e realinhar políticas públicas.

Esta pesquisa se realizou nos anos de 2009, 2012 e 2015 tendo sido realizada a colheita de dados para nova edição da pesquisa em 2019, mas com resultados ainda não publicados. Na Bahia, as amostras foram distribuídas em Salvador e interior, sendo estudadas em Salvador 44 escolas, 69 turmas, com 2.187 alunos matriculados, 2.096 alunos frequentes e um

total de 1.750 respondentes. Já no interior da Bahia, foram pesquisados 58 escolas, 78 turmas, 2.364 alunos matriculados, com um total de 2.311 frequentes e 1.968 respondentes.

Quanto aos temas abordados na pesquisa, o *bullying* ganha atenção na edição da pesquisa no ano de 2015, em resposta à criação do Programa de Combate à Intimidação Sistemática (*Bullying*), na forma da Lei n.º 13.185, de 06 de novembro de 2015, tendo sido utilizada a definição da prática contida na referida norma.

Em verdade, desde a primeira edição a pesquisa já trazia questionários acerca da ocorrência de agressões, humilhações, zombaria e outros, mas apenas em 2015 se adotou o termo *bullying* na aplicação do questionário, o que fora justificado pela dúvida na compreensão do termo por parte dos respondentes.

Observou-se que o fenômeno do *bullying* assume relevância na pesquisa como tema de saúde pública, em que se admite a necessidade de estratégias intersetoriais para seu enfrentamento e identifica em seus resultados da prática desta violência escolar, que

dentre as consequências a médio e longo prazo pode-se citar maior risco de desenvolver transtornos emocionais como ansiedade, depressão, transtornos alimentares, abuso de drogas e até suicídio. Tais transtornos levam a dificuldades em relacionamentos futuros, na família e no trabalho (IBGE, 2016, p. 70).

Como resultados gerais fora observado que quase 195 mil alunos do 9º ano (7,4%) na pesquisa afirmaram ter sofrido *bullying* (zombaria, intimidação) por parte de colegas de escola, na maior parte do tempo ou sempre, nos 30 dias anteriores à pesquisa. Entre os alunos que se sentiram humilhados alguma vez nos 30 dias anteriores à pesquisa, os principais motivos foram a aparência do corpo (15,6% ou 30,4 mil) e do rosto (10,9% ou 21,2 mil).

Quando perguntados se o escolar já havia esculachado, zombado, mangado, intimidado ou caçoado algum de seus colegas de escola nos 30 dias anteriores à pesquisa, 19,8% responderam que sim. Dentre os meninos, esse percentual foi de 24,2% e entre as meninas, 15,6%. Foi observado um percentual maior entre os alunos de escolas privadas (21,2%) do que entre os de escolas públicas (19,5%).

Dentre os resultados relativos à Bahia, o percentual geral passou a ser de 16,5%, sendo de 22,5% entre os meninos e 12,1% entre as meninas, sendo a porcentagem maior entre os alunos de escolas privadas (19,4%) do que entre os de escolas públicas (16%).

Para Salvador, a pesquisa apontou o percentual geral de 20,5%, sendo de 25,6% entre os meninos e 15,6% entre as meninas, e percentual maior entre os alunos de escolas públicas (20,8%) do que entre os de escolas privadas (19,8%). (Anexo I Tabela I)

Os resultados das pesquisas demonstram a necessidade de um enfrentamento urgente da violência no âmbito escolar, além de uma triste lacuna em sua formulação e amostras, uma vez que em nenhum momento consideram as pessoas com deficiência como parâmetro de análise e discussão.

Com efeito, embora o relatório publicado da PISA afirme que a pesquisa discute a prevalência de *bullying* em todo o mundo e indique quais estudantes são mais propensos a serem vítimas deste fenômeno, e até conste em suas considerações sobre a literatura que “A etnia, a orientação sexual, a aparência física, os óbvios problemas de saúde e as deficiências dos alunos estão todos relacionados ao risco de se tornar vítima de assédio online (Rivara e Le Menestrel, 2016)” (OECD, 2017), seus questionários e conclusões apenas apontam que meninos são mais propensos a serem vítimas de *bullying*, assim como estudantes de baixo rendimento e imigrantes.

Aliás, a própria pesquisa se intitula Pesquisa Nacional de Saúde – PENSE, considerando as vulnerabilidades dos escolares, investiga o uso de drogas e a violência e até mesmo aborda como tema a saúde mental, mas ignora as necessidades da pessoa com deficiência no âmbito escolar, fato que espelha a invisibilidade deste público na preocupação das políticas públicas brasileiras.

As pesquisas hoje disponíveis sob o crivo governamental, e que servem como base para orientar e fundamentar políticas nacionais de saúde e educação, ignoram por completo a população com alguma deficiência, que representa cerca de 24% da população brasileira (IBGE, 2010, p. 114), produzindo mais uma exclusão na política de educação inclusiva.

Assim, em vista à escassez de literatura, mostra-se relevante o estudo proposto no presente projeto, seja porque a pesquisa se insere na então lacuna apontada em revisão literária, uma vez que se propôs a análise de intervenção ministerial de enfrentamento ao *bullying* escolar com a participação dos alunos com deficiência no Projeto #SejaBrother, seja porque procura analisar o fenômeno do *bullying* e o aluno com deficiência na perspectiva da educação inclusiva.

1.1 PROBLEMA DE PESQUISA

Neste contexto de aumento da violência escolar, e sob a ótica de suas vítimas, apresenta-se a prática da violência escolar contra alunos com deficiência, inseridos na rede

regular de ensino por força da política de educação especial na perspectiva inclusiva, e a consequente necessidade de seu enfrentamento através de políticas públicas e institucionais.

Com efeito, com o reconhecimento dos direitos das pessoas com deficiência (PcD) através de documentos internacionais, e ainda face a política brasileira de inclusão, este público, antes isolado em clínicas e equipamentos de segregação, toma seu espaço na sociedade e, portanto, também na rede regular de ensino, numa proposta de garantia dos direitos humanos e reconhecimento da educação como um direito de todos.

Assim, se a inclusão escolar pretende à conjugação de todos os alunos em uma única escola, numa proposta de educação que respeite a diversidade do ser humano em geral, há de se questionar se a mesma está preparada para também ofertar a todos os estudantes, sem discriminação, as ferramentas de enfrentamento às violências.

O presente estudo pretendeu analisar o projeto de enfrentamento à prática da violência escolar no sentido de verificar o seu alcance e execução em relação ao segmento dos alunos com deficiência, considerando-os como vítimas da violência e também como protagonistas de seu enfrentamento, na rede regular de ensino do município de Salvador.

1.2 HIPÓTESE

Reconhecida como uma das mais frequentes e relevantes práticas de violência escolar, o *bullying*, por definição, se alicerça, dentre outras características, em sua natureza repetitiva e no desequilíbrio de poder. Este último, segundo Fante (2018, p. 28),

caracteriza-se pelo fato de que a vítima não consegue se defender com facilidade, devido a inúmeros fatores: por ser de menor estrutura ou força física; por estar em minoria; por apresentar pouca habilidade de defesa; pela falta de assertividade e pouca flexibilidade psicológica perante o autor ou autores dos ataques.

Pelas características das vítimas de *bullying* acima explicitadas, tem-se um lógico enquadramento das pessoas com deficiência na referida condição, apresentando-se, pelos limites que sua deficiência impõe, como o lado potencialmente mais fraco nas relações de poder. Ainda nesse sentido, temos que o *bullying* guarda relação com uma sociedade intolerante, discriminatória, que não aceita a diversidade, fenômenos de complexidade que são enfrentados desde a infância e adolescência, quando se criam padrões de comportamento, felicidade e compleição física.

Por óbvio, as PcDs e suas singularidades físicas e psíquicas destoam do padrão de perfeição criado por esta sociedade, o que é refletido na comunidade escolar, onde todo aquele que não se enquadre nessa figura perfeita padronizada será o lado mais fraco.

Inobstante este reconhecimento, não há políticas públicas de enfrentamento ao *bullying* que tenham como foco ou prioridade estudantes com deficiência.

Assim, a presente pesquisa analisou uma proposta de projeto para enfrentamento ao *bullying* através da participação de estudantes com deficiência, por hipótese entendidos como aqueles sobre os quais recaem a intolerância e discriminação e que não apresentam condições de se aprender e protagonizar sua própria defesa.

1.3 OBJETIVOS

1.3.1 Objetivo Geral

Analisar o Projeto #SejaBrother do Ministério Público do Estado da Bahia e avaliar sua repercussão e impactos no conhecimento e aprendizagem dos estudantes com deficiência participantes da atividade.

1.3.2 Objetivos Específicos

1. Caracterizar e descrever a concepção, elaboração, e implementação do projeto #Seja Brother, e avaliação de efetividade de relação aos estudantes com deficiência participantes;
2. Descrever e analisar a participação, conhecimento, entendimento e aprendizagem de estudantes com deficiência na execução do projeto;
3. Identificar a percepção dos pais de alunos com deficiência acerca da abrangência e resultados do projeto;

2 METODOLOGIA

Este foi um estudo exploratório com enfoque qualitativo realizado através da análise preliminar do Projeto #SejaBrother entre alunos da rede de ensino regular do município de Salvador, pública e particular, com diversos tipos de deficiência, dentre elas deficiências intelectuais e transtorno globais de desenvolvimento, participantes do Projeto #SejaBrother, avaliando as repercussões do referido projeto em seu conhecimento do tema e posicionamento.

Os entrevistados foram estudantes com deficiência que cursavam o ensino fundamental e médio de escolas pública e privadas de Salvador. Dentre os participantes do I Fórum Estudantil pela Cultura da Paz, realizado como etapa do Projeto #SejaBrother, foram escolhidos todos os alunos com deficiência presentes no evento, após verificado que suas deficiências permitiam a comunicação através de entrevistas, alguns deles com necessidade de mediação para compreensão do conteúdo como também das respostas, face às limitações cognitivas e de comunicação de alguns entrevistados.

Foram ainda entrevistados os pais/responsáveis pelos alunos com deficiência participantes. O instrumento da pesquisa foi resultado da avaliação dos mecanismos mais utilizados em pesquisas similares, sendo importante ressaltar que, de início, foi avaliada a possibilidade de observação direta dos estudantes no decorrer do projeto e nas próprias escolas, sendo de logo descartada a ida desta pesquisadora até a escola para observação, em face da necessidade de um pesquisador /observador com técnica e competência de observação especializada.

Como uma segunda opção, avaliamos a possibilidade de utilização de questionário de autopreenchimento ou resposta por parte dos próprios alunos, instrumento que guarda a vantagem de obter resultados com base no próprio estudante pesquisado sem interferência de influências ou interpretação por parte do pesquisador. Por outro lado, quando se trata de um assunto que possui um julgamento social, como ocorre com a prática do *bullying*, e ainda de interpretação de comportamento, pode haver respostas não fidedignas.

Para alguns pesquisadores, como Craig e Osterman, citados no artigo de Seixas (2005) no que concerne às agressões, por exemplo, por haver um “apelo social desejável” ao comportamento do estudante, as respostas podem ser subestimadas e não representar a realidade. No particular da pesquisa com alunos com deficiência, esse risco de não fidelidade à realidade é ainda maior, especialmente quando se trata de alunos que não possuem completo domínio de leitura e interpretação de texto, ainda que cursem ensino médio ou fundamental II,

sendo grande a possibilidade de que respondam às questões sem de fato terem compreendido a pergunta ou a resposta.

Além disso, também avaliamos a pertinência de instrumentos de autopreenchimento aplicados aos pais dos alunos. A desvantagem desta ótica é que algumas fases de execução do projeto ocorreram fora da sala de aula, não sendo possível a observação pelo professor, bem como os pais não permanecem no ambiente escolar, não estando também em posição privilegiada de observação.

Por fim, também foi descartada a possibilidade de entrevistas efetivadas de forma presencial com estudantes e seus pais/responsáveis, considerando a atipicidade vivida no ano de 2020.

Neste sentido, temos que após a identificação, no final do ano de 2019, na China, de um novo tipo de vírus que ataca o sistema respiratório, nomeado pela Organização Mundial da Saúde (OMS) como SAR-CoV-2, foi declarada Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional – ESPII e, dado o grau de avanço dos casos de contaminação pelo novo Corona vírus em todo o mundo, este fora classificado como uma “pandemia”. Inicialmente tratado apenas com mais um vírus identificado, o COVID19 se revelou avassalador, altamente transmissíveis e com altos índices de mortalidade, alcançando em pouco mais de um ano de pandemia um total de 3.000.225 (três milhões duzentos e vinte e cinco) de vidas perdidas, dentre elas 368.749 (trezentos e sessenta e oito mil setecentos e quarenta e nove)¹ só no Brasil.

Por sua repercussão no nosso país, foram adotadas várias medidas que visavam o enfrentamento da doença, como a criação de hospitais de campanha e novos leitos de UTI e outras tantas medidas objetivando a contenção da disseminação do vírus como prevenção como o lockdown, através do fechamento das atividades comerciais e toque de recolher onde os moradores da cidade precisavam estar em suas casa a partir de determinado horário.

Indicada pela ciência como uma das formas mais efetivas de prevenção da doença, o modelo de distanciamento social, foi adotado em todo o mundo, e também do Brasil, atingindo desta forma atividades essenciais, no que a educação não pode ser poupada.

Notadamente na Bahia através do Decreto n.º 19.586/2020, foram suspensas diversas atividades presenciais, dentre elas as aulas em unidades públicas e privadas de ensino, interrupção esta que, no particular do município de Salvador deixou estudantes sem aulas

¹ dados da Universidade John Hopkins em 17/04/2021 in <https://www.dw.com/pt-br/mundo-supera-3-milh%C3%B5es-de-mortes-por-covid-19/a-57218394>

presenciais de 18 de março de 2020 até 01 de maio de 2021, restando assim impossibilitado o acesso presencial do pesquisador aos estudantes bem como a seus pais ou responsáveis.

Fora também cogitada a inserção de entrevistas com os professores da rede regular de ensino, com a intenção de trazer uma visão mais clara do observador sobre o fato, uma vez que a visão do profissional na escola é mais apurada. Esta hipótese fora descartada também face à impossibilidade do acesso desta pesquisadora ao âmbito escolar o que, por consequência, limitou a aproximação e o contato com professores das redes pública e privada.

Analisados os métodos e instrumentos destacados, fez-se a opção pela utilização de dois instrumentos diversos para dois diferentes grupos. Assim, optou-se por realizar as entrevistas por meio de videoconferência na plataforma Teams, baseada em questionários pré-formulados, com seis estudantes que participaram do Projeto #SejaBrother e com seus pais ou responsáveis, de forma individual, com mediação do pesquisador quando necessário, em face das limitações das deficiências dos alunos, visando obter, de forma mais fidedigna, a opinião do pesquisado sobre os fatos.

Foram utilizados dois tipos diferentes de questionários, um direcionado aos alunos, baseado no questionário Olweus (1996) conforme modelo disponível no Apêndice A, e outro direcionado aos pais ou responsáveis pelo estudante disponível no Apêndice B, sendo que ambos foram apresentados pela pesquisadora no formato de entrevista. (Anexo IV)

Quanto à seleção na amostra, foi considerada a necessidade de abranger a diversidade de estudantes com deficiência na rede regular de ensino, a partir de diferentes percepções e repercussões do projeto de enfrentamento do *bullying*. Assim, necessário se faz coexistir na mesma amostra alunos de variadas escolas, redes pública e particular, diferentes idades e séries cursadas, a fim de possibilitar o contato com realidades diversas. Assim, a amostra de estudantes foi coletada através do levantamento dos estudantes participantes do evento denominado “I Fórum Estudantil pela Cultura da Paz” com alguma deficiência declarada.

Foram entrevistados todos os estudantes com deficiência que participaram do I Fórum Estudantil Pela Cultura da Paz realizado no período de 01 e 02 de outubro de 2019. Em verdade, para esclarecimento da amostra pesquisada, faz-se necessária uma análise do universo considerado de estudantes de Salvador, identificação das redes envolvidas e convidadas, formas de inscrições e condições de realização do Fórum.

Para este evento foram convidadas todas as escolas públicas e privadas do município de Salvador. Em relação à rede pública, o convite fora efetivado por meio das Secretarias de Educação Estadual da Bahia e Municipal de Salvador, por suas superintendência e diretoria

pedagógica, respectivamente, as quais informaram ao Ministério Público da Bahia – MP/BA ter encaminhado e-mail com convite.

No caso das escolas privadas, fora firmada parceria de atuação com o Sindicato dos Estabelecimento de Ensino do Estado da Bahia – SINEPE/BA e escolas voluntárias, que se reuniram no Ministério Público, tendo sido encaminhado documento de proposta para realização do Fórum e respectivo convite às unidades escolares.

A inscrição fora realizada diretamente por e-mail pelos gestores das escolas, não havendo custos para inscrição e participação. Houve, ainda, realização de palestras com lançamento do projeto em algumas escolas, públicas e privadas, onde fora reiterado convite à participação estudantil no Fórum.

A indicação de alunos para participação e representação de seus pares no Fórum, segundo o próprio convite, deveria se dar da seguinte forma:

A participação da escola no fórum se dará por meio de representação estudantil, devendo a instituição/unidade fomentar a discussão acerca da violência escolar e cultura da Paz de uma forma geral, e do bullying em especial.

Essa discussão será dirigida através da proposta de debate (item V), onde os estudantes da unidade escolar vão consolidar suas ideias e propostas num único documento.

Após as discussões e formulação do documento representativo dos estudantes da escola, deverão ser identificados e indicados 02 (dois) alunos que possam representar seus pares da instituição de ensino, apresentando no Fórum, a discussão, argumentos e as proposições, junto com os demais representantes estudantis de escolas públicas e particulares de Salvador.

Os representantes devem ter entre 13 e 17 anos de idade, cursar o ensino fundamental ou médio da referida escola e ser indicado, de preferência, pelos próprios estudantes da instituição como forma de legitimação de sua representação neste Ministério Público. (ANEXO VI)

Para participação no dia do Fórum ainda foi necessária a autorização dos pais ou responsáveis pelos alunos. No caso específico de pessoas com deficiência, além da possibilidade de indicação pela escola regular, aqui entendido como um estudante como qualquer outro, foram encaminhados convites especiais aos núcleos de atendimento educacional especializado, como Associação de Pais e Amigos de Excepcionais – APAE, Centro de capacitação de Profissionais da Educação e Atendimento a Pessoas com Surdez – CAS Wilson Lins, Centro de Educação Especial da Bahia – CEEBA e Instituto Baiano de Cegos – IBC, sendo ainda flexibilizada a inscrição de estudantes com mais de 17 anos de idade.

Neste particular, a ideia era que fosse garantida a participação de estudantes com deficiência na hipótese de que estes não fossem indicados diretamente por seus pares nas escolas regulares. Observe-se que, quanto à participação de estudantes no Fórum, a previsão

máxima fora de 300 estudantes de 150 instituições – isto associado à capacidade total do auditório do evento, que possui 300 lugares.

Não foram reservadas cotas ou quantitativos para alunos de redes públicas ou privadas ou mesmo cotas para estudantes de atendimento educacional especializados, sendo que houve um acompanhamento de inscrições, o que permitiu que todos os inscritos tivessem homologada a participação no evento.

Foram inscritos um total de 157 (cento e cinquenta e sete) estudantes, dos quais 107 (cento e sete) efetivamente estiveram presentes nos dois dias do evento. Dentre os estudantes que efetivamente participaram, observamos que boa parte era da rede pública municipal (n=46, 42,99%), seguida pela rede privada (n=34, 31,77%) e pela rede pública estadual (n=21; 19,63%), com apenas seis alunos (n=6; 5,61%) da rede de atendimento especializado. Outros seis estudantes com deficiência foram inscritos para o Fórum, mas não compareceram.

A respeito do quantitativo esperado e o efetivamente inscrito no evento, foram consideradas várias dificuldades, desde a insuficiência em comunicação interna das secretarias de educação, uma vez que vários gestores afirmam não ter recebido convites ou e-mails, até questões logísticas, como deslocamento dos estudantes ao local do Fórum (a sede do Ministério Público onde fora realizado o Fórum fica no Centro Administrativo da Cidade, que, apesar de ser abastecido de linhas de ônibus e metrô, é distante do centro), o fato de serem dois dias de evento, o que demanda dois deslocamentos seguidos, a necessidade de autorização de genitores, dentre outras.

As mesmas dificuldades se apresentam à inscrição e participação de alunos com deficiência, aqui potencializadas pela questão da ausência de autonomia em deslocamento do estudante e, por vezes, necessidade de acompanhamento pelos responsáveis.

A amostra relativa a pais e responsáveis dos referidos alunos também faz parte da pesquisa e estes foram escolhidos a partir da amostra de estudantes, num total de 06 pais ou responsáveis. Foram feitas tentativa de entrevista com professores, contudo, como apenas três deles retornaram os contatos, o instrumento foi descartado para efeitos deste estudo.

Por fim, para preservação da identificação dos participantes da pesquisa, inobstante se tenha ofertado por parte dos mesmos e seus responsáveis autorização para a realização das entrevistas e para uso de seu conteúdo, os nomes aqui publicados foram substituídos por nomes fictícios, mantendo-se o gênero e as idades reais.

3 MARCO REFERENCIAL

3.1 COMPREENSÃO DE VIOLÊNCIA ESCOLAR: CONSIDERAÇÕES

Todo estudo que pretenda discutir violência precisa reconhecer em sua introdução a complexidade de sua conceituação e categorização em face de sua polissemia, amplitude, universalidade, atemporalidade e multicausalidade.

Com efeito, longe de se admitir a violência somente como resultado de uma necessidade biológica intrínseca e inata ao ser humano, ou de sua causalidade na desordem social, há de se reconhecê-la como fato social, registrando-se sua presença em todas as sociedades e em todos os contextos históricos, e ainda no indivíduo por si próprio, revelando ainda maior a complexidade de sua definição.

Assim, e sem pretender ousar por uma definição absoluta e definitiva de violência, necessário se faz, ao menos, a sua delimitação para nortear a discussão de seus reflexos na temática escolar pretendida.

Desta forma, optamos por compreender a violência a partir de sua conceituação da Organização Mundial da Saúde que, em 2002², divulgou o Relatório mundial sobre violência e saúde, delimitando a violência ao:

[...] uso intencional da força física ou do poder real ou em ameaça, contra si próprio, contra outra pessoa, ou contra um grupo ou uma comunidade, que resulte ou tenha qualquer possibilidade de resultar em lesão, morte, dano psicológico, deficiência de desenvolvimento ou privação. (KRUG et al., 2002, p. 27)

Nesta mesma linha de pensamento, Minayo e Souza (1998, p. 514) procuram definir a violência como “ações humanas de indivíduos, grupos, classes, nações que ocasionam a morte de outros seres humanos ou que afetam sua integridade física, moral, mental ou espiritual”.

Cumprir observar a relevância da intencionalidade do autor da violência para sua caracterização, bem como afastar a condicionante de agressividade como definição de violência, em sua circunstância inata do homem.

Do ponto de vista de quem a produz, adotemos a proposta de categorização das violências de Cappi (2009), em que as violências podem ser interpessoais, institucionais ou estruturais, sendo a primeira a mais conhecida e reconhecida na sociedade por ser aquela

²“The World Health Organization defines violence as: The intentional use of physical force or power, threatened or actual, against oneself, another person, or against a group or community, that either results in or has a high likelihood of resulting in injury, death, psychological harm, maldevelopment or deprivation” KRUG, E. G. et al. (eds.) **Relatório Mundial sobre Violência e Saúde**. Genebra: Organização Mundial de Saúde, 2002. Disponível em: <<https://portaldeboaspraticas.iff.fiocruz.br/wp-content/uploads/2019/04/14142032-relatorio-mundial-sobre-violencia-e-saude.pdf>>. Acesso em:

produzida de um indivíduo (ou grupo de indivíduos) contra outro (ou outros) em ação física ou não, tendo como exemplos os roubos, furtos, homicídios, estupro e outros.

Numa segunda categoria, temos a violência institucional, produzida pelas instituições formais ou não, através de atos ou omissões de seus representantes ou por práticas da própria instituição, também em ações físicas ou não físicas, tendo como exemplos a negativa de atendimento em serviços públicos, violência policial, falta de estrutura ou segurança no trabalho.

Por último, temos a violência estrutural, produzida pelo Estado e pelo funcionamento da própria sociedade, no desenvolvimento das relações sociais excludentes e discriminatórias, como desigualdades sociais e discriminação racial ou de gênero.

Observe-se que os tipos referidos não são excludentes entre si, podendo existir violência que se enquadre em mais de uma categoria. No contexto mais específico da violência escolar, sua definição também se apresenta bastante complexa, não somente pela caracterização do que seja violência, mas pelos aspectos de local de ocorrência, atores e formas de ocorrência, concretas ou disfarçadas, até mesmo escondidas em ideologias, por vezes até imperceptíveis ou legitimadas pela sociedade.

Assim, embora de forma geral se considere a violência escolar aquela que ocorre dentro da unidade de ensino, em verdade essa limitação não corresponde à realidade, visto que são formas de violência escolar aquelas ocorridas no trajeto casa-escola e no transporte escolar, nos passeios pedagógicos e excursões, nas atividades realizadas por alunos em suas residências e, mais atualmente, em ações virtuais, que podem se originar no interior dos muros escolares ou em qualquer outro lugar, afetando diretamente as relações escolares.

Outro aspecto de complexidade de definição da violência escolar se encontra na identificação de seus atores, que ultrapassam a indicação de alunos e seus pares, englobando também professores, servidores/funcionários da unidade, prestadores de serviços terceirizados e também os pais ou responsáveis pelos alunos em amplas hipóteses de prática de violência.

A posição destes atores no âmbito da violência escolar também se torna fator essencial quando da configuração da violência se extrapola um conceito finito autor/vítima, sendo de extrema relevância as testemunhas e sua repercussão social, bem como o trânsito dos autores entre os citados papéis, podendo a vítima em algum momento ser autor e vice-versa.

Por fim, e sem esgotar todos os aspectos, relevante a ressalva da violência escolar institucional e estrutural que, embora não sejam objeto do presente estudo, têm participação em sua definição, formação e concretização.

A violência institucional “[...] é aquela que se realiza dentro das instituições, sobretudo por meio de suas regras, normas de funcionamento e relações burocráticas e políticas, reproduzindo as estruturas sociais injustas” (MINAYO; SOUZA, 2007, p. 33) praticadas de forma direta pela instituição ou seus representantes, por ação ou omissão e, ainda, utilizando-se da desigualdade das relações de poder entre a instituição e os usuários.

Por sua vez, a violência estrutural se realiza através de ações estatais ou suas omissões em suas decisões políticas de atuação, como a oferta de serviço público de qualidade, com estrutura adequada, profissionais suficientes e capacitação continuada, programas educacionais efetivos e fiscalização de suas execuções.

Assim, quando se trata de violência escolar, temos sua origem em regimentos internos mal formulados que não garantem um sistema de direitos e deveres a serem respeitados por alunos e professores, ou projetos político-pedagógicos que não propõem a oferta de uma educação que vincule os professores e gestores à função do ensinar e nem respeite a individualidade dos alunos no aprender. No caso específico dos estudantes com deficiência, alvo deste estudo, esta se dá pela proposta política de uma educação inclusiva sem a garantia de estrutura, formação e capacitação para sua oferta, potencializando a violência contra estes alunos, já vulneráveis por sua própria condição.

Enfim, a violência escolar, como qualquer outro tipo de violência, repercute a polissemia, amplitude, universalidade, atemporalidade e multicausalidade do fenômeno em sociedade, com características intrínsecas a seu lugar de ocorrência e seus atores, apresentando-se como berço de tantas outras formas de violências bem como a melhor opção de enfrentamento originário, por sua ocorrência na fase de formação do indivíduo e na ampla possibilidade de prevenção.

O presente estudo considerou a violência escolar nos três níveis (interpessoal, institucional e estrutural) no que se refere a agressão ou ameaça, que resulte em dano ao agredido de qualquer tipo (físico, psicológico ou moral).

3.2 VIOLÊNCIA ESCOLAR E *BULLYING*

O ambiente escolar reproduz, com grande verossimilhança, a sociedade e seus comportamentos, de forma que é possível se observar um microcosmos social num pequeno espaço. Assim, as relações sociais, interferência de condição econômica, questões religiosas, de gênero, de raça, de tolerância ou intolerância, de popularidade e lideranças (negativas e

positivas), lutas de classes e poder, tudo se realiza no espaço escolar, com a singularidade de ser travada entre pessoas em desenvolvimento e suas particularidades de intensidade de emoções, inexperiência, impulsividade dentre outras características da juventude.

Neste ambiente pode se observar a violência escolar em todas as formas, alimentadas pela interação do desenvolvimento individual e único de cada pessoa no contexto social que lhe é apresentado e valores familiares e sociais em que esteja inserido. Dentre a complexa e vasta forma da prática da violência escolar destaca-se o *bullying*, fenômeno presente em todos os países que teve sua denominação cunhada pelo termo inglês *bully*, não existindo uma tradução fidedigna para a língua portuguesa.

De logo cumpre observar como apresenta Gomes e Sanzovo (2012):

Bullying é o termo mais apropriado para descrever um tipo (bastante sério e preocupante) de violência escolar. Se nem toda violência escolar significa *Bullying* (violência escolar entre pessoas iguais, por exemplo), é certo também afirmar que nem todo *Bullying* se passa dentro do âmbito das escolas (entre irmãos, por exemplo). Há *Bullying* dentro e fora das escolas. Há violência escolar que não é *Bullying*. Nem tudo que ocorre dentro das escolas (em termos de agressividade) configura esse fenômeno. **O *Bullying* não se esgota na violência escolar. Nem toda violência escolar constitui *Bullying*.** (GOMES; SANVOZO, 2012, p. 1, grifo nosso)

O termo *bullying* tem sua origem no inglês *bully*, cuja tradução para o português seria **tirano, brigão** ou **valentão**. O sufixo “-ing” da palavra indica uma ação contínua, ou seja, que acontece no presente e segue acontecendo no futuro. De uma forma generalizada, o *bullying* é compreendido como atos reiterados e intencionais de opressão, humilhação, discriminação, tirania, agressão e dominação de pessoas ou grupos sobre outras pessoas ou grupos mais vulneráveis.

Nem todo ato de violência ocorrido na escola pode ser caracterizado como *bullying*, sendo admitido de forma pacífica que, pelo menos, duas características precisam estar presentes para sua definição: **repetição dos atos e abuso de poder**.

3.3 BULLYING NA LEGISLAÇÃO BRASILEIRA

Na legislação brasileira, duas normas recentes pretenderam o enfrentamento do *bullying*. A Lei Federal n.º 13.185, de 06 de novembro de 2015, assinada pela então presidente Dilma Rousseff, institui o Programa de Combate à “Intimidação sistemática”, expressão que procura definir o *bullying* na norma brasileira.

Em seu artigo 1º, parágrafo 1º, a lei define *bullying* como

considera-se intimidação sistemática (*Bullying*) todo ato de violência física ou psicológica, intencional e repetitivo que ocorre sem motivação evidente, praticado por indivíduo ou grupo, contra uma ou mais pessoas, com o objetivo de intimidá-la ou agredi-la, causando dor e angústia à vítima, em uma relação de desequilíbrio de poder entre as partes envolvidas. (BRASIL, 2015)

A norma ainda delimita as características da ocorrência do *bullying*, no artigo 2º, e define a prática do *cyberbullying* no parágrafo único:

Art. 2º Caracteriza-se a intimidação sistemática (**Bullying**) quando há violência física ou psicológica em atos de intimidação, humilhação ou discriminação e, ainda: I - ataques físicos; II - insultos pessoais; III - comentários sistemáticos e apelidos pejorativos; IV - ameaças por quaisquer meios; V - grafites depreciativos; VI - expressões preconceituosas; VII - isolamento social consciente e premeditado; VIII - pilhérias. Parágrafo único. Há intimidação sistemática na rede mundial de computadores (**cyberbullying**), quando se usarem os instrumentos que lhe são próprios para depreciar, incitar a violência, adulterar fotos e dados pessoais com o intuito de criar meios de constrangimento psicossocial. (BRASIL, 2015)

A lei ainda procura classificar a prática do *bullying* em oito categorias, a saber: 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 - físico: 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 (BRASIL, 2015).

