

UMA ANÁLISE SOBRE O BULLYING EM UMA ESCOLA PÚBLICA EM CONTAGEM/MG

AN ANALYSIS OF BULLYING IN A PUBLIC SCHOOL IN CONTAGEM/MG

Ciências Humanas • 10/05/2026

REGISTRO DOI: [10.70773/revistatopicos/778171796](https://doi.org/10.70773/revistatopicos/778171796)

Patrick Dias Guimarães¹

Mônica Garcia Pontes²

RESUMO

Este artigo analisa o *bullying* em uma escola pública no município de Contagem, Minas Gerais. Foram realizadas rodas de conversa com trabalhadores e estudantes da instituição sobre a temática e extraídos os principais subtemas discutidos nas rodas. Esses subtemas foram utilizados para elaboração de um jogo pedagógico intitulado “Jogo dos Afetos”, com o objetivo de contribuir para reflexões acerca do combate ao *bullying* nas escolas. A partir das descrições sobre as violências vivenciadas e praticadas e de relatos sobre desfechos das situações de *bullying*, o estudo elabora apontamentos de estratégias para superação de comportamentos agressivos, promovendo ações criativas e solidárias de zelo social. Refletir sobre as violências sofridas e produzidas por adolescentes constitui etapa importante para elaboração de estratégias que levem à superação de comportamentos agressivos e potencializem ações criativas e solidárias de cuidado comunitário.

Palavras-chave: Bullying; Violência Escolar; Escuta à Comunidade; Estratégias de Intervenção.

ABSTRACT

This article analyzes *bullying* in a public school in the city of Contagem, Minas Gerais. Conversation circles were held with workers and students from the institution on the topic and the main subtopics discussed in the circles were extracted. These subthemes were used to develop a pedagogical game entitled “Game of Affections”, with the aim of contributing to reflections on combating *bullying* in schools. Based on the descriptions of the violence experienced and practiced and reports on the outcomes of *bullying* situations, the study elaborates strategies for overcoming aggressive behaviors, promoting creative and supportive actions of social care. Reflecting on the violence suffered and caused by adolescents is an

important step in developing strategies that lead to overcoming aggressive behaviors and enhance creative and supportive community care actions.

Keywords: Bullying; School Violence; Listen to the Community; Intervention Strategies.

1. INTRODUÇÃO

A onda de ataques às escolas no início de 2023 (Ministério da Educação, 2023; Sousa, 2023) foi a motivação inicial para a elaboração deste trabalho. Os acontecimentos provocaram intensas discussões sobre o fenômeno do *bullying*, suas origens e repercussões psíquicas no ambiente escolar. Esses debates instigaram a elaboração de um projeto de iniciação científica júnior que abordasse a presença do *bullying* na escola e buscasse alguns apontamentos sobre como superar essa violência.

Conforme o Núcleo de Estudos da Violência da Universidade de São Paulo (NEV-USP), essas manifestações de comportamentos violentos no âmbito escolar são problemas complexos, uma vez que existem diversos fatores que contribuem para essas situações, tais como a vulnerabilidade social, a precarização da estrutura da escola e a falta de recursos para os professores. Segundo Dayrell (1996), a escola é um espaço de socialização, mas, na prática, ela enfrenta diversas disputas, especialmente em situações envolvendo adolescentes com algum tipo de conflito ou em processo de ressocialização, o que torna a situação ainda mais difícil.

Para Charlot (2005), a violência nas escolas está relacionada à relação que os estudantes têm com o saber. Para que os alunos aprendam, precisam interagir com o professor por meio de uma relação

intelectual, motivada pelo desejo de saber e de aprender. Porém, muitos acreditam que sua aprendizagem depende apenas do professor, de modo que, quando tiram uma nota baixa ou não aprendem, em sua visão, isso ocorreu porque o professor não ensinou ou não explicou bem o conteúdo.

Por sua vez, os professores consideram que faltam motivação, interesse e vontade de aprender por parte dos alunos. Por causa desse choque de ideias, a relação em sala de aula fica tensa, os conflitos aparecem e muitas vezes surgem atitudes violentas (Charlot, 2005).

