



**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA SAÚDE**

SANDY LIRA XIMENES LIMA

**O sentido da intimidação na escola e sua repercussão na vida adulta: uma
perspectiva da Fenomenologia-Existencial**

**SÃO PAULO
2018**

SANDY LIRA XIMENES LIMA

O sentido da intimidação na escola e sua repercussão na vida adulta: uma perspectiva da Fenomenologia-Existencial

Trabalho de conclusão de curso como exigência parcial para graduação no curso de Psicologia da Faculdade de Ciências Humanas e da Saúde da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP).

Orientador: Prof^o Dr^o: Marcelo Sodelli

São Paulo

2018

AGRADECIMENTOS

Gostaria de agradecer em primeiro lugar à minha família, Marlene e Wanderlan, que me apoiam incondicionalmente na minha trajetória acadêmica e profissional. Sempre confiando, acreditando e mostrando o meu potencial. Agradeço infinitamente por todo amor e tudo que me ensinam todos os dias.

Agradeço às minhas amigas, Mônica, Nathália, Tainá e Carolina que sempre me apoiam em todos os momentos e me fazem compreender o sentido da amizade.

Às/aos minhas/meus professoras/es que me ensinam cotidianamente a construir novos olhares, saber a importância da Psicologia e por me ajudarem a crescer continuamente não só profissionalmente, quanto pessoalmente.

Ao meu orientador, Marcelo Sodelli, que se disponibilizou a orientar este estudo que foi construído com o compartilhamento de seu conhecimento e experiência. Sempre me convidando a refletir sobre o que estudamos, e sobretudo, confiando na importância do nosso trabalho para a Psicologia. E obrigada por me introduzir à Fenomenologia que mudou minha vida.

Por fim, aos participantes desse estudo, por confiarem em mim ao contar sobre suas vivências e contribuírem com a pesquisa.

Muito obrigada!

“Há escolas que são gaiolas e há escolas que são asas.

Escolas que são gaiolas existem para que os pássaros desaprendam a arte do voo. Pássaros engaiolados são pássaros sob controle. Engaiolados, o seu dono pode levá-los para onde quiser. Pássaros engaiolados sempre têm um dono. Deixaram de ser pássaros. Porque a essência dos pássaros é o voo.

Escolas que são asas não amam pássaros engaiolados. O que elas amam são pássaros em voo. Existem para dar aos pássaros coragem para voar. Ensinar o voo, isso elas não podem fazer, porque o voo já nasce dentro dos pássaros. O voo não pode ser ensinado. Só pode ser encorajado.”

Rubem Alves

RESUMO

A intimidação escolar é um fenômeno há pouco tempo estudado no Brasil, contudo se mostra presente há muitas décadas nas escolas brasileiras e trazendo deletérias consequências aos envolvidos neste fenômeno. Desta maneira, a presente pesquisa buscou compreender tal fenômeno, seu sentido, o processo de ressignificação na vida adulta e o papel da escola. Para tanto, entrevistou dois participantes de 23 anos a partir do método da entrevista reflexiva fenomenológica. A análise foi feita a partir da interpretação hermenêutica: o método desconstrutivo-constutivo da Fenomenologia Existencial, mostrando que o aluno que sofre intimidação escolar vive um isolamento social por vivenciar a relação ser-com-os-outros marcada pelo medo, ameaça e não-confiabilidade, trazendo os sentimentos de não-pertencimento, rejeição e inadequação. Compreendendo que a intimidação escolar possa acontecer como uma maneira violenta de demarcar aquilo “que não sou”, pois a intimidação ocorre no período da infância e adolescência em que a noção de “quem sou” está em construção, de forma que a intimidação acontece para marginalizar os alunos por suas características físicas, desempenho acadêmico e papel de gênero que se desviem do padrão, ou seja, representando aquilo que não sou, não quero ser e não posso ser. Refletindo-se sobre o papel da escola fundado no mundo da impropriedade que trabalha com a perspectiva de certo e errado, feio e bonito, ou seja, não possibilitando que seus alunos possam caminhar rumo à propriedade, isto é, possibilitando para ser mais livres para ser quem são e possam assumir o cuidado e responsabilidade de sua existência.

Palavras chaves: Intimidação Escolar; Fenomenologia-Existencial; Educação;

SUMÁRIO

1- Se aproximando do fenômeno da intimidação escolar.....	7
2- Método	16
3- O Ser humano na perspectiva da Fenomenologia- Existencial.....	19
4- Fenomenologia e Educação.....	37
5- Análise.....	43
5.1 – Mateus.....	44
5.2– Ricardo.....	56
6– Discussão.....	69
7- Reflexões Finais.....	79
8- Anexo 1.....	81
9- Referências.....	82

1 - Se aproximando do fenômeno da intimidação escolar

A pesquisa pretende mostrar a importância de se compreender o fenômeno da intimidação escolar, suas consequências deletérias, e, sobretudo, como se dá o sentido da existência do ser humano que passou por tal experiência durante sua vida escolar. A partir disto, compreender pela abordagem fenomenológica como se dá o processo de ressignificação na vida adulta.

Para tanto se faz necessária uma breve retrospectiva histórica sobre este fenômeno no Brasil, Sposito (2001) explica que a violência no ambiente escolar se manifesta há muitas décadas, contudo a preocupação em estudá-la só começou a se fazer presente no início dos anos 2000 a partir da observação de relações interpessoais agressivas envolvendo alunos, professores e outros funcionários da escola.

Oliveira-Menegotto et al (2013) em uma revisão de artigos científicos sobre *bullying* no Brasil apontam que embora este fenômeno seja estudado há pouco tempo no Brasil, este é antigo e presente nas escolas brasileiras, sendo preocupante pelas suas manifestações violentas e por suas consequências nocivas para todas as pessoas envolvidos neste fenômeno.

Inicialmente, Lisboa (2009) explica o que é *bullying* e sua problemática tradução a língua portuguesa:

O termo *bullying* não possui tradução literal para o português. *Bully* é o termo, em inglês, para “valentão” e *bullying* pode ser traduzido por “intimidação”, o que reduz a complexidade do fenômeno a uma das suas múltiplas formas de manifestação, ou seja, a um comportamento de ameaças e intimidações. (LISBOA et al, 2009, p.1)

Desta maneira, nesta pesquisa se usará o termo “intimidação” ao invés do termo *bullying*, como uma tentativa de não reduzir a complexidade do fenômeno e seus diversos tipos de manifestações a serem compreendidas e para aproximá-lo da realidade brasileira por meio do não uso de palavras estrangeiras que não exprimem o tipo de violência vivida e suas implicações.

Contudo, o termo *bullying* é amplamente utilizado nas pesquisas sobre a temática, assim, quando este termo for usado será apenas para se manter fiel ao estudo exposto e suas contribuições.