A norma ainda estabelece objetivos para um programa nacional de prevenção e combate ao *bullying* através da capacitação de docentes e equipes pedagógicas para a implementação das ações de discussão, prevenção, orientação e solução do problema; implementação e disseminação de campanhas de educação, conscientização e informação; instituição de práticas de conduta e orientação de pais, familiares e responsáveis diante da identificação de vítimas e agressores; assistência psicológica, social e jurídica às vítimas e aos agressores; integração dos meios de comunicação de massa com as escolas e a sociedade, como forma de identificação e conscientização do problema e forma de preveni-lo e combatê-lo; promoção da cidadania, da capacidade empática e do respeito a terceiros, nos marcos de uma cultura de paz e tolerância mútua; e promoção de medidas de conscientização, prevenção e combate a todos os tipos de violência, com ênfase nas práticas recorrentes de intimidação sistemática (*bullying*), ou constrangimento físico e psicológico, cometidas por alunos, professores e outros profissionais integrantes de escola e de comunidade escolar (BRASIL, 2015).

Por fim, a lei determina que todo estabelecimento de ensino assegure medidas de conscientização, prevenção, diagnose e combate à violência e à intimidação sistemática (*bullying*) (BRASIL, 2015).

Embora essa prescrição legal tenha sua importância no que tange ao reconhecimento da violência escolar, na forma da intimidação sistemática ou *bullying*, como tema emergente e urgente a ser enfrentado pelas políticas públicas, esta sofreu uma série de críticas notadamente em relação à sua eficácia.

Com efeito, a lei mais se preocupa em definir o que seja *bullying* e sua prática, do que em criar mecanismos reais de combate e prevenção, uma vez que pontua a necessidade de capacitação de docentes e equipes pedagógicas, mas não indica nenhum programa neste sentido, aponta a criação de campanhas, documentos de orientação e não indica nem mesmo o órgão que se responsabilizaria por sua elaboração, determina a criação de programas nas escolas, mas não informa como irá cobrar sua efetivação, enfim, são regras de cunho geral e inespecífico.

Outra dura crítica que a norma recebe diz respeito ao conteúdo do artigo 4º inciso VIII, em que o legislador se preocupa em determinar que seja evitado “tanto quanto possível, a punição dos agressores, privilegiando mecanismos e instrumentos alternativos que promovam a efetiva responsabilização e a mudança de comportamento hostil” (BRASIL, 2015). Não que se discuta a necessidade de atenção ao agressor e a proposta de ressocialização, mas não há na norma nenhum item exclusivo para ações que visem diretamente ao mesmo acolhimento diferenciado a vítima e seus familiares.

Três anos após a publicação da lei e visando lhe dar efetividade, fora promulgada nova norma, agora sob o n.º 13.663, de maio de 2018, firmada pelo presidente Michel Temer, que altera a LDB – Lei de diretrizes e Bases da educação nacional em seu artigo 12 para incluir a promoção de medidas de conscientização, prevenção e combate a todos os tipos de violência e a promoção da cultura da paz entre as incumbências do estabelecimento de ensino.

Procurando emprestar mais concretude à norma anterior, esta nova lei, direcionada especificamente ao *bullying* na comunidade escolar, modifica a LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, no seu capítulo da Organização da Educação Nacional, determinando que são os estabelecimentos de ensino os responsáveis em promover medidas de conscientização, de prevenção e de combate a todos os tipos de violência, especialmente a intimidação sistemática (*bullying*), no âmbito das escolas, inclusive as ações necessárias para tanto (BRASIL, 2018).

Observe-se que, embora a nova norma ainda não imponha sanções ao descumprimento das medidas, parte integrante das normas gerais de educação previstas na LDB, essas exigências, assim como as demais previstas no artigo 12, padecem de fiscalização pelos órgãos de controle, notadamente os Conselhos de Educação (Nacional, Estaduais e Municipais), além do Ministério Público, sendo ainda reservado àqueles o poder de regulamentação normativa, na forma de Resoluções, com adequações necessárias a realidades regionais, o que abre uma real possibilidade de efetivação da política de combate ao *bullying*, sua aplicação e exigibilidade.

Por fim, ainda no que se refere a abordagem jurídica do *bullying*, este tipo de violência está contemplado no projeto de reforma do Código Penal Brasileiro, visando a tipificação da conduta com crime e, por consequência, passível de sanções reais, como multa, prestação de serviços à comunidade ou, até mesmo, pena privativa de liberdade, embora em desacordo com a lei n.º 13.185/15, que pretende uma abordagem pedagógica aos autores desta violência. Também nesse sentido é a opinião de Gomes e Sanzovo (2012, p. 1):

O *Bullying*, portanto, deve ser estudado e prevenido criminológica e político-criminalmente. Eventual tipificação penal constitui apenas uma opção legislativa de sistematização do assunto, visto que ninguém acredita que ela, por si só, contribua para a redução da violência escolar caracterizadora do *Bullying*. É inconcebível, nos dias atuais, que diretores, coordenadores, professores, pedagogos e os próprios pais (além de associações, ONGs etc. que estão no entorno das escolas) não saibam tudo (ou bastante coisa) sobre esse fenômeno já tão pesquisado mundialmente.

3.4 ESTUDOS SOBRE *BULLYING* NO BRASIL – PESQUISA NO CONTEXTO ESCOLAR

O *bullying* é considerado um problema de saúde mundial face sua prejudicialidade física e emocional aos estudantes e vem sendo analisado sob diversas óticas, como saúde, educação, sociologia, psicologia, e ainda sob vários aspectos como tipos de violências, sexo, de raça, condição socioeconômica, meios de execução (presencial ou via internet), observados os resultados de intervenções, sua redução do *bullying* escolar, efetividade e outros.

Apesar de ser conhecido e evidenciado na década de 70, segundo revisão literária feita por estudo da Universidade de São Paulo em relação aos estudos feitos no Brasil, o *bullying* apenas passou a ser objeto de estudo a partir do final da década de 1990 e início do ano 2000, o que é insuficiente em suas aplicações práticas:

Há uma lacuna quanto a produção de pesquisas com abordagens interventivas de cunho estratégico, preventivo e restaurativo acerca da agressão entre adolescentes, e/ou qualitativas que possam compreender o *bullying* a partir da relação com o sujeito, suas experiências na escola-família-comunidade e o *bullying*, suas

impressões acerca deste conflito entre pares e seus motivos e/ou causas no envolvimento com o mesmo em seus diferentes papéis. (PIGOZI; MACHADO, 2015, p. 4)

Realizada a investigação com o objetivo de compreender o que já fora estudado no assunto e propositura de novas abordagens, foi utilizado o método da revisão integrativa, em que se organizou o estudo segundo os temas: prevalência e tipos de *bullying*; diferenças entre gêneros; fatores associados; consequências; sentimento dos adolescentes e intervenções possíveis.

Após analisar os temas propostos e as diferenças apresentadas em cada artigo, o estudo concluiu que mais da metade da literatura vem pesquisando *bullying* no Brasil através de abordagens quantitativas com foco em estabelecer fatores que se associam à ocorrência do *bullying*. Observou-se que o gênero masculino é mais propenso ao *bullying* entre adolescentes, e que os resultados emocionais derivados do *bullying* transcendem a adolescência atingindo a fase adulta, determinando assim a necessidade de intervenção ainda na adolescência.

Fora ainda observado que os jovens não possuem compreensão correta do que seja *bullying* e que há uma fragilidade nas pesquisas brasileiras quanto a estudos preventivos, interventivos e restaurativos ou que avaliem programas de intervenção.

Na lacuna identificada pelo estudo acima, temos a pesquisa apresentada pelo professor universitário Bruno Pierin Ernsen (2018), ele próprio pessoa com deficiência (surdez), psicólogo, mestre em educação e pós graduado em LIBRAS, escreveu o Livro “Bullying e Surdez no Contexto Escolar”, em que expõe pesquisa realizada com aluno surdos e ouvintes, com o objetivos de verificar se o *bullying* envolvendo os surdos teria um maior incidência do que o *bullying* envolvendo apenas os ouvintes, além de descrever a percepção de estudantes surdos sobre o clima escolar e sua relação com o *bullying*.

Foi realizada pesquisa exploratória de natureza quantitativa em que participaram 146 estudantes, dos quais 26 eram surdos e 120 eram ouvintes dos ensinos fundamental e médio de escolas públicas no Paraná. A respeito do clima escolar foram feitas perguntas relativas ao sentimento de segurança e pertencimento à escola, envolvimento dos professores, engajamento e relação de amizade entre os alunos. Em relação à violência no âmbito escolar, foi utilizado questionário baseado na PENSE (ano 2015) (IBGE, 2016), abordando a frequência de agressões, aspectos singulares dos estudantes surdos como: oralização, uso de implantes e LIBRAS. No tocante à percepção da discriminação, utilizou-se perguntas relacionadas a temas como cor, raça, deficiência e condição socioeconômica, e por fim, sobre

a segurança na escola, questionou-se aos educandos se sentiam segurança, se solicitavam apoio quando sofriam agressão e a quem solicitariam esse apoio.

O estudo não confirmou a hipótese levantada no início da investigação, não sendo indicado que a incidência do *bullying* seja maior entre surdos que entre alunos ouvintes. Dentre os resultados mais significativos, temos que, no que tange ao relato de práticas de violência (agressores/vítimas), não foram verificadas diferenças significativas entre surdos e ouvintes. Da mesma forma, no item relacionado à percepção do estudante com deficiência sobre o preconceito na escola, também não foram verificadas diferenças significativas sobre comentários negativos e provocações (IBGE, 2016).

Na análise do pesquisador, uma hipótese para ausência de diferenças significativas entre estudantes surdos e ouvintes na amostra considerada pode ser associada ao contexto da educação inclusiva, que pode atuar como fator atenuador de eventuais diferenças entre grupos de estudantes surdos e ouvintes:

Uma hipótese para compreender a ausência de distinção entre resultados de surdos e ouvintes quanto a vitimização e agressão pode estar relacionada ao contexto relacional proporcionado por escolas inclusivas, no qual embora as diferenças entre os estudantes permaneçam – ou seja surdos continuam surdos – são oferecidas possibilidades concretas para o desenvolvimento de interações positivas entre surdo e ouvintes. No ponto é preciso lembrar-se da legislação que colocou a língua de sinais em outro patamar e possibilitou uma visão mais positiva da deficiência. É plausível portanto dizer que a promoção de inclusão escolar de estudantes com deficiência propiciou condições equitativas de convivência, reduzindo diferenças entre surdos e ouvintes quanto aos indicadores de bullying e vitimização, ao menos quanto as formas de agressão avaliadas por esse instrumento. (ERNSSEN, 2018, p. 69)

Assim, mais este fundamento aponta para a necessidade de avaliação de projetos e programas de enfrentamento o bullying considerando-se a pessoa com deficiência como sujeito de pesquisa.

3.5 A EDUCAÇÃO NA PERSPECTIVA INCLUSIVA

A garantia do direito fundamental à educação na perspectiva inclusiva encontra fundamento na legislação nacional brasileira, com destaque para o ano de 2008, em face da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, em que a política educacional brasileira adota o referencial dos direitos humanos em reconhecimento de que todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e em direitos.

Com efeito, o tratamento dispensado à pessoa com deficiência nas políticas públicas e seu reconhecimento como sujeito de direitos em patamar de igualdade passa pelo entendimento do próprio sentido de humanidade, considerado desde as primeiras experiências

civilizatórias, quando se enxergava a pessoa com deficiência como um obstáculo à vida em sociedade, desprovidos de direitos ou segregados em direitos diferenciados e diminuídos, passando pela fase higienista, quando o foco não era o indivíduo e sim a deficiência, e o limitante era que deveria ser aperfeiçoado para se encaixar no padrão da sociedade e também da educação.

Mais especificamente, quando se trata de direito à educação temos que, no Brasil, a educação surge pautada como privilégio. Seja devido a condições socioeconômicas, seja relativa a restrições de acesso pela cor da pele, religiosidade e outras variáveis que levaram o direito à educação por uma vertente de exclusão, legitimada por políticas e práticas educacionais que não só limitaram, mas restringiram a educação na sua condição essencial de transformação social.

A garantia formal à educação constitui direito fundamental e peça indispensável à garantia da cidadania, e a violação deste direito traz intrínseca correlação com a história e garantia de direitos humanos, o que se acentua quando se trata do direito de minorias étnicas, questões raciais, de gênero, pessoas egressas de sistemas prisionais ou socioeducativos e pessoas com deficiência.

Pressuposto à análise deste direito é o entendimento do contexto social e econômico em que surgem os ideais de direitos humanos enquanto regras. Assim, no mundo pós-guerra, devastado pela perda do sentimento de humanidade e submissão da dignidade humana à barbárie de sistemas discriminatórios e totalitários, surge a necessidade de se globalizar um resgate da condição humana, de forma universal para todos os países, da mesma forma que no Brasil, pós-ditadura, surge a reconstrução da dignidade humana. Como bem resume Fischiman (2017, p. 157):

De fato, a elaboração de direitos com sentido universal vinha desde a Revolução Francesa, mas a Declaração Universal dos Direitos Humanos foi elaborada e proclamada como retorno a uma pauta da humanidade que fora interrompida pela ruptura que o totalitarismo nazista representou. Dessa forma, a Declaração Universal significa o momento fundador da reconstrução dos direitos humanos (Lafer & Fonseca Júnior, 1994). Da mesma forma, as lutas pela democracia no Brasil eram antigas, mas foram interrompidas pela ditadura militar que se instalou no país em 1964; a Constituição brasileira de 1988 foi elaborada e proclamada após a ruptura que o autoritarismo representou. Assim, significa o momento fundador da reconstrução democrática no Brasil. Em ambos os casos, a educação tem papel central, exatamente por se tratar de reconstrução.

Observe-se, pois, que a educação e os direitos humanos guardam relação intrínseca, sendo a primeira o instrumento fundamental para que indivíduo possa, de fato, usufruir os

segundos, uma vez que da educação nasce o sujeito de direitos crítico e capaz de compreender, buscar e exercer sua dignidade.

Marco do século XX, a Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948, se constitui como documento histórico que proclama os Direitos Humanos³:

Artigo 1º Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos. São dotados de razão e consciência e devem agir em relação uns aos outros com espírito de fraternidade. **Artigo 2º** 1. Todo ser humano tem capacidade para gozar os direitos e as liberdades estabelecidos nesta Declaração, sem distinção de qualquer espécie, seja de raça, cor, sexo, língua, religião, opinião política ou de outra natureza, origem nacional ou social, riqueza, nascimento, ou qualquer outra condição. (ONU, 1948).

Em relação ao direito à educação como afirmação dos direitos humanos, logo no preâmbulo Da declaração Universal dos direitos Humanos se estabelece:

A ASSEMBLEIA GERAL proclama A PRESENTE DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS como o ideal comum a ser atingido por todos os povos e todas as nações, com o objetivo de que *cada indivíduo e cada órgão da sociedade, tendo sempre em mente esta Declaração, se esforce, através do ensino e da educação, por promover o respeito a esses direitos e liberdades, e, pela adoção de medidas progressivas de caráter nacional e internacional, por assegurar o seu reconhecimento e a sua observância universal e efetiva*, tanto entre os povos dos próprios Estados-Membros, quanto entre os povos dos territórios sob sua jurisdição. (ONU, 1948, grifos nossos).

Este mesmo documento reafirma a **educação** como direito fundamental à condição humana e, no artigo 26⁴, estabelece o direito à instrução gratuita, no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento e do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais.

Analisando-se o direito à educação na legislação brasileira, temos que, mesmo antes da Declaração dos Direitos Humanos, já se compreendia a educação como direito do cidadão, em todas as constituições brasileiras, embora este conceito de cidadania tenha sofrido com as nuances de fundamentos históricos e políticos diferenciados.

A Constituição Federal de 1988, fruto de uma assembleia constituinte de ampla participação popular, recepciona a Declaração Universal dos Direitos Humanos desde seu preâmbulo⁵, quando afirma o Brasil como um Estado Democrático, destinado a assegurar o

³ Declaração Universal dos Direitos Humanos foi adotada e proclamada pela resolução 217 A (III) da Assembleia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948.

⁴ Artigo 26. 1. Todo ser humano tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, esta baseada no mérito.

⁵ Constituição Federal de 1988: Nós, representantes do povo brasileiro, reunidos em Assembleia Nacional Constituinte para instituir um Estado Democrático, destinado a assegurar o exercício dos direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, o bem-estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça como valores supremos de uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos, fundada na harmonia social e comprometida,

exercício dos direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, o bem-estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça como valores supremos, indicando como seus fundamentos a dignidade do ser humano, ou como bem descreve Piovesan (2013, p. 84):

A Carta de 1988 institucionaliza a instauração de um regime político democrático no Brasil. Introduce também indiscutível avanço na consolidação legislativa das garantias e direitos fundamentais e na proteção de setores vulneráveis da sociedade brasileira. A partir dela, os direitos humanos ganham relevo extraordinário, situando-se a Carta de 1988 como o documento mais abrangente e pormenorizado sobre os direitos humanos jamais adotado no Brasil.

No Art. 4º, a Constituição de 1988, ainda de forma inovadora, garante que a República Federativa do Brasil reger-se-á pelo princípio da prevalência dos direitos humanos; e, por fim, no título II – Dos Direitos e Garantias Fundamentais, professa, no art. 5º, que “todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade” (BRASIL, 1988).

Neste novo texto constitucional, a educação alcança a importância de direito social (art. 6º), e no título da ordem social ganha capítulo próprio como direito de todos e dever do Estado e da família, sendo promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho, além de princípios de igualdade de condições de acesso, pluralismo de ideais, gratuidade, gestão democrática e qualidade (artigo 205)⁶, definindo-se ainda os princípios que regem este direito (artigo 206)⁷.

A educação especial, em seu particular, se organizou inicialmente na oferta de um atendimento especializado substitutivo ao ensino comum, através de instituições especializadas, escolas especiais e classes especiais. Assim, se impunha uma divisão de oferta de educação levando-se em consideração “categorias humanas”, separando-se os normais e anormais, em atendimentos de educação que se baseavam em critérios clínicos e diagnósticos de saúde para definir o atendimento pedagógico apropriado.

na ordem interna e internacional, com a solução pacífica das controvérsias, promulgamos, sob a proteção de Deus, a seguinte CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL.

⁶Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

⁷Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; III – pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; IV – gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; V – valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas; VI – gestão democrática do ensino público, na forma da lei; VII – garantia de padrão de qualidade; VIII - piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação, criada em 1961 e revista em 1971, previa um tratamento especial a pessoas com deficiência (BRASIL, 1961), reforçando a existência de classes e escolas especiais, sendo criado em 1973, no MEC, o Centro Nacional de Educação Especial – CENESP, cristalizando a ideia de atendimento ao aluno com deficiência, mas não junto com os demais alunos, focando assim na deficiência e não na pessoa do aluno.

Após a Constituição Federal de 1988, com toda sua revolução cidadã como acima explicitado, a educação especial no Brasil passou por acanhadas modificações legislativas. Nesta empreitada, em 1994, foi publicada a Política Nacional de Educação Especial, orientando o processo de “integração instrucional” que condiciona o acesso às classes comuns do ensino regular àqueles que “[...] possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos normais” (BRASIL, 1994, p. 19), num evidente retrocesso ou, ao menos, descompasso com a proposta mundial de direitos humanos igualitários

Novamente revisada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, em 1996 (Lei n.º 9.394/96), seu artigo 59 preconiza que os sistemas de ensino devem assegurar aos alunos currículos, métodos, recursos e organização específicos para atender às suas necessidades; assegura a terminalidade específica àqueles que não atingiram o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências e; a aceleração de estudos aos superdotados para conclusão do programa escolar. Também define, dentre as normas para a organização da educação básica, a “possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado” (BRASIL, 1996) e “[...] oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames” (BRASIL, 1996).

Observe-se que esta legislação, embora não garanta uma educação efetivamente inclusiva às pessoas com deficiência, já admite adequações da educação regular ao público com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades.

A Convenção da Guatemala de 1999, promulgada no Brasil pelo Decreto n.º 3.956/2001, afirma que as pessoas com deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que as demais pessoas, definindo como discriminação, com base na deficiência, toda diferenciação ou exclusão que possa impedir ou anular o exercício dos direitos humanos e de suas liberdades fundamentais (BRASIL, 2001). Esse decreto tem importante repercussão na educação, exigindo uma reinterpretação da educação especial,

compreendida no contexto da diferenciação adotada para promover a eliminação das barreiras que impedem o acesso à escolarização.

Por sua vez, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, aprovada pela ONU em 2006, da qual o Brasil é signatário, estabelece que os Estados Parte devem assegurar um sistema de educação inclusiva em todos os níveis de ensino, em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social compatível com a meta de inclusão plena, adotando medidas para garantir que: a) As pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema educacional geral sob alegação de deficiência e que as crianças com deficiência não sejam excluídas do ensino fundamental gratuito e compulsório, sob alegação de deficiência; b) As pessoas com deficiência possam ter acesso ao ensino fundamental inclusivo, de qualidade e gratuito, em igualdade de condições com as demais pessoas na comunidade em que vivem (ONU, 2006).

Essa declaração foi recepcionada no Brasil através do Decreto Legislativo n.º 186/2008, e pela primeira vez um documento internacional de direitos figura na legislação brasileira com status de Emenda Constitucional. Ou seja, todos os dispositivos contidos na Declaração vigem no Brasil com força de normal constitucional, o que veio a desencadear grandes desdobramentos legislativos e de política nacional de educação.

Em adaptação à ordem mundial, em 2008 o Brasil publicou uma nova Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação inclusiva com o objetivo de

assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas. (BRASIL, 2008)

Ponto de partida a nova política pretende uma contextualização até mesmo para a definição do público-alvo da educação especial e não se esgota em categorizações e especificações de um quadro de deficiência. Enfim, a educação passou a olhar o aluno enquanto indivíduo e não enquanto deficiência e entendeu que a oferta pedagógica precisa atender para suas singularidades.

Ao invés de ser paralela e substitutiva à educação regular, a educação especial, nesta nova perspectiva, torna-se parte integrante do projeto político pedagógico de toda e qualquer escola, sendo definida como uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e

modalidades e realiza o atendimento educacional especializado. Ainda se apresentam necessidades de adaptações à realidade das limitações físicas e intelectuais trazidas pelas deficiências dos alunos, mas estas adaptações serão desenvolvidas de forma articulada entre o ensino comum e ao atendimento educacional especializado, orientando para o atendimento às necessidades educacionais especiais desses alunos, entendimento que levou a um crescimento importante do número de estudantes com deficiência na rede regular de ensino (Anexo II).

Este atendimento, identificado pela sigla AEE e ofertado em turno oposto ao ensino regular do aluno com deficiência, disponibiliza os serviços e recursos próprios visando à eliminação de barreiras para a plena participação dos alunos na classe regular, considerando as suas necessidades específicas. Não se trata de reforço escolar nem classes especiais. O AEE não oferta o conteúdo da classe comum e sobretudo não a substitui, ele complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela.

Por fim, a normatização da oferta de educação para as pessoas com deficiência ganhou consolidação com a promulgação da Lei Brasileira de Inclusão ou Estatuto da Pessoa com deficiência, Lei Federal n.º 13.146/2015, que trouxe um marco legislativo de extrema importância, seja porque propõe um novo foco sobre a educação, seja porque compila direitos das pessoas com deficiência de diversas áreas.

De logo, a LBI inovou trazendo um novo conceito legislativo formal para pessoa com deficiência (PcD), que sepulta, de forma definitiva, a ideia higienista para considerar as características do indivíduo para que ele seja reconhecido como PcD (BRASIL, 2015).

Art. 2º Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas. § 1º A avaliação da deficiência, quando necessária, será biopsicossocial, realizada por equipe multiprofissional e interdisciplinar e considerará: I - os impedimentos nas funções e nas estruturas do corpo; II - os fatores socioambientais, psicológicos e pessoais; III - a limitação no desempenho de atividades; e IV - a restrição de participação. (BRASIL, 2015)

No particular da educação, apesar de iniciar o artigo anunciando que “Art. 27. A educação constitui direito da pessoa com deficiência [...]” (BRASIL, 2015), o que traz um sentimento de não pertencimento, e até mesmo um paradoxo, uma vez que já existia a garantia de que todos têm direito à educação na forma do artigo 205 da Constituição Federal de 1988, o novo estatuto consolida, compila, estende e explicita as garantias e direitos das PcD.

Enfrentado no Capítulo IV, o Direito à Educação prevê um sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades de ensino, de forma a alcançar o máximo

desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem (BRASIL, 2015).

Enfim, novamente garantido à PcD o direito à educação, como parte do “todos”, a lei reafirma que esta educação perpassa por todos os níveis e modalidades de ensino, desde a educação infantil, até a educação superior, incluídos o ensino profissionalizante e a Educação de Jovens e Adultos (EJA), e ainda propõe um novo modelo de educação, num sistema educacional inclusivo, onde se busque o desenvolvimento máximo e possível de talentos e habilidades segundo as singularidades de cada um (BRASIL, 2015). Trata-se da proposta de um novo olhar sobre a educação, em que o aprendizado não seja reduzido à quantificação do saber, mas às capacidades do ser humano.

Com efeito, a educação brasileira, de uma forma geral, não se reduzindo aqui à educação especial, precisa ser repensada em sua visão quantitativa da aprendizagem, em que o estudante se encaixa num padrão previamente estabelecido de classificação e tem seu valor quantificado entre 0 e 10. Nesta nova perspectiva, a educação objetiva a aprendizagem focando no desenvolvimento de talentos e habilidades que devem ser avaliadas em cada indivíduo per si, com seu contexto emocional.

Nessa nova forma de avaliação das aprendizagens, o artigo 28 da LBI incumbe o poder público de aprimorar os sistemas educacionais, instituindo os pilares que darão sustentação à uma educação inclusiva **plena**, como a garantia de condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem.

Cumprir observar que em relação ao acesso à escola, a norma não traz somente a proibição de recusa de matrícula em unidade escolar em face da deficiência, situação bastante comum e corriqueira nos sistemas de ensino público e privado. É evidente que este artigo pretende que nenhuma escola negue a vaga ou restrinja por qualquer outro meio o acesso de estudante com deficiência em face desta sua condição, mas, para além da fase de matrícula, a lei pretende que o estudante não seja apenas um nome e número na caderneta escolar. O acesso precisa ser garantido de fato, para que o aluno esteja na escola como todos os demais, possa frequentar todos os espaços físicos da instituição e ser inserido em todas as propostas pedagógicas, devidamente adaptadas às suas necessidades.

Além do acesso, a lei assegura, para a inclusão plena, a permanência deste aluno na escola, o que, por seu turno, pressupõe uma qualidade desta oferta de educação, que leve em

consideração as limitações que o estudante traz no bojo de sua deficiência. Não basta matricular o aluno, ele precisa frequentar as aulas e concluir as etapas de ensino.

A participação também define a inclusão conquanto o aluno com deficiência precisa ser entendido como sujeito dentro da escola, e que também não pode ser excluído das ofertas pedagógicas.

Neste particular, a LBI aponta outra urgente necessidade de mudança da educação brasileira, a qual não pode mais considerar o estudante como mero objeto da educação, mas sim como sujeito ativo numa interação escola-aluno em prol da evolução da oferta de ensino (BRASIL, 2015). Se hoje temos um público diferenciado, tecnológico, diverso, único em suas individualidades e emocionalmente distinto, a educação precisa também ser diferenciada e diversa para alcançar seu propósito.

Por fim, a LBI determina, de forma expressa, que esse sistema inclusivo assegure a aprendizagem ao aluno com deficiência (BRASIL, 2015). Com efeito, um dos grandes avanços da revolução e consagração dos direitos humanos foi o reconhecimento das pessoas com deficiência em sua capacidade. Todo ser humano é dotado de capacidade de apreender. Quanto e como se dá essa aprendizagem dependem de vários fatores e aspectos associados, seja nas pessoas com deficiência, seja naquele dito normal. A depender de estímulos, oportunidades e outros fatores, uma pessoa aprende mais ou menos, em maior ou menor tempo, sendo que a diferença para o aprendizado da PcD é a limitação imposta pela própria deficiência.

Um bom exemplo que caracteriza a assertiva acima pode ser exposto através da observação da evolução social e educacional da pessoa com Síndrome de Down. De fácil identificação, devido às suas características físicas, é simples registrar, até mesmo por conhecimento empírico, que, há cerca de 20 a 30 anos atrás, pessoas com Síndrome de Down não estavam nas escolas comuns, não estavam no mercado de trabalho e sequer apareciam em ambientes sociais, como áreas comerciais, praças e até mesmo em ambientes familiares.

Hoje, é fato que pessoas com síndrome de Down podem ser identificadas nas áreas de trabalho, com seu próprio comércio estabelecido, podendo realizar cursos de graduação e pós graduação. Então o que se indaga é qual seria a diferença entre uma pessoa com Síndrome de Down há 20 anos e esta mesma pessoa hoje? O que determina a síndrome é a presença de três cromossomos 21 (vinte e um) em todas ou na maior parte das células de um indivíduo (trissomia do cromossomo 21). Assim, um bebê nascido com Síndrome de Down em 1980

tem a mesma constituição genética de um bebê que nasceu com trissomia do cromossomo 21 em 2000.

Então, por que aquela pessoa não aprendeu a ler e escrever e hoje pode estar da universidade? A diferença está não na síndrome, ou mesmo do atendimento à saúde, mas na forma em que a educação e a sociedade, de uma forma geral, entendem e acolhem essa pessoa. Passou-se a admitir que ela tinha sim capacidade de aprender e, com os estímulos corretos e oportunidades, ela poderia demonstrar seus talentos e habilidades. Daí, é possível perceber a aprendizagem como pilar da educação inclusiva plena.

Decerto que a própria deficiência dará limites ao aprendizado, mas o importante é que somente estes limites físicos ou intelectuais sejam entraves ao aprender, e não a oferta da educação ou a ausência dela.

Assim, há de se afastar o mito de que a PcD deve estar nas escolas regulares apenas para socializar. De fato, a escola é um espaço de socialização, um dos primeiros e algumas vezes o mais importante, mas esta função social da escola é a mesma para alunos com e sem deficiência. O que não se admite, após esta normatização, é afirmar que a socialização seja o único papel da escola para o estudante com deficiência. A importância deste reconhecimento se contrapõe ao desejo pequeno de se quantificar a aprendizagem através de padrões de saber que não cabem mais no amplo conceito de educação.

Postos o conceito e o fundamento da educação inclusiva, é necessário que todas as escolas se preparem para atender esta demanda, pelo que fica determinada a presença de disposição acerca da oferta de atendimento educacional especializado nos projetos políticos pedagógicos das instituições (artigo 28, inciso III) e ainda um plano individual de atendimento ao aluno (artigo 28, inciso VII), reconhecendo-se que há várias formas de aprender e, portanto, diversas formas de ensinar.

A LBI também se preocupa em garantir as ferramentas para execução desta oferta, com a previsão de profissionais de apoio, recursos de tecnologia assistida, instrumentos, formação de professores e mudança de currículos, e esclarece que a política inclusiva se estende às escolas da rede privada de ensino.

Todo esse avanço na compreensão da pessoa, direitos humanos e, sobretudo, da educação, revela, no Brasil, um crescimento no número de matrículas de pessoa com deficiência na rede regular de ensino, seja na educação básica, seja no nível superior, ainda que esteja muito aquém do espelhamento do percentual de PcD na sociedade. (Anexo II)

De toda a proposta de educação inclusiva e o reconhecimento da diversidade como característica do ser humano, aliada aos dados estatísticos, resulta que as pessoas com deficiência estão cada vez mais inseridas na educação formal e regular, onde se pretende que **todos** (deficientes e não deficientes) possam estudar e, principalmente, aprender juntos, na condição de estudantes, sem subcategorias.

Ocorre que, na prática do cotidiano escolar, esses “novos” alunos, com suas características diversas mais intensificadas pela deficiência, se tornam vulneráveis à dinâmica social, juntando-se a outros públicos vulneráveis à violência.

Assim, forma-se um aparente paradoxo: a educação inclusiva, que exalta a diversidade e pretende um resgate do direito à educação dos alunos com deficiência, pode ter como consequência uma nova violação desses direitos na forma de violências, dentre elas a prática do *bullying*.

3.6 PROJETO DE ENFRENTAMENTO AO *BULLYING*: UMA ABORDAGEM INTERNACIONAL

Reconhecendo o *bullying* como um fenômeno social que atinge jovens por todo o mundo, a Anistia Internacional desenvolveu um Projeto denominado “*Stop Bullying!*”, que envolveu 3.816 indivíduos, entre professores, funcionários das escolas e estudantes, em 16 escolas de quatro países (Portugal, Itália, Polónia e Irlanda), e resultou no reconhecimento da necessidade de prevenir o *bullying* e promover os direitos humanos.