Hannah Arendt (1994) conceituou violência como produto de uma sociedade desigual na qual há tentativas de dominação dos sujeitos que perdem sua condição de humanidade. Trata-se de um problema de saúde pública crescente no mundo e com diversas consequências sociais (Dahlberg; Krug, 2007). A violência é a principal causa de morte de homens jovens no Brasil (Malta *et al.*, 2021) e este fato representa a ponta mais visível de várias violências que envolvem adolescentes e jovens no país. O *bullying*, por exemplo, constitui uma violência juvenil que, na maioria das vezes, não chega às autoridades responsáveis por políticas que poderiam preveni-lo (Oms; Nev-Usp, 2016).

Neto (2005) afirmou que as estratégias anti-*bullying* devem considerar o contexto histórico-político-econômico e social no qual essa prática violenta está inserida. Nesse sentido, uma pesquisa que propõe a escuta da comunidade escolar e uma análise a partir de suas narrativas pode se constituir em ferramenta válida para elaboração de estratégias eficientes na busca de uma cultura de paz. Este trabalho tem por objetivo contribuir com a produção de um

olhar mais sensível sobre a temática na escola e, em consequência, mobilizar a comunidade escolar em torno da defesa de modos de andar a vida mais respeitosos e solidários.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1. Conceituação e Tipologia do Bullying

O *bullying* é definido como um conjunto de comportamentos agressivos, intencionais e repetitivos, praticados por um indivíduo ou grupo contra uma vítima que não consegue se defender com facilidade, caracterizando uma relação de desequilíbrio de poder (Neto, 2005). Três elementos são centrais para distingui-lo de outros conflitos interpessoais: a intencionalidade, que representa o ato deliberado e não acidental; a repetição, caracterizada pela ocorrência sistemática ao longo do tempo; e o desequilíbrio de poder, que consiste na assimetria entre agressor e vítima que impede a autodefesa desta. Esses elementos o diferenciam de brigas esporádicas e justificam a necessidade de intervenções estruturadas e contínuas, e não apenas reativas a episódios isolados.

O *bullying* pode se manifestar de duas formas principais. O *bullying* direto envolve agressões físicas, verbais e materiais praticadas de forma explícita contra a vítima: empurrões, insultos, ameaças, roubos e humilhações públicas. O *bullying* indireto, por sua vez, opera de forma menos visível, por meio da exclusão social, disseminação de boatos, manipulação de vínculos afetivos e isolamento sistemático da vítima (Neto, 2005). Essa segunda modalidade é mais frequente entre meninas e, por não deixar marcas físicas visíveis, tende a ser ignorada ou subestimada pelos adultos que convivem no ambiente escolar.

Essa distinção é analiticamente relevante para a presente pesquisa porque os relatos colhidos nas rodas de conversa evidenciam predominantemente formas indiretas e simbólicas de violência: apelidos humilhantes, exclusão de grupos, julgamentos públicos e humilhações cotidianas. Tais práticas, por serem frequentemente tratadas como “brincadeiras”, raramente chegam ao conhecimento das instâncias responsáveis pela gestão escolar.

2.2. Violência Simbólica e Institucional

Para compreender o *bullying* em sua dimensão mais profunda, é necessário articulá-lo à noção de violência simbólica desenvolvida por Pierre Bourdieu. Para o autor, a violência simbólica é aquela exercida de forma dissimulada, com a cumplicidade, frequentemente inconsciente, daqueles que a sofrem, pois é naturalizada pelas próprias estruturas sociais que a produzem (Bourdieu, 2012). No contexto escolar, essa naturalização se manifesta quando práticas de humilhação, exclusão e ridicularização são tratadas como “brincadeiras normais da infância”, tanto por professores e gestores quanto pelos próprios estudantes.

Charlot (2006) contribui para essa análise ao distinguir três dimensões da violência no contexto escolar: a violência *na* escola, trazida de fora e que usa o espaço escolar apenas como palco; a violência *à* escola, praticada contra a instituição e seus representantes; e a violência *da* escola, produzida pela própria estrutura institucional por meio de práticas pedagógicas autoritárias, avaliações excludentes e relações hierárquicas que silenciam os estudantes. Os relatos dos estudantes desta pesquisa sobre violências praticadas pelos próprios professores apontam diretamente para essa terceira dimensão, evidenciando que a escola

não é apenas um espaço onde o *bullying* ocorre, mas pode ser, ela mesma, uma instituição que produz e reproduz violência.