Desta maneira, Williams et al (2013) afirmam que o estudo sobre o *bullying* se deu recentemente no Brasil, dificultando assim o conhecimento deste fenômeno e suas implicações. Fazendo-se necessários mais estudos representativos da realidade brasileira nesta área, uma vez que a educação brasileira é inserida dentro um determinado contexto sociopolítico, sendo importante sua consideração e contextualização em futuras pesquisas.

Tal fenômeno é compreendido por vários autores, dentre eles: Lisboa (2009), Williams (2013), Santos (2011) como o fenômeno pelo qual uma criança ou um adolescente é sistematicamente exposto a um conjunto de atos agressivos diretos ou indiretos, que ocorrem sem motivação aparente, mas de forma intencional, protagonizados por um ou mais agressores, de forma repetitiva, sistemática e com intencionalidade de causar danos ou prejudicar alguém que normalmente é percebido como mais frágil e que dificilmente consegue se defender ou reverter à situação.

Assim, ressaltando-se uma relação de poder e ausência de reciprocidade, uma vez a vítima possui pouco ou quase nenhum recurso para evitar e/ou defender-se da agressão.

Desta maneira, a intimidação escolar pode se manifestar em atos agressivos diretos que são entendidos como agressões físicas e/ou verbais, ou por atos agressivos indiretos que são compreendidos por pressões psicológicas, difamações, roubo de seus pertences, acusações injustas e exclusão da vítima em seus grupos sociais.

Gomes e Rezende (2011) salientam que tal violência é extremamente complexa, não podendo ser analisada de forma simplificada e reduzida, ou seja, não se deve entender os agressores como os únicos responsáveis pelos atos de violência, uma vez que eles também sofrem com isso e, portanto, também são vítimas. Assim, fazendo-se necessária uma compreensão que abarque tal complexidade e fuja da lógica dicotômica agressor-vítima.

Atualmente também se tem outra forma de manifestação da intimidação: o *cyberbullying*, sendo explicado por Lisboa et al (2009) como o uso da informação e da comunicação tecnológicas para prejudicar, humilhar, intimidar

e expor negativamente alguém ou um grupo de pessoas por meio das redes sociais e amplo uso de smartphones, tal recurso digital pode facilitar a maior ocorrência desse tipo de violência, uma vez o anonimato que a Internet proporciona pode encorajar ainda mais agressores. O aumento desse tipo específico de violência está diretamente relacionado ao crescente desenvolvimento da tecnologia da informação e da comunicação digital, sendo também acompanhado por crianças e adolescentes.

Com isso, se tem a preocupação de quais seriam as consequências para os envolvidos neste fenômeno e como isto afeta sua vida em diferentes aspectos, sendo alguns dos efeitos explicados por Santos, Martins, et al (2013):

[...] o fenômeno *bullying* ocorreu por meio de atos de violência verbal, física e/ou psicológica realizados diariamente e que persistiam por vários meses, gerando sentimentos diversos e contraditórios de menos valia, raiva reprimida, baixa autoestima, isolamento social e abandono entre as vítimas. Em virtude desse turbilhão de emoções, em algum momento, passaram de vítimas a agressores. Além disso, tais atos resultaram em prejuízo, principalmente nas relações interpessoais desses adolescentes, que têm como elo afetivo com a escola o contato com o grupo de iguais. Esses comportamentos agressivos podem também ter contribuído para o aparecimento de dificuldades de concentração e para a redução da capacidade de memorização, verbalizados pelos entrevistados. (SANTOS et al, 2013, p. 7)

Portanto, pode-se ter dimensão da gravidade das consequências do fenômeno, uma vez que pode afetar diversas áreas da vida dos indivíduos envolvidos neste fenômeno, podendo afetar suas relações interpessoais, efeito negativo na autoestima, sofrimento psíquico e problemas de aprendizagem.

Oliveira-Menegotto et al (2013) apontaram que grande parte dos estudos brasileiros salientam o efeito negativo na autoestima dos envolvidos neste

fenômeno, em especial, a vítima que se sente desvalorizado/a, excluído/a, não pertencente ao seu grupo social e não consegue desenvolver uma boa autoimagem, assim, repercutindo em más consequências para sua saúde psíquica e relações interpessoais. Além de se ter casos extremos que resultam em suicídio ou homicídio.

Ao se ter conhecimento de tais consequências deletérias, o presente estudo preocupa-se em compreender os efeitos tardios deste fenômeno e a ressignificação desta experiência na vida adulta. Em uma única pesquisa brasileira encontrada, Williams et al (2011) mostram como se dão os efeitos tardios do *bullying* e faz uma relação com o transtorno de estresse pós-traumático (TEPT), pedindo para que os participantes contassem o que sentiram ao recordar sobre sua pior experiência com o *bullying*, desta maneira destaca-se o seguinte trecho:

Antes mesmo de relatarem os sintomas de estresse relacionados à pior experiência vivida na escola, os participantes, em sua maioria, disseram se sentir abalados após essa situação, o que é confirmado pelos dados da segunda parte do instrumento, que, dentre os sintomas mais frequentes, encontrou *nervosismo, distanciamento de quem causou a vitimização, vontade de ficar junto aos pais, sentimentos de raiva, tristeza e solidão, rememoração do fato ocorrido e preocupação excessiva*. Em menor frequência, foram relatados sintomas de estresse, tais como: *urinar nas calças, uso de drogas e álcool, arrancar pestanas e cabelos, chupar dedo, dores de ouvido, vômitos ao se lembrar do que havia ocorrido e esquecimento*. Ainda 38% dos participantes exibiram algum sintoma de estresse por mais de um mês, o que indica que uma situação traumática vivida na escola pode causar danos duradouros ao indivíduo. (WILLIAMS et al, 2011, p. 11)

Além disso, esta pesquisa apontou para a necessidade de mais estudos que contemple uma maior amostra e mais representativa da população brasileira para que se tenha maior compreensão dos efeitos tardios do *bullying* na vida adulta no Brasil.

Assim como também aponta para a urgência da desnaturalização do fenômeno, uma vez que é comum entender a intimidação escolar apenas como uma brincadeira entre amigos. Sendo frequente nas escolas esta prática ofensiva diretamente ligada ao preconceito contra o diferente e marginal, podendo ser contra com aspectos físicos do aluno, dificuldades de aprendizagem, falta de habilidades interpessoais, orientação sexual e de gênero, desigualdade social, entre outros.