Correlacionando a prática de *bullying* com discriminação, a Anistia Internacional, baseada no Artigo 2º da Declaração Universal dos Direitos Humanos, o qual estabelece que qualquer pessoa deve ter acesso aos direitos e liberdades dispostas na Declaração “sem distinção alguma, nomeadamente de raça, de cor, de sexo, de língua, de religião, de opinião política ou outra, de origem nacional ou social, de fortuna, de nascimento ou de qualquer outra situação” (ANISTIA INTERNACIONAL, 2016), criou um modelo de projeto em que define e conceitua o *bullying* e, ainda, sugere práticas (recomendações) particularizando cada um dos atores, seja para prevenção, seja para solução de conflitos.

Na perspectiva do Projeto “*Stop Bullying!*”, foram propostas ações para cada segmento envolvido. Assim, de acordo com o Manual adotado pelo projeto, a escola deve:

- 1 Implementar uma política anti-*bullying* nas escolas, envolvendo toda a comunidade educativa, para criar um ambiente escolar seguro.
- 2 Criar políticas anti-*bullying* que façam parte do currículo, plano anual de atividades e do regulamento

interno. 3 Criar mecanismos de formação e sensibilização para professores e profissionais sobre a problemática do *bullying*, para melhor lidarem com estes incidentes e melhor apoiarem as vítimas, as testemunhas e os agressores/as. 4 Diagnosticar os efeitos do *bullying* (onde, como e com quem), através de questionários aplicados aos/às alunos/as e outros membros da comunidade. 5. informar, sensibilizar e mobilizar sempre que possível. (ANISTIA INTERNACIONAL, 2016, p. 17)

Por sua vez, as vítimas precisam:

1 Falar, não ficar com o sofrimento das agressões dentro delas, num silêncio que as destrói emocionalmente. 2 Dizer a um adulto quando são provocadas, humilhadas ou agredidas constantemente. 3 Evitar o/a agressor/a. 4 tentar afastar-se de possíveis situações de conflito. 5 Distrair o/a agressor/a, não lhe dando importância, não mostrando inquietação nem medo. 6 Estar sempre que possível com amigos/as. (ANISTIA INTERNACIONAL, 2016, p. 18)

As testemunhas foram estimuladas a:

1 Quando assistem a situações de agressão, devem dizer ao agressor/a para parar. 2 Ajudar a vítima a afastar-se da situação de humilhação e agressão. 3 Sempre que possam pedir a outros amigos/as para ajudar a resolver a situação. 4 Pedir ajuda a um adulto ou relatar mesmo depois do incidente ter acontecido. Mesmo não sendo, podem-se tornar amigos/as da vítima. (ANISTIA INTERNACIONAL, 2016, p. 18)

Os agressores devem: “1 Ser responsabilizados/as pelos seus atos, não obrigatoriamente pela via punitiva. 2 Sempre que possível, serem integrados/as em programas de acompanhamento e recuperação. 3 Os/as agressores/as devem fazer parte da definição das suas eventuais sanções” (ANISTIA INTERNACIONAL, 2016, p. 18).

E, por fim, os adultos participantes da comunidade escolar são chamados a:

1 Estar atentos a possíveis sinais de *bullying* nas crianças e jovens. 2 Fazer perguntas diretas às crianças, sobre como os/as colegas as tratam e se testemunham com frequência situações de *bullying*. 3 Cooperar com professores/as, assistentes operacionais e todos os outros membros da comunidade escolar para abordar e resolver incidentes de *bullying*. 4 Encarar relatos e situações de *bullying* com toda a seriedade, por menores que possam parecer. 5 Reforçar positivamente a atitude da criança que relata episódios de *bullying*. 6 Ensinar as crianças a serem assertivas e não agressivas. 7 Sensibilizar as crianças para estratégias para lidar e combater o *bullying*. 8 Promover ambientes e atitudes favoráveis de socialização para as crianças. (ANISTIA INTERNACIONAL, 2016, p.18)

Na experiência portuguesa do Projeto “*Stop Bullying!*”, conforme relatório da Anistia Internacional publicado em 2016, houve inicialmente a formação dos profissionais da comunidade escolar com o intuito de conscientizar, sensibilizar e mobilizá-los. Ocorreram, ainda, ações com os alunos com atividades como pintura de murais, *lettering* humano e exposição de cartazes, sendo ainda realizados workshops onde se efetivou um levantamento individualizado de práticas e procedimentos, construindo recomendações.

O foco do projeto atenta para a metodologia participativa, no sentido de proporcionar e garantir que todos os atores escolares participassem. Após isso, foram elaborados manuais, vídeos e planos de aula.

No ano inicial, em 2014, e no último ano do projeto, em 2016, foram realizadas pesquisas em que foi possível observar melhorias em várias áreas, com aumento de 6,5% das intervenções em caso de situação de *bullying* e redução de 7% na percentagem de vítimas que não davam importância a este fenômeno. Houve aumento de 16% do apoio aos agressores para melhorar seu comportamento e aumento da existência de regulamentos escolares específicos. Ampliou-se também em 8% o conhecimento dessas regras por todos os membros da comunidade escolar.

No que tange à correlação entre *bullying* e direitos humanos, a pesquisa realizada no final do projeto indica que “a maioria das pessoas continua a acreditar que há uma ligação entre *bullying* e discriminação, onde as principais motivações para estes atos estão relacionadas com a aparência física e deficiência” (ANISTIA INTERNACIONAL, 2017, p. 12).

Ao final, a avaliação do projeto aponta para seu êxito no sentido de formar os estudantes no enfrentamento de violências, discriminação e *bullying*, indicando ainda uma queda nas ocorrências escolares e maior celeridade no conhecimento e intervenção.

Foram identificados como dificuldades de implantação do projeto sua longa duração, o calendário, a necessidade de compromisso dos professores, havendo dificuldade de motivar os docentes em novas atividades e metodologias pedagógicas. Além disso, há a situação do quadro de carreira de Portugal e preparação para exames nacionais, requisitos burocráticos do Ministério da Educação que não deixam muito espaço para atividades extracurriculares.

Como principais conclusões das ações foram apontadas:

1. Um grande envolvimento da comunidade escolar (mais participantes do que o inicialmente previsto);
2. O *bullying* é um fenômeno crescente nos ambientes escolares em Portugal e as escolas normalmente revelam carências em como lidar com esta problemática, muitas vezes porque os técnicos e profissionais que trabalham com os jovens não têm os conhecimentos nem os recursos adequados para lidar com os conflitos destas crianças, aplicando a abordagem mais adequada;
3. A inexistência de um plano estruturado para combater a problemática do *bullying* nas escolas;
4. Um grande empenho de todos os intervenientes durante as sessões, muito devido às abordagens participativas e dinâmicas introduzidas pela equipa de EDH;
5. O estabelecimento de uma clara ligação entre *bullying* e discriminação e maior consciência, sensibilidade e responsabilidade dos alunos no seu comportamento perante os outros
6. Capacitação dos alunos que sentiram que pela primeira tinha uma voz ativa na escola;

7. Os professores que participaram nas formações reconsideraram as suas estratégias e metodologias de sala de aula, introduzindo métodos mais participativos;
8. A realização de mais oficinas de formação e workshops do que inicialmente previsto no projeto pois houve a necessidade de ter em conta alguns aspetos específicos de cada escola e assim adequar o plano de formação de forma mais adequada a cada contexto escolar. (ANISTIA INTERNACIONAL, 2017, p. 13)

Em conclusão, o relatório informa que o Projeto “*Stop Bullying!*” demonstrou que:

se todos os membros da comunidade educativa estiverem envolvidos, cada ambiente escolar melhorará as suas práticas, procedimentos e metodologias participativas, num conjunto de ações que refletem a voz de todos, transformando cada espaço educativo numa comunidade mais segura, saudável e amiga dos direitos humanos. (ANISTIA INTERNACIONAL, 2017, p. 13).

3.7 POLÍTICAS PÚBLICAS DE ENFRENTAMENTO DA VIOLÊNCIA ESCOLAR E ATUAÇÃO DO MINISTÉRIO PÚBLICO DO ESTADO DA BAHIA

Com efeito, o enfrentamento ao *bullying* e outras violências escolares não pode ser limitado ao ambiente escolar, devendo ser entendido como uma demanda ampla da sociedade e objeto de políticas públicas.

De logo há de se estabelecer uma definição do que seja a política pública, sendo observado por Souza (2006) que, embora não exista uma única nem melhor definição, em geral, se propõe uma perspectiva mais ampla do conceito, enfatizando-se que o interesse geral se sobrepõe aos individuais. A autora afirma que:

Pode-se, então, resumir o que seja política pública como o campo do conhecimento que busca, ao mesmo tempo, “colocar o governo em ação” e/ou analisar essa ação (variável independente) e, quando necessário, propor mudanças no rumo ou curso dessas ações (variável dependente). Em outras palavras, o processo de formulação de política pública é aquele através do qual os governos traduzem seus propósitos em programas e ações, que produzirão resultados ou as mudanças desejadas no mundo real. (SOUZA, 2006, p. 27)

No Brasil, a intervenção da política pública por meio legislativo no enfrentamento do *bullying* entendeu que o embate deve ser protagonizado pelas escolas, o que restou estabelecido pela primeira Lei Federal que tratou do tema, em especial o artigo 5º da lei n.º 13.185 de 2015 (BRASIL, 2015).

Além das críticas à superficialidade da lei, ausência de exigências práticas e lacunas já discutidas no título 3.3 do *bullying* na legislação brasileira, há se se analisar que, enquanto política pública como ação de governo e seus propósitos, ao repassar para as escolas a obrigação e dever de combater o *bullying* em suas unidades, o legislador não enfrenta efetivamente a origem do problema.

Neste sentido, resta evidente que a violência escolar de uma forma geral, e notadamente o *bullying*, é um reflexo ou braço das violências vividas na sociedade externa aos muros da escola.

Assim, não basta apontar a escola como instituição que vai resolver o problema do *bullying* dentro de suas unidades, mas se trata de entender a violência como fenômeno complexo e, sobretudo, intersetorial, que envolve toda uma sociedade em sua formação, oportunidades, garantia de direitos básicos e fundamentais, nas áreas de educação, como também de saúde e assistência social, trabalho, emprego e renda.

Nessa proposta de atuação intersetorial e interinstitucional para o combate às violências, o Conselho Nacional do Ministério Público elaborou uma cartilha, denominada “Diálogos e Mediação de Conflitos nas Escolas – Guia Prático para Educadores”, em seu plano de convivência escolar em que sugere a criação e a atuação de assembleias escolares para prevenir e solucionar coletivamente problemas comuns, inclusive o *bullying* (BRASIL, 2014).

Nesta mesma seara, o Ministério Público do Estado da Bahia lançou, em abril do ano de 2019, o Projeto denominado #SejaBrother, numa parceria do parquet⁸ com as redes de ensino pública, privada e sociedade civil organizada, no sentido de prevenir e combater a prática do *bullying* nas redes de ensino, através de atuação integrada de membros do Ministério Público do Estado da Bahia com atribuições em várias áreas de atuação, convocando a comunidade escolar, sobretudo os estudantes, para o enfrentamento da matéria.

Com efeito, o Ministério Público é definido nos termos do artigo 127, *caput*, da Constituição Federal, como “instituição permanente e essencial à função jurisdicional do Estado, a quem incumbe a defesa da ordem jurídica, do regime democrático e dos interesses sociais e individuais indisponíveis” (BRASIL, 1988).

Por outro lado, se nos primórdios de sua história o parquet era unicamente órgão da persecução criminal, *dominus litis* da ação penal, o Ministério Público foi gradualmente assumindo novas atribuições legais acompanhando o contexto histórico das constituições brasileiras. Nas palavras de Mazzilli (1991, p. 12):

Como se vê, longe de se limitar ao papel a ele reservado na persecução criminal, e ao contrário de sustentar interesses individuais ou dos governantes, o Ministério Público está hoje consagrado, com liberdade, autonomia e independência funcional de seus órgãos, à defesa dos interesses indisponíveis do indivíduo e da sociedade, à

⁸ Designação atribuída ao Ministério Público, órgão responsável pela defesa dos direitos, sociais e individuais, pela defesa da ordem jurídica e da democracia: os membros do Parquet opinaram pelo indeferimento do pedido (in <https://www.dicio.com.br/parquet/>)

defesa da ordem jurídica e do próprio regime democrático (CF, art. 127).

Nesse diapasão, e notadamente com a ampliação das atribuições do Ministério Público, após a Constituição Cidadã de 1988, o órgão ministerial surge e se consolida como defensor dos direitos humanos, trazendo para si a responsabilidade de atuar de forma mais ampla e eficaz, numa perspectiva coletiva, com ações proativas em consonância e cooperações com outros órgãos e instituições, governamentais e não governamentais, além das ações estritamente judiciais.

Na esteira das novas atribuições constitucionais de 1988, cabe ao Ministério Público fiscalizar a promoção efetiva dos direitos da infância e educação, sendo outorgados a esta instituição instrumentos capazes de garantir esses direitos, individuais ou coletivos.

Impende ressaltar que a intervenção ministerial em tal seara não deve se restringir à utilização da via judicial, principalmente considerando a morosidade no trâmite processual e a resposta nem sempre satisfatória às lides postas em juízo. De igual forma, não cabe ao *parquet* atuar somente sob demanda, em relação a uma ou outra criança, sob pena de não realizar os fins estabelecidos na Constituição Federal e no Estatuto da Criança e do Adolescente.

A partir do novo papel constitucional, reforçado pela lei orgânica, não se pode mais admitir o Ministério Público como apenas proponente de ações judiciais. Embora ainda persista essa atuação, surge, como alcance maior, o *parquet* como instituição proativa, que busca a antecipação da violação ao direito, não para corrigi-la, mas para evitá-la. Mais eficiente a ação que não pretende reparar o mal já feito, mas impedir que ele se concretize.

Destarte, a atuação do Ministério Público no cumprimento das funções institucionais é ampla e contempla, principalmente na área dos interesses difusos e coletivos, a fiscalização e a cobrança de ações do Poder Público, da família e da sociedade quanto ao desenvolvimento de políticas públicas com vistas à garantia dos direitos fundamentais, com especial atenção aos direitos da criança e do adolescente, tendo em vista a condição especial de pessoas em desenvolvimento.

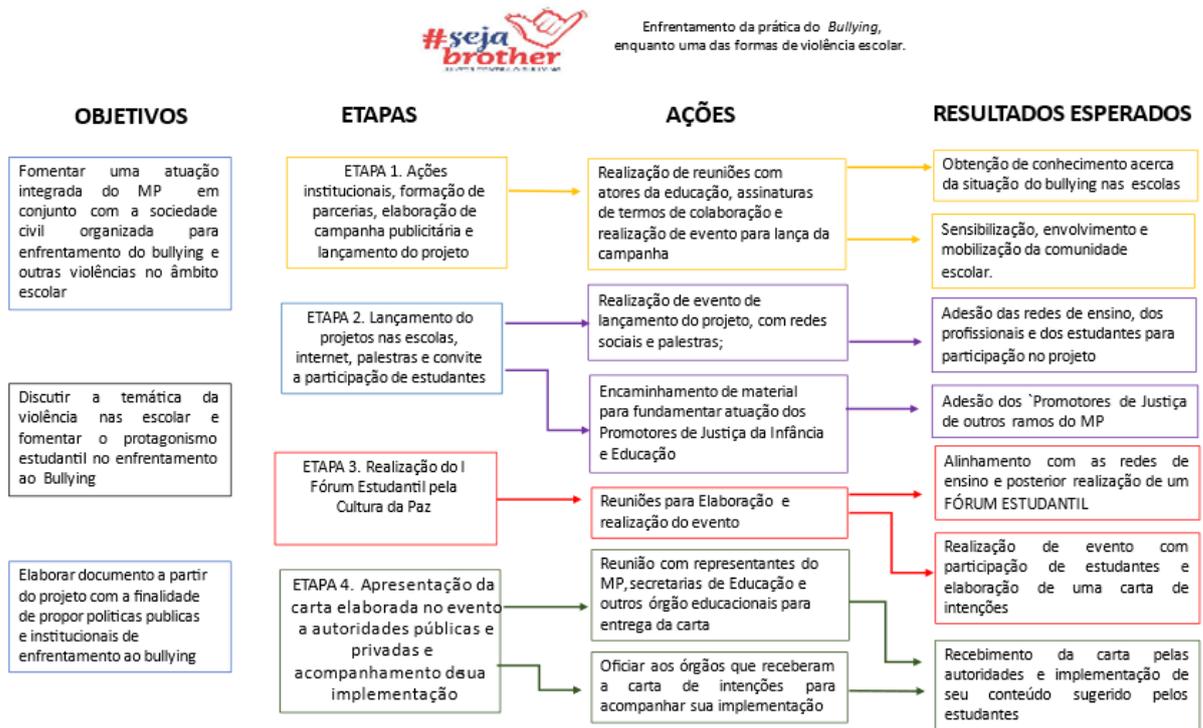
Em consonância com a legislação e como um exemplo do exercício do importante papel de guardião dos direitos humanos, o Ministério Público do Estado da Bahia, para além de suas atribuições judiciais, buscou garantir sua atuação de forma homogênea em todo o estado, elegendo prioridades de atuação e procurando redefinir e assumir seu papel constitucional.

3.7.1 Projeto #Sejabrother – Juntos contra o *bullying*

É neste novo e importante papel ministerial que se insere o projeto de enfrentamento ao *bullying* no ambiente escolar, onde o Ministério Público da Bahia assume atuação relevante, deixando de espelhar apenas ações judiciais individuais em garantia do direito de um único indivíduo, para alçar resolutividade e eficácia em atuação que, de forma integrada e transindividual, antecipe-se às violações aos direitos e, em conjuntos com as demais representações da sociedade, garanta a cidadania e democracia.

O projeto denominado #SejaBrother – Juntos contra o *Bullying*, visa enquanto objetivo geral ao enfrentamento da prática do *bullying*, enquanto uma das formas de violência escolar, em ação conjunta de três centros de apoio do Ministério Público (CEDUC, CAOCA e CAOCRIM) em parceria com a comunidade escolar, poder público e sociedade civil organizada (Figura 1).

Figura 1 – Modelo lógico preliminar do Projeto #SejaBrother do MPBA, 2019.



Fonte: Disponibilizado pelo Ministério Público da Bahia.

Reconhecendo-se o Ministério Público como órgão uno e indivisível, o projeto procura uma atuação ministerial que não seja isolada em uma única promotoria de justiça, mas sim um

conjunto de esforços de várias promotorias no sentido de garantir a proteção integral das crianças e dos adolescentes.

Assim, entendendo-se a complexidade da prática do *bullying* e sua interface com as áreas criminal, de educação e da infância, o projeto objetiva delinear uma ação conjunta e coordenada entre os promotores das três áreas do Ministério Público indicadas no sentido de promover a prevenção da violência e, havendo sua ocorrência, identificar a prática, proteger a vítima, atender ao agressor e fiscalizar o uso das redes sociais.

Da mesma forma e estendendo-se o conceito de atuação integral, o projeto busca, ainda, trazer a comunidade escolar para trabalhar em parceria com as escolas públicas e particulares além da sociedade civil organizada para enfrentamento do tema sob todas as suas óticas.

Em suas ações, o projeto realizou reuniões com os seguimentos da rede pública e privada, a fim de coletar informações sobre a problemática, seus atores, vítima, testemunhas, formas de enfrentamento já utilizadas, boas práticas, êxitos e desafios, bem como ouvir de organizações da sociedade civil (ONGS), órgãos de fiscalização (Conselhos de Educação e Conselhos Tutelares) e outros atores que desenvolvem ações junto ao público de escolas com o intuito de subsidiar as ações do MP.

Em vista das reuniões foram definidos os dois eixos de atuação, um deles voltado para dentro do próprio Ministério Público com o objetivo de aprimorar a oferta do serviço ministerial ao cidadão, e o outro com vistas ao público externo, notadamente ao estudante, buscando o protagonismo juvenil para enfrentamento do tema.

Em relação à atuação do Ministério Público no enfrentamento dessa violência, o projeto trabalha com a identificação da necessidade de uma maior cooperação e inter-relação dos próprios promotores de justiça em suas atuações de áreas distintas, com elaboração e encaminhamento de material sobre violência escolar e *bullying* para fundamentar atuação conjunta dos Promotores de Justiça no sentido de troca de informações de demandas e atuação específica nos casos de práticas identificadas de violência na forma de *bullying*, ajustamento de conduta em redes de ensino e/ou instituições que ainda não tenham programa de enfrentamento ao *bullying*.

Em relação à sociedade em geral, buscou-se a empatia daqueles que assistem ao *bullying* no sentido de incentivar a iniciativa de posicionamento do estudante no combate à prática da violência e empoderar as vítimas deste tipo de violência no sentido de não permitirem a prática e denunciá-la.

Neste propósito foi definida uma campanha publicitária que pudesse convocar a comunidade escolar, notadamente os estudantes, para o combate à prática de *bullying* nas escolas, valendo-se de linguagem utilizada pelo público jovem, focando, não apenas no papel do agressor, mas também no papel da vítima e, em especial, das testemunhas (plateia) na propagação dessa forma de violência no ambiente escolar (Figuras 2, 3 e 4).

Figura 2 – Peça da Campanha Publicitária



Fonte: Retirada da homepage oficial do Programa #SejaBrother

Figura 3 – Peça da Campanha Publicitária



Fonte: Retirada da homepage oficial do Programa #SejaBrother

Figura 4 – Logomarca da Campanha



Fonte: Retirada da homepage oficial do Programa #SejaBrother

Após o lançamento da campanha no ano de 2019, com um primeiro vídeo confeccionado pelo MP/BA, hospedado no site oficial do Projeto⁹, foi proposta a participação dos próprios estudantes na produção, fomentando o protagonismo deles que passaram a elaborar as peças e vídeos que foram utilizados e veiculados nas redes sociais do MP/BA. A ação visou promover um projeto onde o próprio estudante fosse o coautor, criando a imagem da campanha com sua própria visão da violência sofrida nas escolas.

Além disso, também no sentido de envolver os jovens na base da formação do projeto #SejaBrother, foram fomentadas as participações de discussões, realizados eventos em diversas escolas públicas e privadas e ainda convidados os jovens a refletir sobre o fenômeno do bullying através de tarefas em gincanas, tendo sido feito um termo de cooperação com uma empresa privada realizadora de gincanas, onde a hashtag #sejabrother foi postada em contas de aplicativo Instagram das equipes e “curtida” por milhares de estudantes e suas famílias ao longo do ano, utilizando-se assim a linguagem e meio de comunicação próprio do jovem, feito pelos próprios estudantes.

Para além da realização de uma campanha publicitária e discussão nas escolas, foi também proposta uma atuação efetiva e política dos estudantes em relação ao enfrentamento da violência, sendo previsto e realizado o I Fórum Estudantil pela Cultura da Paz, nos dias 01 e 02 de outubro do ano de 2019, onde estudantes, como representantes de unidades escolares de todo o município, puderam expressar seu protagonismo discutindo a temática do *bullying* e outras violências e sugerindo políticas públicas e institucionais para enfrentamento do tema.

Para realização deste Fórum foi elaborada uma proposta de participação no evento, denominado de documento orientador (Anexo VI), contendo uma introdução, uma carta-convite convocando a todos os estudantes a fazer parte do processo de discussão destas ações

⁹ Visite endereço eletrônico do Projeto #SejaBrother: <<https://sejabrother.mpba.mp.br/>>.

de enfrentamento ao *bullying*, suas escolhas e sua implementação, passando a fazer parte ativa e efetiva na formação da cultura escolar através do **I Fórum Juvenil Pela Cultura da Paz**, no sentido de que a contribuição estudantil dará ao órgãos públicos e as instituições escolares elementos para formatar políticas de enfrentamento às violências e construção da **paz**, materializando a participação e a voz dos estudantes, e a melhoria da Educação, com a perspectiva da qualidade.

O documento (Anexo VII) ainda trazia o “**objetivo do fórum**” como a garantia da participação dos estudantes na discussão sobre violências e busca da paz no âmbito das escolas e a forma de participação por meio de representação estudantil, orientando cada instituição/unidade a fomentar a discussão acerca da violência escolar e cultura da Paz de uma forma geral, e do *bullying* em especial, de forma dirigida. Dessa forma, os estudantes da unidade escolar consolidariam suas ideias e propostas num único documento e, por fim, a proposta de debate seria dividida nos seguintes eixos:

EIXO I - DAS POLÍTICAS PÚBLICAS

Neste eixo se propõe que os estudantes discutam políticas públicas de enfrentamento da violência e cultura da paz, indicando proposições aos órgãos públicos.

Questões discutir:

- a) Você sabe o que são políticas públicas?
- b) As políticas públicas chegam até sua escola?
- c) Você acha que algum órgão público pode ter uma atuação mais direta no combate as violências? Qual?

EIXO II – DA POLÍTICA INSTITUCIONAL

Neste eixo se propõe que os estudantes discutam os projetos políticos pedagógicos das instituições de ensino, indicando proposições aos dirigentes das unidades escolares

Questões a discutir:

- a) Você sabe o que é projeto político pedagógico?
- b) você conhece a proposta de sua escola para enfrentamento das violências?
- c) Você acha que sua escola pode ter uma atuação mais direta no combate as violências? Qual?

EIXO III – DOS ESTUDANTES

Neste eixo se propõe que os alunos discutam suas próprias ações e como a organização juvenil pode se movimentar no sentido de enfrentar as violências

Questões a discutir:

- a) Você sabe o que é movimento estudantil?
- b) Na sua escola os estudantes possuem um órgão de representação? Se positivo, esse órgão que representa a voz dos estudantes tem alguma atuação no enfrentamento das violências?
- c) Você acha que o órgão de representação (grêmio ou equivalente) da sua escola pode ter uma atuação mais direta no combate as violências? Qual?

EIXO IV - DA FAMÍLIA

Neste eixo se propõe que os estudantes discutam a importância das famílias no processo de enfrentamento da violência e indicando proposições para sua participação.

- a) Sua família participa dos projetos e eventos da sua escola?
- b) Sua família tem conhecimento da proposta de sua escola para enfrentamento das violências?
- c) Você acha que sua família pode ter uma atuação mais direta no combate as violências? Como? (ANEXO VII)

Uma vez discutidos os eixos nas escolas, representantes dessas instituições levaram suas opiniões e compartilharam, inicialmente divididos em pequenos grupos, mediados por Promotores de Justiça e psicólogos, e, após aprovadas as propostas por grupo, estas foram levadas a uma reunião plenária, onde todos os alunos votaram por sua homologação ou não. As propostas acolhidas por maioria simples foram consolidadas num único documento denominado Carta do I Fórum Estudantil Pela Cultura Da Paz (Anexo VII).

O documento, fruto do trabalho e opinião dos estudantes, foi entregue às autoridades públicas e dirigentes de instituições privadas de educação para análise e adoção das sugestões por representantes dos estudantes participantes eleitos entre seus pares na plenária.

Por fim, e como última fase do projeto, após cumprido o ciclo de um ano de execução, contado a partir de seu lançamento, as ações deveriam ser compiladas em dois eixos: avaliação da ação ministerial e avaliação da ação em parcerias, com a finalidade de se fazer uma análise da atuação do Ministério Público, com o levantamento dos dados de atuação como demanda recebida no período acerca de prática de violência, em especial de *bullying*, atendimento, Termos de Ajustamento de Conduta – TACS, dentre outras medidas. Em uma reunião dos membros do MP das áreas de infância, crimes cibernéticos e educação, seria promovida uma avaliação da repercussão do projeto nos trabalhos ministeriais para retroalimentação, o que não fora possível face ao estado de pandemia que se estabeleceu no período.

Em relação à atuação em parceria com escolas, ONG'S (organizações não-governamentais) e sociedade em geral, ao final de um ano do projeto, a previsão também era de realização de evento aberto a parceiros e sociedade em geral, onde se apresentaria toda a campanha produzida pelos estudantes em vídeos enviados ao site do MP/BA como continuidade da campanha originalmente produzida pelo Ministério Público, avaliação de compartilhamentos e visualizações nas redes sociais, bem como apresentação do documento resultante do Fórum Estudantil com a respectiva devolutiva das autoridades públicas ao qual foram dirigidos, oportunidade que fora postergada também face ao estado de pandemia.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

4.1 A REPRESENTATIVIDADE DOS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NO CONTEXTO DAS REDES DE ENSINO E SUAS CARACTERÍSTICAS SOCIODEMOGRÁFICAS

Identificadas e ultrapassadas as dificuldades encontradas na participação de estudantes com deficiência no estudo, já apresentadas no capítulo que detalhou a metodologia da presente pesquisa, é possível observar que apenas 50% do público esperado para o Fórum Estudantil pela Cultura da Paz (Projeto #sejaBrother) efetivou inscrição, e houve um comparecimento de 68,15% dos inscritos. No particular das pessoas com deficiência, houve o comparecimento de 50% dos inscritos (seis estudantes), que perfizeram 5,60% do público de estudantes em todo o evento (total de 107 estudantes).

Traçando-se um comparativo entre o percentual de estudantes com deficiência participantes do evento e o percentual das PcD, presentes na sociedade, podemos afirmar que, com certa divergência, vez que já existe proposta de reformulação pelo IBGE para regularização, os dados apresentavam, em 2010, no último censo realizado, que 25% da população brasileira é formada por pessoas com deficiência (IBGE, 2010). Seguindo essa lógica e levando-a ao público existente no Fórum, seria de se esperar que o mesmo percentual estivesse inscrito, o que está bem longe da realidade, mesmo considerando que essa fração de $\frac{1}{4}$ da população com alguma deficiência não seja um dado exato.

Contudo, o percentual encontrado no evento do projeto está em consonância com a realidade das escolas brasileiras, onde o público de estudantes com deficiência não se espelha na sua presença percentual em sociedade.

Como exemplo podemos observar o percentual de estudantes com deficiência na rede pública municipal de Salvador. No ano de 2021, de um total de 131.560 (cento e trinta e um mil quinhentos e sessenta) estudantes, apenas 5.704 (cinco mil setecentos e quatro) são alunos com alguma deficiência, quando, se a realidade fosse adaptada à representação de percentual na sociedade, deveriam ter participado cerca de 35.521 (trinta e cinco mil quinhentos e vinte e um) alunos com deficiência (SALVADOR, 2021)

Apesar da política nacional da educação especial na perspectiva inclusiva ser de 2008, e a matrícula preferencial do aluno com deficiência na rede regular remontar a 1988, com base na Constituição Federal, ainda é uma realidade que estes alunos estejam fora das escolas regulares e à margem de qualquer oferta de educação.

Esse reflexo, no fórum, ainda se avoluma, uma vez que foram indicados a participar alunos que representariam suas escolas, seja indicação por pares ou indicação pela gestão a escola, o que afunila ainda mais a probabilidade de presença de estudantes com deficiência no evento.

Analisados em sua totalidade (n=6) os estudantes com deficiência, participantes do Fórum, temos que 4 (quatro) são da rede pública e 2 estudantes da rede privada de ensino, sendo de se ressaltar que dois estudantes relatam hoje não estudar mais em instituições de ensino regular, por sua idade, estando somente em Atendimento Especializado, ambos maiores de 21 anos, mas que informam ter estudado na rede pública em anos anteriores.

Em relação à idade e à série cursadas, temos 4 (quatro) estudantes entre 14 e 16 anos, e 2 (dois) estudantes maiores de idade (25 e 37 anos). Dentre eles, metade (n=3) cursa o ensino fundamental I, 2 (dois) informam cursar o ensino médio e um estudante se encontra no ensino fundamental II.

Tabela 1 – Características sociodemográficas dos seis estudantes com deficiência que participaram das atividades do I Fórum Estudantil pela Cultura da Paz

Variável	Número e %	
	n	(%)
Escola que estudava		
Privada	2	16,7
Pública	4	83,3
Idade em anos		
Entre 14 e 16	4	83,3
Acima de 25	2	16,7
Série que estuda		
Fundamental I	1	16,7
Fundamental II	3	50,0
Ensino Médio	2	33,3
Gênero		
Masculino	2	16,7
Feminino	4	83,3
Etnia		
Preto	2	33,3
Pardo	2	33,3
Branco	1	16,7
Amarelo*	1	16,7
Índio	-	-

Fonte: Autoria própria a partir dos relatórios do projeto.