Dayrell (1996) aprofunda essa perspectiva ao compreender a escola como um espaço sócio-cultural atravessado por conflitos e negociações cotidianas, onde existem territórios marcados por relações de dominação e resistência. Para o autor, grupos se organizam no interior da escola por familiaridades e similaridades, e é nessa dinâmica territorial que emergem as hierarquias que sustentam o *bullying*. Quando não há espaços estruturados de diálogo e escuta que permitam a problematização dessas relações, a violência simbólica se perpetua sob o disfarce da normalidade.

2.3. Saúde Mental e Repercussões do Bullying

O *bullying* não se encerra no momento em que a agressão ocorre. Suas repercussões se estendem ao longo da trajetória de vida dos sujeitos afetados. Estudos na área da saúde pública evidenciam que vítimas de práticas sistemáticas de violência escolar apresentam maior vulnerabilidade ao desenvolvimento de quadros de ansiedade, depressão, fobia social, baixa autoestima e dificuldades de aprendizagem (Oms; Nev-Usp, 2016). Nas formas mais graves, o *bullying* pode estar associado a comportamentos autodestrutivos e à ideação suicida, o que o posiciona como uma questão de saúde pública que demanda atenção intersetorial (Dahlberg; Krug, 2007).

Como evidenciam os próprios relatos dos trabalhadores participantes desta pesquisa, adultos que, ao serem convidados a refletir sobre o tema, recuperaram memórias detalhadas de situações vividas décadas antes. As marcas do *bullying* podem se

estender pela vida adulta, afetando a autoestima, os vínculos afetivos e a inserção social dos sujeitos.

Paulo Freire (2019) oferece uma perspectiva fundamental para compreender tanto as origens do bullying quanto as condições para seu enfrentamento. Para Freire, a educação é uma prática de liberdade: quando os sujeitos são reconhecidos como portadores de saberes, experiências e dignidade e se tornam autores do espaço que habitam, desenvolvem vínculos de reconhecimento mútuo que são, por natureza, incompatíveis com as práticas de exclusão e humilhação sistemática. Nessa perspectiva, o enfrentamento do bullying não passa apenas pela punição dos agressores, mas pela criação de condições pedagógicas que transformem as relações no interior da escola, em que os estudantes sejam protagonistas e reconhecidos em sua dignidade, tal como demonstrado pelo projeto OcupArte descrito nos resultados desta pesquisa.

3. METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, cujo percurso se apoia nos fundamentos teórico-metodológicos propostos por Minayo, Deslandes e Gomes (1994). O percurso metodológico incluiu a organização de rodas de conversa com trabalhadores e estudantes da escola, a fim de ampliar espaços de diálogo para a produção de novas percepções de si e do outro (Melo; Cruz, 2014). Os diálogos foram audiogravados e transcritos para posterior análise. Todos os participantes das rodas receberam um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), em duas vias, garantindo o direito ao anonimato e à possibilidade de desistência da pesquisa. A identidade de todos os participantes foi preservada, sendo utilizados códigos de identificação genéricos (Trabalhador 1, Professor 1,

Estudante 1, etc.) em substituição a quaisquer dados que permitissem sua identificação. Os dados coletados foram utilizados exclusivamente para fins desta pesquisa, em conformidade com os princípios éticos que regem a pesquisa com seres humanos. Ressalta-se que a pesquisa trata-se de iniciação científica júnior, com dados integralmente anonimizados e sem coleta de informações sensíveis individualizadas, não se enquadrando, portanto, nas hipóteses de submissão obrigatória ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) previstas pela Resolução CNS nº 510/2016, que exclui de sua incidência as pesquisas que utilizam informações de domínio público e aquelas realizadas exclusivamente com textos e dados já tornados públicos pelos próprios participantes.