Sendo corroborado por Nascimento e Menezes (2013) que assinalam a naturalização da violência escolar entre pares de alunos pela escola que não considera a gravidade e consequências geradas pelos diferentes tipos de violência vivenciada pelos alunos e por tratá-la como algo natural que acontece irremediavelmente entre os alunos, principalmente durante a adolescência, desta forma, negligenciando o preconceito e o reproduzindo, como explicado no trecho abaixo:

[...] os alunos com dificuldades de aprendizagem ou que obtivessem notas baixas eram alvo de agressões verbais, xingamentos e humilhações. Intimidações denominadas por eles de “brincadeiras” e que, por esse motivo, eram naturalizadas pelos docentes e alunos. Ao serem consideradas como naturais na adolescência, tornam-se invisíveis e correspondem a uma banalização da violência. (NASCIMENTO e MENEZES et al, 2013, p. 7)

Desta maneira, é preciso compreender que não pode ser considerada uma brincadeira algo que envolve sofrimento psíquico, reprodução de preconceitos e diversas manifestações de violência, fazendo-se imperiosa uma maior atenção da escola para seu cuidado e a urgência de criação de políticas públicas que lidem com a situação.

A importância de se desnaturalizar a intimidação escolar se dá pela urgência de cuidado que necessitam os envolvidos neste fenômeno. Sendo apontado por Leão (2010) que as consequências de tal violência reverberam em todos os participantes, propiciando problemas físicos e emocionais que se manifestam a curto e longo prazo.

Fante apud Leão (2010) explicita que as vítimas da violência escolar entre pares de alunos podem apresentar algumas reações psicossomáticas, tais como: enurese, sudorese, taquicardia, insônia, falta de apetite e problemas gastrointestinais, ao passo que as consequências psíquicas observadas foram: depressão, isolamento, agressividade, impulsividade, hiperatividade e abuso de substâncias químicas. Além de que tal vivência de violência pode propiciar complicações no desenvolvimento psíquico, ocasionando insegurança e dificuldade em suas atuais e futuras relações interpessoais.

Da mesma maneira, ao se considerar as consequências para o agressor envolvido nesse fenômeno foi observado a probabilidade de desenvolver comportamentos antissociais, atitudes hostis em suas relações interpessoais e condutas delinquentes dentro e fora da escola.

A complexidade desse fenômeno se dá ao compreender que todos os envolvidos sofrem diante dessa situação, porém de maneiras distintas, pois o agressor pode apresentar atitudes agressivas como uma maneira de expressar sua pretensão de autoridade ou para descontar em alguém problemas de sua vida pessoal; a vítima apresenta sofrimento ao ser constantemente alvo de diferentes tipos de violência, assim afetando sua autoestima e relações interpessoais e os espectadores não se manifestam por medo de serem as próximas vítimas.

Antonio e Oliveira (2006) realizaram entrevistas qualitativas sobre a vivência com o *bullying* com adolescentes do ensino fundamental de uma escola pública brasileira. Foi possível observar que a maioria dos entrevistados vivenciaram ou conheciam alguém que passou por esta experiência. As vítimas durante a entrevista se mostraram ansiosas, com tiques nervosos, disфонia (gagueira) e permaneciam em silêncios e reflexivos ao serem perguntados sobre suas experiências pessoais com a violência.

Foi possível apreender pelos relatos alguns dos sentimentos expostos pelos adolescentes que vivenciaram o fenômeno da violência, tais como:

agressividade, sofrimento de rejeição por diferenças físicas e raciais, constrangimento e tristeza pelos apelidos pejorativos, suicídio como tentativa de fuga e insatisfação com aparência física.

Dentre tais aspectos citados destaca-se a insatisfação com a aparência física, e conseqüentemente, problemas na autoestima e autoconceito, uma vez que é notória a presença da rejeição à diferença como um desencadeador da violência escolar entre pares de alunos, conforme explicado no trecho abaixo:

Ser diferente é algo que o adolescente na maioria das vezes deseja para si, fato comprovado pelos comportamentos, adesão ao uso de piercings, tatuagens, dentre outros. Entretanto, quando esta diferença o caracteriza como “estranho” e não diferente, interferindo em sua auto-estima (diferenças anatômicas, raciais, padrões de beleza impostos pela mídia), torna-se uma difícil questão de se lidar, e por vezes, o exclui do convívio social com os grupos. (Antonio e Oliveira, 2006, p. 8)

Ademais, outro aspecto a ser salientado foi o suicídio que foi citado como uma alternativa de fuga a quase todos entrevistados que expressaram majoritariamente sentimentos de agressividade, tristeza, rejeição, insatisfação com sua aparência e possíveis comprometimentos de sua saúde mental.

Barbosa et al (2016) aprofundam sobre a complexa relação entre suicídio e *bullying*, mostrando que tais fenômenos são profundamente interligados, uma vez que muitos jovens não suportam a pressão sofrida pela violência e acabam por tirar sua própria vida como única saída para tamanho sofrimento. Se tem muitos casos de suicídio noticiados em vários países, inclusive no Brasil, conforme explicitado na notícia abaixo:

Edimar Aparecido Freitas, de 18 anos, invadiu a escola onde havia estudado, no município de Taiúva, em São Paulo, com um revólver na mão. Ele feriu gravemente cinco alunos e, em seguida, matou-se. Obeso na infância e

adolescência, ele era motivo de piada entre os colegas.
(Barbosa et al, 2016, p. 13)

Pode-se analisar tal notícia ao compreender que a vítima está em um estado de pressão psicológica tão grande que se vê sem saída e única maneira de diminuir tamanho sofrimento seria cometer suicídio ou tirar a vida dos agressores, como o caso exemplificado que resulta em homicídios seguidos de suicídio.

Feijó (1999 apud Barbosa et al, 2016) aponta que as inúmeras tentativas de suicídio noticiadas ao redor do mundo feitas por adolescentes podem ser maneiras de expressar um pedido de ajuda em um momento de muito sofrimento.

Outros fatores a serem considerados como relacionados ao suicídio ligado ao *bullying* se dão pela baixa autoestima ocasionada pelas constantes intimidações, conforme explicado anteriormente, assim como também deve-se atentar para a dificuldade ou impossibilidade de reagir em situações de violência que pode atenuar tal sofrimento.

Desta forma, pode-se considerar que as implicações trazidas pelo *bullying*, tais como: autoestima afetada, constante pressões psicológicas e sofrimento psíquico podem contribuir para o suicídio, uma vez que a única saída encontrada para cessar o sofrimento é a sua própria morte.

Horiguela e Pingoelo (2010) corroboram com as pesquisas citadas sobre as consequências da intimidação escolar ao apontarem que a gravidade das consequências dependem das características individuais de cada envolvido no cenário do *bullying*, ou seja, considerando suas potências e limitações. Salientando-se que muitas vítimas são crianças, portanto, não possuem recursos psicológicos apropriados e maturidade para lidar com o sofrimento, assim, podendo ficar desorientada, com pensamentos negativos acerca si próprio, comprometendo sua autoestima e autoconceito, além de se ter um comportamento de fuga que podem gerar dificuldades de aprendizagem, agressividade, depressão, isolamento e ideação suicida.