A respeito da série cursada, é necessário ressaltar que dois dos estudantes entrevistados, em verdade, não se adequam à pergunta formulada na pesquisa, pois tiveram seu percurso escolar interrompido em face das dificuldades e desorganização de oferta de educação à pessoa com deficiência.

Inobstante a mudança de perspectiva da pesquisa no que se refere aos dois estudantes, que não se encontram no ensino regular, o fato não afasta a validação de seus achados vez que as perguntas se referiram também à época em que frequentaram a escola regular e a sua atual percepção de participação no projeto na condição de estudante.

Neste sentido, o aluno Nelson por si não consegue esclarecer seu percurso escolar, mas, a partir da mediação e entrevista de sua genitora, informa que estudou em escolas regulares até atingir a idade de 16 anos, quando foi encaminhado ao ensino noturno. Porém, diante da dificuldade do horário, socialização com o público adulto que frequenta ao EJA (Ensino de Jovens e Adultos) e diante do sentimento de insegurança face à violência, sua mãe fez a opção pela retirada da escola comum e matrícula em instituição de Atendimento Especializado – CEEBA, o que desvirtua a finalidade de ensino complementar do AEE instituída pela legislação brasileira. Da mesma forma, a estudante Marta revela, também por meio de sua genitora, suas dificuldades na garantia do direito a uma escola regular:

Pesquisador - Boa tarde dona M. Me explica algumas coisas sobre Marta aqui. Ela nunca estudou em escola regular?

M - Ela conseguiu alfabetizar ela, mas quando ela passou para a segunda série, a escola Manoel Vitorino disse que ela não tinha possibilidade de ficar, então ela só passou mesmo por escolas especiais. Ela veio da LBA, da LBA foi para o Santa Helena, do Santa Helena desceu pro SESI, do SESI foi pro Vitor Soares aí do Vitor Soares eu desci pra aqui pro CEEBA (M. Mãe de Marta)

Novamente, quando se tem uma falha na aplicação da legislação de oferta de educação a pessoas com deficiência, a escola regular que deveria acolher o estudante e se adequar às suas necessidades educacionais, utilizando-se do atendimento especializado de forma complementar, transfere a educação a instituições especializadas de forma suplementar.

Como já discorrido no capítulo 3, o estudante com deficiência deve ser inserido no ensino regular, seguindo as séries da forma regulada na educação básica, com proposta pedagógica individualizada até que finalize os estudos ou alcance a terminalidade específica, não sendo a idade ou a condição de pessoa com deficiência fundamento para encaminhamento a ensino noturno ou AEE sem a matrícula na rede regular.

Em relação à etnia, a pesquisa precisou ser adaptada por não possuir a opção de não saber a resposta. Assim, fora colocada como resposta à pergunta sobre a etnia a opção “amarelo” como resposta para os entrevistados que não souberam responder qual sua cor, sendo que 50% dos entrevistados não sabiam se identificar e os que souberam responder foram distribuídos igualmente entre pretos, brancos e pardos, também aqui adaptados a respostas imprecisas.

Neste sentido, merecem registro as respostas dos estudantes, inclusive em comparativo a de seus genitores. Logo percebe-se a questão da dificuldade de entendimento da pergunta e, também, da compreensão da resposta, como se vê nas declarações a seguir: “Eu sou mais ou menos branca” (Maria, 15 anos), “Morena” (Andrea, 16 anos), “Branquinha, neguinha” (Marta, 37 anos), “Sou pardo” (José, 14 anos), “Negro” (Nelson, 25 anos) e “Hum... não sei” (Sara, 16 anos).

Assunto de complexidade, notadamente no Brasil, a classificação de cor ou raça utilizada nas pesquisas ganha contorno singular quando os entrevistados são pessoas com deficiência. Nesta pesquisa, optou-se por estabelecer a pergunta sobre a etnia, com a mediação que esclarecia que o que se queria perguntar era sobre a cor do entrevistado quando indagado.

O questionário ora aplicado foi baseado no estudo publicado pelo IBGE, em 2013, intitulado “Características Étnico-raciais da População”, em que se analisa, em seu primeiro capítulo, o conceito de raça

considerado exclusivamente como uma construção sócio-histórica, avaliando-se como fundamental para entender a história social, do Brasil e do mundo, no período conhecido como da modernidade. Constata-se sua transversalidade em relação a histórias específicas que dizem respeito a como se estruturam as relações entre grupos dentro de uma sociedade e entre diferentes sociedades, vis-à-vis as formas como as características físicas das pessoas são percebidas e classificadas. Dessa maneira, a evolução do pensamento racial brasileiro é posta em relação com a problemática do encontro com o outro na sua alteridade, a construção de taxonomias a partir do Século XVIII e a maneira como a ideologia racial determina a assimetria de relações entre as categorias de classificação ao serviço dos processos de colonização e escravidão. É apresentado um histórico da classificação étnico-racial nas estatísticas públicas no Brasil, através dos censos demográficos e pesquisas domiciliares. (IBGE, 2013)

Ao final, o documento conclui:

Em 2000, encontram-se, novamente, as cinco categorias atualmente utilizadas nas pesquisas, pela ordem em que figuram no questionário – branca, preta, amarela, parda e indígena – as quais também constam no Censo Demográfico 2010. Este último, por sua vez, apresenta duas novidades em relação ao anterior: a pergunta de classificação aplicou-se à totalidade dos domicílios do País, e não apenas aos que compõem a amostra, como ocorrera nos levantamentos realizados em 1980, 1991 e 2000; e, pela primeira vez, as pessoas que se identificaram como indígenas foram indagadas a respeito de sua etnia e língua falada. (IBGE, 2013)

Assim, diante da complexidade da classificação e do uso da palavra etnia, mesmo sendo mediada, apenas dois alunos se declararam como negro e pardo.

4.1.1 Características socioeconômicas da família

Sob aspecto socioeconômico dos estudantes entrevistados, se revela um traço comum de moradia com a genitora, esta última informada como responsável pela criação e acompanhamento escolar do discente, num quadro típico da sociedade brasileira.

Assim, no tocante à moradia, metade dos estudantes entrevistados (n=3) moram com a família, esta entendida como pai, mãe e outros parentes em conjunto, e os outros 3 (três) somente com a mãe (ou avó).

A respeito da escolaridade e profissão dos pais ou responsáveis, novamente há dificuldade nos estudantes em responder à pergunta, sendo que, por informações destes, 2 (dois) concluíram o ensino médio, 3 (três) concluíram o fundamental II e 1 (um) concluiu o fundamental I apenas. Nenhum deles chegou a ensino superior.

Neste ensejo, as profissões dos genitores ou responsáveis também refletem uma realidade comum quando informam que a maioria dos pais pesquisados não trabalha fora de suas casas ou, no máximo, faz faxina periódica em casa de família, havendo relato de que houve a necessidade de deixar o trabalho em face do nascimento ou diagnóstico de deficiência do filho(a).

Em relação à renda familiar, nenhuma das famílias ultrapassa o patamar de dois salários-mínimos, sendo que a maioria informa viver do Benefício da Prestação Continuada – BPC, pago pelo governo federal devido à deficiência dos entrevistados.

4.2 O CONHECIMENTO E O RECONHECIMENTO DO ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA

Outra questão que foi trazida à reflexão no presente estudo diz respeito ao reconhecimento do próprio estudante enquanto pessoa com deficiência. Sabendo-se que 100% da amostra tem deficiência diagnosticada, uma vez que o atendimento em centros como APAE e CEEBA pressupõe, como condição de matrícula, a existência de deficiência identificada por laudo médico, foi apurado que 2 (dois) estudantes entrevistados afirmaram não possuir qualquer deficiência, e os outros 4 (quatro) indicam nome equivocado para sua deficiência e apenas um, de fato, sabia indicar sua deficiência.

M - Tenho Síndrome de Down. (Maria, 15 anos)

A - Em aprendizagem. (Andrea, 16 anos)

M - Nasci com problema de cabeça. Pesquisador - Você sabe o nome do problema?

M - Eu escrevo tudo com preto. (Marta, 37 anos)

J - Humm...não. (José, 14 anos)

N - Só problema na leitura e na escrita. (Nelson, 25 anos)

Como pressuposto à análise do estudo, temos que pontuar que, em verdade, a dificuldade em conceituar deficiência e classificá-la em tipos não é somente das pessoas com deficiência, mas remonta a uma discussão maior, que perpassa por definições legais, administrativas, sociais e culturais.

Nos dicionários, várias são as definições de deficiência, como, por exemplo, o “mau funcionamento ou ausência de funcionamento de um órgão” (MICHAELIS, 2021); a “Ausência de qualidade ou de quantidade; carência, falta, lacuna” (MICHAELIS, 2021); Falta de algo de que se necessita, dentre outras.

Na perspectiva da saúde e seu ponto de vista médico, a definição de deficiência e suas classificações, inicialmente, estavam ligadas à necessidade de identificar a *causa mortis* dos indivíduos, tendo se ampliado, posteriormente, sua importância para classificar doenças, tanto para fins acadêmicos, quanto para prestação de serviços médicos.

A classificação hoje adotada pela legislação de Saúde do Brasil é a Classificação Internacional de Doenças – CID, desenvolvida pela Organização Mundial da Saúde (OMS), que teve sua origem na “Classificação de Bertillon” de 1893, e encontra-se em sua 10ª Revisão, chamada “Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde” ou, de forma abreviada, “CID-10”. Sua principal função é monitorar a incidência e prevalência de doenças através de uma padronização universal.

Mais especificamente sobre deficiências, na IX Assembleia da Organização Mundial da Saúde – OMS, realizada em 1976, surgiu uma nova conceituação: a *Internacional Classification of impairments, disabilities, and handicaps* – ICIDH, traduzida como “Classificação Internacional de deficiências, incapacidades e desvantagens”, que propõe uma classificação das deficiências a partir do conceito de: deficiência, incapacidade e desvantagem, sendo posteriormente substituída pela Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde – CIF/OMS no âmbito da avaliação biopsicossocial (OMS, 1976).

Com o advento da CIF se consolidou um novo conceito relativo à deficiência, que abandona a classificação internacional das deficiências, incapacidades e desvantagens, para valorar os componentes de saúde. O conceito médico tão criticado, que estabelecia uma rígida e restrita relação deficiência-incapacidade-desvantagem e focava nas limitações da pessoa, é então redimensionado para contemplar o papel determinante dos fatores ambientais.

Ampliando-se mais ainda o conceito, agora com uma visão sociocultural, tem-se a mudança conceitual de deficiência estabelecida pela Convenção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, proclamada pela ONU em 2006, que dispõe em seu artigo 1º:

Pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interações com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade com as demais pessoas. (ONU, 2006)

Entendida a Convenção como Emenda Constitucional, ou seja, como se fora incluída no próprio texto da constituição com toda a sua relevância e eficácia, a Lei Federal n.º 13.146/2015, que regulamenta internamente as disposições da Convenção da ONU para o Brasil, define em seu artigo 2º:

Art. 2º Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas. (BRASIL, 2015)

Do ponto de vista educacional, a definição do estudante com deficiência passou também por transformações, como já abordado no capítulo terceiro, sendo que a Lei Brasileira de inclusão, de 2015, também define quem seja considerada pessoa com deficiência.

Assim, a Lei 13.146/2015 traz em seu art. 2º que:

Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas. (BRASIL, 2015)

Desta forma, e sem aprofundamentos, resta evidente que a definição e classificação de deficiência são complexas e se modificam a partir da visão que a própria sociedade constrói da pessoa com deficiência, seu modelo médico ou social, e que trazem como consequências diversos obstáculos, sejam para oferta de serviços, sejam para a garantia de direitos dessas pessoas.

Trazendo a dificuldade para a pesquisa, nas respostas das entrevistas quando indagados os estudantes sobre possuir deficiência, revela-se não somente que não há uma compreensão da definição do que seja deficiência, como também que não há um reconhecimento do próprio respondente de que ele seja pessoa com deficiência.

De um lado, tem-se as limitações que a própria deficiência traz aos entrevistados, como nível de compreensão, memória, articulação das ideias e forma de externá-las, que podem levar a um desconhecimento de sua condição ou à inabilidade em expressar esse entendimento. Porém, de outro lado, tem-se a falta de clareza com que as instituições tratam seus estudantes com deficiência, seja a escola regular ou atendimento especializado, os quais

não promovem ações de empoderamento e protagonismo de seus alunos e familiares em relação a sua condição e direitos.

Aliás, ainda dentre aqueles que se identificam como PcD, surgem expressões como “deficiência de aprendizagem” e “problema de leitura e escrita” como definição de qual seria a deficiência, pautada em suas limitantes.

Neste ponto, resta evidente o conceito médico, ainda intrínseco em nossa sociedade, que transforma a deficiência na inaptidão da pessoa, conquanto o estudante informe sua “incompetência” no lugar de seu diagnóstico. Seria a percepção de que sou pessoa com deficiência porque não sei ler, porque não aprendo, e não porque tenho condições sociais ou orgânicas que me trazem limitações de natureza física, mental, intelectual ou sensorial

4.3 O *BULLYING* COMO VIOLÊNCIA NA VISÃO DOS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA E O ENFRENTAMENTO NAS REDES DE ENSINO

Em análise apenas de dados quantificáveis do conhecimento dos estudantes acerca do que seja *bullying*, apenas um entrevistado informa desconhecer o que seja o fenômeno expresso por este termo, enquanto a maioria reconhece as diversas ações violentas como essa prática, havendo uma variação somente quando se questiona acerca de atos como “quebrar coisas e/ou pegar objetos, dinheiro ou lanche de alguém” e “assédio”, que dois entrevistados acreditam que não configure prática de *bullying*.

Quando a questão diz respeito ao requisito haver atos reiterados para a caracterização do *bullying*, as respostas se dividem de forma igualitária, em que 1/3 entende que caracteriza *bullying* uma única ação violenta, de forma isolada, outro 1/3 acredita que são necessárias ações reiteradas e o 1/3 restante não sabe responder.

Por outro lado, analisando-se as respostas em sua inteireza, temos várias incongruências e situações antagônicas que merecem uma análise, à luz das condições de compreensão e expressão face às singularidades da pessoa com deficiência entrevistada.

A primeira questão a se levantar é a complexidade da conceituação do *bullying*, sua importação por uma expressão americana e a realidade das escolas brasileiras. Como já apontado no capítulo terceiro, *bullying* é uma palavra de língua inglesa sem tradução fiel para língua portuguesa, mas que foi incorporada à nossa cultura como símbolo de violência e se sobressaiu no conhecimento popular.

A denominação para o fenômeno da violência escolar adotada pela legislação brasileira se definiu como “intimidação sistemática”, que também não logrou êxito em definir ou esclarecer o fenômeno e alcançar seu público-alvo.

Por fim, a ideia de que *bullying* se define e caracteriza pela violência física ou psicológica, intencional e repetitiva, sem motivação, praticada por indivíduo ou grupo, contra uma ou mais pessoas, com o objetivo de intimidá-la ou agredi-la, causando dor e angústia à vítima, em uma relação de desequilíbrio de poder entre as partes envolvidas se torna complexa ao indivíduo. O entendimento se torna ainda mais complexo quando se fala em necessidade de reiteração da conduta para caracterização de *bullying* e diferenciação deste para com as demais violências.

Assim, *bullying*, no entendimento generalizado, passa a ser qualquer violência vivida, seja um apelido, uma ameaça, uma agressão física, o que de certa forma leva a uma normalização ou minimização da importância e consequência de sua prática.

É comum se ouvir a crítica de que a política educacional de combate ao *bullying* e a preocupação com o fenômeno são exageradas por partes das autoridades, visto que essa prática sempre existiu nas escolas e se trata de uma brincadeira pela qual todos passaram. Ainda é dito que esta nova geração de estudantes seria delicada e frágil, não tendo condições de se defender.

Esse pensamento equivocado surge quando não há um conhecimento do que seja *bullying* de fato, quando se considera que apenas uma brincadeira seja *bullying*, ou quando se confunde o *bullying* com outra situação de prática de indisciplina e atos infracionais, que podem sim constituir esta prática, mas que dela se diferenciam por sua natureza, forma de ocorrência e prejuízos físicos e psicológicos aos alunos.

Ademais, a importância da compreensão do que seja *bullying* e da sua definição é imprescindível para a composição de um programa efetivo de prevenção e combate, como também para melhoramento da normativa e pesquisa de dados. Estas são conclusões que referendam a pesquisa citada no item 3.4, em que uma revisão literária em pesquisas nacionais sobre *bullying* já apontava a incompreensão do significado, as consequências na vida adulta e a necessidade de novos estudos para embasamento de políticas nacionais.

Quanto, efetivamente, à prática do *bullying* no ambiente escolar regular contra os estudantes com deficiência entrevistados, encontramos, de forma geral, sem indicar nominalmente os atos praticados, que 4 (quatro) dos estudantes entrevistados nunca sofreram *bullying* e 2 (dois) deles referem haver sofrido apenas casos isolados de *bullying*.

Mesmo quando se passa a questionar uma a uma as ações possíveis de práticas de *bullying*, nenhuma das ações nominadas foram apontadas pelos entrevistados como práticas reiteradas perpetradas contra eles.

Considerando o quantitativo baixo da amostra, não se pode afirmar que não há prática de *bullying* contra os estudantes com deficiência na rede regular de ensino, mas, mesmo diante de uma amostra reduzida, há elementos para questionar se os entrevistados percebem ou entendem a prática do *bullying* contra si mesmos.

Isto é evidenciado quando se associa a pergunta de já haver sofrido *bullying* ao questionamento de ter medo de sofrer *bullying*, notadamente quando se observa a transcrição dos depoimentos.

Não. Não tenho não. (Maria, 15 anos)

Um pouco. (Andrea, 16 anos)

* não responde (Marta, 37 anos)

É, tenho. (José, 14 anos)

Nunca tive medo de nada assim, mas nunca aconteceu nada disso comigo não.
(Nelson, 25 anos)

Pesquisador - Você tem medo de quando você vai pra escola de isso acontecer com você? De alguém fazer algum bullying com você?

S – [vacila]

Pesquisador - Quer que eu repita a pergunta? Você tem medo, quando vai pra escola de que isso aconteça com você?

[Perda de conexão / Pesquisador - Voltou a conexão]

Pesquisador - Vou repetir a pergunta. Você tem medo, quando você vai para a escola de chegar lá e acontecer algum Bullying com você? De alguém te xingar, de alguém de bater ou fazer brincadeiras de mal gosto com você? Você tem medo de que isso possa acontecer na escola com você?

S – [Balança a cabeça afirmativamente. Enxuga uma lágrima] (Sara, 16 anos)

Mais uma vez, é explícita a necessidade de se questionar a compreensão do entrevistado do que seja *bullying*, aliada a percepção do estudante com deficiência de que as violências estejam sendo praticadas contra si.

Já consideradas as dificuldades na compreensão do *bullying* por parte dos estudantes com deficiência, a ausência de projetos e programas para esclarecimento e enfrentamento do fenômeno nas redes de ensino, públicas e privadas, aprofundam ainda mais os danos causados pela violência e dificultam sua diminuição e possibilidade de solução.

Aprofundando o tema, perguntado aos estudantes entrevistados se sua escola regular possuía programas de combate ao *bullying*, metade afirma haver programas, um deles não soube responder e 2 (dois) informam que não possuem. Esta informação, contudo, merece avaliação mais apurada quando se reconhece que a complexidade de semântica e definições

do que seja projeto, programa, campanha e proposta isolada em disciplina escolar pode levar a uma interpretação diferente dos alunos quanto à ação desenvolvida pela escola.

Um exemplo seria a resposta da estudante Maria, que afirma haver programa de combate ao *bullying* na Escola que havia estudado, pois uma professora de uma disciplina passou, como tarefa, uma pesquisa que abordava o assunto.

Um programa de combate ao *bullying*, na forma prevista na legislação, não se trata apenas do lançamento do tema numa disciplina ou uma pesquisa, mas de uma proposta concreta da escola, para todos os alunos, inserida nos objetivos de seus Projetos Políticos Pedagógicos como proposta de prevenção, diagnóstico e combate à prática do *bullying*, prevendo ações pedagógicas que envolvam discussão, prevenção, orientação e solução do problema.

Embora não se possa avaliar sua profundidade na abordagem escolar, resta evidente a necessidade de uma formação e fiscalização da rede quanto aos projetos e práticas de combate ao *bullying* e outras violências.

4.4 A PROPOSTA DE DISCUSSÃO DO *BULLYING* PELO PROJETO #SEJABROTHER NA PERSPECTIVA DO PROTAGONISMO DO ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA

Questionados especificamente sobre a participação no Projeto #SejaBrother do Ministério Público do Estado da Bahia, todos os entrevistados afirmam lembrar de sua participação e ter adquirido aprendizado com a prática, ainda que não relativo ao tema do *bullying* e das políticas públicas, como fora proposta a discussão no fórum.

Interessante se observar que, mesmo os estudantes entrevistados, que no decorrer da entrevista não se colocavam com frases mais longas e mais esclarecidas, trazem lembranças do formato do evento, referindo-se à dinâmica de separação de estudantes por grupo de cores, discussão e votação em plenária. Com nas transcrições abaixo:

Pesquisador - Você lembra de ter participado de um projeto que foi até comigo no Ministério Público no ano passado?

N - Lembro

Pesquisador - O nome desse projeto era fórum estudantil pela cultura da paz. Puxe agora bem pela memória porque eu sei que já faz tempo, ano passado está distante, mas o que você lembra desse evento? Como foi? Você ficou com sua mãe, você ficou sozinho? O que vocês faziam lá nesse lugar?

N - Eu acho que era todo mundo reunido assim ... minha mãe ficou na parte de dentro e eu na parte fora com os meninos assim

Pesquisador - Com os outros alunos?

N – Foi

Pesquisador – E você lembra sobre o que vocês ficaram conversando? Sobre o que era que vocês estavam conversando?

N - Sobre o racismo

Pesquisador - Sobre racismo?

N - E sobre bullying

Pesquisador - Você teve chance de falar Nelson? Deixaram você falar o que você pensava?

N - É deixaram e até que falaram, porque eu tinha que pedir licença pra mim falar alguma coisinha assim;

Pesquisador - Mas e quando você pediu licença você conseguiu colocar o que você pensava?

N - Consegui

Pesquisador - Você acha que você participando daquele evento você aprendeu alguma coisa?

N - Aprendi muitas coisas

Pesquisador - Me diga assim uma coisa que você aprendeu lá que você lembra

N - Que a gente não deve bater um nos outros, não deve falar mal da cor dos outros, não criticar de ninguém, não provocar ninguém;

Pesquisador - Que ótimo. E venha cá você acha que depois que você participou lá você mudou sua forma de ser? Você acha que de alguma forma você ficou diferente por tudo que você aprendeu?

N - Eu fiquei né. Porque eu aprendi a não provocar ninguém, nem um provocar o outro nem machucar ninguém (Nelson, 25 anos)

Pesquisador - Você se lembra de ter participado de um evento lá no MP?

M - A gente foi no ano passado foi. Em 2019

Pesquisador - E você se lembra o que de lá? Você lembra como foi, onde era o espaço, com quem você ficou... você lembra alguma coisa de lá?

M - Eu lembro. A gente ficou numa equipe tb. Equipe a...

Pesquisador - Equipe que cor?

M - Equipe azul

Pesquisador - E você lembra o que é que fazia nessa equipe?

M - Conversamos um bocado de coisa.

Pesquisador - Você lembra uma coisinha que vocês conversaram lá? Eu sei que está longe, mas faz um esforço pra lembrar. Você lembra do que conversou?

M - Eu lembro ... não pode bater no colega, não pode... vai pra direção e vai ser expulso da escola. Ai não pode. Não é para fazer isso não viu. (Marta, 37 anos)

Assim ocorreu também nas entrevistas de José e Maria, em que o primeiro chegou a relatar que não tem memória e possui cabeça “fraca”, mas traz informações exatas sobre a dinâmica do evento, referindo-se ao crachá recebido na recepção como “colar”, lembra ainda de que havia identificação de cores para formação das equipes, e refere a situação de que os professores iriam ficar em lugar distinto dos estudantes, a fita laranja (objeto usado pelos psicólogos pra separa as equipes). Maria remonta a confecção e entrega da carta às autoridades, dentre outros detalhes vividos um ano antes da entrevista.

Pesquisador - Você lembra? você foi com seus colegas da APAE não foi?

J – Foi.

Pesquisador - Você lembra com quem você foi?

J - Sara, Maria e Andrea.

Pesquisador - Como foi esse dia, você se lembra o que vocês fizeram lá? Chegaram foram para o auditório, o que aconteceu quando vocês foram para esse projeto?

J - A gente chegou deu o nome e ganhou um colar para saber qual a equipe da gente e qual os professores a gente ia ficar para falar sobre isso.

Pesquisador – Continue ...

J - Aí a gente foi para o auditório e falou um pouco e depois tinha uma fita laranja. Mas com outras pessoas de outros colégios. Ai a gente ficou falando sobre o bullying e também sobre depressão e para ter uma.... esqueci. E também cada equipe era para ter um líder.

Pesquisador - Gente, você não tem a memória fraca não, você 'tá lembrando coisa que nem eu lembrava, não tem nada de fraco aí não. Deixa eu te perguntar mais uma coisa. Esse evento teve dois dias, você se lembra de ter voltado no dia seguinte?

J – Voltei.

Pesquisador - E do dia seguinte você lembra alguma coisa?

J - No dia seguinte a gente ficou no auditório para falar qual ideia ia ser aprovada por nós. Aí a gente levanta uma plaquinha para votar qual ideia ia ficar, fazer...

Pesquisador - Você gostou de ter participado desse dia?

J – Gostei.

Pesquisador - Você acha que você contribuiu, que você chegou lá que você pode dizer o que achava, que as pessoas te escutaram, ou não aceitaram? Que você conseguiu dizer o que achava?

J - Eu não consegui falar porque eu fico com vergonha.

Pesquisador - E você ouviu o que os colegas disseram?

J – Sim.

Pesquisador - Você acha que dia foi importante pra você enquanto representante da APAE?

J – Foi. (José, 14 anos)

M - Eu fui com meus amigos e também teve a primeira carta e tb nós fomos representantes para entregar a carta do primeiro fórum estudantil.

Pesquisador - Deixa eu ver se eu consigo puxar um pouquinho pela sua memória... Você lembra se lá você ficou com seus coordenadores ou se você discutiu com outros alunos de outras escolas? Você lembra como foi essa discussão?

M - Alguns alunos de outras escolas e coordenadores junto com a gente.

Pesquisador - Você lembra se você teve oportunidade dizer o que você pensa?

M - Tive oportunidades pra falar.

Pesquisador - E você falou?

M – Falei.

Pesquisador - E os outros escutaram?

M – Sim.

Pesquisador - E teve uma eleição pra as pessoas serem representantes do fórum, você lembra dessa eleição?

M – Lembro.

Pesquisador - E quem votava? Eram os professores que votavam?

M - Eram os professores e os coordenadores e os alunos.

Pesquisador - E você foi entregar essa carta? Você lembra do dia e como foi entregar essa carta?

M - Lembro. A gente foi fazer a primeira carta, a gente foi fazer e depois eu fui ser a representante do primeiro fórum estudantil.

Pesquisador- Depois de tudo que você estudou na APAE no projeto #SejaBrother que a gente chama, você acha que você Maria mudou alguma coisa? Depois de tudo que você aprendeu?

M - Mudou muito na minha vida.

Pesquisador - Me diga assim o que mudou na sua vida depois do que você aprendeu ali?

M - Eu aprendi a nunca fazer bullying com as pessoas, e também a ser mais respeitados e também para pedir para parar com isso. Porque antes eu era muito fraca, mas agora eu sou forte, e posso continuar lutando pelos meus sonhos.

Pesquisador - Você se sente mais forte depois de ter participado?

M - Me sinto bem mais forte. (Maria, 15 anos)

Para além da lembrança de detalhes acerca da dinâmica de participação no Fórum, é interessante o relato dos alunos quanto a sua experiência no que se refere a mudanças em seus comportamentos, ganhos incorporados e tradução destes em sugestões para o combate e enfrentamento do *bullying* nas escolas.

Um primeiro benefício percebido nas entrevistas diz respeito à autonomia, o que se revela até mais presente na percepção dos pais/responsáveis pelos estudantes, mas aparece de forma clara na memória dos participantes quanto à dinâmica do evento.

Não é comum para os alunos com deficiência participar de eventos com grandes quantidades de alunos. Seus grupos de educação em atendimentos especializados são de cerca de 10 a 15 alunos por sala, e suas salas de aula regular, em média, possuem de 30 a 40 estudantes, sendo de logo identificado um grande desafio em estar num local com mais de 250 pessoas, entre estudantes, profissionais de educação de várias instituições e profissionais que trabalharam no evento.

Outro ponto distante da realidade desses alunos foi o local de realização do evento, um auditório com capacidade para 300 (trezentos) participantes na sede do Ministério Público do Estado da Bahia e, ainda, com protocolos de seminários e congressos, como recepção, inscrição, crachá, regimento interno, cerimonial e outros.

Por fim, o protocolo talvez mais desafiante para os estudantes com deficiência foi a proposta da prática de discussão, em igualdade com os demais alunos e sem mediação de seus professores e genitores/responsáveis.

De uma forma predeterminada (e estudada nesse sentido), não foi permitido pela coordenação do evento que nenhum dos professores acompanhantes ou pais/responsáveis dos alunos estivesse presente no mesmo ambiente que estes, quando fizessem suas discussões, com a intenção de deixar os alunos à vontade para tecer críticas às suas instituições e em colocar seus pontos de vista sem interferências.

Este propósito, em relação aos estudantes com deficiência, ganhou um novo e interessante contorno, quando, para além de permitir que eles pudessem se colocar sem o olhar avaliativo de seu professor ou genitor, criou o desafio de ser mediado e compreendido por pessoas estranhas à sua convivência, não havendo ninguém que se colocasse por ele naquele espaço, sendo preciso que ele se expressasse sozinho.

Nas entrevistas, foi questionado especificamente se o estudante teve oportunidade de falar e expor seus pensamentos durante o Fórum, e estes, em sua maioria, disseram que sim, ou que precisaram esperar um pouco, mas tiveram a oportunidade de falar. Informam,

também, que ficaram com vergonha, mas que o evento serviu para mostrar que é possível se colocar, como na fala de José:

Pesquisador - Você acha que depois desse dia mudou alguma coisa para você na forma de ir pra evento de falar, de poder dar sua opinião? Mudou alguma coisa pra você?

J – Mudou

Pesquisador - Fala pra mim alguma coisa que mudou pra você. Assim, isso aconteceu depois que fui pro fórum, agora eu sou assim. Você se lembra de alguma coisa?

J - Agora eu não sou mais vergonhoso como eu era, antes do fórum. Agora eu falo, dou minha opinião agora. (José, 14 anos)

No caso de Maria, os resultados foram ainda mais surpreendentes. Além de ter se posicionado no grupo do Fórum com sua fala, a estudante foi eleita, por seus pares, para representá-los na entrega da carta de intenções às autoridades do MP/BA e Educacionais.

Na proposta original de realização do Fórum, restou estabelecido por regimento interno que, após as discussões em grupo e confecção de propostas a serem analisadas em plenária, seriam eleitos de forma direta pelos componentes de cada grupo um estudante que, aliado aos eleitos dos demais grupos, representaria o Fórum na entrega da carta às autoridades educacionais e posterior conferência de sua aplicação nas escolas, secretarias de educação e conselhos de educação.

Na dinâmica do dia do evento, qualquer participante do grupo poderia apresentar seu nome para votação e colocar as razões pelas quais queria ser representante do fórum. Depois, houve uma votação direta dentre os componentes de cada grupo, em que o mais votado assumiria essa representação.

No grupo do qual Maria fazia parte, houve um empate de votos entre ela e outra estudante do ensino médio de uma instituição privada e, mesmo após mediação da Promotora de Justiça e da psicóloga que orientavam o grupo, não houve como desempatar a escolha. Diante do fato inusitado, foi realizada uma reunião com a coordenação do Fórum, quando fora então homologado que este grupo teria dupla representação face à singularidade e respeito ao protagonismo juvenil que se buscava no evento.

Assim, Maria, estudante com Síndrome de Down, passou a ser uma das representantes oficiais do I Fórum Estudantil pela Cultura da Paz, eleita por seus pares, e cumpriu sua missão com a entrega da carta a autoridades como a Procuradora-Geral de Justiça do Estado da Bahia, a Representante da Secretaria Estadual de Educação, a Representante da Secretaria Municipal de Educação, o Conselheiro do Conselho Estadual de Educação, o Conselheiro do Conselho

Municipal de Educação e o Vice-Presidente do SINEPE/BA, em solenidade formal e fundamentação oral da carta.