Participaram da pesquisa dois grupos distintos. O primeiro foi composto por 20 estudantes com idades entre 14 e 18 anos, matriculados no Ensino Médio da escola investigada. O segundo grupo foi formado por 20 profissionais da educação com idades entre 23 e 65 anos, incluindo professores, gestores e demais trabalhadores da instituição. A roda de conversa com os profissionais assumiu o formato de grupo focal, procedimento que, segundo Gatti (2005), favorece a emergência de percepções coletivas e a explicitação de representações sociais compartilhadas sobre um tema. As rodas foram audiogravadas e transcritas para identificação de elementos-chave empregados como categorias para a elaboração de um jogo pedagógico como produto da pesquisa. As categorias identificadas foram palavras-chave utilizadas para elaboração de frases e desafios que inspiraram o jogo.

Além das rodas, foi realizado um encontro com o professor Marcos Victor Meireles, doutorando em Psicossociologia de Comunidades e Ecologia Social na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ),

com objetivo de abordar o tema do *bullying* e suas interseções na educação. As informações obtidas nesse encontro (Meireles, 2023, informação verbal) contribuíram para a análise apresentada neste artigo e para a elaboração do produto da pesquisa.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Durante a roda de conversa com os trabalhadores, manifestações do *bullying* interligadas a violências físicas e simbólicas, discriminação, homofobia e preconceito étnico-racial apareceram, constituindo expressões do estigma social que recai sobre grupos historicamente marginalizados no ambiente escolar (Schilling; Miyashiro, 2008). A seguir, apresentam-se exemplos de falas que emergiram nessa roda:

Sempre existiram, sempre estiveram ali, só que era tudo normal, era tudo natural, e agora não. Agora eles colocaram uma pauta sobre esse assunto, sobre essas questões que ninguém via dentro da escola, ninguém falava nas escolas (Trabalhador 1).

Há, nesse trecho, uma denúncia da presença do *bullying* nas escolas há várias décadas, mas também um silenciamento que foi rompido no período mais recente. A fala do Trabalhador 1 denuncia não apenas a presença histórica do *bullying* nas escolas, mas o mecanismo que garantia sua perpetuação: o silêncio coletivo. Para Bourdieu (2012), a naturalização de práticas violentas é uma das formas mais eficazes de violência simbólica, pois opera com a cumplicidade daqueles que a sofrem. No ambiente escolar, esse silêncio é funcional à manutenção das relações de poder que

sustentam o *bullying* e está diretamente relacionado à ausência de espaços estruturados de escuta e diálogo.

Outro ponto essencial também foi observado: a relação de desequilíbrio de poder entre agressores e vítimas:

Em relação ao processo, se a gente entender a origem da palavra bully no inglês seria valentão, era uma das representações das diversas formas de violência que existe, dentro do bullying a gente encontra essas variantes de violência física, psicológica, sexual, ela se dá de diversas maneiras em um ambiente escolar [...] dentro da escola existe território, e existe uma questão chamada dominantes e dominados, e indivíduos de diversas formas eles marcam seus territórios nos espaços, a sala de aula é um território aberto, onde grupos se organizam conforme suas familiaridades, similaridades (Professor 3).

Eu não gosto da palavra bullying, é... eu entendo o conceito, mas eu acho que ela ameniza a palavra violência, que a gente sabe que existem diversas formas de ser violento, né, então eu acho que o bullying é uma violência (Professor 1).

Ao relatar as experiências, os professores demonstraram não conhecer alguns aspectos das práticas do *bullying*, como motivação para as agressões e continuidade dos atos praticados, mesmo

existindo uma possível conscientização pela escola. Constatou-se, portanto, que os professores e trabalhadores da educação participantes do estudo conheciam o *bullying* e suas práticas, mas de modo fragmentado. Isso dificulta identificar os comportamentos no ambiente escolar e separar as práticas jocosas de *bullying*.

Eu acho que eu vejo que as pessoas estão muito mais sensíveis [...] alguns conflitos, algumas coisas que acontecem na escola, que aconteceu comigo, eu sinto que foi importante pro meu crescimento, importante pra eu encarar qualquer desafio [...] e aí? Será que... eu já sofri bullying? (Professor 2).