Desta maneira, as consequências dessa violência podem ser entendidas como uma “bola de neve”, pois pode-se ter comprometimento do desenvolvimento psicossocial, já que o sofrimento trazido perturba a

autoestima e autoconceito da criança e/ou adolescente que podem levar a problemas em suas atuais e futuras relações interpessoais, assim, propiciando isolamento e maior vulnerabilidade para transtornos psíquicos.

A partir da conceituação do fenômeno da intimidação escolar e suas consequências deletérias para todos os envolvidos, cria-se a necessidade de ampliar e aprofundar a compreensão deste fenômeno na perspectiva fenomenológica, a fim de se compreender quem é o ser humano, como se dá sua existência e o sentido atribuído à experiência do fenômeno estudado.

2 - Método

Para compreender como se dá a ressignificação da violência escolar entre pares de alunos na idade adulta serão feitas entrevistas reflexivas com dois participantes de 23 anos que vivenciaram o fenômeno estudado em qualquer período de sua vida escolar.

Foram escolhidos dois participantes da rede de contatos da pesquisadora, de acordo com suas disponibilidades e experiências com o tema a ser estudado. Desta maneira, o contato inicial consistiu em explicar que todos deverão assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) que apresentará autorização do Comitê de Ética da PUC-SP e a garantia do sigilo de sua participação.

Por se tratar de uma pesquisa qualitativa serão feitas entrevistas reflexivas individuais com cada participante que serão gravadas e transcritas para serem compreendidas a partir do método de investigação fenomenológico-existencial.

Para tanto, se faz necessário compreender que a pesquisa em fenomenologia se diferencia das pesquisas voltadas para a ciência positivista. Martins et al (1990) afirma que a fenomenologia tem a preocupação de descrever o fenômeno e não de explicá-lo, não atentando-se em buscar relações causais, mas compreender o sentido do fenômeno que se mostra e só pode ser acessado pelo rigor fenomenológico.

Szymanski (2004) explica tal instrumento de pesquisa se afina com o pensamento fenomenológico, pois é visto como uma saída para a compreensão de significados e sentidos que são muito complexos para serem estudados por instrumentos fechados e padronizados, conforme pode-se ver neste trecho abaixo:

Segundo o desafio proposto por Heidegger (1966, p.60) quando afirma: "... Investigar é o querer saber esclarecido acima: a re-solução de abrir-se a um poder suportar a manifestação do ente". Trazendo essa reflexão para a pesquisa psicológica e educacional, pode-se interpretar o pesquisar como uma resolução de abertura para a manifestação do fenômeno tal como ele se mostra, ou,

“suportar” a manifestação dos entes, sem enquadrá-los em concepções prévias, sejam teóricas, sejam do senso comum. (Szymanski, p. 2, 2004)

Além de que a entrevista possibilita que se tenha a reflexividade que é oriunda da relação horizontal entrevistadora-entrevistado, não tendo-se apenas uma escuta e/ou coleta de dados, mas um esforço contínuo de voltar ao entrevistado, a fim de esclarecer o que foi dito e simultaneamente criando um espaço acolhedor e seguro para a entrevista.

Ao considerar que a pesquisadora deve apresentar sua compreensão sobre o que foi explicitada durante a entrevista, Sodelli (2006) explica que a entrevistadora não é apenas uma pessoa que faz perguntas e se mantém neutra e passiva, mas sim deve ter uma postura ativa ao longo da entrevista, pois é responsável por sintetizar o que foi compreendido, fazer questões de esclarecimentos se necessário, questões de aprofundamento e faz a devolução do que foi compreendido. Mostrando que a conduta e postura da entrevistadora é essencial para se seguir o rigor metodológico proposto.

Szymanski et al (2017) aponta que outro aspecto importante a ser considerado é que a entrevista reflexiva não possui um roteiro prévio definido, pois ao se alinhar com o pensamento fenomenológico-existencial se tem o exercício de abertura da entrevistadora para o fenômeno que se manifestará e se mostrará ao longo da entrevista, sendo um recurso metodológico que abrange o vir-a-ser e as possibilidades que se mostram a partir de uma entrevista sem roteiro prévio.

Desta maneira, Sodelli (2008) explica que a entrevista deve ser feita a partir de uma questão norteadora que pode ser compreendida como o ponto de partida para o começo da fala do entrevistado, tendo-se o cuidado de salientar o fenômeno a ser estudado e compreendido, e simultaneamente, ser uma questão capaz de expandir a fala do entrevistado.

Com tal rigor metodológico esclarecido, a questão norteadora desta pesquisa foi: “Me conta sobre as situações de intimidação vivenciadas por você no período escolar”

Por fim, ao final da entrevista cabe à entrevistadora devolver o que foi compreendido por ela ao entrevistado, a fim de que entrevistadora e

entrevistados possam compreender o fenômeno ali mostrado e uma reflexão acerca deste.

Szymanski (2004) salienta que a prática reflexiva se dá no momento em que se devolve o que foi dito ao participante, com o intuito de apresentar a compreensão da pesquisadora sobre o fenômeno apresentado durante a entrevista, assim, proporcionando a reflexão sobre o que foi dito.

Desta maneira, as entrevistas reflexivas serão o meio utilizado para compreender a experiência dos entrevistados com a violência escolar entre pares de alunos em qualquer período de sua vida escolar e serão compreendidas a partir do método fenomenológico de investigação a fim de se compreender o fenômeno, sua significação e ressignificação na vida adulta.

3 - O Ser humano na perspectiva da Fenomenologia-Existencial

A presente pesquisa tem o objetivo de compreender como se dá a ressignificação da experiência de violência escolar entre pares de alunos, ou seja, qual o sentido o ser humano atribui à violência vivida em qualquer período de sua vida escolar e como se dá ressignificação deste fenômeno em sua vida adulta. .

Para se compreender o sentido dado ao fenômeno estudado, será necessário se aprofundar na perspectiva fenomenológica acerca do ser humano e sua existência a partir do pensamento heideggeriano que rompeu radicalmente com as ciências positivistas vigentes no ocidente.

De forma que o objetivo deste capítulo é dispor das contribuições da perspectiva fenomenológicas embasada no pensamento de Heidegger para ampliar a compreensão sobre o ser humano, sua existência, o mundo e como tais colaborações podem nos auxiliar no estudo sobre a violência escolar entre pares de alunos. Contudo, salienta-se que este capítulo não tem o propósito de esgotar a complexidade do pensamento fenomenológico, mas sim dar um embasamento teórico para tal pesquisa.