Ou, como narra a própria Maria:

Pesquisador – Teve que ir lá na sede do MP onde tem um auditório e uma sala. O que você consegue lembrar desse evento, desse fórum? Com quem você foi pro fórum?

M – Eu fui com meus amigos e também teve a primeira carta e também nós fomos representantes para entregar a Carta do Primeiro Fórum Estudantil.

Pesquisador – Deixa eu ver se eu consigo puxar um pouquinho pela sua memória... Você lembra se lá você ficou com seus coordenadores ou se você discutiu com outros alunos de outras escolas? Você lembra como foi essa discussão?

M – Alguns alunos de outras escolas e coordenadores junto com a gente.

Pesquisador – Você lembra se você teve oportunidade dizer o que você pensa?

M – Tive oportunidades pra falar.

Pesquisador – E você falou?

M – Falei.

Pesquisador – E os outros escutaram?

M – Sim.

Pesquisador – E teve uma eleição pra as pessoas serem representantes do fórum você lembra dessa eleição? [...]

M – Eram os professores e os coordenadores e os alunos.

Pesquisador – E você foi entregar essa carta? Você lembra do dia e como foi entregar essa carta?

M – Lembro. A gente foi fazer a primeira carta, a gente foi fazer e depois eu fui ser a representante do primeiro Fórum Estudantil.

Pesquisador – Depois de tudo que você estudou na APAE no projeto #SejaBrother que a gente chama, você acha que você Maria mudou alguma coisa? Depois de tudo que você aprendeu?

M – Mudou muito na minha vida.

Pesquisador – Me diga assim o que mudou na sua vida depois do que você aprendeu ali?

M – Eu aprendi a nunca fazer B com as pessoas, e, também a ser mais respeitados e, também para pedir pra parar com isso. Porque antes eu era muito fraca, mas agora eu sou forte, e posso continuar lutando pelos meus sonhos.

Pesquisador – Você se sente mais forte depois de ter participado?

M – Me sinto bem mais forte. (Maria, 15 anos)

Para além de revelar as possibilidades de aquisição de autonomia do estudante com deficiência, a experiência do projeto, analisada sob aspectos relacionados ao tema da violência, revelou ganhos, seja quando as entrevistas demonstram conhecimento adquirido quando se fala da prática de violências, seja no aprendizado relativo a como se comportar diante delas, para perceber sua ocorrência ou, ainda, para procurar ajuda, relatando aos genitores ou responsáveis pela escola a sua prática, mas, sobretudo, para tornar o estudante mais forte.

Esse resultado de aprendizado e amadurecimento quanto ao tema do *bullying* aparece nas sugestões que os alunos fazem para o enfrentamento a sua prática:

Pesquisador – E deixe eu perguntar uma coisa. O que você acha? A sua opinião. O que você acha que pode ser feito para melhorar o bullying na sua escola? [...]

J – Faz um evento com todos os colégios, estadual, municipal e fazer um evento com todos eles e falar sobre B, para entender e a pessoa não fazer mais. (José, 16 anos)

Pesquisador - E tem alguma coisa que a escola pode fazer para melhorar? Você acha?
A - Sim.

Pesquisador - Você tem algo que queira dizer que a escola pode fazer?

A - Não tem nada de *bullying*, mas podia ter.

Pesquisador - E a escola podia fazer o que?

A - Poderia.... melhorar, dar palestra explicando para todos os alunos o que é *bullying*. (Andrea, 16 anos)

Pesquisador- Então, a última pergunta. Se você pudesse hoje dizer pra sua escola, não estou falando da APAE, 'tô falando da sua escola Hildete. O que a escola pode fazer para que o B não aconteça mais nas escolas? O que você diria para a escola?

M - Eu diria que B não pode fazer com as pessoas e que deve começar a acreditar em si mesmo e acreditar nos seus sonhos. O que vier que pode vier.

Pesquisador - E como você acha que a escola pode fazer para que não tenha mais isso na escola? Que não tenha mais esse tipo de violência na escola? O que a escola pode fazer?

M - Começar a estudar sobre o B e também parar de vez com isso. (Maria, 15 anos)

Embora tenha contado com participação de poucos estudantes com deficiência, o que não entrega ao projeto e sua análise a possibilidade de comprovar a hipótese de autonomia e aprendizado, seu resultado aponta para a necessidade da realização de outros projetos de forma inclusiva, que proporcionem um estudo mais aprofundado da participação destes alunos, em condições de igualdade de oportunidades e na perspectiva inclusiva.

4.5 O ENVOLVIMENTO E PERCEPÇÃO DOS PAIS/RESPONSÁVEIS

Uma análise necessária ao alcance do projeto em relação aos estudantes com deficiência diz respeito ao envolvimento dos pais/responsáveis com esses adolescentes, seja em sua vida escolar, seja em relação a própria proposta do projeto.

Primeira relação social de qualquer indivíduo, a família é ponto de partida e principal lugar de desenvolvimento da pessoa com deficiência. É no ambiente familiar que qualquer criança desenvolve suas emoções, constrói aprendizados e forma sua identidade, e é nesse meio social que a criança com deficiência vive seu primeiro desafio: não ser o filho(a) idealizado pelos pais.

As relações familiares são muito diversificadas, e seu funcionamento muda quando alterações ocorrem em um membro ou no sistema como um todo [...] O nascimento de uma criança com deficiência, portanto, confronta toda a expectativa dos pais, e a família é acometida por uma situação inesperada. [...] Os planos de futuro para essa criança são abdicados, e a experiência de parentalidade deve ser ressignificada. A flexibilidade com que a família irá lidar com a situação depende das experiências prévias, aprendizado e personalidade dos seus membros (FIAMENGHI; MESSA, 2007, p. 239)

Essa nova formação familiar redefine os papéis e dinâmica das relações de pai/filho, mãe/filho, irmão/irmão e também relações externas com a família extensa e outros meios sociais, como trabalho e amigos. No caso específico de pessoa com deficiência, pode ocasionar em uma reestruturação nas vidas de todos os integrantes desta relação, como dito em algumas entrevistas, em que a mãe deixou de trabalhar em função do nascimento do filho com deficiência e dos responsáveis que necessitam passar o dia na escola por causa de seu filho com deficiência.

Um segundo ambiente social onde a criança se desenvolve é a escola. Neste espaço de socialização, as relações com outros indivíduos de mesma idade e que disputam o mesmo espaço e atenção, e sem a proteção familiar direta, gera, ao mesmo tempo, desenvolvimento e conflitos.

Aqui, é possível perceber, mais uma vez, a importância da concepção de pessoa com deficiência que se afaste da ideia higienista e médica, visto que, no espaço social denominado escola, é necessária a compreensão de que esta é que precisa se ajustar ao indivíduo e não o contrário:

Supõe assumir a responsabilidade da escola na sua complexidade, e, portanto, implica que os agentes escolares (diretor, supervisor, professor, funcionários em geral) estejam atentos às dificuldades de cada aluno e procurem pelo aprofundamento dos conhecimentos historicamente acumulados, pela percepção clara da realidade social e individual de cada um, por meio de métodos e técnicas adequados que lhe facilitem a apropriação do saber realmente necessário ao tempo e ao lugar. É a concepção política que implica ultrapassar a discussão meramente centrada na disputa de métodos e técnicas de ensino para perceber que por meio deles o essencial é tornar o educando capaz de realmente conhecer a realidade, atuar com todos, transformando-a (BUENO, 2001 apud JANUZZI, 2004, p. 14).

Na escola, espera-se que haja um aprendizado orientado e pré-estabelecido, em que a criança precisa responder a estímulos em grupo social, daí a necessidade de uma escola, de fato, inclusiva, onde se tenha um olhar singular para as aprendizagens.

Somente a conjunção de ambientes de aprendizado como escola e família é capaz de entregar as melhores condições de aprendizagem, desenvolvimento e autonomia aos estudantes com deficiência. Assim, as perguntas realizadas aos estudantes foram repetidas aos pais para análise comparativa de conhecimento e adequação das respostas, e ainda acrescidas indagações para alcançar o ponto de vista e lugar de fala destes atores.

Algumas das considerações levantadas e discutidas acerca das respostas dos estudantes às entrevistas restam melhor esclarecidas ou ampliadas quando se faz um comparativo com o teor das informações prestadas por suas mães ou avó.

De início, há de se pontuar que, quando solicitado aos coordenadores pedagógicos das instituições de ensino que encaminhassem para entrevista um responsável pelos estudantes, somente mães e uma avó se apresentaram como pessoas que acompanham a vida escolar dos alunos, não havendo nenhuma figura do sexo masculino, apesar de haver pais que residem na mesma casa. Isto demonstra que, em relação a esta amostra, a responsabilidade sobre o acompanhamento escolar recai, na totalidade das entrevistas, sobre a figura materna.

Em análise das características socioeconômicas indicadas no item 4.2.1, a situação supracitada é reiterada pelas genitoras, sendo revelado que algumas relataram ter abdicado de seu trabalho fora de casa para cuidar do filho/neto com deficiência, como visto na fala da mãe de Sara “Eu trabalhava antes como operador a de caixa e já trabalhei como vendedora de loja, mas depois de Sara, depois que eu descobri o que ela tinha eu parei de trabalhar” (M., Mãe de Sara).

Já em relação à etnia, não se enfrenta a dificuldade de conceituação e identificação de cor por parte das respondentes, estando esses indicados como pardos ou negros, embora não se possa concluir que as respostas passam ao largo da discussão, visto que a genitora de Maria – menina de pele clara e cabelos lisos – indica a filha como parda.

Ele é:é... Pardo...pardo. (Mãe de José)
 Eu digo que é negra. (Mãe de Sara)
 Negra. (Avó de Andrea)
 Boto parda. (Mãe de Maria)
 Geralmente é pardo, né? Ele é um branco desbotado [risos]. (Mãe de Nelson)

Formulada a questão acerca do conhecimento sobre a deficiência de seus filhos/netos, mais uma vez observou-se singularidades de conceitos, conhecimento e até mesmo aceitação da deficiência e suas condições. Enquanto algumas mães falam apenas em deficiência na aprendizagem, outras informam a deficiência através do número de identificação do CID:

Def ...mais no aprendizado! Lá na APAE sempre bota F:F10... (Mãe de José)
 Ela tem a deficiência dela é intelectual. (Mãe de Sara)
 Intelectual. (Avó de Andrea)
 Ela é síndrome de Down. Portadora da síndrome de Down. (Mãe de Maria)
 Deficiência intelectual. (Mãe de Nelson)
 Ela tem deficiência mental e CID da doença dela é 71. (Mãe de Marta)

Neste caso de respostas diversas, temos que considerar aspectos de ordem social e psicológica, além dos níveis de conhecimento do estudante quanto ao tema. O nascimento de uma pessoa com deficiência traz inúmeras repercussões no âmbito familiar, de ordem social, econômica ou emocional. É comum que a família passe por um processo de luto, com fases que vão da negação total da deficiência até ao reconhecimento da deficiência, associadas a necessidades de maior dedicação àquele filho e maior gasto financeiro.

O histórico da luta da pessoa com deficiência e suas famílias pelo reconhecimento de seus direitos diz muito a respeito da percepção dessa pessoa em sociedade e das visões já discutidas de higienismo e “defeito”, além do sonho do filho perfeito em contraste com as deficiências.

Para além desse âmbito interno na família, há, ainda, um julgamento social, notadamente da mãe da criança com deficiência, desde o questionamento e culpabilização de si mesma pela deficiência da criança até a posição de entrega, do sentimento de pena, passando pela discriminação.

Isso fica patente em algumas respostas das entrevistadas que, apesar de possuírem conhecimento da deficiência, relacionam à dificuldade somente a aprendizagem escolar. O julgamento social torna-se evidente também na exposição de que a discriminação e violência para com seus filhos está presente no âmbito da família extensa e na vizinhança.

Embora não tenha sido objeto da pesquisa, nem mesmo conste no roteiro pré-determinado, e efetivamente não se tenha perguntado durante as entrevistas, algumas mães trouxeram, de forma espontânea, a existência de *bullying* na família e entre os vizinhos, demonstrando, inclusive, um incomodo emocional maior do que aqueles relativos ao *bullying* escolar.

E: Ó... que eu saiba não, mas assim: entre os vizinhos/as vizinhas, entre os vizinhos onde a gente mora e alguns da família... Já. Várias vezes, é, eu escutei que ele... que ele não era... que era... que ele não tinha deficiência, que ele era burro.

Pesquisador: Isso na frente dele?

E: Na frente dele.

Pesquisador: As pessoas da sua vizinhança que dizem isso? Quem é que diz isso?

E: Essas palavras eu escutei da própria família. (Mãe de José)

R: Nada disso. Eu sempre botei Nelson em escola que fosse regular, em escola que não fosse aqui no bairro, justamente para ele não sofrer essas coisas.

Pesquisador – Por quê? A Sra. acha que no bairro ele sofreria?

R - Eu acho. Por causa das amizades de rua, de conhecer... Aí eu ficava com medo das pessoas chamam ele de burro, que não sabe aprender. Ai eu sempre coloquei em escola mais distante. (Mãe de Nelson)

V: E na família também viu Dra. Cíntia.

Pesquisador - Na família também?

V - É a prima da mesma idade. Porque hoje infelizmente as crianças da idade dela já falam em namorar, já tem umas até que já namoram na porta, né, e Maria não tem a aparência, na aparência ela não demonstra que é síndrome de Down, mas quando começa a conversar, aí vê que a conversa é totalmente diferente, já tomou outro rumo, então as primas não têm paciência de ‘tá ali conversando com ela... É difícil. (Mãe de Maria).

Ainda em correlação com a dificuldade familiar e o julgamento social das pessoas com deficiência, o estudo expôs as estratégias adotadas pelas entrevistadas no sentido de prevenir e garantir que seus filhos/netos não sejam expostos ao *bullying* nas escolas onde estudam.

Um achado interessante diz respeito à menção de todas as mães entrevistadas informando que, quando se efetiva a matrícula o filho na escola, ou ainda, no início de cada ano letivo, existe a necessidade de conversar com a direção da instituição para evitar que seus filhos sofram *bullying* na escola:

Sempre fazia porque... eu...como eu... quando eu matriculei ele lá nessa escola eu falei que ele fazia acompanhamento na APAE, que ele era... a uma criança... especial, que precisava de atendimento. Normalmente eu sempre 'tava na escola, então elas sempre 'procurava fazer... Sempre me comunicava se ia ter... alguma coisa pra eu participar. (Mãe de José)

Pesquisador - A Sra. sabe dizer se ela já sofreu Bullying?

M - Assim, não, ela nunca chegou assim muito reclamando de nada que alguém tenha feito algo com ela ou que continue fazendo.

Pesquisador – Nunca?

M - Isso com ela, mesmo porque eu sempre vou na escola, porque eu sei que é um lugar que eu não estou por perto. É um lugar que eu oriento muito ela, mesmo quando eu vou fazer a matrícula eu já converso com diretor, procuro conversar com professor pra ficar sempre atento, oriento ela quando ela vai no banheiro. Oriento ela assim pra as amizades, procurar sempre conversar, a não se envolver não falar muito, explico pra ela. Então, assim ela nunca questionou assim: “ah minha mãe, estão fazendo isso comigo”, “aí minha mãe ou continua fazendo isso comigo”, não. Nunca tive problema de chegar na escola por isso não. (Mãe de Sara)

V - Sim. Quando eu vou na escola ... escola regular... quando ela chega da escola eu pergunto como foi, se aconteceu alguma coisa, qualquer novidade que ela me conta... porque ela não entende que aquilo ali é um B. Ela fala que na turma não quiseram brincar comigo... ninguém quer conversar comigo, ninguém quer sentar pra lancha comigo, ninguém quer me botar na turma deles para fazer tarefa, aí eu vou lá na escola e eles sempre dizem que vão conversar com os alunos, mas continua o ano todo.

Pesquisador - E eles, os diretores, conversam com os alunos? Você sabe dizer?

V - Não sei dizer. Quando eu vou lá procurar saber eles dizem que falam. Tanto que eu já me ofereci para fazer uma palestra na sala, conversar com os alunos, explicar o que é ser uma criança especial, né, tentar explicar, tentar mostrar e....e..., dividir um pouco do que eu entendo, do que eu passo no dia a dia. Para que eles entendam o que é chato, o que é feio e abracem um pouco mais Maria, traga mais pra eles, mas não deu certo não.

Pesquisador - Toda escola que a Sra. coloca ela, D. V, a Sra. tem que ir conversar na escola para que haja respeito por sua filha. É isso?

V - Todas, todas, todas. Só essa da Hildete eu não fui, porque ela entrou e logo que ela entrou teve a questão da pandemia então eu não sei como ia ser a convivência com ela ali da sala. Só que eu ficava com ela na escola, eu passava a tarde toda. Todo o tempo que ela ficou eu ficava lá no pátio.

Pesquisador - Nas escolas que ela entrou, mesmo não sendo mais educação infantil, a Sra. sempre fez adaptação, a sra. fica na escola para ver o que acontece. É isso?

V - Isso. Eu fico os primeiros dias. Aí como a gente não pode ficar direto, né, principalmente na escola particular, aí a gente fica um, dois dias, pronto e nesse daí, na Hildete podia ficar a semana toda, o tempo que quisesse então eu fiquei dois meses com ela direto ali. (Mãe de Maria)

A proposta da educação inclusiva com a oferta de uma única escola para todos os alunos, com ou sem deficiência, tem como meta reconhecer que todas as singularidades dos alunos devem ser foco da oferta de educação da escola, mas a realidade das famílias de

peças com deficiência revela que a política ainda não alcançou seu êxito. Embora os estudantes entrevistados e também seus responsáveis informem que não passaram por situações de violência escolar reiterada (com exceção de uma entrevistada), estes revelam o temor e necessidade de uma atuação mais efetiva da família junto à escola para a garantia dessa imunidade.

É certo que todos os pais de alunos devem manter vínculos e diálogos com a escola, e isto se encontra previsto nos regimentos internos e projetos políticos das instituições, mas não é comum que pais de alunos tenham a rotina de estar sempre presentes nas escolas, com reuniões sucessivas com os diretores e coordenadores para que esse respeito seja concretizado.

A escolha da escola por bairro, ou por ser de propriedade de um parente próximo, e a presença constante da genitora nos pátios, ou na espera fora da escola, denunciam características que remetem a uma instituição escolar que não assume o enfrentamento do tema com enfoque na inclusão.

Assim, essas estratégias, que refletem a maior necessidade de proteção do filho com deficiência diante da escola, revelam uma diferenciação dos estudantes com deficiência em sua participação do Fórum.

De acordo com a regulamentação do evento, deveriam ser encaminhados estudantes representantes dos alunos, acompanhados de dois educadores representantes da instituição de ensino, sendo que, no local do evento, estes seriam encaminhados a roteiros diferenciados, com propostas acolhimento e discussões diversas para estudantes e professores.

No caso dos alunos com deficiência e por sua singularidade, foi solicitado pelas instituições que fosse permitido que, além dos profissionais da escola, também os genitores se fizessem presentes no evento com o intuito de garantir o deslocamento do aluno, bem como sua participação.

Por outro lado, ainda que necessárias adaptações para garantia de participação junto a projetos, em relação ao resultado alcançado, ouvidos os responsáveis, todos apontam pelo êxito, ainda que não tenha relação direta com o aprendizado sobre *bullying*.

Pesquisador - Pronto. A partir dessa participação dele estar lá no Ministério Público, que não era APAE, né? /foi uma coisa bem: aberta com outros estudantes.

Pesquisador - A Senhora acha que teve alguma diferença pra ele?

E - Eu acho que teve. Eu acho que...

Pesquisador - Ele explicou alguma coisa do que ele viu lá?

E - Sim, sim, ele viu... ele me disse que viu muita gente, que conheceu muita gente, falou com muita gente importante, que ele se sentiu: O REI!

Pesquisador - Eu entendi que ele mudou muito a questão social dele, né? Mas e no assunto de violência, de bullying, a Senhora acha que fez diferença também?

E - Fez. Fez porque, antigamente, tudo que ele falava que... que eu dizia... eu dizia assim: José se alguém lhe chamar, se alguém querer fazer alguma coisa você faz o que? E ele sempre dizia que ia matar. “Eu mato, dou um bocado de murro” E ele tirou. Ele... depois disso, essa coisa sumiu dele. Ele não fala mais isso. (Mãe de José)

Pesquisador - E a Sra. acha que uma experiência como essa faz ela aprender mais sobre bullying? Aprender a defender melhor os direitos dela?

M - Eu acho que sim, porque ela estava acostumada a ser sempre acompanhada por alguém que ela conhece, que ela convive no dia a dia, que são as pessoas que estão ali com ela na Apae e esse momento com outras pessoas ... ela se sentiu assim segura, mesmo não tendo uma pessoa ali, mas ela sabendo que ele vai falar, o que ela vai dizer mesmo sem ter alguém ali com ela do lado, por ela falar por ela mesmo, sem ter alguém orientando, entendeu? Ela com outra pessoa ali sozinha, então eu acho que foi bom. (Mãe de Sara)

Pesquisador - E na opinião da Sra., o fato dela ter participado naquele dia, com tanta gente lá, com tanto estudante, a Sra. acha que isso fez alguma diferença para Andrea?

G - Sim, eu acho que sim, fez diferença sim.

Pesquisador - E a Sra. acha que mudou o que nela?

G - É ... o modo dela pensar, de agir. Ela já pensa em trabalhar, estudar, trabalhar. Ela mudou, já sai mais, já participa das coisas. (Avó de Andrea)

Pesquisador - Mas a Sra. acha que ter participado do evento fez alguma diferença pra ela?

M - Fez.

Pesquisador - Por que a Sra. diz que fez? O que a Sra. acha que melhorou ou acrescentou?

M - Eu acho assim que ela aprendeu a se defender mais... e se alguém mexer ela chega pra mim e fala, entendeu.

Pesquisador - Então a Sra. acha que ela aprendeu pouca coisa dentro do quanto ela consegue, mas que ela conseguiu aprender?

M - É. Ela consegue aprender. Ela fala muito sobre isso. Não pode bater, não pode xingar. As vezes a gente quer até reclamar e ela fala não pode, é feio. (Mãe de Marta)

Pesquisador - Ela também foi pro fórum no MP não foi? A Sra. se lembra? A Sra. consegue dizer assim enquanto mãe e na opinião da Sra. se mudou alguma coisa, se Maria mudou depois desses estudos? Depois dessas experiências desses projetos?

V - Oh Dra. Cintia ela estava mudando, ela estava já assim com outros pensamentos, estava acontecendo muita novidade na vida dela, muitas coisas boas então ela estava mudando, como eu posso dizer, esqueci agora a fala, mas devido a essa pandemia, que ela tá dentro de casa, voltou tudo, o que ela estava passando. Assim ela não sabe mais de nada, ela esquece e muita coisa, ela não tá se interessando por nada.

Pesquisador - Entendi. Mas assim se houver uma retomada de tudo isso, a Sra. acredita que tenha um ganho de novo?

V - Sim, tem sim, acredito, acredito.

Pesquisador - E assim na postura dela de se defender, na postura de saber que aquilo que está acontecendo com ela. Porque a Sra. me colocou em algum momento assim, ela nem percebe que o que está acontecendo com ela. A Sra. acha que esses projetos ajudaram ela nessa percepção?

V - Então é isso. Quando ela começou a fazer esse projeto, ela já foi pra outra escola, né isso. E na outra escola e... deixa eu ver... sim ela começou a perceber o que estava acontecendo ao redor dela. Antes ela não falava comigo, depois ela começou a conversar comigo. (Mãe de Maria)

Embora se perceba pelas respostas que o aprendizado relativo ao *bullying*, sua conceituação e práticas tenha sido tímido, as mães revelam outros aprendizados, como

autonomia, melhoria de autoestima, noção de posicionamento para com outras pessoas e mudanças de comportamento social.

Por fim, é necessário, ainda, ressaltar a contribuição dos genitores quanto ao que pensam e sugerem ao poder público como medidas para enfrentar o fenômeno da violência.

É, é... eu digo assim, não tem nem como elas 'ficar fiscalizando todos, porque são muitas crianças, muitos adolescentes, né? Mas... ter mais cuidado, mais atenção um pouco... Nessas horas que os adolescentes tiverem 'tudo juntinho, no pátio, seja na sala, não sei... Ter mais alguém pra poder ajudar a professora: organizar mais a sala, porque só a professora pra tomar conta de... quarenta ou é... quarenta e cinco alunos, não dá... ficar fiscalizando todos. (Mãe de José)

Eu acho assim que, em geral, na escola hoje deveria se trabalhar mais, ter mais palestra sobre pessoas com deficiência. Falando do B, eu acharia que deveria ter aula, palestra, pessoas falando até mesmo para os adolescentes começarem a entender o que é uma pessoa que tem uma deficiência, seja ela qual for, entendeu, falar sobre o B para que os adolescentes comecem a entender o que é, a respeitar, a aprender a lidar até mesmo com eles ali que estão convivendo na escola. Acharia que as escolas deveriam trabalhar mais isso. (Mãe de Sara)

Eu acho que deveria fazer como dia um projeto. E como digo assim algo que... uma palestra para os alunos, como devem se comportar com os coleguinhas... aqui fora da escola, em casa com os irmãos, na rua com as pessoas, na vida social, como deve se comportar. Além dos pais, a escola também deveria ter esse projeto, porque o que mais acontece hoje em dia, e a maioria das pessoas um dia não fazem, porque sabem que, se fizerem, tem um preço a pagar. Hoje em dia a pessoa pode denunciar, pode ter processo... tem que realmente ensinar, educar as pessoas a não fazer *bullying* com as pessoas. Nem sobre cor, nem roupa, nem quem é magro, nem deficiente, nem normal, não deve fazer essas coisas. (Avó de Andrea).

Eu queria que a escola melhorasse mais, assim, com as crianças especiais [...]. Tivesse mais atenção o governo público, o poder público. Desse mais atenção essas crianças. Para ter médico... tudo bem que ele tem o neuro dela, mas que facilitasse mais para eles e pra gente que somos mãe. Entendeu? Eu queria esse lado aí. Que eles olhassem mais para as crianças especiais, porque tem crianças que o problema é leve e elas podem estudar numa escola normal, entendeu? E ele botasse mais profissionais nas escolas normais, né? Pra poder encaixar essas crianças que têm a deficiência mais leve, né? Desse um pouco de oportunidade à criança especial. (Mãe de Marta)

Acho que deveria ter mais eventos na escola falando sobre o assunto. Eles deveriam fazer projetos, trabalhos, né. Levar pessoas, no caso do MP, defensoria para 'tá passando para eles o que acontece se ficar fazendo esse tipo de brincadeira sem graça com os coleguinhas, que a pessoa vai ser punido. Falar sobre as punições. Que não pode fazer na escola nem outro lugar nenhum... (Mãe de Nelson)

Pesquisador - Com a experiência que a Sra. tem, dona V, de tantas escolas e de tantas violências, na visão de mãe, o que a escola poderia fazer de diferente. Como uma escola poderia fazer melhor para que não acontecesse mais?

V - Eu acho assim, que a escola deveria trabalhar mais sobre as crianças especiais e sobre o bullying. Não só com as crianças especiais, com os negros também. Que tem crianças negras que sofrem também, aquelas crianças que é bem sarrazinha, não sei como é que dá o nome. Todos os tipos de B. Eu acho que a escola deveria fazer um trabalho, que esse trabalho é muito bonito e poderia ter sempre palestras sobre esse assunto. Se tem trabalho de escola, vamos fazer sobre o B, então 'tá sempre trazendo o assunto B pra dentro das escolas, porque, infelizmente, a educação de hoje não é como a educação de antigamente, porque educação vem de berço e dentro de casa

isso não está a acontecendo as crianças. Os pais, muitos pais acham que os professores e a escola é a mãe e pai para escutar os filhos, e assim, a gente tem que conversar dentro de casa trazer esse assunto pra dentro de casa e lá fora, quando eles tiverem esses trabalhos nas escolas, eles já sabem já estarem por dentro e respeitar o próximo e as escolas não fazem isso. Eu nunca vi. Minha filha tem 15 anos. Ela ainda não pegou trabalho nenhum falando sobre o B de escola. Não pegou. Todos os trabalhos de B que ele tem é vindo da Apae, mas a escola regular ela não teve nenhum. Então a gente precisa trabalhar isso. Chama uma mãe: “Ó, venha mãe”. Uma mãe que sofre com isso a vida toda. Venha dar uma palestra aqui na escola falando sobre isso. O que você sofre. **Não é pra trazer um psicólogo, é pra trazer uma mãe, uma pessoa que vive aquele mundo.** Eu acho que deveria fazer isso, pra poder a mãe tá passando a sua dor, a sua angústia, sua tristeza para que aqueles alunos, aqueles professores, todos que estão aquele redor ali. Acho que isso ia melhorar bastante. (Mãe de Maria, grifo nosso)

Aqui merece destaque a indicação de que os programas existentes não alcançam as famílias, que se ressentem em não fazer parte do contexto escolar, e ainda a exposição da necessidade de programas sociais que falem da educação especial.

Mais uma vez, retoma-se a situação da prática da política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva quando perguntado às mães quais as sugestões para enfrentamento do *bullying* e estas trazem a necessidade de se trabalhar nas escolas a pessoa com deficiência, evidenciando, portanto, que a política pública ainda carece de ser melhor conhecida pela sociedade em geral, e esta disseminação do conhecimento passa necessariamente por fortalecer a família no contexto escolar.

Observa-se que as mães acreditam que as escolas deveriam tratar da diversidade dos alunos com deficiência, trazendo, inclusive, depoimentos das famílias para evitar as violências, num misto de clamor pelo acolhimento de seus filhos e de necessidade de empatia.

5 DIFICULDADES NA REALIZAÇÃO DA PESQUISA

5.1 REALIZAÇÃO DE ENTREVISTAS PELA INTERNET: NOVAS TECNOLOGIAS, INSTABILIDADE DE CONEXÃO, FALTA DE AMBIENTE ADEQUADO

Aliada às prejudicialidades inerentes ao ano singular de 2020, quando a população de uma forma geral e os estudantes de uma forma especial foram conclamados à prática do distanciamento social e reclusão domiciliar, em face da Pandemia do novo coronavírus (COVID 19), com ameaças de doença e perdas, além de pressão psicológica, a pesquisa realizada enfrentou outras adversidades advindas das características dos entrevistados enquanto pessoas com deficiência.

Antes mesmo da realização das entrevistas, ainda na fase de interlocução com professores e coordenadores das escolas, e mesmo com os genitores e responsáveis pelos estudantes, já houve uma constatação de ansiedade e receio dos jovens em serem entrevistados, com relação a acertarem as perguntas, como se a entrevista fosse uma espécie de avaliação escolar.

Foi necessário esclarecer, por diversas vezes, que não se tratava de avaliação e que não havia um certo ou errado nas respostas, o que fora colocado antes e durante as entrevistas, sendo que, mesmo assim, ainda foi percebido um receio nas respostas.

A formatação on-line também atingiu, em muito, a realização das entrevistas em diversas situações, seja de relação ao ambiente em que fora realizada, instabilidade de conexão com a internet e uso de dispositivos insuficientes e ainda peculiaridades com o público de deficiência quanto à mediação.

Assim, foram testados e, ao final, utilizados diversos formatos on-line e tipos de plataformas, não sendo possível uma homogeneidade das entrevistas nestes aspectos. Com alguns entrevistados, funcionou a oferta de *links* da plataforma *Teams*, como planejado, com recursos de gravação. Em outras entrevistas, utilizou-se plataformas como *google meet*, e até mesmo a videochamada através de WhatsApp, essas últimas não permitindo gravação direta, sendo esta viabilizada por outro dispositivo, o que interferiu na fluência da entrevista.

Mesmo quando encontrado o dispositivo e plataforma digital adequados, a realidade de cada entrevistado e problemas de conexão de rede transitaram em todas as entrevistas, seja na interrupção total da transmissão, seja modulação com falhas de microfone e vídeo, seja na utilização do dispositivo, que por vezes sequer focava o rosto dos entrevistados. Tudo isso

compreendido em face à situação socioeconômica e até mesmo cultural e de condições individuais de cada entrevistado.