A fala do Professor 2 revela um mecanismo descrito por Bourdieu (2012) como efeito da violência simbólica: quando as práticas violentas são naturalizadas desde a infância, os próprios sujeitos que as sofreram passam a questionar a legitimidade de seu sofrimento. A dúvida expressa pelo professor ao perguntar se ele próprio teria sofrido bullying não indica ausência de violência, mas sim o sucesso do mecanismo de naturalização que impede seu reconhecimento. Esse é um dos principais obstáculos ao enfrentamento do fenômeno: professores que não reconheceram sua própria vitimização dificilmente conseguem identificar a de seus alunos.

Outro trabalhador descreveu a seguinte situação:

Eu vejo muito bullying, meio que misturado com aquela zueira, um exemplo que eu presenciei: um dia eu entrei na sala, e aí veio uma menina e chamou um menino assim, 'Ah seu Dente de cavalo'. Fez isso porque ele é dentuço. Desde esse dia os meninos vêm chamando ele de Dente de cavalo. O que ele deve estar sentindo em relação a isso? (Trabalhador 2).

A ferida produzida a partir de situações vexatórias como a descrita tem intensas repercussões na vida adulta das pessoas. Uma professora comentou:

Se as duas partes estão se divertindo, por que naquela etapa da vida tá tudo bem, mas e essa pessoa quando chegar na vida adulta? Um exemplo é meu marido, quando ele tinha a orelha mais aberta ele era chamado de orelha de abano, dumbo, e ele zoava junto [...] aí chegou na vida adulta e isso começou a 'minar', na autoestima dele, aí faz 4 anos que ele fez a cirurgia (Trabalhador 2).

Esse relato ilustra com precisão o que a literatura aponta sobre as repercussões de longo prazo do bullying: vítimas de práticas sistemáticas de violência escolar podem carregar suas marcas até a vida adulta, com impactos sobre a autoestima, os vínculos afetivos e a própria identidade corporal (Dahlberg; Krug, 2007). Para a

Organização Mundial da Saúde, o bullying constitui um problema de saúde pública que demanda atenção intersetorial justamente porque seus efeitos não se esgotam no ambiente escolar nem no período da adolescência (Oms; Nev-Usp, 2016). O caso descrito pelo Trabalhador 2 evidencia que mesmo violências tratadas como banais no contexto escolar podem produzir sofrimentos duradouros, reforçando a necessidade de intervenções precoces e estruturadas nas instituições de ensino.

Alguns professores trouxeram para a roda reflexões sobre a geração atual de adolescentes e a relação com a sociedade das aparências estimulada pelas mídias:

Lecionando para adolescentes [...] essa geração vive uma dicotomia muito grande, no sentido que ao mesmo tempo eu quero ser diferente, quero ser exclusivo, visualmente, no meu jeito, na minha forma de falar, eu preciso me sentir incluído [...] O bullying, ele parte de uma questão de rejeição [...] os atentados que tiveram, principalmente no Sul do Brasil, que foram invasões de escolas, o movimento era esse, ou seja, a rejeição (Trabalhador 3).

A reflexão do Trabalhador 3 articula o bullying à dinâmica da exclusão social que atravessa a geração atual de adolescentes. A tensão entre querer ser diferente e precisar ser incluído, identificada pelo participante, corresponde ao que Charlot (2005) descreve como uma das principais fontes de conflito nas relações escolares contemporâneas: a escola como espaço que simultaneamente exige

conformidade e produz exclusão. A conexão traçada pelo trabalhador entre a rejeição escolar e os ataques a escolas reforça o argumento de Neto (2005) de que o bullying não é um fenômeno isolado, mas expressa tensões sociais mais amplas que precisam ser consideradas nas estratégias de intervenção.