Ruptura com o pensamento filosófico tradicional ocidental

Heidegger (2013) autor da obra de *Ser e Tempo* (1927) introduz uma nova forma de pensar que será constantemente trabalhada ao longo desta pesquisa e também pela perspectiva de seus comentadores. Esta nova forma de pensar introduzida pelo filósofo vai contra à perspectiva ocidental que valoriza a objetividade, causalidade e controle para se entender os fenômenos da natureza, inclusive o fenômeno humano. Desta maneira, Heidegger entende que o que realmente importa ao se compreender o Homem é pergunta pelo ser, a meditação filosófica sobre sua existência, conforme explicitado por Giacoia, a seguir:

Em resposta a essa urgência, a ontologia do *Ser e tempo* está voltada para a meditação filosófica a respeito do Ser, visando não apenas *ao ser dos entes*, tais como se apresentam enquanto fenômenos, mas ao Ser enquanto

tal. Ora, essa tarefa exige um ponto de partida absolutamente novo, uma vez que, na história da filosofia ocidental, o Ser sempre foi pensado apenas *em relação aos entes*, sempre a partir da presença das coisas que são, nunca sendo levadas em conta as diversas modalidades em que os entes se dão e se mostram, nunca sendo considerados a instância ou o limiar originário desse dar-se e mostrar-se. (GIACOIA, 2013, p. 59)

Sodelli (2016) aponta que uma das principais contribuições da fenomenologia é o entendimento que não se pode estudar e compreender o Homem da mesma maneira que os animais e objetos, pois o Homem não se mostra e se manifesta assim como os outros entes do mundo. Assim, a fenomenologia inaugura um novo pensamento acerca do Homem que se pautam na radicalização do modo como se compreende o ser humano, a necessidade de uma compreensão mais originária do mundo que não se prenda a metafísica e ao positivismo para sua explicação, e finalmente, compreender as condições ontológicas fundamentais da existência humana que serão discutidas ao longo deste capítulo.

Assim, o pensamento heideggeriano cunha novos termos a fim de criar uma compreensão completamente diferente da existência humana e suas condições, deste modo, separando-se radicalmente do pensamento filosófico tradicional ocidental positivista, o primeiro termo a ser discutido é o *Dasein*, a seguir:

Ser-aí (Dasein)

Charlone (2010) pontua que Heidegger usa o termo *Dasein* que pode ser traduzido para a língua portuguesa como *ser-aí* para designar o Homem, ou seja, *da* pode ser entendido como o *aí*, uma dimensão de exterioridade, ao passo que *sein* significar *ser*, desta maneira, entendendo o ser humano a partir de seu caráter ontológico fundamental de abertura.

Duarte e Naves (2010) consideram que o *Dasein* é o único ente capaz de questionar e ter uma compreensão do ser, existindo assim imediatamente e sempre em um mundo. Assim, para investigar o *Dasein*, enquanto possuidor da

compreensão do ser, se tem a necessidade de uma analítica existencial, que explora a relação das estruturas que definem a existência do ser-aí.

Contudo, se faz imperioso saber que ontologia significa a reflexão a respeito do sentido do ser e sua existência, assim como mencionado anteriormente, a teoria heideggeriana se debruça ao que importa, ou seja, a pergunta pelo ser, uma vez que o ser humano é o único ente que tem a possibilidade de pensar sobre seu próprio Ser e as implicações de sua existência.

Ong (2015) alerta sobre a condição ontológica de liberdade atrelada à restrição do mundo fático, conforme o trecho abaixo:

Um ente aberto para o mundo no qual ele é jogado deve ser desprovido de essência prévia para estar sujeito ao mundo e à sua lógica. No entanto, um ente desprovido de substância deve se realizar de alguma forma possível, e é descerrando compreensivamente, sendo absorvido por este horizonte hermenêutico que ele recebe as suas referências para exercer suas possibilidades e seu poder-ser. A possibilidade de ser é sempre já restrita no já jogado em um mundo fático. (ONG, 2015, p. 51)

Sodelli (2016) argumenta que a possibilidade do ser-aí de sempre ser e de estar aberto para poder questionar sobre tudo que existe só é possível porque o ser-aí é ontologicamente não determinado, é poder-ser, o ser aberto, indeterminado, ou seja, sua essência é não ter essência.

Sabendo-se que tudo que existe se mostra e manifesta para o ser-aí a partir de sua condição ontológica fundamental de abertura, o ser-aí sempre está se perguntando sobre o que são as coisas que se mostram para ele, quem são os outros, assim como se questiona sobre si mesmo. Tais questionamentos surgem porque o sentido de ser não é dado, de forma que a capacidade do ser-aí que realizar escolhas e tomar decisões que formam os significados de sua existência.

Charlone (2010) explica que embora o ser-aí seja ontologicamente livre de qualquer determinação, se faz importante compreender que a liberdade do

ser-aí não é um objetivo a ser atingido, mas sim condição ontológica. Assim como se faz imprescindível entender que o ser-no-mundo não se vê sozinho e completamente livre no mundo para fazer o que lhe for conveniente, pois existem limites fáticos pelos quais é compreendido o horizonte existencial que a sua condição de poder-ser se dará.

Desta maneira, entende-se o ser-aí como não-natural, algo que não é dado e não tem qualquer determinação, assim, tendo a liberdade como condição ontológica fundamental, sendo abertura para as possibilidades apresentadas e constantemente tendo que dar conta da sua existência e seu significado, contudo tais possibilidades se mostram em um mundo que é indissociável do ser-aí, conforme veremos a seguir com o ser-no-mundo.

Ser-no-mundo

Sodelli (2016) explica que a partir do pensamento heideggeriano se compreende que *ser-aí* é sempre uma possibilidade, sendo o ser-existindo-aí-no-mundo. Com isso, o ser-aí não existe sozinho sem o mundo em que habita, ao passo que este não existe sem o ser-aí, ou seja, o termo *ser-no-mundo* exprime a ideia de unidade em que deve ser compreendido o ser-aí e o mundo.

Duarte e Naves (2010) mostram que o ser-aí já se encontra sempre situado em um contexto no mundo, ou seja, em um espaço físico, com uma cultura, valores, regras, entre outros, sendo o mundo ôntico, conforme veremos mais para frente. O mundo no qual o ser-aí existe mostra-se como um desafio a ser conhecido e enfrentado.

Sendo importante compreender que por mais que o ser-aí esteja lançado no mundo, não é uma vítima do acaso, mas pode ser entendido como um ente capaz de se organizar conforme se dá sua existência, pois só o ser-aí tem a possibilidade de criar e dar sentido aos acontecimentos e coisas que se realizam através do mundo que o circunda, conforme pode-se ver neste trecho:

O que se pretende mostrar é que é possível pensar a realização do homem sobre a terra como Dasein sob a forma de ser-no-mundo, condição que o torna existente; mas como veremos a seguir, o ser-no-mundo é por essência um ser-com-outro, um ser de relação, ou seja no

mundo o ser-aí não vive só, mas compartilha o mundo.
(DUARTE e NAVES, 2010, p. 69)

Desta maneira, a noção de ser-no-mundo mostra a unidade a ser compreendida entre o ser-aí e o mundo, pois a experiência com as coisas do mundo sempre é uma questão, pois elas não são necessariamente, mas se mostram em uma direção. Com isso, a realidade não é dada, mas é uma construção que precisa da relação com o ser-aí para existir em que tudo que existe se manifesta numa clareira de sentidos, ou seja, a realidade precisa do ser-no-mundo.