Inobstante terem sido previamente agendadas e informadas a respeito da dinâmica das entrevistas, que deveriam ser realizadas de forma isolada com os estudantes e posteriormente com seus responsáveis, a maioria das entrevistas foi realizada com as pessoas no mesmo ambiente, inclusive com interferência nas repostas, o que não pôde ser solucionado, uma vez que foram realizadas nas casas das pessoas, onde há pouco espaço, e os estudantes não possuíam compreensão de utilização dos dispositivos e precisaram de auxílio da família.

Neste mesmo particular do ambiente, soma-se o prejuízo da realização da entrevista fora do ambiente escolar – como fora previsto no planejamento da pesquisa, o que traz um maior distanciamento da memória dos estudantes e desvincula o assunto pesquisado da realidade vivenciada.

Este mesmo aspecto tecnológico influenciou na ausência do contato presencial de pesquisador e entrevistado, havendo prejuízos na relação social presencial para uma avaliação do gestual e expressões além do melhor acolhimento.

5.2 DISTÂNCIA TEMPORAL DOS ACONTECIMENTOS, AUSÊNCIA DE AULAS E FREQUÊNCIA À ESCOLA DESDE MARÇO DE 2020: O ESQUECIMENTO

Outra questão levantada antes da realização do estudo se deu em relação ao tempo transcorrido entre o evento do I Fórum Estudantil pela Cultura da Paz (outubro/2019) e a data das entrevistas (agosto/2020), além da ausência de aulas presenciais desde março do ano de 2020 (praticamente todo o ano letivo de 2020), o que afastou os estudantes das escolas e de sua rotina de estimulação e aprendizado.

Isso pode ser ilustrado na fala da mãe de Maria, que informa estar preocupada, pois sua filha havia tido um grande desenvolvimento no ano de 2019 por tudo o que viveu e, com a ausência da escola presencial, havia se esquecido de tudo.

De fato, dentre as revelações que a pandemia trouxe ao cotidiano de todos nós, no que concerne à educação, ela revelou um abismo de desigualdades educacionais, em que a situação do estudante com deficiência se mostrou ainda mais intenso. Se o estudante com deficiência já era, em muitas situações, invisível aos olhos do sistema, durante a pandemia se tornou quase imperceptível. Mesmo nos documentos públicos reguladores da educação que foram editaram neste período, indicando caminhos de oferta de educação na quarentena, o

ensino inclusivo não se fez presente, somente surgindo como citação direta quando a resolução do Parecer CNE n.º 11/2020 – posteriormente homologado parcialmente e revisado pelo Parecer CNE 16/20 – informava que, no retorno das atividades presenciais, os estudantes com deficiência deveriam permanecer fora da proposta de educação¹⁰.

Além da ausência de propostas de adequação do ensino não presencial ao estudante com deficiência, a falta de compreensão da abrupta interrupção da rotina escolar por parte destes, a perda do vínculo com os profissionais que atendem aos estudantes e, ainda, a perda da função social da escola trouxeram para todos os alunos um enorme prejuízo. Para os alunos com deficiência, essas perdas acarretaram um endurecimento de barreiras físicas, sociais e culturais, além de entraves no desenvolvimento e aprendizado, como afirma o texto do Prof. Carlos Roberto Jamil Cury, “O Aluno com Deficiência e a Pandemia”:

Pensar o distanciamento social para quem já vive isolado, em função da falta de acessibilidade urbanística, arquitetônica, comunicacional, tecnológica e, também, devido a inclusão precária, ainda existente em muitos contextos sociais e escolares, é concluir que essa importante camada da população está hiper vulnerável frente a atual realidade.

A convivência social é inerente ao ser humano e fundamental para o desenvolvimento de competências socioemocionais. O distanciamento ora vivenciado por conta da pandemia torna-se mais uma barreira para a inclusão das pessoas com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades. A função social da escola está relacionada com a formação humana e suas especificidades, diante dos conhecimentos sistematizados produzidos e reconhecidos historicamente. A escola caracteriza-se como um espaço importante para o convívio com as diferenças, e garante, assim, uma formação integral que envolve competências e habilidades relacionadas às dimensões do desenvolvimento intelectual, social, emocional, físico e cultural. (CURY et al., 2020, p. 1).

Esse distanciamento influenciou diretamente na pesquisa, a qual perguntava de rotinas educacionais e momentos presenciais vividos no ambiente escolar e no evento do I Fórum Estudantil pela cultura da Paz. Alguns alunos, inclusive, haviam mudado de escola no ano de 2020 e participado de menos de um mês de aulas presenciais, assim, houve uma adaptação de perguntas com mediação, informando de qual escola se estava referindo, mas que trouxe, de certas respostas, a dedução de que se misturaram os anos e espaços escolares na compreensão dos alunos.

¹⁰ Parecer 11/2020 CNE. Item 8.1. Os estudantes da Educação Especial devem ser privados de interações presenciais, considerando questões como: Os alunos surdos sinalizantes não podem usar máscaras, pois as expressões faciais são elementos linguísticos da LIBRAS, e os estudantes com deficiência auditiva que se beneficiam de oralidade precisam fazer leitura labial; Os estudantes que necessitam do profissional de apoio escolar para alimentação, higiene e locomoção ficam em risco, pela exigência de contato físico direto [...]. PARECER HOMOLOGADO PARCIALMENTE Cf. Despacho do Ministro, publicado no D.O.U. de 3/8/2020, Seção 1, Pág. 57. O item 8 deste Parecer foi reexaminado pelo Parecer CNE/CP 16/2020.

5.3 DIFICULDADE EM MANTER O ROTEIRO E ADAPTAR AS PERGUNTAS AO ENTENDIMENTO DOS ENTREVISTADOS

Outro obstáculo presente no planejamento teórico e na prática da entrevista, aliado a situação das instabilidades de conexão com a internet, foi a manutenção do roteiro das entrevistas e adaptação de perguntas à compreensão dos entrevistados.

Com efeito, no planejamento do roteiro de entrevistas já tinham sido considerados os aspectos peculiares das pessoas com deficiência, com a necessidade de questões abertas e mediação da entrevistadora para obtenção de respostas, sendo esperadas falas reticentes, monossilábicas e dissociadas das perguntas, que por planejamento seriam ajustadas por mediação e aprofundamento com repregunta e esclarecimentos.

Ocorre que a realização das entrevistas, notadamente por seu formato on-line, mostrou que, mesmo com mediação, não houve um posicionamento de alguns dos entrevistados, notadamente aqueles que não se encontram no ensino regular, com maior idade e, possivelmente, com mais comprometimento em face da deficiência.

Nesse caso, diversos aspectos têm influência, como vida escolar, tipo de atendimento educacional, estímulos, oportunidades e grau de comprometimento da deficiência.

Considerados os aspectos do entrevistado, temos também que a utilização de palavras como “*bullying*”, “projeto”, “fórum”, dentre outras, tornaram a compreensão do conteúdo mais difícil, restando a dúvida, mesmo depois de mediação e esclarecimento, se o aluno de fato compreendeu o que se perguntava.

Da mesma forma, resta a apuração da compreensão desta pesquisadora quanto ao exato significado das respostas. O uso das palavras, os contextos e formas de expressão destes alunos são singulares e demandam tempo e, por vezes, conhecimento técnico para sua exata compreensão.

Por fim, em meio às individualidades de expressão e compreensão, foi necessário, por diversas vezes, readequar o roteiro das perguntas, bem como o tempo disponibilizado para realização das entrevistas, face ao cansativo uso de videochamada, que requer um nível de atenção diferenciado, o que também traz prejuízos à completa captação das informações.

6 PONTOS RELEVANTES

6.1 APRENDIZAGENS DO ESTUDANTE COM O PROJETO: AUTONOMIA PARA ALÉM DO *BULLYING*

Com efeito, um achado diverso do projetado e esperado pela pesquisa em sua investigação sobre o projeto #SejaBrother, e que inclusive, não está descrito no modelo lógico do projeto, foi o protagonismo do estudante com deficiência e sua conquista de autonomia.

A pesquisa objetivou conhecer o nível de entendimento dos estudantes com deficiência acerca do *bullying* e outras violências, através de sua participação em projeto desenvolvido pelo MP/BA, bem como avaliar se o projeto direcionado ao combate ao *bullying*, com participação de alunos com deficiência, teve seu intento alcançado.

Decerto que as perguntas e respostas demonstraram como resultado do projeto para estudantes com deficiência a aquisição de algum conhecimento sobre o que seja *bullying*, suas ações e formatos como violência, que é necessário combater a violência e não a praticar, e ainda que se deve procurar aos responsáveis/pais e ou diretores de escola para promover ajuda.

Mas o que fora pontuado pelos alunos e que ficou registado como aprendizado deles foi certa autonomia. O fato de participar de um evento sem a presença de seus genitores ou professores levou a conquista de poder se expressar por si próprio e de “**ser mais forte**” (Maria) ou “**menos vergonhoso**” (José).

Processo revelador no âmbito do projeto #SejaBorther, a participação dos estudantes com deficiência demonstrou uma capacidade de autorrepresentação desses indivíduos, que reafirma a deficiência como uma questão de direitos humanos e não apenas biomédica.

Como já registrado no item 4.2, a própria classificação histórica de deficiência com a revisão da ICIDH e a aprovação da CIF indica uma mudança no entendimento médico e social. Antes com foco na doença, passa a ter como eixo central as barreiras e as restrições de participação social de pessoas com deficiências. Não se trata, pois, só da desabilidade, mas da relação do indivíduo com a sociedade.

Essa importante mudança conceitual leva a reboque uma mudança legal e, principalmente, uma mudança social, em que é preciso discutir mais e melhor como se garantir os direitos da pessoa com deficiência não somente no âmbito da saúde.

No estudo titulado “Problematizando o conceito de deficiência a partir das noções de autonomia e normalidade”, os autores Paula Gaudenzi e Francisco Ortega fazem uma

pesquisa teórico conceitual da deficiência, retirando-a de uma descrição que a reduza à doença e considerando noções de interdependência e normatividade, concluindo que:

Quando identificamos a deficiência com o impedimento de realização dos projetos pessoais permitimos que os projetos sejam descritos de outra forma, devendo ser alargados. Para tanto, é necessário redefinir a ideia de autonomia para deixar fluida a fronteira entre eficiência e deficiência. [...] Entender autonomia nestes termos permite preservar a atipia, a priori, como diferença e não como doença ou deficiência. (GAUDENZI; ORTEGA, 2016, p. 3068)

Assim, assumindo-se a deficiência como fator social, abrem-se as possibilidades da participação das pessoas com deficiência em todos os espaços com maior liberdade, independência e soberania.

Observe que, na maioria das vezes, a pessoa com deficiência não tem voz e é representada por seus pais ou entidades e instituições, em que os professores decidem os rumos acadêmicos, os pais e tutores sobre suas outras necessidades, até mesmo vestir, comer, lugar onde ir e o que falar. E nós, enquanto profissionais, validamos isto quando atendemos em nossos gabinetes e consultórios as pessoas com deficiência e começamos o atendimento perguntando ao pai/mãe/professor como está o aluno/filho, sem dirigir qualquer palavra à pessoa com deficiência presente, ou mesmo socialmente, quando se pergunta à pessoa que conduz o cadeirante onde quer colocar a cadeira, e não diretamente a PcD.

Um dos lemas das pessoas com deficiência é “nada sobre nós sem nós”. Isso é um grito que pretende tirar as pessoas com deficiência da invisibilidade e dizer que eles podem e devem fazer parte dos processos de decisão sobre eles mesmos.

Nesse sentido, mais do que apreender o que seja *bullying*, ou quais as propostas de mudanças nas políticas públicas e institucionais seriam necessárias, os estudantes entrevistados e que participaram do fórum se recordam que estiveram sozinhos com outros alunos, discutindo vários assuntos, que puderam se manifestar e, até mesmo, ser considerados seus pares, ao ver a estudante Maria eleita como representante final do fórum.

Mesmo na fala dos pais é possível verificar que eles também reconhecem os ganhos de seus filhos, em relação ao *bullying* e também como pessoa, como na fala da avó de Andrea: “Eu acho que hoje ela está mais consciente, ela tem mais consciência de como são as coisas. Eu acho que ela amadureceu um pouco mais”.

Talvez esse seja o maior aprendizado que se possa extrair do projeto #SejaBrother, e que, inclusive, possa contribuir para a realização de outros projetos com pessoas com deficiência, em que o foco da ação em relação a estas pessoas não seja necessariamente o

tema do projeto, e que o êxito esteja em medir de formas diversas o aprendizado para os diferentes estudantes.

6.2 A APRENDIZAGEM DOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA

É evidente que se for perguntado a outros alunos que participaram do I Fórum Estudantil pela Cultura da Paz o que fora discutido, eles falarão sobre formulação de observatório de violência, criação de círculos de paz e outras práticas sugeridas na carta final, mas o fato de os alunos com deficiência não terem apreendido estes aspectos não retira o mérito e sucesso de sua participação.

Da mesma forma que devem ser propostos no sistema de educação formal a oferta de conhecimento e o entendimento de aprendizagem para as pessoas com deficiência contextualizado em face de talentos e habilidades, e não de um padrão científico e elaborado num modelo higienista de ser humano, um novo formato deve ser experimentado nos projetos educacionais.

Todos aprendemos de forma diversa e em intensidade e velocidades diferentes, mas toda forma de aprendizagem deve ser valorizada. Assim, não era de se esperar que os estudantes com deficiência entrevistados trouxessem um discurso aprofundado sobre *bullying* ou mesmo soubessem diferenciá-lo de outras violências. O que se extrai da análise do projeto é a necessidade de valorizar o que fora aprendido e entendido sob o ponto de vista do contexto das singularidades daqueles indivíduos.

Então, quando um entrevistado diz que aprendeu que não pode bater ou que *bullying* é ruim, ou ainda que é preciso falar para um adulto, há um significado maior que apenas o literal.

O aprendizado aqui diz sobre estar dentro do tema, trazer para sua realidade o que seja a violência e, sobretudo, preparar este indivíduo para sua fase adulta. Saber perceber que está em situação de *bullying* e poder contatar um adulto para auxiliar sua defesa é um ganho significativo.

6.3 AUSÊNCIA DE PROJETOS DE ENFRENTAMENTO AO *BULLYING* EM ESCOLAS REGULARES

A discussão do fenômeno do *bullying* e seu enfrentamento por parte das unidades escolares restaram evidenciadas tanto na pesquisa quanto na realização do projeto #SejaBrother e seus resultados até então.

Se é certo que algumas escolas têm projeto próprio, também restou evidenciado que muitas não o têm ou apenas abordaram a violência dentro de uma proposta de disciplina, que não alcança a todos os alunos e com profundidade apta a permitir resultados.

Para um efetivo enfrentamento à prática de *bullying*, vários aspectos precisam ser enfrentados, como a formalização da proposta nos Projetos Políticos Pedagógicos da escola, inclusive nominando ações pedagógicas que visem desde a conscientização da comunidade escolar sobre o conceito de *bullying*, sua abrangência e a necessidade de medidas de prevenção, diagnóstico e combate, até a capacitação dos professores, equipe pedagógica e servidores da escola para a implementação das ações de discussão, prevenção, orientação e solução do problema.

Ademais, é preciso identificar a prática do *bullying* no ambiente escolar, registrando os casos em livro específico e promovendo a imediata intervenção da equipe técnica pedagógica, inclusive convocando os pais ou os responsáveis pelas crianças e adolescentes envolvidos na prática de *bullying* para reunião na escola, para que tenham ciência das medidas adotadas.

Por fim, é necessário também proporcionar e estimular, no ambiente escolar, procedimentos que visem ao relato de acontecimentos intimidatórios, devendo conscientizar as crianças e os adolescentes quanto à importância da comunicação a um adulto da prática de intimidações sistemáticas.

6.4 BULLYING NA FAMÍLIA E VIZINHANÇA

Trazida à pesquisa por conta das entrevistas com as famílias, restou evidenciada uma preocupação com a prática de *bullying* não somente no espaço escolar, mas também, e por vezes com efeitos mais devastadores, no ambiente familiar.

É fato que o fenômeno do *bullying* pode ocorrer em diversos espaços, sempre que haja vida social, mas o âmbito escolar, em relação a crianças e adolescentes, é o mais trabalhado por ser entendido como o mais presente.

Diferente disso, as mães e responsáveis entrevistadas trazem situações de *bullying* na vizinhança e na família, o que parece ter uma carga emocional significativa. A preocupação se

justifica uma vez que a família representa um grau de convivência mais íntimo e perene, e deveria ser o local social de acolhimento, respeito e empatia.

É preciso um trabalho da rede integral de proteção da criança e do adolescente para enfrentar essa prática de violência familiar, aqui entendidos não somente a escola, mas os conselhos tutelares e Centros e Atendimento social como CRAS e CREAS, reconhecendo que a violência caracterizada como *bullying* precisa ser enfrentada por diversas frentes e que está relacionada a aspectos sociais.

7 ASPECTOS PARA MELHORIA DO PROJETO #SEJABROTHER

7.1 FALTA DE METODOLOGIAS NO PROJETO APROPRIADAS PARA INCLUSÃO DO ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA

Embora os relatos dos estudantes entrevistados sobre *bullying* e a realização e participação no projeto junto ao Ministério Público da Bahia tenham seus ganhos, como já analisado no item 6, é certo que, para este público de pessoas com deficiência, a preparação para a participação do evento e a atenção dirigida a estes no decorrer das discussões precisa ser melhorado.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008 se baseou na ideia de uma escola onde cada e todo aluno tem a possibilidade de aprender. Nesta perspectiva não se mensura o aprendizado ou o conhecimento através de memória e repetição, mas acredita-se nas aptidões e capacidades de cada aluno em suas singularidades. É necessário inverter a lógica do processo de aprendizagem e escolarização, em que não é o aluno quem se adapta à escola, e sim a escola que se transforma para alcançar seus alunos.

Essa mesma metodologia precisa ser aplicada também aos projetos e programas que forem desenvolvidos fora do âmbito escolar. Seja em relação ao enfrentamento ao *bullying*, ou outras atividades extracurriculares das instituições de ensino, seja em projetos desenvolvidos por outras instituições com envolvimento de PcDs. Todas as propostas pedagógicas precisam se adequar às individualidades dos estudantes, inclusive dos que possuem alguma deficiência, para que, de fato, se possa atingir a todo o público-alvo da proposta.

Assim, restou evidente na realização do projeto #SejaBrother a necessidade de reavaliação de sua concepção e execução, no sentido de oferecer ao aluno com deficiência recursos e estratégias de acessibilidade ao ambiente e aos conhecimentos discutidos no projeto, garantido que seja um projeto para todos os alunos.

Não basta facultar a indicação de estudantes com deficiência através de instituições especializadas convidadas para garantir sua presença. É preciso garantir ações prévias para que estes, efetivamente, possam participar do processo. Dessa forma, antes da realização do evento é necessário que estes alunos tenham um conhecimento do que será discutido, conceitos e práticas de vivência.

No caso de escolas regulares que possuam estudantes com deficiência e de instituições com atendimento educacional especializado, é preciso realizar reuniões preliminares com seus

gestores para que estes possam conduzir um trabalho antecedente de esclarecimento do que será o projeto, como ocorrerá o evento, além da definição conjunta de nomenclatura a ser usada.

Foi observado que os alunos que participaram de um trabalho paralelo de estudo do *bullying* na instituição da APAE compreenderam melhor o tema e sua abordagem. Com efeito, ao se tratar de educando com deficiência, é necessária outra abordagem dos conteúdos a serem entregues, devendo ser dada preferência ao ensino através de modelos e experiências vividas, deixando de lado os formatos pedagógicos que exigem memorização e oferta mecânica de conhecimento.

A Cartilha sobre o Atendimento Educacional Especializado para Alunos com Deficiência Intelectual, produzida pelo Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial e Universidade Federal do Ceará, ressalta que:

Alguns professores privilegiam o caminho das aprendizagens mecânicas quando atuam junto aos alunos que apresentam deficiência intelectual. Ao invés de apelar para situações de aprendizagem que tenham raízes nas experiências vividas pelo aluno, atividades essas capazes de mobilizar seu raciocínio, propõem atividades baseadas na repetição e na memória. Frequentemente, essas atividades são desprovidas de sentido para os alunos. Esses professores privilegiam o caminho das aprendizagens mecânicas sob o pretexto de que os alunos os quais apresentam deficiência intelectual manifestam numerosas dificuldades nos processos de aprendizagem que eles agem pouco no mundo no qual evoluem e enfim, sob o pretexto de que os alunos antecipam o fracasso e não se apoiam sobre seus conhecimentos quando estão em situação de aprendizagem ou de resolução de problemas. (GOMES; POULIN; FIGUEIREDO, 2010, p. 9)

É preciso desenvolver, em conjunto com professores especializados, uma metodologia que estude e discuta o *bullying* não a partir de conceitos de lei ou com regimento de fórum, mas através de vivências que tragam sentido e conhecimento para todos os estudantes participantes do projeto.

Também no momento de realização do evento e na busca pelo protagonismo e igualdade entre os participantes, o Fórum pecou em não organizar previamente uma abordagem para os alunos com deficiência nos grupos e uma mediação preparada e mais técnica.

Embora tenha sido garantida a participação dos estudantes com deficiência e que os grupos de discussão fossem mediados por psicólogos e promotores de justiça especializados em educação e infância, não foram oferecidas a esses profissionais mediadores oportunidades de discussão prévia com profissionais de educação especializados, para que fossem treinados na compreensão de fala dos estudantes e seus posicionamentos.

Assim, é necessária uma revisão do planejamento do projeto, ainda em seus atos preparatórios, com reuniões exclusivas com instituições de atendimento especializado e também coordenação pedagógica das demais escolas para realização de uma atividade complementar em relação aos alunos com deficiência, inclusive com discussão antecipada do tema.

Também é necessário rever o planejamento de realização de Fóruns com a participação de alunos com deficiência no sentido de oferecer treinamento aos profissionais que irão trabalhar no evento, notadamente na mediação e discussões, para possibilitar uma maior participação dos estudantes com deficiência e viabilizar sua expressão.

7.2 FALTA DE ENVOLVIMENTO E ENGAJAMENTO DOS PAIS NO PROJETO #SEJABROTHER

Outra evidência revelada neste estudo aponta para a conclusão de que tanto o combate ao *bullying* nas escolas, quanto o projeto #SejaBrother não compreenderam a importância da participação da família em seu processo, indispensável ao êxito de sua realização.

Com efeito, não consta do planejamento do projeto a participação dos pais dos estudantes, seja no processo realizado nas escolas, seja no momento de realização do fórum, uma vez que os pais que participaram dos eventos o fizeram por uma exceção, como acompanhantes de alunos com deficiência, enquanto os demais alunos se fizeram acompanhar por seus professores.

Embora o papel da família no enfrentamento ao *bullying* fosse um dos temas propostos para discussão nos grupos de estudantes durante o Fórum, a família não esteve presente nos atos que antecederam o projeto e nem na realização do Fórum, estando ausente nas palestras, como ouvinte e, principalmente, como palestrante.

A relação família-escola é tão importante que consta até mesmo na normativa Constitucional Federal brasileira de 1988, em que diz em seu artigo 205 “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será **promovida e incentivada com a colaboração da sociedade**, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988, grifo nosso).

A omissão perpetrada pela organização do evento fora sentida e enfrentada pelos próprios estudantes quando da formulação das proposições da carta de intenções. Os itens 35 a 38 revelam a imprescindibilidade da participação dos pais no enfrentamento do fenômeno das violências:

35. Investir em informação para as famílias compreenderem o fenômeno do bullying, conscientização para a maneira de lidar com o assunto, alertando sobre a gravidade, reconhecimento da situação de bullying, orientando os pais no acolhimento dos seus filhos como vítimas ou agressores.
36. Promover o "Dia D —A família" como forma de integração e atualização sobre os assuntos pertinentes à comunidade escolar, com a participação dos professores, discentes e representantes de turma, de forma semestral e, também, de forma reiterada, à promoção de atividades, tais como: roda de conversas sobre o cotidiano, palestras sobre o bullying, temas que dizem respeito aos filhos, reeducando para a promoção da cultura da paz.
37. Promover participação dos pais nos eventos da escola, bem como no acompanhamento do estudante no âmbito escolar.
38. Criação de comitê anti-bullying/grupos/espacos de pais para dialogar sobre ocorrências de bullying na escola. (ANEXO VII)

Mais uma vez, será imperativa uma revisão do projeto em relação à participação da família e sua contribuição, desde a concepção do projeto, até a realização de eventos e, notadamente, a participação das famílias em todo o processo educacional.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No percurso das entrevistas, dois depoimentos chamaram a atenção desta entrevistadora e puseram em xeque tanto a razão que motiva a realização da presente pesquisa, quanto a importância e utilidade de seus resultados. Os depoimentos dizem respeito à pergunta feita para a estudante Sara se ela já sofreu *bullying*, e o depoimento de Maria quando esta relata já haver sofrido *bullying*:

Pesquisador - Agora a última pergunta. Se você quiser. Se não quiser não falar, tá certo? Você me disse que sofreu um *bullying*. Você gostaria de me contar o que aconteceu? Só conta se quiser. Quer contar?

S - [silêncio] eu sofri *bullying* no quinto ano.

Pesquisador - E aconteceu o que com você?

S - Eu caí e cheguei a machucar o braço, o menino riu da minha cara.

Pesquisador - E o que você acha que na sua escola, lá na sua escola outra que não seja a Apae, o que você acha que lá podia fazer pra melhorar esse negócio de B? Você tem alguma ideia do que se pode fazer lá?

S - Eu falei com o diretor, falei com minha mãe e resolveu alguma coisa, resolveu.

Pesquisador - E tem alguma coisa que a escola possa fazer para melhorar?

S - Quando eu saí de lá tudo mudou, eu fui para uma escola grande.

Pesquisador - E na escola grande você acha que é melhor?

S - Sim, porque ninguém me via. Depois que foi mudando as turmas a pessoa começaram a falar comigo.

Pesquisador - Na escola grande ou pequena?

S - Na grande.

Pesquisador - E na pequena ninguém te via?

S - Não. Na grande ninguém me vê. Quando começou a entrar gente eu comecei a me enturmar e todo mundo começou a falar comigo.

Pesquisador - Ah, então a grande foi bem melhor pra você, não foi?

S - Foi.

Pesquisador - E qual...

S - É não vejo ninguém e ninguém me vê.

Pesquisador - Como é?

S - Eu não vejo a pessoa e ninguém me vê.

Pesquisador - Por que ninguém te vê? Me explique aí, não tô entendendo. Por que você fica quietinha?

S - Sim com a cabeça.

Pesquisador - E você prefere que ninguém te veja?

S - É.

Pesquisador - E por que você prefere que ninguém te veja? Você é tão linda...

S - [silêncio]

Pesquisador - Por que ninguém te abusa é? Se ninguém te vê ninguém te abusa?

[Queda de internet]

Pesquisador - Pronto agora reconectou. Tá me ouvindo?

S - Tô, mas o áudio está baixinho.

Pesquisador - Vou falar mais alto. Você estava me dizendo que você prefere escola que você não vê ninguém e ninguém te vê. Foi isso?

S - [confirma com a cabeça] ... Porque a escola fica em silencio.

Pesquisador - E você prefere o silêncio?

S - [confirma com a cabeça]

Pesquisador - É, então tá certo. Mas eu gosto de te ver viu. Você gosta de me ver também?

S - [confirma com a cabeça]

Pesquisador - Então com a gente vai ser diferente tá certo?

S - Hum hum

Pesquisador - Obrigada. (Sara, 16 anos)

M - Eu já sofri B em uma escola que lá as meninas não queriam brincar, nem queriam conversar e nem que eu fizesse parte de um trabalho da escola. Aí elas mandaram eu colocar um corretivo na minha bolsa, aí do nada na quadra elas começaram a me empurrar e tb começaram a me xingar e começaram a me bater. (Maria, 15 anos)

E os fatos ficam mais claros no depoimento da genitora de Maria.

Pesquisador - Agora se a Sra. quiser e se sentir à vontade e achar que pode contar um episódio que tenha acontecido de bullying com Maria, eu tô gravando, não se preocupe que, se na pesquisa a Sra. não autorizar, eu coloco sem o nome dela e sem o nome da Sra., crio nomes fictícios, mas para as pessoas possam saber o que acontece de verdade nessas escolas. Se a Sra. ficar à vontade a Sra. poderia contar o que aconteceu? Ou um ou dois episódios do que aconteceu com ela na escola?

V - Eu me sinto à vontade. Pode sim, eu falo. Pelo contrário, eu quero mesmo que todo mundo veja, que isso ajude, né? Tô vendo a política aqui agora os candidatos tudo falando, dando entrevista que vai melhorar isso, que vai melhorar aquilo, mas a gente não vê que vai melhorar nada para as crianças especiais, né? A gente não vê que tudo não muda. Entra ano e sai ano e continua tudo a mesma coisa.

Pesquisador - Então pode contar aí pra mim.

V - Muita gente fica escondida atrás da parede sem querer aparecer, sem querer dar nome, sem querer falar a verdade do que realmente está se passando, por isso que as coisas acontecem.

Pesquisador - Então conte aí pra mim o que aconteceu com ela na escola.

V - É assim... pediram para ela guardar um corretivo, foi isso mesmo, um corretivo, na mochila dela na sala de aula, e ela foi e guardou. Mas antes de acontecer essas coisas, o que acontecia ela estava gostando de um menino, tudo acontece por isso. Ela primeiro não tinha amizade com ninguém, porque ninguém queria ter amizade com ela, as meninas a pegavam, maquiavam ela toda. Um dia cheguei lá estava ela com a blusa toda amarrada na cintura. Até isso mudou. Amarrada na cintura, aqui assim amarrada... Toda maquiada com batom vermelho, com cabelo parecendo assim de adulto. Eu falei "o que é isso, Maria?" e ela: "não, foi minha amiga que fez, porque ela anda assim". Eu falei "tire agora, você não tá nem doida de fazer mais isso". Aí vim conversando com ela. Aí depois ela começou a gostar de um menino, e quando ela começou a gostar desse menino as meninas começaram a abusar ela e ela começou a mandar carta para os meninos e os meninos começaram a escrever na parede Maria "talarica" ... Eu não sei nem o que é isso. Depois que eu vim entender, que me disseram lá que Talarica é quando uma menina quer tomar o namorado de outra menina. Eu... Meu Deus do céu, nunca soube disso... Aí pronto, começou esses *bullying*, né. Quando foi até um dia que as meninas pegaram, se reuniram e mandaram ela guardar um corretivo na mochila. Quando ela guardou o corretivo na mochila, que ela desceu pra quadra, estavam as meninas todas junto com os meninos arroteando e ela no meio da roda e começaram a empurrar ela, chamando ela de ladrona, que ela roubou, que num sei o que, e começaram a xingar com outras coisas e deram tapa do rosto dela e empurraram ela. Foi quando uma menina que tentou defender ela, correu e chamou um cuidador. Uma. Como chama aquelas moças que cuidam de crianças especiais?

Pesquisador - A ADI?

V - Sim a ADI que tinha lá e cuidava de um autista e chamou ela, Thaís, que foi um anjo que caiu do céu, que tirou ela daquele meio, tirou ela e mandou as meninas para secretaria. Aí foi quando a moça ia chegando, do transporte, Nayara me ligou na hora e conversou comigo e aí eu peguei e fui lá.

Pesquisador - Eu sei que a luta da Sra. é difícil. É um leão a cada dia né?

V - É, e por isso ela se apega muito no celular e no tablet. Se eu desse ousadia para ela, ela estaria de segunda a segunda, mas aqui em casa tem regra. Aqui em casa ela só pega sexta, sábado e domingo, mesmo na pandemia ela só pega sexta, sábado e domingo no celular. Aí ela faz os vídeos. Então, eu acho que ela trouxe esse mundo

virtual pra ela porque é onde ela se sente acolhida. Não sei, quando ela vê aquelas curtidas, aquelas coisas ela fica encantada. Aqui no mundo real é totalmente diferente. É mais os adultos que dão atenção a ela, porque as crianças mesmo em si não dão, os adolescentes. (Mãe de Maria)

Os relatos supracitados trazem não somente uma triste realidade sobre as violências escolares, mas sobretudo falam de humanidade, ou da ausência dela. Falam de preconceito, de desrespeito a diversidade. Falam de intolerância e sofrimento.

Quando se tem como objetivo de um projeto o enfrentamento ao *bullying*, não se tem como perspectiva a punição do ofensor, mas a garantia do respeito e dignidade a todos. Não se pode mais aceitar que o melhor para o estudante com deficiência seja “não ver nem ser visto”, como traz Sara, ou “trocar de escola” a cada vez que ocorre um fato como traz a mãe de Maria. Não é admissível que os pais de alunos com deficiência tenham que desenvolver estratégias para garantir que seu filho possa frequentar a escola sem sofrer violência, como faz a mãe de Nelson e de Andrea. Não se pode admitir que o mundo virtual de Maria seja único onde ela possa ser feliz.