No quesito de enfrentamento ao fenômeno, em geral, os participantes do grupo focal disseram que utilizam o diálogo como ferramenta para conscientizar os alunos, ou transferem a responsabilidade para o setor pedagógico e direção. Dessa forma, alguns comportamentos ou situações classificadas como jocosas ou naturais entre os alunos criam diversas formas de violência. Conseqüentemente, essas situações poderiam ser resolvidas com a implementação de ações no Projeto Político Pedagógico, com objetivo de prevenção, buscando construir uma escola mais justa e democrática (Schilling; Angelucci, 2016). Para Charlot (2005), existe um nível de tolerância por parte dos alunos no campo das violências simbólicas e psicológicas, e quando esse nível ultrapassa o limite, os alunos podem representá-las na forma da violência física. Charlot (2006) ressalta que:

A 'violência' é o nome que se dá a um ato, uma palavra, uma situação, etc., onde um ser humano é tratado como um objeto, isto é, onde são negados seus direitos à dignidade de ser humano, de membro de uma sociedade, de sujeito insubstituível. Assim definida, a violência é o exato contrário da educação, que ajuda a advir o ser humano, o membro de uma sociedade, o sujeito singular (Charlot, 2006, p. 24).

No que tange à roda de conversa com os estudantes, houve vários relatos de *bullying* vivenciados, especialmente no ensino fundamental:

Vejo o bullying como uma importunação, desde novo fui muito disperso, e nisso, na minha convivência no ensino fundamental sempre foi muito horrível. Eu ficava brincando com o material pra distrair e o povo me via como diferente. Então eles me julgavam, questionavam, me zoavam [...] Já teve vezes que deixei de ir na escola por saber que eu iria ficar do meu jeito e iriam me julgar... (Estudante 1).

Eu colocaria o bullying como uma pressão, sofri muito bullying desde o fundamental, porque eu era muito esquisita, não sabia conversar direito, fazer amizade. Eu acabava ficando muito forçada ou estranha, porque eu tive uma infância muito conturbada (Estudante 2).

O bullying é algo cruel. Excluir alguém numa escola, família, em casa, é cruel. As pessoas fazem tanto bullying com a pessoa que ela não tem um porto seguro [...] Essas piadas pesadas têm que ter um limite, pra não criar essa exclusão (Estudante 3).

Os estudantes identificam a crueldade do *bullying*, mas também a linha tênue entre o que eles consideram “brincadeira” e “violência”. Essa dificuldade não é apenas um dado subjetivo dos participantes,

mas um mecanismo estrutural de perpetuação da violência. Quando o agressor nomeia sua conduta como brincadeira, invalida o sofrimento da vítima, numa dinâmica que Bourdieu (2012) identificaria como expressão da violência simbólica: o dominado é levado a perceber sua própria condição como natural e legítima. A questão analítica relevante, portanto, não é “isto é brincadeira ou *bullying*?”, mas sim: quem tem poder para nomear a situação? A resposta revela que essa distinção nunca é neutra, sendo sempre produzida a partir de uma posição de poder (Dayrell, 1996).

Os estudantes relataram que já chegaram no Ensino Médio com medo da convivência com os outros. A diferença hoje é que não se sentem sozinhos. Relataram que atividades coletivas realizadas na escola, como trilhas e um projeto de artes denominado OcupArte, foram muito potentes para o desenvolvimento de um olhar mais solidário.

Com base nos relatos dos estudantes e na observação dos pesquisadores, o OcupArte foi desenvolvido na escola no primeiro semestre de 2022. Tratava-se de um projeto compartilhado por todas as turmas do turno da manhã. Os estudantes tinham que expressar, de modo artístico, o que faria com que eles se sentissem melhor na escola. Pintaram as portas dos banheiros com figuras de grandes mulheres como Frida Kahlo e Malala, fizeram um quadro no corredor para escrever sobre sonhos, pintaram a noite estrelada, doaram um sofá e um grande travesseiro com frases sobre sentimentos. A escola tornou-se uma grande aula.

Um estudante relatou:

O que me deixa mais contente nessa escola é o projeto que a Nadiana tinha feito [...] OcupArte, aquele projeto foi um projeto que acolheu todo mundo. Tu via pessoas se ajudando, pessoas que nem se conheciam, eu ajudei muita gente [...] foi um projeto que como acolheu todo mundo, quando ele acabou já era todo mundo amigo [...] abaixou o índice de brigas, confusão, intriga, o projeto em si acolheu (Estudante 1).