Ser-com-os-outros

Duarte e Naves (2010) apontam que na perspectiva fenomenológica o ser-aí além de ser um ser-no-mundo também é um ser-com-os-outros, pois vive em um mundo que se manifestam e mostram não só objetos, como também outros seres-aí.

Na relação com objetos o ser-aí se ocupa, ao passo que na relação com os outros seres-aí, o ser-aí se pré-ocupa, sentindo uma solicitude para com outros que compartilham sua existência, de forma que se compreende a existência humana como ser com os objetos e também com os outros seres-aí, simultaneamente e sempre com a perspectiva de unidade.

Braga e Farinha (2017) pontuam que há duas maneiras fundamentais do ser-aí se relacionar com os entes: Na relação com as coisas se tem o caráter de serventia, o *modo de ocupação* que traz o produzir, fazer, realizar, abrindo possibilidades de relação com o mundo. O segundo é o *modo da preocupação ou cuidado (sorge)* e se refere ao ser-com-outros em que se reconhece o caráter de abertura do outro ser-aí, abrindo-se a possibilidade do ser-aí se descobrir na convivência com outro ao compartilhar o mundo.

O modo da preocupação pode assumir várias maneiras, podendo ser deficientes e indiferentes de solicitude, se tem ser-sem-o-outro; ser-contra-o-outro; passar-pelo-outro, demonstrando um não-se-importar-com-o-outro. (Heidegger, 1981 apud Braga e Farinha, 2017). Se tem a maneira que vai de encontro ao outro, podendo trazer para si a tarefa de ocupar-se dos entes no lugar do outro, sendo um modo de cuidado necessário, mas que corre o risco

de escolher ou fazer por ele, tomando seu lugar na tarefa de cuidar si mesmo. E também a possibilidade do cuidado autêntico, em que se questiona pelo modo como alguém vem sendo e cuidando de si, incentivando-se que o ser-aí assuma seus próprios caminhos e encontrando-se consigo mesmo.

Desta forma, o ser-aí está a todo momento se ocupando com tudo que existe e ao mesmo tempo se preocupando com os outros, e assim, constituindo a si mesmo, pois na relação com os entes e com os outros vai se dando o sentido de sua existência ao atribuir significados à sua vivência, escolhas feitas dentre as possibilidades apresentadas e relações vividas com os entes e os outros.

O sentido da existência

Os termos criados por Heidegger apresentados anteriormente auxiliam na compreensão da existência humana sob a perspectiva fenomenológica existencial que se pauta pela constante procura de sentido, conforme mostrado por Sodelli (2016) neste trecho:

Porém, mesmo sendo possibilidade, o Homem não vive solto no mundo, sem rumo. Ao contrário, por sua condição ontológica de abertura, de ter-que-ser alguma coisa, todo o tempo, o Homem se entrelaça no mundo, por meio da busca incessante pelo sentido. Como aponta HEIDEGGER (1993, p. 208), “o sentido é aquilo em que se sustenta a compreensibilidade de alguma coisa. Chamamos de sentido aquilo que pode articular-se na abertura da compreensão.”. (SODELLI, 2016, p. 65)

Sabendo-se que o ser-aí sempre está em jogo, não há qualquer determinação e a busca pelo sentido de sua existência é interminável, portanto é incoerente encarar os conflitos que surgem durante a vida como algo a ser solucionado prontamente, pois a existência humana em si é entendida como uma questão, ou seja, algo que está sempre acontecendo e é tarefa do ser-aí aprender a lidar com tudo que se apresenta para ele.

Lorapic (2004) apud Sodelli (2016) explicitam que justamente o sentido da existência humana se dá em estar-lançado-no-mundo e ter constantemente que lidar com esta condição ontológica, assim, impulsionando o nosso fazer, nosso trabalho, mundanização do mundo e ambientação no mundo que é o nosso, pois a força motivadora do ser-aí é esta busca incessante por um sentido à sua existência.

Braga e Farinha (2017) argumentam que a compreensão do ser-aí acontece a partir dele próprio pelas as possibilidades escolhidas e não escolhidas e pelos feitos que fazem a cotidianidade desse ser. O ser-aí é o único ente que tem a possibilidade de interrogar o que está em seu horizonte, sendo a condição ontológica de indeterminação e a dimensão ôntica da própria questão do ser. Com isso, cria-se possibilidade da busca por continuar a compreensão de si mesmo, procurar e lidar com o sentido de sua existência.

O ser-aí está sempre lançado frente às próprias possibilidades de ser, as escolhendo e realizando em suas relações e redes de sentido que vão se construindo em sua trajetória existencial, sendo um ser de possibilidades que pode assumir diversas maneiras de compreender o mundo e relacionar-se com ele. Elucidando as várias formas como o ser-aí vive e pode viver, os modos pelos quais ele se relaciona com os entes. Sendo em sua condição ontológica o poder-ser, como um projeto, o que lhe dá a responsabilidade e obrigação de ser algo a todo momento.

O ser-aí vai se constituindo sendo-no-mundo e construindo incessantemente sua realidade, de forma que a partir deste contexto se criam os significados de sua existência, conforme explicitado no trecho abaixo:

O Dasein não é um ente qualquer, mas o ente para o qual a questão do sentido se apresenta onticamente e que, respondendo à questão do ser em seu cuidado cotidiano, desdobra suas compreensões em interpretações. Além disso, a própria facticidade é de caráter interpretativo, já que dela faz parte um horizonte permeado pelas significações sedimentadas no mundo. Tal condição simultaneamente aponta para a precedência da hermenêutica e para sua precariedade, já que sendo

permeada pelas significações sedimentadas, toda análise é também provisória. (Braga e Farinha, 2017, p. 7)

Pelo pensamento heideggeriano o sentido só existe para o ser-aí e pertencente àquele momento, assim sendo como ser de presença no mundo em constante interação com todos os entes. Ser-no-mundo é condição fundamental do existir humano.

O modo como o ser-aí se relaciona com outros entes aponta para seu singular cuidar de ser si mesmo, pois Heidegger acredita que o cuidado não é algo que o ser-aí tem, mas algo que é ontológico: em cada relação que estabelecida, em cada ação no mundo, no lidar com outros entes, o ser-aí se torna quem é. O ser-aí tem como tarefa e questão ser algo a todo momento e cuidar dessa existência.

Com isso, entende-se que o sentido da existência humana não é algo dado e imutável, mas uma busca que se dá continuamente e incessantemente por meio das escolhas feitas entre as possibilidades de ser, a constante tarefa do cuidado de si, as relações com os entes e o mundo e assim, construindo-se uma trama significativa.