Mais que identificar conhecimento sobre *bullying* e sua eficácia na educação especial, a pesquisa evidencia que é necessário mudar paradigmas, reconhecer a violência, compreender os processos de aprendizagem da pessoa com deficiência e, sobretudo, insistir na educação como base para retomar o humano que existe dentro de cada um.

Foi registrado na introdução do presente estudo que a pesquisa nacional mais importante sobre o *bullying* no âmbito escolar no Brasil, e que serve como base para a formulação de políticas públicas, não se refere às pessoas com deficiência como parâmetros de avaliação. Além disso, a única política pública formal criada via normativa federal não individualiza propostas de atuação junto às vítimas de *bullying* nem estabelece diretrizes concretas para a aplicabilidade prática de programas nas escolas.

O estudo aponta urgência na reformulação de políticas públicas educacionais que efetivamente garantam a participação de todos os estudantes e a integração de órgãos de defesa da criança e do adolescente, partindo-se da realização de pesquisas que considerem os estudantes com deficiência como público regular da educação.

Enfim, a análise, ainda que preliminar, do Projeto #SejaBrother constatou que a participação garantida de estudantes com deficiência trouxe benefícios diversos para seus participantes, que devem ser repercutidos em novas atuações do Ministério Público do Estado da Bahia, ampliados e aperfeiçoados para que este órgão defensor da sociedade possa emprestar à sua constitucionalidade um papel de garantidor de direitos.

REFERÊNCIAS

- ANISTIA INTERNACIONAL. **Projeto Stop Bullying**: Um recurso Educativo Baseado nos Direitos para Combater a Discriminação. Lisboa: Anistia Internacional Portugal, 2016. Disponível em: <https://www.amnistia.pt/wp-content/uploads/2017/10/Manual_Stop_Bullying_AI_Portugal.pdf>. Acesso em: 12 set. 2020.
- ANISTIA INTERNACIONAL. **Relatório de Atividades – 2016**. Lisboa: Anistia Internacional Portugal, 2017. Disponível em: <https://www.amnistia.pt/wp-content/uploads/2017/07/Relatorio_de_Atividades_e_Transparencia_2016_final.pdf>. Acesso em: 12 set. 2020
- BAHIA. Decreto n.º 19.586/2020, de 27 de março de 2020. Ratifica declaração de Situação de Emergência em todo o território baiano, para fins de prevenção e enfrentamento à COVID-19, e regulamenta, no Estado da Bahia, as medidas temporárias para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus. **Diário Oficial do Estado**, Salvador, 28 mar. 2020.
- BRASIL. Conselho Nacional do Ministério Público – CNMP. **Diálogos e Mediação de Conflitos nas Escolas**: Guia Prático para Educadores. Brasília: 2014. Disponível em: <https://www.cnmp.mp.br/portal/images/stories/Comissoes/CSCCEAP/Di%C3%A1logos_e_Media%C3%A7%C3%A3o_de_Conflitos_nas_Escolas_-_Guia_Pr%C3%A1tico_para_Educadores.pdf>. Acesso em: 28.03.2020
- BRASIL. Conselho Nacional do Ministério Público. **Conte até 10 nas escolas**: roteiro de roteiro de aulas. 2ª ed. Brasília: CNMP, 2013. Disponível em: <http://www.cnmp.mp.br/portal/images/stories/Destaques/Publicacoes/CARTILHA_DID%C3%81TICA_CONTE_AT%C3%89_10_NAS_ESCOLAS.pdf>. Acesso em: 12 set. 2020.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**: Protocolo Facultativo à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência: decreto legislativo nº 186, de 09 de julho de 2008: decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. 4. ed., rev. e atual. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos, Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2011.
- BRASIL. Decreto Legislativo n.º 186 de 2008. Aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 jul. 2008.
- BRASIL. Decreto n.º 3.956, de 08 de outubro de 2001. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 09 out. 2001, p. 1.
- BRASIL. Lei n.º 13.146, de 06 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 07 jul. 2015, p. 2.

BRASIL. Lei n.º 13.185, de 06 de novembro de 2015. Institui o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (Bullying). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 09 nov. 2015, p. 1.

BRASIL. Lei n.º 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. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 15 mai. 2018.

BRASIL. Lei n.º 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 27 dez. 1961, seção 1, p. 11429. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 20 out. 2020.

BRASIL. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996, p. 27833.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília: Secretaria de Educação Especial, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE n.º 16/2020**. Reexame do item 8 (orientações para o atendimento ao público da educação especial) do Parecer CNE/CP nº 11, de 7 de julho de 2020, que trata de Orientações Educacionais para a Realização de Aulas e Atividades Pedagógicas Presenciais e Não Presenciais no contexto da pandemia. Aprovado em 9 out. 2020. Aguardando homologação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=165251-pcp016-20&category_slug=novembro-2020-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 20 out. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Parecer CNE nº. 11/2020, de 07 jul. 2020. Orientações Educacionais para a Realização de Aulas e Atividades Pedagógicas Presenciais e Não Presenciais no contexto da Pandemia. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 03 ago. 2020, Seção 1, p. 57. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2020-pdf/148391-pcp011-20/file>>. Acesso em: 20 out. 2020.

BRASIL. **Projeto #SejaBrother**. Disponível em: <<https://sejabrother.mpba.mp.br/>>. Acesso em: 20 mar. 2019.

CAPPI, Riccardo. Mediação e prevenção da violência. In: VELOSO, Marília Lomanto; AMORIM, Simone; LEONELLI, Vera (Orgs.). **Mediação Popular: uma alternativa para construção da Justiça**. Salvador: Juspopuli Escritório de Direitos Humanos, 2009. Disponível em: <http://www.juspopuli.org.br/arquivos/publicacoes_dw/mediacao_popular.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2019.

CARVALHO, Lelia Julia; MOREIRA, Denise Bastos; TELES, Claudia Alves. Políticas públicas de combate ao *bullying* no âmbito escolar: estratégias de enfrentamento no Brasil, Estados Unidos, Finlândia, Espanha e Portugal. **Revista Faculdade Projeção**, [s.l.], vol. 8, n. 02, 2017. Disponível em: <<http://revista.faculdadeprojecao.edu.br/index.php/Projecao2/article/view/932>>. Acesso em: 12 set. 2020.

CURY, Carlos Roberto Jamil et al. **O Aluno com Deficiência e a Pandemia**. 21 jul. 2020. Disponível em: <<https://miguelferreira.com.br/2020/07/21/o-aluno-com-deficiencia-e-a-pandemia/>>. Acesso em: 12 fev. 2021.

ERNSEN, Bruno Pierin. **Bullying e Surdez no contexto escolar**. Curitiba: Editoria Apris, 2018.

FANTE, Cleo. **Fenômeno Bullying**: como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz. 8. ed. Campinas: Versus Editora, 2018.

FIAMENGHI JR., Geraldo A.; MESSA, Alcione A. Pais, filhos e deficiência: estudos sobre as relações familiares. **Psicol. cienc. prof.**, Brasília, v. 27, n. 2, p. 236-245, jun. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932007000200006&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 20 mar. 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1414-98932007000200006>.

FISCHIMAN, Roseli. Constituição brasileira, direitos humanos e educação. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, vol. 14, n. 40, p. 156-167, jan./abr. 2009. Disponível em: <<http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?Cve=27504013>>. Acesso em: 12.09.2020

GAUDENZI, Paula; ORTEGA, Francisco. Problematizando o conceito de deficiência a partir das noções de autonomia e normalidade. **Ciênc. saúde coletiva**, Rio de Janeiro, vol. 21, n. 10, p. 3061-3070, out. 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-81232016001003061&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 20 mar. 2021. <http://dx.doi.org/10.1590/1413-812320152110.16642016>.

GOMES, Adriana Leite Lima Verde; POULIN, Jean-Robert; FIGUEIREDO, Rita Vieira de. **A educação especial na perspectiva da inclusão escolar**: o atendimento educacional especializado para alunos com deficiência intelectual. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Especial / Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2010. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/43221/1/2010_liv_allvgomes.pdf>. Acesso em: 12 set. 2020.

GOMES, Adriana Leite Lima Verde; POULIN, Jean-Robert; FIGUEIREDO, Rita Vieira de. **A educação especial na perspectiva da inclusão escolar**: o atendimento educacional especializado para alunos com deficiência intelectual. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Especial / Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2010. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/43221/1/2010_liv_allvgomes.pdf>. Acesso em: 12 set. 2020.

GOMES, Luiz Flávio; SANZOVO, Natália Macedo. Bullying: o mais importante é a prevenção. **Revista Jus Navigandi**, Teresina, ano 17, n. 3325, 8 ago. 2012. Disponível em: <<https://jus.com.br/artigos/22377>>. Acesso em: 22 mar. 2019.

GONCALVES, Francine Guimarães et al. Construct validity and reliability of Olweus Bully/Victim Questionnaire – Brazilian version. **Psicol. Reflex. Crit.** [online]. vol. 29, abr.

2016. Disponível em: <<http://prc.springeropen.com/articles/10.1186/s41155-016-0019-7>>. Acesso em: 14 jun. 2019. <http://dx.doi.org/10.1186/s41155-016-0019-7>.

INSTITUO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. **Características Étnico-raciais da População: Classificações e identidades**. Brasília: IBGE 2013. Disponível em: <<https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv63405.pdf>>. Acesso em: 10 out. 2020

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. **Censo Demográfico 2010: Características Gerais da população, Religião e Pessoa com Deficiência**. Rio de Janeiro: IBGE, 2010. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/94/cd_2010_religiao_deficiencia.pdf>

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. **Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar: 2015**. Rio de Janeiro: IBGE, 2016. Disponível em: <<https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv97870.pdf>>. Acesso em: 12 set. 2020.

JANUZZI, G. Algumas Concepções de Educação do Deficiente. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, vol. 25, n. 3, p. 9-24, 2004. Disponível em <http://revista.cbce.org.br/index.php/RBCE/article/view/235/237>

KRUG, E. G. et al. (eds.) **Relatório Mundial sobre Violência e Saúde**. Genebra: Organização Mundial de Saúde, 2002. Disponível em: <<https://portaldeboaspraticas.iff.fiocruz.br/wp-content/uploads/2019/04/14142032-relatorio-mundial-sobre-violencia-e-saude.pdf>>. Acesso em:

MICHAELIS. Deficiência. In: **Dicionário da Língua Brasileira**. [on-line] Melhoramentos, 2021. Disponível em: <<https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/deficiencia>>. Acesso em: 10 out. 2020.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; SOUZA, Edinilsa Ramos de. Violência e saúde como um campo interdisciplinar e de ação coletiva. **História, Ciências, Saúde-Manguinhos**, vol. 4, n. 3, p. 513-531, nov. 1997 – fev. 1998. Disponível em: <<https://dx.doi.org/10.1590/S0104-59701997000300006>>. Acesso em: 20 mar. 2019.

OECD. **PISA 2015 Results: Students' Well-Being**. Volume III. Paris: PISA, OECD Publishing, 2017. Disponível em: <https://www.oecd-ilibrary.org/education/pisa-2015-results-volume-iii_9789264273856-en>. Acesso em: 12 mar. 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264273856-en>

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Paris: ONU, 1948.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **CID-IX: Revisão da classificação internacional de doenças**. Porto Alegre: Sagra, 1976.

PIGOZI, Pamela Lamarca; MACHADO, Ana Lúcia. Bullying na adolescência: visão panorâmica no Brasil. **Ciênc. saúde coletiva**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 11, p. 3509-3522, nov. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-

81232015001103509&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 20 mar. 2021. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/1413-812320152011.05292014>.

PIOVESAN, Flávia. **Direitos humanos e o direito constitucional internacional**. 14. ed., rev. e atual. São Paulo: Saraiva, 2013.

SALVADOR. Prefeitura Municipal. **Relatório da Educação: Quantidade Geral de Alunos com deficiência por Tipo de Deficiência**. Salvador: SMED, 2021. Disponível em: <http://sistemas.educacao.salvador.ba.gov.br/relatorios/inicio/view/152_348>. Acesso em: 29 mar. 2021

SEIXAS, Sônia Raquel. Violência escolar: Metodologias de identificação dos alunos agressores e/ou vítimas. **Aná. Psicológica** [online] vol. 23, n. 2, p. 97-110, 2005. Disponível em: <http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0870-82312005000200003&lng=es&nrm=iso>. Acesso em: 14 jun. 2019.

SILVA, Jorge Luiz da et al. Revisão sistemática da literatura sobre intervenções anti-bullying em escolas. **Ciênc. saúde coletiva**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 7, p. 2329-2340, jul. 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-81232017002702329&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 13 fev. 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/1413-81232017227.16242015>.

SOUZA, Celina. Políticas públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias** [online]. n. 16, p. 20-45, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-45222006000200003&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 14 jun. 2019. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-45222006000200003>.

STELKO-PEREIRA, Ana Carina; WILLIAMS, Lúcia Cavalcanti de Albuquerque. Reflexões sobre o conceito de violência escolar e a busca por uma definição abrangente. **Temas psicol.** [online]. vol. 18, n. 1, p. 45-55, 2010. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X2010000100005&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 10 jul. 2019.

ANEXO I

Tabela Resultado pesquisa PENSE 2015

Arquivo Editar Exibir Histórico Favoritos Ferramentas Ajuda

MIRANDA, T. G. O paradoxo de ... Tabela 6054: Percentual de es... X

https://sidra.ibge.gov.br/tabela/6054#resultado Pesquisar

Layout Ordenar Funções

Tabela 6054 - Percentual de escolares frequentando o 9º ano do ensino fundamental que esculacharam, zombaram, mangaram, intimidaram ou caçoaram algum colega da escola nos 30 dias anteriores à pesquisa, por sexo e dependência administrativa da escola

Variável - Percentual de escolares frequentando o 9º ano do ensino fundamental que esculacharam, zombaram, mangaram, intimidaram ou caçoaram algum colega da escola nos 30 dias anteriores à pesquisa (%)

Ano - 2015

Dependência administrativa da escola	Brasil, Unidade da Federação e Capital/não capital de Unidade da Federação x Sexo								
	Brasil			Bahia			Capital de Unidade da Federação		
	Total	Masculino	Feminino	Total	Masculino	Feminino	Total	Masculino	Feminino
Total	19,8	24,2	15,6	16,5	22,1	12,1	20,5	25,6	15,6
Pública	19,5	23,6	15,7	16,0	22,1	11,4	20,8	25,5	16,1
Privada	21,2	27,9	14,8	19,4	22,2	16,9	19,8	26,0	14,1

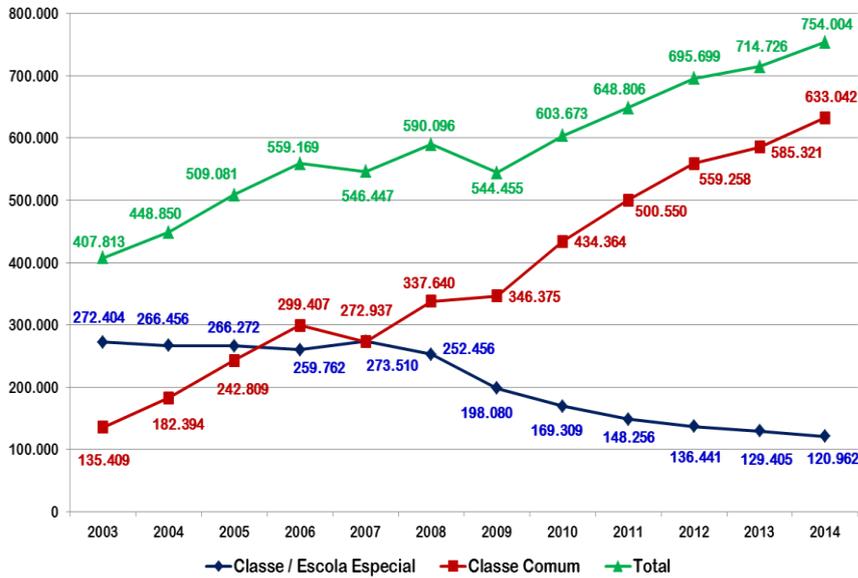
Fonte: IBGE - Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar

zombaram Destacar todas Diferenciar maiúsculas/minúsculas Palavras completas Ocorrência 1 de 2

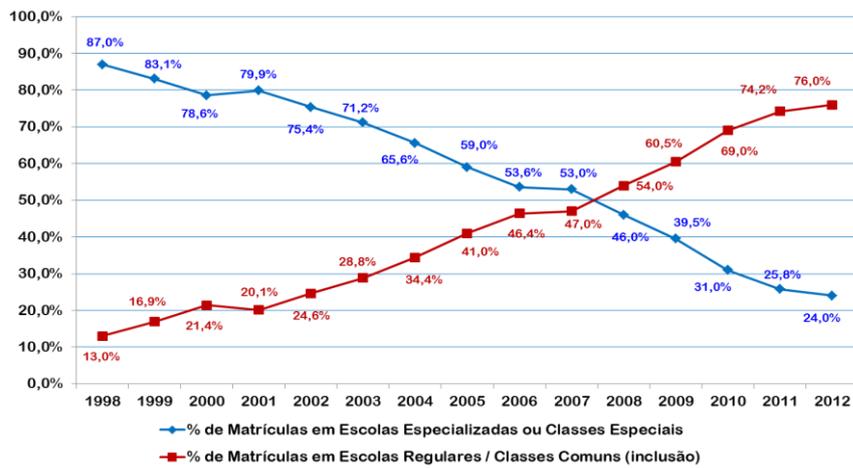
10:51 11/07/2019

ANEXO II

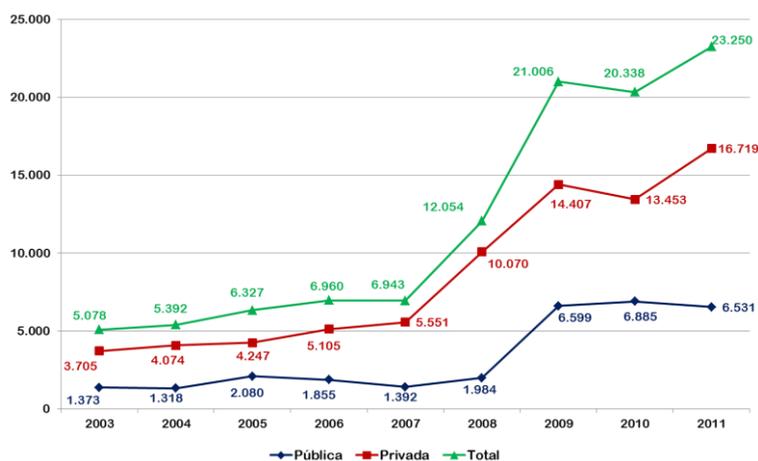
Dados da implementação da Política de educação na Perspectiva Inclusiva de 2008



Fonte DOC MEC : ORIENTAÇÕES PARA IMPLEMENTAÇÃO DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA 2015



Fonte: Doc MEC Orientador Programa Incluir 2013

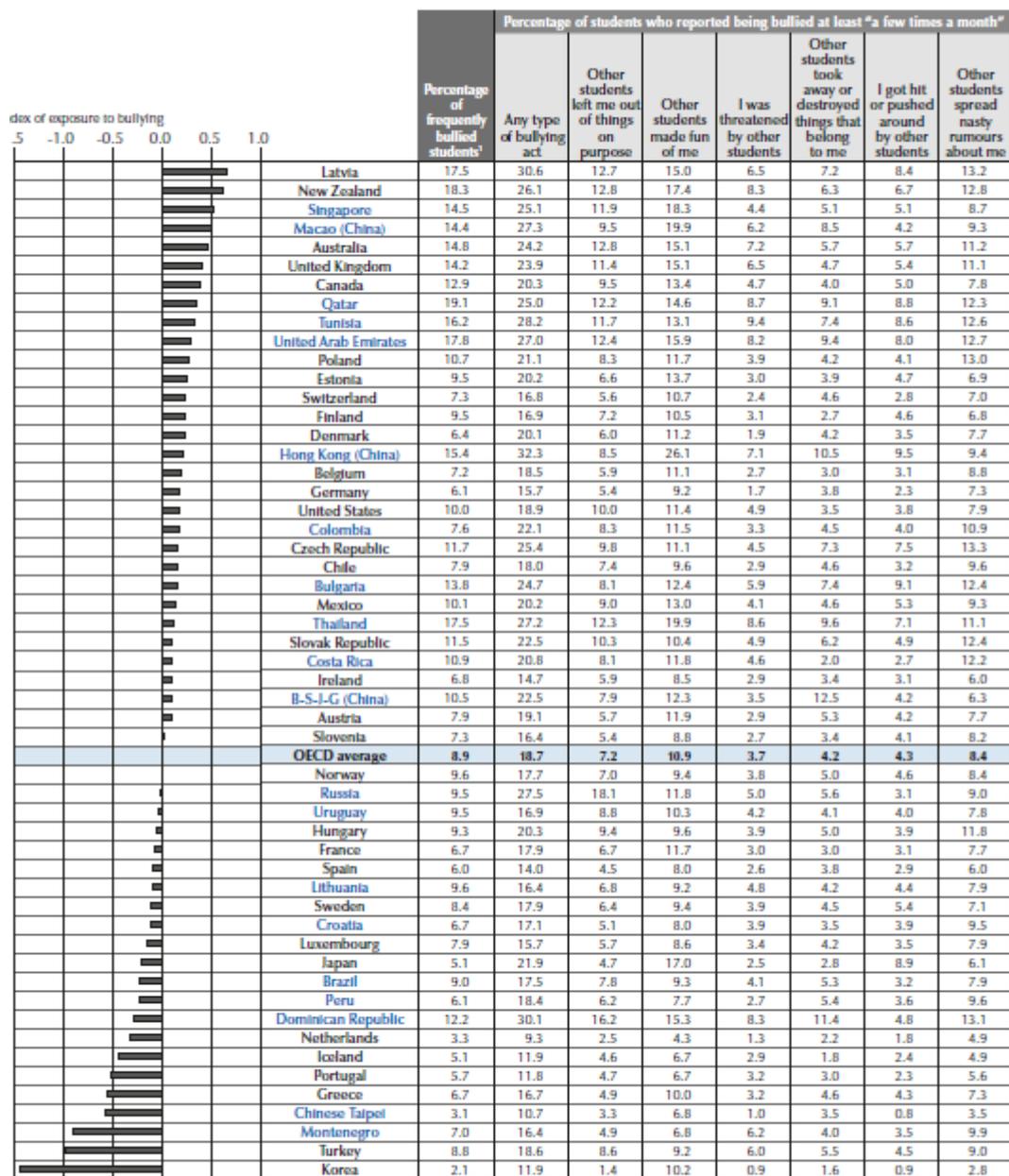


Fonte: DOC MEC : ORIENTAÇÕES PARA IMPLEMENTAÇÃO DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA 2015

ANEXO III

Resultados da Pesquisa PISA ano 2015

Figure III.8.2 ■ **Students' exposure to bullying**
Results based on students' self-reports and index of exposure to bullying



1. A student is frequently bullied if he or she is in the top 10% of the index of exposure to bullying among all countries/economies. See Annex A1 for information on the index of exposure to bullying.

Note: The frequency of students' exposure to bullying is measured according to a three-point scale: 1) "Never or almost never"; 2) "A few times a year"; 3) "At least a few times a month". For detailed information on how the index of exposure to bullying was derived, see Annex A1.

Countries and economies are ranked in descending order of the index of frequent exposure to bullying.

Source: OECD, PISA 2015 Database, Table III.8.1.

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/88893471563>

ANEXO IV

Roteiros de Entrevista aplicado aos estudantes e pais/responsáveis

I - QUESTIONÁRIO PARA O ESTUDANTE

I - DADOS PESSOAIS

- a. Qual a escola que você estuda? Pública Particular _____
- b. Qual a série que você cursa? Fundamental I [1° ao 5° ano]
Fundamental II (6° ao 8° ano)
Ensino Médio (1° ao 3° ano)
- c. Qual a sua idade em anos? []
- d. Qual seu gênero [sexo]? Feminino Masculino
- e. Qual sua etnia? Branco Preto Pardo Índio Amarelo
- f. Você tem deficiência? Sim Não. Qual? _____
- g. Com quem você mora? pai mãe irmãos avós tios _____
- h. Você tem quantos amigos na escola: 0 1 a 9 mais de 10
- i. Você sabe dizer até que ano seu pai estudou? [] _____
- J Você sabe dizer até que ano sua mãe estudou? [] _____
- l. Qual a profissão de seu pai? _____ e Sua mãe? _____

II - DADOS RELATIVOS À PRÁTICA DE BULLYING

Per. 1 Você sabe o que é Bullying? Marque abaixo as situações que você acha que são práticas de bullying

- Não sei o que é Bullying
- Bater [socos, murros, chutes], empurrar e/ou machucar
- Xingar, colocar apelidos ofensivos e/ou rir da aparência de alguém
- Fofocar, excluir de jogos e brincadeiras, ignorar a presença de alguém
- Quebram coisas e/ou pegar objetos, dinheiro ou lanche de alguém
- Ofendem pela Internet
- Ameaçar de fazer o mal a alguém
- Assediam você [ex: passar a mão, beijar ou agarrar a força]

Per 2 Se o fato [ameaça, agressão, apelido e outros] ocorrer uma única vez, você acha que é bullying?

- Sim
- Não
- Não sei responder

Per 3 Você sabe o que é cyberbullying?

- Não sei
- O bullying feito através da internet

ESCLARECIMENTO

Definição simples de bullying: “Bullying é quando outro estudante, ou outros estudantes: falam coisas ruins, maldosas ou que machucam ou fazem graça dele ou dela ou usam apelidos

que machucam e ofendem ignoram ou excluem ele completamente do grupo de amigos ou deixam ele ou ela for a das coisas de proposito, batem chutam, empurram ou riem dele contam mentiras ou espalham falsos rumores sobre ele ou ela ou mandam bilhetes ou recados malvados e tentam fazer com que outros alunos não gostem dele ou dela ou outras coisas que machucam. Para que um ato seja reconhecido como Bullying, sua prática precisa ser repetitiva e ser difícil para o estudante que está sofrendo bullying de se defender sozinho.”

Não chamamos de bullying quando esses atos são praticados de forma amigável e como brincadeira entre amigos. Ademais também não é bullying quando dois estudantes de igual poder discutem e brigam.

Per 4 Você já sofreu Bullying na escola?

- Eu nunca sofri bullying
- Eu já sofri bullying mas foi um fato isolado
- Eu sempre sofro bullying

Per 5. Você foi vítima de piada ou foi chamado de nomes maldosos, era ridicularizado ou provocado de uma maneira dolorosa?

- Isso nunca aconteceu comigo na escola
- Isso já aconteceu na escola mas foi um fato isolado
- Isso sempre acontece comigo na escola

Per 6. Outros estudantes te deixaram sozinho de propósito, me excluíram do grupo de amigos ou me ignoraram completamente?

- Isso nunca aconteceu comigo na escola
- Isso já aconteceu na escola mas foi um fato isolado
- Isso sempre acontece comigo na escola

Per 7. Você foi agredido fisicamente, chutado, empurrado na escola?

- Isso nunca aconteceu comigo na escola
- Isso já aconteceu na escola mas foi um fato isolado
- Isso sempre acontece comigo na escola

Per 8. Outros estudantes contaram mentiras ou espalharam rumores falsos sobre você e tentaram fazer com que outros não gostassem de você na escola?

- Isso nunca aconteceu comigo na escola
- Isso já aconteceu na escola mas foi um fato isolado
- Isso sempre acontece comigo na escola

Per 9. Tiraram de você dinheiro ou quebraram alguma coisa sua de propósito na escola?

- Isso nunca aconteceu comigo na escola
- Isso já aconteceu na escola mas foi um fato isolado
- Isso sempre acontece comigo na escola

Per 10. Você foi ameaçado ou forçado a fazer alguma coisa que você não queria fazer na escola?

- Isso nunca aconteceu comigo na escola
- Isso já aconteceu na escola mas foi um fato isolado
- Isso sempre acontece comigo na escola

Per 11. Você sofreu com apelidos ou comentários sobre sua raça ou cor na escola ?

-] Isso nunca aconteceu comigo na escola
-] Isso já aconteceu na escola mas foi um fato isolado
-] Isso sempre acontece comigo na escola

Per 12. Você sofreu agressões por causa de sua deficiência na escola?

-] Isso nunca aconteceu comigo na escola
-] Isso já aconteceu na escola mas foi um fato isolado
-] Isso sempre acontece comigo na escola

Per 13. Você sofreu agressões físicas ou verbais por causa de sua aparência na escola?

-] Isso nunca aconteceu comigo na escola
-] Isso já aconteceu na escola mas foi um fato isolado
-] Isso sempre acontece comigo na escola

Per 14. Você contou para alguém que sofreu bullying na escola?

-] Eu nunca sofri bullying
-] Eu já sofri Bullying mas nunca contei a ninguém sobre isso
-] Eu já sofri bullying e eu contei a alguém sobre isso

Per 15. Você contou sobre o bullying para: [pode marcar mais de uma resposta]

-] Eu nunca sofri bullying ou agressão na escola
-] Professor
-] Outro adulto da escola [outro professor, diretor, coordenador, porteiro, serviços gerais, merendeira,
-] pais/mãe
-] irmão / irmã
-] amigo[s]
-] outra pessoa. Quem ? _____

Per 16. Os professores ou outros adultos da escola fazem alguma coisa para que pare a prática do bullying na escola?

-] Quase nunca
-] Raramente
-] as vezes
-] Frequentemente
-] Quase sempre

Per 17. Outros estudantes fazem alguma coisa para que pare a prática do bullying na escola?

-] Quase nunca
-] Raramente
-] As vezes
-] Frequentemente
-] Quase sempre

Per 18. Quando você vê um aluno de sua escola sofrendo bullying ou agressão, como você se sente ou pensa sobre isso?

-] Ele provavelmente mereceu
-] Eu não sinto muito

-] Eu fico com um pouco de pena
-] Eu sinto pena e quero ajudar

Per 19. Você já praticou bullying contra algum estudante?

-] Eu nunca pratiquei bullying
-] Eu pratiquei penas uma ou duas vezes
-] Eu pratiquei várias vezes

Per 20. Como você reage quando vê ou sabe que um estudante de sua idade está sofrendo bullying e de outro ou outros estudantes?

-] Eu nunca vi ou soube de um estudante de minha idade sofrendo Bullying
-] Eu não faço nada porque acho que está OK
-] Eu não faço nada e fico só assistindo
-] Eu não faço nada porque não posso
-] Eu não faço nada porque tenho medo que o Bullying se vire contra mim
-] Eu tento ajudar de qualquer jeito

Per 21. Quando você sente medo de sofrer bullying na escola?

-] Nunca
-] Raramente
-] Algumas vezes
-] Com frequência
-] Sempre

Per 22. Sua escola tem programa de combate ao Bullying?

-] não sei responder
-] Não tem programa
-] Tem programa mas eu não conheço
-] Tem programa e eu conheço

Per 23. Quando ocorre situação de Bullying na escola, o agressor sofre alguma punição disciplinar?

-] Sim
-] Não
-] Não sei.

Per 24. Você já participou de algum estudo ou projeto de combate ao bullying fora da sua escola?

-] Sim. Qual _____
-] Não

Per 25. Se já participou de projeto poderia dizer o que aprendeu?-

Per 26. Depois dessa sua participação você mudou de comportamento em relação a prática de bullying?

Per 27. Você participou do I Fórum Estudantil pela Cultura da Paz no Ministério Público?

Per 28. O que você aprendeu neste fórum?

Per 29. Depois de participar do Fórum você mudou de comportamento em relação a pratica de bullying?

Per 30. Se você se sentir confortável com isso, poderia contar um episódio de bullying tenha acontecido com você na sua escola?

Per 31. O que você acha que poderia ser feito para melhorar a questão de Bullying na sua escola?

Adaptado de:

BRASIL. Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre necessidades Educativas Especiais. Brasília: CORDE, 1996.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares acionais: adaptações curriculares. Brasília: MEC/SEF/SEESP, 1999.

II - QUESTIONÁRIO PARA OS PAIS/RESPONSÁVEIS

I - DADOS PESSOAIS

a. Qual a escola que seu filho/sua filha estuda?