Do ponto de vista analítico, o OcupArte representa uma tecnologia de cuidado coletivo que, ao reorganizar as relações de pertencimento no interior da escola, produziu efeitos concretos sobre a dinâmica do *bullying*. O projeto deslocou os estudantes da posição de usuários passivos para a de autores e corresponsáveis por um território que passaram a reconhecer como seu. Essa reconfiguração dialoga com a perspectiva de Freire (2019) sobre a educação como prática de liberdade: quando os sujeitos se tornam autores do espaço que habitam, desenvolvem vínculos de reconhecimento mútuo incompatíveis com a prática da exclusão e da humilhação sistemática.

Das falas dos trabalhadores e estudantes foram extraídas palavras-chave que subsidiaram a construção do “Jogo dos Afetos”, produto pedagógico desta pesquisa. O jogo é composto por 12 triângulos coloridos, cada um representando um sentimento ou valor relacionado ao tema do *bullying*: sensibilidade, aceitação, autoestima, acolhimento, escuta, apoio, amizade, carinho, respeito, valorização, confiança e proteção. Cada triângulo traz uma pergunta

ou um desafio vinculado ao seu respectivo valor. São exemplos de perguntas presentes no jogo: “O que significa sensibilidade para você?”; “Pense em alguma situação em que ser carinhoso pode ser difícil ou arriscado. Como você lidaria com esse desafio?”; e “Como o apoio afetivo pode impactar a saúde mental e emocional de uma pessoa?”. Entre os desafios propostos, destacam-se: “Escute a história de alguém e nos conte como se sentiu”; “Escreva uma mensagem para alguém que você confia muito. Guarde a mensagem em um lugar seguro”; e “Imagine-se ao lado de um amigo em um momento difícil para ele. Descreva como você se portaria”. O jogo não possui vencedor: seu objetivo é garantir que todos os participantes se expressem e se sintam acolhidos ao longo da rodada, podendo ser aplicado com no mínimo 2 e no máximo 8 participantes, em sala de aula, em rodas de conversa ou em momentos de formação com profissionais da educação.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escuta da comunidade escolar, expressa nas rodas de conversa com trabalhadores e estudantes, revelou achados que se articulam de forma consistente. Em primeiro lugar, o *bullying* é um fenômeno historicamente presente nas escolas, mas mantido em silêncio por mecanismos de naturalização que o fazem circular como “brincadeira”. Esse silêncio constitui, por si mesmo, parte do problema, funcionando como forma de violência simbólica (Bourdieu, 2012). Em segundo lugar, os professores e trabalhadores da educação conhecem o *bullying* de forma fragmentada, sem instrumentos claros para identificá-lo e intervir de maneira estruturada. Em terceiro lugar, projetos como o OcupArte evidenciam que o enfrentamento do *bullying* é possível quando se

atua sobre as relações de pertencimento e reconhecimento no interior da escola.

O “Jogo dos Afetos”, produzido a partir das categorias emergidas nas rodas de conversa, representa um produto pedagógico que materializa essa perspectiva. Ao construir um instrumento a partir das palavras da própria comunidade, a pesquisa não apenas devolve à escola o conhecimento produzido sobre ela, mas propõe um dispositivo de intervenção ancorado na realidade concreta dos sujeitos que a habitam, aproximando-se do que Freire (2019) compreende como educação dialógica.

Quanto aos limites desta pesquisa, é importante reconhecer que os dados foram produzidos em uma única escola pública do município de Contagem, o que restringe a possibilidade de generalização dos achados. A metodologia qualitativa adotada privilegia a profundidade e a riqueza das narrativas em detrimento da representatividade estatística. Além disso, o “Jogo dos Afetos” ainda não passou por processo sistemático de aplicação e avaliação de seus efeitos, o que constitui uma lacuna a ser preenchida por investigações futuras.

Quanto às implicações para as práticas educacionais, os achados desta pesquisa sugerem que o enfrentamento efetivo do *bullying* requer uma transformação nas relações pedagógicas cotidianas, na cultura institucional da escola e na formação continuada dos professores. O Projeto Político Pedagógico é o espaço privilegiado para essa transformação, pois é nele que os princípios orientadores da convivência escolar são formalizados e pactuados coletivamente. Integrar o combate ao *bullying* ao PPP significa reconhecê-lo como responsabilidade institucional e não como problema individual de

quem agride ou de quem é agredido, abrindo caminhos concretos para a construção de uma escola mais justa (Schilling; Angelucci, 2016).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARENDET, Hannah. **Sobre a violência**. Trad. André Duarte. Rio de Janeiro: Relumê-Dumará, 1994.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Trad. Fernando Tomaz. 16. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.