Tonalidades afetivas fundamentais

A compreensão do ser-aí perpassa por todos os termos cunhados por Heidegger que se distanciam radicalmente das ciências naturais ao apontarem para uma nova perspectiva de compreensão do Homem e sua existência. Desta maneira, o conceito de tonalidade afetiva também é imprescindível para compreensão do ser-aí, assim como se distancia dos postulados positivistas.

ONG (2015) explica que os afetos e emoções sempre foram considerados “impurezas” que deveriam serem superados pela metafísica, com o intuito de acessar a verdade absoluta por meio de uma racionalidade pura. Contudo, no pensamento heideggeriano tais afetos e emoções têm um caráter ontológico constitutivo, de modo que o ser-aí encontra-se sempre afinado, conforme explicitado no trecho abaixo:

A afinação não é um acontecimento interno psicológico que é projetado para fora de si nos objetos. Afinações não

são formas contaminadas e subjetivas de ver as coisas, impedindo um acesso a como elas efetivamente são. A finação é o termo que Heidegger usa objetando romper com qualquer tradição metafísica que via os sentimentos enquanto entraves para se acessar a dimensão suprassensível (em-si). A finações deixam de ser algo interno, e passam a constituir toda a relação do ser-aí com os entes que o circundam, que se mostram e que vem ao seu encontro. (ONG, 2015, p. 60-61)

Sabendo-se que o ser-aí sempre encontra-se afinado, este tem as seguintes possibilidades de lidar com a sua existência no mundo: a finação cotidiana que fortalece a familiaridade e o poder normativo do impessoal no interior do mundo, sendo conhecida como modo impróprio e o modo próprio que veremos adiante.

Duarte e Naves (2010) argumentam que a existência do ser-aí é orientada pelo império do impessoal em que o eu e o nós não se distinguem, ocorrendo uma perda do ser-aí pela “opinião pública” que dita o que cada um deve fazer, conforme o trecho abaixo com os termos heideggerianos:

O que acontece é que o autêntico “ser-com-outros” degenera em mero “ser-entre-outros” (untereinandersein), e, assim, em inautenticidade (uneigentlichkeit). Inautenticidade para Heidegger é quando o Dasein não “possui” a si mesmo, quando ignora a peculiaridade da existência de ser intérprete do mundo, agindo como se fosse apenas mais uma das entidades ou simples existências com que se depara no cotidiano da experiência. (DUARTE e NAVES, 2010, p. 70)

Casanova (2017) explica que para Heidegger as tonalidade afetivas fundamentais são entendidas como descerradoras do mundo, pois contemplam o caráter de abertura do ser-aí na totalidade. São compreendidas como

fundamentais porque apresentam o caráter da negatividade ontológica do existir que possibilita o desvelamento sentido da existência humana.

A relação entre negatividade e sentido se dá pela compreensão de que apenas o ser-aí marcado pela experiência de negatividade ontológica que aponta para a necessidade de um sentido que o ajuda a lidar com a sua existência, ou seja, o ser-aí é o único ente que necessita que a sua existência seja incessantemente e constantemente conduzida por um sentido.

Feijoo (2011) argumenta que no pensamento heideggeriano as tonalidades afetivas fundamentais possibilitam a experiência de algo que o mundo com seu padrão normativo tenta encobrir. Dessa maneira, a partir desta falta de apoio dada pelo modo impróprio se tem um esvaziamento completo dos sentidos do mundo, de forma que na indiferença fenomenológica se tem a total experiência do nada que possibilita uma escuta à articulação de sentido que nasce do surgimento da negatividade.

Com isso, na cotidianidade mediana se tem a orientação do impessoal que tenta escapar do nada, do estranho e da indeterminação que são trazidos pelas tonalidades afetivas fundamentais, sendo elas: angústia, tédio profundo, êxtase, terror, horror, retenção, pudor e admiração. Falaremos brevemente de algumas no decorrer desse tópico e no tópico seguinte será aprofundará na angústia.

O ser humano na tradição ocidental tende a buscar diversos tipos de ocupações e distrações para não entrar em contato consigo mesmo, e conseqüentemente, com a experiência do nada e o estranho. Assim, se tem o padrão normativo do modo impessoal que fornece sentidos e significados já sedimentados que não precisam ser pensados e compreendidos pelo ser-aí, pois todos vivem desta maneira. A existência humana não se torna uma questão para o ser-aí.

Contudo, é importante salientar que o modo impróprio não tem um caráter pejorativo para Heidegger, mas é compreendido como uma das condições necessárias para a existência do ser-aí, pois apresenta uma trama significativa ao ser-aí que oferece possibilidades de um modo de viver que é vivido por todos, afastando-se da angústia e questionamentos sobre a existência.

Assim como tem a afinação não-cotidiana, o modo próprio, que se dá quando existe uma quebra com o modo impessoal em que o ser-aí confronta com o caráter o modo de existência que é vivido por todos e questiona-se se tal modo de cuidado faz sentido para si, tornando a sua existência como uma questão, e sobretudo, como sua responsabilidade, não mais como responsabilidade do mundo.

O modo próprio é experienciado a partir da vivência das tonalidades afetivas que revelam ao ser-aí experiências com o nada, estranho, indeterminação que trazem questões sobre a trama significativa já conhecida pelo ser-aí, novas compreensões e possibilidades de novos sentidos e significados para sua existência, a fim de que sua existência seja única. Tendo-se a sua vida como sua questão e responsabilidade, não mais como uma vivência a partir do padrão normativo do modo impróprio.

Tédio

Heidegger articula sobre o tédio a partir de tal palavra no idioma alemão que significa “tempo longo”, ou seja, no pensamento heideggeriano entende-se a tonalidade afetiva fundamental tédio como um momento que se alonga e que costumeiramente se tem a constante tentativa de se livrar por meio ocupações e distrações. Com isso, o tédio mostra a maneira como o ser-aí se coloca diante do tempo, de forma que passado, presente e futuro se encontram em modulações distintas.

O tédio é descrito a partir de três determinações: a) Surge quando algo algo obriga o ser-aí a suspender o ritmo do tempo cotidiano, como uma situação em que se tem uma longa espera inesperada, assim, entende-se que a longa espera o deixou entediado, ou seja, o tédio chega de fora, levando a compreensão de que o ser-aí está entediado por algo. Desta maneira, o tédio pode ser remediado por uma atividade que traga distração, assim, não se atentando a origem de tal tonalidade afetiva.

b) Se tem a situação em que o ser-aí se entedia junto a algo, uma situação intermediária, por exemplo, uma festa, em que o tédio surge como um princípio operativo do existir que consequencia previamente estruturas de ocupação com o tempo, como diversão e entretenimento.

c) O tédio profundo que não apresenta a possibilidade de encobrimento, o ser-aí se vê enfrentando a origem temporal da experiência do tédio e com o nada que este desperta, de forma que se vê impossibilitado de seguir existindo no ritmo do tempo cotidiano e como desinteressante para si mesmo. Percebe que a rotina e a repetição trazem ausência de sentido, denunciando a insustentação do cotidiano e da obrigação de viver em que tudo é igual, tudo é o mesmo, portanto, tudo é o nada.