Pública Particular _____

b. Qual a série que seu filho/sua filha cursa? Fundamental I [1º ao 5º ano]

Fundamental II (6º ao 8º ano)

Ensino Médio (1º ao 3º ano)

c. Qual a idade de seu filho/sua filha em anos? []

d. Qual o gênero [sexo] do seu filho/sua filha? Feminino Masculino

e. Qual a etnia seu filho/sua filha? Branco Preto Pardo Índio Amarelo

f. Seu filho/sua filha tem deficiência? Sim Não. Qual?

g. Com quem você mora? _____

h. Você tem quantos amigos seu filho/sua filha na escola: 0 1 a 9 mais de 10

- i. Até que ano você estudou? [] _____
- j. Qual a sua profissão?
- l Qual a faixa de renda da família? [] Até um salário mínimo [] De um a dois salários mínimos [] de dois a três salários mínimos [] mais de três salários mínimos

II - DADOS RELATIVOS À PRÁTICA DE BULLYING

Per. 1 Você sabe o que é Bullying? Marque abaixo as situações que você acha que são práticas de bullying

- [] Não sei o que é Bullying
- [] Bater [socos, murros, chutes], empurrar e/ou machucar
- [] Xingar, colocar apelidos ofensivos e/ou rir da aparência de alguém
- [] Fofocar, excluir de jogos e brincadeiras, ignorar a presença de alguém
- [] Quebram coisas e/ou pegar objetos, dinheiro ou lanche de alguém
- [] Ofendem pela Internet
- [] Ameaçar de fazer o mal a alguém
- [] Assediam você [ex: passar a mão, beijar ou agarrar a força]

Per 2 Se o fato [ameaça, agressão, apelido e outros] ocorrer uma única vez, você acha que é bullying?

- [] Sim
- [] Não
- [] Não sei responder

Per 3 Você sabe o que é cyberbullying?

- [] Não sei
- [] O bullying feito através da internet

ESCLARECIMENTO

Definição simples de bullying: “Bullying é quando outro estudante, ou outros estudantes: falam coisas ruins, maldosas ou que machucam ou fazem graça dele ou dela ou usam apelidos que machucam e ofendem ignoram ou excluem ele completamente do grupo de amigos ou deixam ele ou ela fora das coisas de propósito, batem chutam, empurram ou riem dele contam mentiras ou espalham falsos rumores sobre ele ou ela ou mandam bilhetes ou recados malvados e tentam fazer com que outros alunos não gostem dele ou dela ou outras coisas que machucam. Para que um ato seja reconhecido como Bullying, sua prática precisa ser repetitiva e ser difícil para o estudante que está sofrendo bullying de se defender sozinho.”

Não chamamos de bullying quando esses atos são praticados de forma amigável e como brincadeira entre amigos. Ademais também não é bullying quando dois estudantes de igual poder discutem e brigam.

Per 4 Seu filho/sua filha já sofreu Bullying na escola?

- [] Ele/ela nunca sofreu bullying
- [] Ele/ela já sofreu bullying mas foi um fato isolado
- [] Ele/ela sempre sofre bullying

Per 5. Seu filho/sua filha foi vítima de piada ou foi chamado de nomes maldosos, foi ridicularizado ou provocado de uma maneira dolorosa na escola?

- [] Isso nunca aconteceu ele/ela na escola

- Isso já aconteceu com ele/ela na escola mas foi um fato isolado
- Isso sempre acontece com ele/ela na escola

Per 6. Outros estudantes deixaram Seu filho/sua filha sozinho de propósito, excluíram do grupo de amigos ou ignoraram completamente na escola?

- Isso nunca aconteceu com ele/ela na escola
- Isso já aconteceu com ele/ela na escola mas foi um fato isolado
- Isso sempre acontece com ele/ela na escola

Per 7. Seu filho/sua filha foi agredido fisicamente, chutado, empurrado na escola?

- Isso nunca aconteceu com ele/ela na escola
- Isso já aconteceu com ele/ela na escola mas foi um fato isolado
- Isso sempre acontece com ele/ela na escola

Per 8. Outros estudantes contaram mentiras ou espalharam rumores falsos sobre Seu filho/sua filha e tentaram fazer com que outros não gostassem dele/dela na escola?

- Isso nunca aconteceu com ele/ela na escola
- Isso já aconteceu com ele/ela na escola mas foi um fato isolado
- Isso sempre acontece com ele/ela na escola

Per 9. Tiraram de Seu filho/sua filha dinheiro ou quebraram alguma coisa sua de propósito na escola?

- Isso nunca aconteceu com ele/ela na escola
- Isso já aconteceu com ele/ela na escola mas foi um fato isolado
- Isso sempre acontece com ele/ela na escola

Per 10. Seu filho/sua filha foi ameaçado ou forçado a fazer alguma coisa que ele/ela não queria fazer na escola?

- Isso nunca aconteceu com ele/ela na escola
- Isso já aconteceu com ele/ela na escola mas foi um fato isolado
- Isso sempre acontece com ele/ela na escola

Per 11. Seu filho/sua filha sofreu com apelidos ou comentários sobre sua raça ou cor na escola ?

- Isso nunca aconteceu com ele/ela na escola
- Isso já aconteceu com ele/ela na escola mas foi um fato isolado
- Isso sempre acontece com ele/ela na escola

Per 12. Seu filho/sua filha sofreu agressões por causa de sua deficiência na escola?

- Isso nunca aconteceu com ele/ela na escola
- Isso já aconteceu com ele/ela na escola mas foi um fato isolado
- Isso sempre acontece com ele/ela na escola

Per 13. Seu filho/sua filha sofreu agressões físicas ou verbais por causa de sua aparência na escola?

- Isso nunca aconteceu com ele/ela na escola
- Isso já aconteceu com ele/ela na escola mas foi um fato isolado
- Isso sempre acontece com ele/ela na escola

Per 14. Seu filho/sua filha contou para alguém que sofreu bullying na escola?

- Ele/ela nunca sofreu bullying
- Ele/ela já sofreu Bullying mas nunca contou a ninguém sobre isso
- Ele/ela já sofreu bullying e contou a alguém sobre isso

Per 15. Seu filho/sua filha contou sobre o bullying para: [pode marcar mais de uma resposta]

- Ele/ela nunca sofreu bullying ou agressão na escola
- Professor
- Outro adulto da escola [outro professor, diretor, coordenador, porteiro, serviços gerais, merendeira,
- pais/mãe
- irmão / irmã
- amigo[s]
- outra pessoa. Quem ? _____

Per 16. Os professores ou outros adultos da escola de seu filho/filha fazem alguma coisa para que pare a prática do bullying na escola?

- Quase nunca
- Raramente
- as vezes
- Frequentemente
- Quase sempre

Per 17. Outros estudantes fazem alguma coisa para que pare a prática do bullying na escola de seu filho/filha?

- Quase nunca
- Raramente
- As vezes
- Frequentemente
- Quase sempre

Per 18. Seu filho/sua filha já praticou bullying contra algum estudante?

- Ele/ela nunca pratiquei bullying
- Ele/ela praticou apenas uma ou duas vezes
- Ele/ela praticou várias vezes

Per 19. Seu filho/sua filha sente medo de sofrer bullying na escola?

- Nunca
- Raramente
- Algumas vezes
- Com frequência
- Sempre

Per 20. A escola regular de Seu filho/sua filha tem programa de combate ao Bullying?

- não sei responder
- Não tem programa
- Tem programa mas eu não conheço
- Tem programa e eu conheço

Per 21. Quando ocorre situação de Bullying na escola de Seu filho/sua filha, o agressor sofre alguma punição disciplinar?

- Sim
 Não
 Não sei.

Per 22. Seu filho/sua filha já participou de algum estudo ou projeto de combate ao bullying fora da sua escola?

- Sim. Qual _____
 Não

Per 23. Se Seu filho/sua filha já participou de projeto sobre bullying você acredita que ele tenha aprendido (pode marcar mais de uma alternativa) :

- Nada
 Aprendeu o que é bullying
 Aprendeu a diferenciar o que seria brincadeira de bullying
 Aprendeu a se defender melhor quando vítima de bullying
 Aprendeu a praticar bullying

Per 24. Depois dessa participação de Seu filho/sua filha em projeto você percebeu alguma mudança no comportamento dele/dela em relação a prática de bullying?

Per 24. Seu filho/sua filha participou do I Fórum Estudantil pela Cultura da Paz no Ministério Público? O que você pode perceber que Seu filho/sua filha aprendeu neste fórum?

Per 25. Se você se sentir confortável com isso, poderia contar um episódio de bullying tenha acontecido com Seu filho/sua filha na escola regular?

Per 26. Na sua opinião o que você acha que poderia ser feito para melhorar a questão de Bullying na escola regular de Seu filho/sua filha?

Adaptado de:

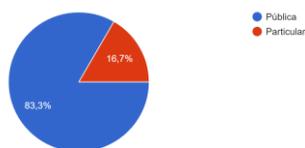
BRASIL. Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre necessidades Educativas Especiais. Brasília: CORDE, 1996.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares acionais: adaptações curriculares. Brasília: MEC/SEF/SEESP, 1999.

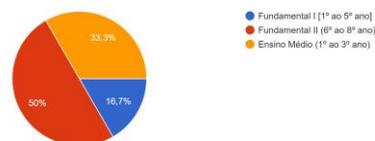
ANEXO V

Tabulação de Respostas Objetivas

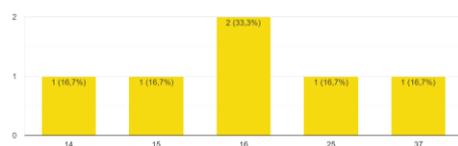
A. Qual a escola que você estuda?
6 respostas



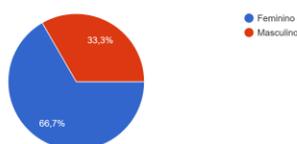
B. Qual a série que você cursa?
6 respostas



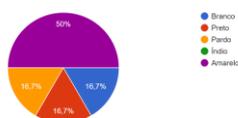
C. Qual a sua idade em anos?
6 respostas



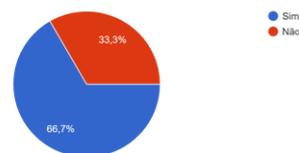
D. Qual seu gênero [sexo]?
6 respostas



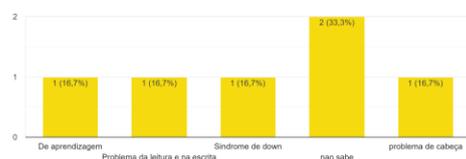
E. Qual sua etnia?
6 respostas



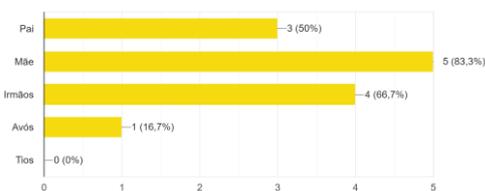
F. Você tem deficiência?
6 respostas



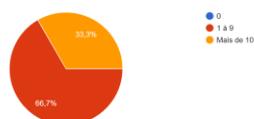
Se sim, Informe a deficiência:
6 respostas



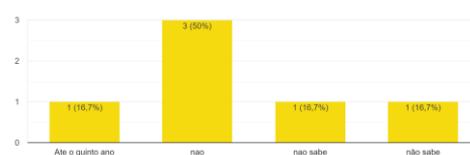
G. Com quem você mora?
6 respostas



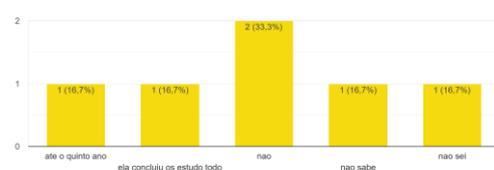
H. Você tem quantos amigos na escola?
6 respostas



I. Você sabe dizer até que ano seu pai estudou?
6 respostas



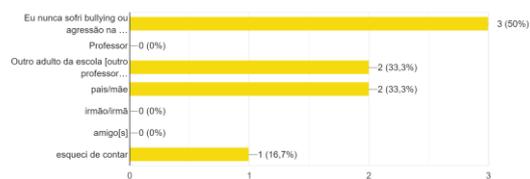
J. Você sabe dizer até que ano sua mãe estudou?
6 respostas



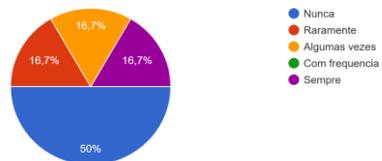
1. Você sabe o que é Bullying? Marque abaixo as situações que você acha que são práticas de bullying.



15. Você contou sobre o bullying para: [pode marcar mais de uma resposta]
6 respostas

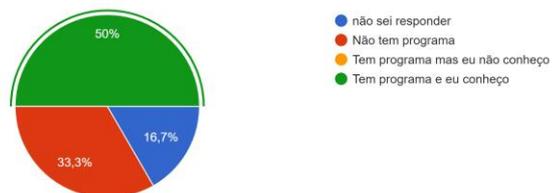


21. Quando você sente medo de sofrer bullying na escola?
6 respostas



22. Sua escola tem programa de combate ao Bullying?
6 respostas

6 respostas



ANEXO VI
Documento Orientador do I Fórum Estudantil Pela Cultura da Paz



DOCUMENTO ORIENTADOR

I FÓRUM ESTUDANTIL PELA CULTURA DA PAZ

SALVADOR – 30/09 E 01/02 DE OUTUBRO DE 2019

I – APRESENTAÇÃO

CARTA AO ESTUDANTE

As violências têm sido uma presença constante nos espaços sociais e tem se refletido cada vez mais no ambiente escolar. Diante disto se apresenta necessária uma profunda discussão sobre as formas de violência escolar, para conhecimento e sobretudo para adoção de ações que possam melhorar o ambiente escolar.

Diante disto o Ministério Público do Estado da Bahia lançou, neste ano de 2019 a Campanha: #SEJABROTHER- JUNTOS CONTRA O BULLYING, ação que faz parte de um Projeto de enfrentamento de violências escolares e que visa prevenir e combater a prática do Bullying nas escolas públicas e particulares, através de atuação integrada de membros do Ministério Público do Ministério Público do Estado da Bahia e em parceria com as redes pública e particular de ensino, além de ONG's e instituições privadas com atuação no âmbito escolar.

Nesse sentido, nós entendemos que a palavra do estudante precisa ser ouvida. O que o estudante pensa da violência, como ele vive este fenômeno? O que o estudante propõe como medidas a serem tomadas pelo MP, os demais órgãos públicos e escolas? Chegou a hora de dar vez e voz aos jovens. É preciso que os estudantes seja parte no processo de discussão destas ações, suas escolhas e sua implementação, passando a fazer parte ativa e efetiva na formação da cultura escolar.

Pelo Projeto #Sejabrother, se propõe um novo formato de enfrentamento ao Bullying e outras violências, com a participação ativa dos alunos e escolas, através da campanha publicitária e também da participação em um Fórum estudantil.

Na campanha publicitária, como slogan **BULLYING; VOCÊ SABE DE QUE LADO FICAR**, as escolas e os estudantes são seus protagonistas e podem elaborar vídeos sobre o Bullying que serão veiculados nas redes sociais do MP e parceiros, acesse os detalhes através da página <https://sejabrother.mpba.mp.br/>

Para validar a discussão a partir da perspectiva dos próprios alunos, o Ministério Público e seus parceiros realizarão o **I Fórum Juvenil Pela Cultura da Paz**, com a participação de alunos das redes públicas (municipal e estadual) e privada do município de Salvador, nos próximos dias 30/09, 01 e 02/10, conforme programação abaixo.

A contribuição estudantil através deste Fórum, dará aos órgãos públicos e as instituições escolares, elementos para formatar políticas de enfrentamento às violências e construção da PAZ, materializando a participação e a voz dos estudantes a melhoria da Educação, com a perspectiva da qualidade.

II - PARCERIAS

O Projeto #SejaBrother e o **I Fórum Juvenil Pela Cultura da Paz** é fruto de discussões do MP e vários parceiros como as coordenações das escolas pública e privadas de Salvador, a Desenvolver Bahia - _Psicologia e Educação (Direção Alessandro Marimpietri e Fernanda Burgos) , o SINEPE – Sindicato dos Estabelecimento de Ensino do estado da Bahia, a ONG SAFERNET e ainda suporte logístico do SENAC e CEAF

III - DO OBJETIVO DO FÓRUM

O objetivo do fórum é garantir a participação dos estudantes na discussão sobre violências e busca da paz no âmbito das escolas, respondendo a perguntas como: o que eu tenho a ver com o bullying?

Como eu, estudante, posso me posicionar e me fazer ouvir de relação as propostas de atuação do poder público e das instituições? O que pode ser melhorado na minha escola de relação ao enfrentamento de violências? Ao final se pretende identificar os desejos de mudança do estudante e o caminho para torna-los concretos

IV - DA PARTICIPAÇÃO

A participação da escola no fórum se dará por meio de representação estudantil, devendo a instituição/unidade fomentar a discussão acerca da violência escolar e cultura da Paz de uma forma geral, e do Bullying em especial.

Essa discussão será dirigida através da proposta de debate (item V), onde os estudantes da unidade escolar vão consolidar suas ideias e propostas num único documento.

Após as discussões e formulação do documento representativo dos estudantes da escola, deverão ser identificados e indicados 02 (dois) alunos que possam representar seus pares da instituição de ensino, apresentando no Fórum, a discussão, argumentos e as proposições, junto com os demais representantes estudantis de escolas públicas e particulares de Salvador.

Os representantes devem ter entre 13 e 17 anos de idade, cursar o ensino fundamental ou médio da referida escola e ser indicado, de preferência, pelos próprios estudantes da instituição como forma de legitimação de sua representação neste Ministério Público.

Para participação no dia do Fórum ainda será preciso a autorização dos pais/responsáveis pelos alunos.

V - PROPOSTA PARA DEBATE

A cultura pela Paz será discutida em 04 eixos a saber:

EIXO I - DAS POLÍTICAS PÚBLICAS

Neste eixo se propõe que os estudantes discutam políticas públicas de enfrentamento da violência e cultura da paz, indicando proposições aos órgãos públicos.

Questões discutir:

- a) Você sabe o que são políticas públicas?
- b) As políticas públicas chegam até sua escola?
- c) Você acha que algum órgão público pode ter uma atuação mais direta no combate as violências? Qual?

EIXO II – DA POLÍTICA INSTITUCIONAL

Neste eixo se propõe que os estudantes discutam os projetos políticos pedagógicos das instituições de ensino, indicando proposições aos dirigentes das unidades escolares

Questões a discutir:

- a) Você sabe o que é projeto político pedagógico?
- b) você conhece a proposta de sua escola para enfrentamento das violências?
- c) Você acha que sua escola pode ter uma atuação mais direta no combate as violências? Qual?

EIXO III – DOS ESTUDANTES

Neste eixo se propõe que os alunos discutam suas próprias ações e como a organização juvenil pode se movimentar no sentido de enfrentar as violências

Questões a discutir:

- a) Você sabe o que é movimento estudantil?
- b) Na sua escola os estudantes possuem um órgão de representação? Se positivo, esse órgão que representa a voz dos estudantes tem alguma atuação no enfrentamento das violências?
- c) Você acha que o órgão de representação (grêmio ou equivalente) da sua escola pode ter uma atuação mais direta no combate as violências? Qual?

EIXO IV - DA FAMÍLIA

Neste eixo se propõe que os estudantes discutam a importância das famílias no processo de enfrentamento da violência e indicando proposições para sua participação.

- a) Sua família participa dos projetos e eventos da sua escola?
- b) Sua família tem conhecimento da proposta de sua escola para enfrentamento das violências?
- c) Você acha que sua família pode ter uma atuação mais direta no combate as violências? Como?

ATENÇÃO Não se configura um documento estanque, pois a partir dele novas problematizações poderão e deverão surgir. Trata-se do norte necessário e inspirador, que nos motiva a revisitar os planos municipais e estaduais de educação, com atento olhar e percepção sobre as conquistas, os desafios e como enfrentá-los para vencê-los.

VI - CRONOGRAMA – COMO VAI ACONTECER

INSCRIÇÕES

Após os debates do documento orientador, as escolas deverão encaminhar ao MINISTÉRIO PÚBLICO, os nomes dos representantes estudantis de sua instituição, via e-mail ceduc@mpba.mp.br com assunto **Inscrição no I Fórum Juvenil Pela Cultura da Paz**

Prazo: 01 a 15 de setembro de 2019

1º dia

01 de outubro das 13:30h as 18h.

Auditório sede do ministério Público do Estado da Bahia

Participação dos representantes das escolas

- 13:30 Credenciamento
- 14h Apresentação da Proposta do Fórum, sua dinâmica e regras de participação
- 14 30 Palestra sobre violências e protagonismo juvenil
- 15 as 17h Discussão do documento orientador em grupos
- 17 30 Encaminhamento dos documentos finais de cada grupo

2º dia

- Registro de presenças de TODOS os representantes das escolas e indicação do aluno representante da instituição com direito a voto
- 13 30h credenciamento e indicação do aluno representante da instituição com direito a voto
- 14h plenária para apresentação de documento e Votação
- 17h Indicação e Votação de alunos que representem o Fórum para entrega oficial do documento as autoridades e órgãos competentes.

VI I- PARA ES ESCOLAS PARCEIRAS

Em paralelo as atividades dos alunos, será ofertado um espaço para que os representantes das escolas, que estejam acompanhando seus alunos, com um ciclo de palestras, nos seguintes temas:

Segurança na Internet

Mediação Escolar: atuação de mediação em conflitos

Boas Práticas no enfrentamento do bullying por escolas públicas e privadas

Violência uma abordagem pedagógica e social

VIII – RESULTADOS

As proposições acolhidas em plenária serão compiladas pelo MPBA e consolidadas num único documento denominado CARTA DO I FÓRUM ESTUDANTIL PELA CULTURA DA PAZ.

O Referido documento será encaminhado via e-mail a todos os estudantes participantes do Fórum, com prazo para questionamentos.

Uma vez homologado, o documento será publicado em Diário Oficial entregue aos órgãos públicos e instituições de âmbito educacional privadas, de forma pessoal, pelos alunos representantes do FORUM.

ANEXO VII
Carta de Proposições extraída do I Fórum Estudantil Pela Cultura da Paz



CARTA DE PROPOSIÇÕES
DO
I FÓRUM ESTUDANTIL PELA CULTURA DA PAZ

Salvador, 14 de fevereiro de 2020

Os estudantes das redes pública e privada do município de Salvador, por seus representantes infrafirmados, reunidos no **1º Fórum Estudantil pela Cultura da Paz**, realizado nos dias 01 e 02 de outubro de 2019, no auditório do Ministério Público do Estado da Bahia, situado no Centro Administrativo da Bahia, que teve por finalidade garantir a participação efetiva dos estudantes na discussão sobre violência e busca da paz no âmbito das escolas, vêm, através da presente, encaminhar as proposições aprovadas por maioria em sessão plenária, objetivando oferecer elementos para formatação de políticas públicas e institucionais de enfrentamento às violências e construção da PAZ nas escolas.

PROPOSIÇÕES:

1. Criação de observatório de violência com divulgação anual das estatísticas de bullying em Salvador e no Estado da Bahia, assim como já acontece com estatísticas de homicídio, violência contra a mulher, entre outras.
2. Estabelecimento de políticas públicas que valorizem a diversidade e a pluralidade, com realização, inclusive, de campanhas identitárias que discutam a diversidade tanto física, étnica, de gênero, padrões de beleza, para que as pessoas possam reconhecer e aceitar as suas características.

3. Que haja campanha governamental como a do “Setembro Amarelo” em que se estabeleça um mês como período simbólico do enfrentamento da questão do bullying e propagação da cultura da paz.
4. Estabelecimento de canais diretos de comunicação da escola com os órgãos de proteção, principalmente o Ministério Público do Estado da Bahia.
5. Implementação de políticas públicas de comunicação voltadas para esclarecer à população sobre o tema, inclusive com fomento por meio das concessionárias públicas de televisão e rádio, bem como, com a utilização de redes sociais para propagação de campanhas dedicadas à prevenção do Bullying e propagação da cultura da paz.
6. Garantir reuniões regulares dentro do campo de políticas públicas com temáticas antecessoras a temas centrais, tais como a masculinidade tóxica, bullying, cyberbullying, dentre outros.
7. Cumprimento efetivo da legislação que cuida do ensino da história brasileira, com adoção da perspectiva dos povos indígenas e africanos.
8. Que os Poderes Públicos determinem que as escolas incluam como matéria obrigatória para os alunos os conceitos de políticas públicas e as atribuições dos órgãos públicos.
9. Que os Poderes Públicos determinem que as escolas incluam como matéria obrigatória para os alunos o conhecimento de direitos e deveres previstos na legislação.
10. Supervisão e fiscalização nas instituições de ensino para monitorar funcionamento dos projetos relacionados à cultura da paz já existentes.
11. Acesso da rede pública a psicólogos especializados para atender alunos na prevenção do bullying, promoção da saúde mental, com atendimento periódico e individual, onde

a escola tenha uma comunicação direta com a área da saúde para que haja a oferta deste atendimento.

12. Inserir na grade da educação infantil e do ensino fundamental projetos que tratem do bullying, com efetiva participação da escola, ministrado por professores capacitados para a abordagem do tema.
13. Promover concursos/olimpíadas, a nível estadual, que abordem a cultura da paz e temáticas afins, com propostas de intervenção para implementação nas unidades escolares com base nas vivências e experiências.
14. Que o material didático utilizado pelas escolas, através de livros, textos e vídeos, traga a temática de enfrentamento ao bullying e cyberbullying.
15. Oferecer serviço de psicologia nas escolas para o atendimento de vítimas de bullying e acompanhamento dos autores de bullying, no intuito de conhecê-los, fortalecer a vítima e trabalhar a conscientização do autor do bullying.
16. Que ofereçam cursos de formação para que os professores possam perceber os sinais e tomar as medidas cabíveis, acolhendo o aluno, vítima da violência, e orientando o agressor.
17. Criação, no âmbito da escola, de serviço de ouvidoria ou órgão semelhante para recebimento de notícias de bullying e adoção de medidas para o enfrentamento da violência, composto de professores, assistentes sociais e psicólogos.
18. Realização de reunião conjunta entre professores e alunos.
19. Garantir o acesso dos estudantes às atividades extraescolares que previnam a violência.
20. As escolas devem promover ações lúdicas para discutir temas como bullying, suicídio, violência e os valores, além de promover a independência dos alunos

21. Transversalizar no currículo da escola a discussão sobre o bullying, práticas de não violência e questões próprias da infância e da adolescência.
22. Atividades de promoção à cultura da paz promovidas por representantes escolares de forma itinerante na formatação de fóruns, como foi realizado neste evento, em uma perspectiva semestral, de forma micro, nas unidades escolares.
23. Garantir rodas de conversas, elaborar peças teatrais e cartazes com as histórias relatadas como forma de inclusão.
24. Que as escolas utilizem meios criativos e interessantes de tratar a temática do bullying com os alunos.
25. Desenvolver atividades escolares recreativas, a exemplo de gincanas, feiras de livros e festivais de atividades artísticas, com a temática do bullying por meio tarefas, leituras de textos, produção de músicas e textos, peças teatrais, para que dessa forma deem mais visibilidade a esses movimentos, enfatizando a importância da prática e não somente projetos teóricos.
26. Criação de uma plataforma online ou aplicativo, com núcleo na escolar para cuidar do sistema, para denúncias, relatos e aprendizados, com fórum online, vídeos temáticos, palestras e ações que promovam a cultura da paz com o auxílio do Ministério do Público do Estado da Bahia.
27. Utilizar os meios digitais para promover e discutir as questões de saúde mental, a fim de atingir os jovens.
28. Que as escolas modernizem a sua forma de comunicação voltada para as redes sociais.
29. Criação nas escolas de manual ou cartilha do bullying, formalizar regras de convivências que fiquem claras para os membros das escolas, alunos, estudantes e familiares, definindo o bullying e medidas a serem adotadas em relação a ele.

30. Que as escolas apliquem uma sanção educativa em vez de sanção punitiva para o aluno praticante do bullying.
31. Criação nas escolas de espaços com urna/caixa, nível de feedback para relatos de experiências; posteriormente, um professor ou coordenador eleito poderá abrir a urna e ler para cada turma/série o conteúdo, com o intuito de reflexão.
32. Promover a criação/implementação de grêmios dentro das unidades escolares para representação e defesa dos interesses dos estudantes e promoção da cultura da paz, garantindo a discussão de temas de direitos humanos com ações de interlocuções entre os grêmios de diferentes escolas.
33. Que esteja entre as funções dos líderes de turma e representantes do grêmio dar apoio às vítimas do bullying, intermediando a apresentação da notícia junto à direção, de modo a fortalecer e amparar a vítima.
34. Criação de grupos de apoio/grupo socioemocional compostos por alunos e outros profissionais para uma escuta solidária, discussão sobre regras de conduta, com favorecimento à cultura da paz, constituindo um espaço de desconstrução da banalização de todas as formas de violência, buscando solução de conflitos.
35. Investir em informação para as famílias compreenderem o fenômeno do bullying, conscientização para a maneira de lidar com o assunto, alertando sobre a gravidade, reconhecimento da situação de bullying, orientando os pais no acolhimento dos seus filhos como vítimas ou agressores.
36. Promover o “Dia D: A Família” como forma de integração e atualização sobre os assuntos pertinentes à comunidade escolar, com a participação dos professores, discentes e representantes de turma, de forma semestral e, também, de forma reiterada, à promoção de atividades, tais como: roda de conversas sobre o cotidiano, palestras sobre o bullying, temas que dizem respeito aos filhos, reeducando para a promoção da cultura da paz.

1º FÓRUM ESTUDANTIL PELA CULTURA DA PAZ

37. Promover participação dos pais nos eventos da escola, bem como no acompanhamento do estudante no âmbito escolar.

38. Criação de comitê anti-bullying/grupos/espços de pais para dialogar sobre ocorrências de bullying na escola.

Salvador, 14 de fevereiro de 2020

REPRESENTANTES DO I FÓRUM ESTUDANTIL PELA CULTURA DA PAZ

"Pra você que acha que o bullying é brincadeira"

Preste atenção e largue de besteira
Ele atinge geralmente adolescente e é
praticado por quem não é consciente
Você quem pratica
Eu sei que deve se sentir insuficiente
Mas por favor não seja inconsciente
Fale, grite, comente
Sabemos que quem faz, também sente
Quem bate quem machuca
Você sabe
Precisa da nossa ajuda
Seja mais humano
Ninguém tem culpa se você sofreu danos
Mas podemos te ajudar
Sem que a mais ninguém você vá maltratar
Temos esperança de tudo isso acabar
Não deixe o bullying fazer parte de você
Pois depois, você vai se arrepender
E aos que sofrem
Eu sei, é horrível
Mas sejam gentis e fortes
Eu acredito em vocês

1º FÓRUM ESTUDANTIL PELA CULTURA DA PAZ

Sua beleza está para além de tudo isso
Não se calem, se lembrem que podem sempre contar com seus amigos
Com sua família
Eu sei que há sempre alguém que renova sua energia
E se verem alguém nessa situação
Não se calem
Falem. Orientem
Deem apoio
Podemos sim ser irmãos uns dos
outros Juntos somos mais fortes Seja
Brother!

Júlia Silva Borges, aluna do SENAC

OLHANDO BEM

Olhando bem parece que não tem ninguém aqui, eu gritei, vaguei em alto-mar, me ferir, era uma mente enfraquecida, desconhecida da força que possuía. Mas você me trouxe pra perto, reconheceu o olhar de socorro que havia em mim.

Minha mente antes um caos obscuro, agora, pode ver o azul cristal do mar. É, numa via de mão dupla, só é preciso ser justo e grato pra perceber que sempre existi alguém precisando de ajuda.

Olhando bem uma página escura nunca será o livro inteiro.

Olhando bem somos como mar, como ondas, horas intensas outras pacíficas, mas ainda forte e firme.

Olhando bem somos como uma bagunça, choramos a noite, mas sorrimos pela manhã.

Na metamorfose da jornada, eternos aprendizes nessa estrada.

Olhando bem as diferenças nos faz ser quem somos e respeito também é sinônimo de empatia. Cabelo, cor de pele, corpo, altura, nada disso, diz sobre essência. Ainda assim, essas são as vestes únicas, e devem ser cuidadas para essa viagem, chamada vida.

Enfim, falamos tanto de amor e esquecemos que quando afligimos o outro, espalhamos dor e diminuímos nós mesmos.

Veridiana Almeida dos Santos
17 anos – 2º ano/ Ensino Médio
Colégio Bom Pastor
Salvador - Ba