CHARLOT, Bernard. **Relação com o Saber, Formação dos Professores e Globalização: questões para a educação de hoje**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

CHARLOT, Bernard. Prefácio. In: ABRAMOVAY, M. *et al.* **Cotidiano das Escolas: entre violências**. Brasília: Unesco; Observatório de Violências nas Escolas; MEC, 2006.

DAHLBERG, Linda; KRUG, Etienne. Violência: um problema global de saúde pública. **Ciência e Saúde Coletiva**, v. 11, supl., p. 1163-1178, 2007.

DAYRELL, Juarez. A escola como espaço sócio-cultural. In: DAYRELL, Juarez (Org.). **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

GATTI, Bernardete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Líber Livro, 2005.

MALTA, Deborah Carvalho *et al.* Mortalidade de adolescentes e adultos jovens brasileiros entre 1990 e 2019: uma análise do estudo de carga global de doença. **Ciência e Saúde Coletiva**, v. 26, n. 9, p. 4069-4086, 2021.

MEIRELES, Marcos Victor. *Bullying* e suas interseções na educação. [Entrevista concedida a Pedro Paulo de Oliveira Soares]. Contagem, 2023. (Informação verbal.)

MELO, Cristina Henares de; CRUZ, Gilmar de Carvalho. Roda de conversa: uma proposta metodológica para construção de um espaço de diálogo no ensino médio. **Imagens da Educação**, v. 4, n. 2, p. 31-39, 2014.

MINAYO, M. C. S.; DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 1994.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Ataque às escolas no Brasil**: análise do fenômeno e recomendações governamentais. Brasília, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/aceso-a-informacao/participacao-social/grupos-de-trabalho/prevencao-e-enfrentamento-da-violencia-nas-escolas/resultados/relatorio-ataque-escolas-brasil.pdf>. Acesso em: 24 maio 2024.

NETO, Aramis Lopes. *Bullying*: comportamento agressivo entre estudantes. **Jornal de Pediatria**, supl., p. S164-S172, 2005.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE; NÚCLEO DE ESTUDOS DA VIOLÊNCIA DA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. **Prevenindo a violência juvenil**: um panorama das evidências. São Paulo, 2016.

SCHILLING, Flávia; ANGELUCCI, Carla Biancha. Conflitos, violências, injustiças na escola? Caminhos possíveis para uma escola justa. **Cadernos de Pesquisa**, v. 46, n. 161, p. 694-715, set. 2016.

SCHILLING, Flávia; MIYASHIRO, Sandra Galdino. Como incluir? O debate sobre o preconceito e o estigma na atualidade. **Educação e Pesquisa**, v. 34, n. 2, p. 243-254, ago. 2008.

SOUSA, Guilherme Castro. Ocorreram 36 ataques às escolas no Brasil entre 2002 e 2023. **Jornal da USP**, 2023. Disponível em: <https://jornal.usp.br/atualidades/ocorreram-36-ataques-a-escolas-no-brasil-entre-2002-e-2023/>. Acesso em: 24 maio 2024.

¹ Graduado em Ciências Sociais (ULBRA, 2016) e em História (UNA, 2009); Especialista em Estudos sobre Violência Escolar (FIOCRUZ, 2019); Especializações em andamento em História e Cultura no Brasil Contemporâneo (UFJF) e Relações Internacionais na Educação (UNILA). Professor da rede estadual de Minas Gerais e da Fundação de Educação de Contagem — FUNEC. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2333348230552852>

² Mestre em Promoção da Saúde e Prevenção da Violência (FMUFMG, 2019); Doutoranda em Saúde Pública (UFMG, em andamento); Bolsista DTI-B/CNPq. Pesquisadora do Observatório de Políticas e Cuidado em Saúde da UFMG. Atuou na Educação Básica e Técnica como professora e gestora escolar. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6425-7636>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6840711497496611>