O tédio enquanto tonalidade afetiva fundamental denuncia, então, a totalidade inabarcável que nos assalta e nos afunda. E, no horizonte dessa lenta demora, não consigo encontrar nada que me permita ser de maneira plenamente dotada de sentido. E é esse nada que se apossa de tudo: assim, desiste-se. Em Heidegger, o tédio profundo mobiliza duas situações: um despertar para o sentido e, ao mesmo tempo, a tentativa de não deixar que desperte. (FEIJOO, 2011, p. 51)

Desta maneira, o tédio anuncia o que existe de mais próprio no ser-aí, o ser-para-a-morte, mostrando que sua existência é finita, despertando uma suspensão do horizonte existencial, esvaziamento do tempo e suas possibilidades. Contudo, tal ausência do poder normativo impessoal que leva ao nada, uma ausência de sentido que pode desvendar outras possibilidades ao ser-aí para cuidar de sua existência.

Temor

Feijoo (2011) elucida que na obra de Heidegger, o temor aparece como uma tonalidade afetiva semelhante à angústia, pois para o ser-aí se aproximar da situação originária da existência é necessário partir das duas disposições fundamentais que procedem da negatividade: angústia e o tédio.

Para se pensar sobre esta tonalidade afetiva, Heidegger recorre a Aristóteles que entende o temor como *páthos* que é essencial para construção da vida cotidiana. Desta maneira, o temor visto como *páthos* mostra a possibilidade de que o ser humano possa perder a postura que lhe é conferida em sua vida

cotidiana, *métron*. Assim como se vê o temor como uma crença, na qual se tem uma convenção que se torna fundamental para que o medo efetivamente aconteça.

Desta maneira, o medo é compreendido por Heidegger a partir de sua compreensão sobre o pensamento aristotélico como uma construção que se torna um temor a algo que é compartilhado pelos entes.

O temor é uma disposição posta frente a uma possibilidade que vem ao encontro do ser-aí que se aproxima por meio de um anúncio, com isso, no temor sempre existe algo que se anuncia, que traz uma ameaça, uma destruição que traz consigo a possibilidade de aniquilamento do que é pertencente à existência do ser-aí.

Nesta tonalidade afetiva, se tem o anúncio da fragilidade e vulnerabilidade perante aquilo que ameaça a existência do ser-aí, assim, tendo-se duas possibilidades: obediência às regras que prometem prevenção e controle ou vivenciar o temor como uma possibilidade de coragem.

Culpa

Pompeia e Sapienza (2011) explicam o pensamento de Boss que se pauta na obra de Heidegger que compreende a culpa como um dever essencial do ser-aí, uma vivência de “estar devendo”, como explicado abaixo:

Ele parte da concepção heideggeriana do Dasein como a clareira em que os fenômenos do mundo podem aparecer e ser, isto é, da compreensão de que a abertura do Dasein é necessária para que se dê a manifestação dos entes. E o que o Dasein está sempre “a dever” é o corresponder a esse chamado do ser. (POMPEIA e SAPIENZA, 2011, p. 170)

Assim como a culpa também é compreendida como existencial, pois desvela ao ser-aí a sua condição ontológica de não ser e ter de ser a todo momento, ou seja, o ser-aí é constantemente lançado ao mundo como um poder-ser que no momento ainda não é, mas tem-que-ser, pois sua existência é essencialmente vir-a-ser. Desta maneira, entende-se que o ser-aí deve a si

mesmo ser algo que ele ainda não é, assim, compreendendo-se como uma falta de algo, uma falta de ser algo. (POMPEIA e SAPIENZA, 2011)

Por conseguinte, ter consciência dessa falta é abrir-se a seu ser-aí existencialmente culpado, tendo-se um chamado para se completar, para conseguir, enfim, chegar a ser si mesmo, um ser completo. O “estar devendo” é colocado numa abertura em que o ser-aí não é, mas deve ser mesmo sem ter uma determinação prévia do que tem-que-ser, assim, aterrorizando o ser-aí que procura por segurança no mundo impróprio.

Conforme explicado anteriormente, o mundo impróprio abriga o ser-aí, de forma que a abertura de poder-ser se torna um dever-ser que é pautado por regras que explicitam o que alguém deve e não deve ser, assim, a culpa perde seu sentido existencial se transforma na submissão a um modelo estabelecido socialmente, conforme apontado abaixo:

Então, a dívida torna-se um dever, e Dasein já não se pauta mais por aquilo que ele deve a si mesmo, mas sim por aquilo que o separa da realização ideal de um modelo que, se não conseguiu ainda atingir, é porque ele deve ter cometido algum tipo de erro, de falha, pelo que deve ser punido. A ideia da culpa se associa à ideia da punição no âmbito do “todo mundo”. (POMPEIA e SAPIENZA, 2011, p. 172)

Desta maneira, entende-se que o mundo impróprio ao passo que abriga o ser-aí de sua obscuridade existencial por meio de suas regras, controle e segurança, simultaneamente faz com que tonalidade afetiva fundamental da culpa, o caráter existencial e originário da culpa seja substituído por uma incessante perseguição ao ideal social que dita o que o ser-aí deve ser e o que não deve ser.

Ser-aí e a angústia

Sabendo-se que o ser-aí sempre está afinado em uma tonalidade afetiva, este tópico se debruçará sobre a angústia, uma tonalidade afetiva que dá condição ao ser-aí ir de encontro ao modo próprio por meio

questionamentos sobre sua existência e uma distanciação do modo impessoal e suas imposições.

A partir desta tonalidade afetiva se tem a possibilidade singularizar a existência, revelando a autenticidade e inautenticidade como possibilidades de seu ser.

Duarte e Naves (2010) apontam que a angústia, enquanto tonalidade afetiva, pode revelar ao ser-aí um poder-ser mais próprio, isto é, a possibilidade de assumir e escolher a si mesmo por meio do afastamento e questionamento do modo impróprio, e simultaneamente, uma aproximação com seu próprio ser.

A angústia no pensamento heideggeriano tem um caráter existencial essencialmente humano, pois apenas o ser-aí tem a possibilidade de se angustiar e ter de compreensão de seu próprio ser. Consequentemente tem a possibilidade de optar o modo de lidar e cuidar de sua existência, pois o ser-aí tem o dever e responsabilidade de cuidar da sua existência constantemente.

Ong (2015) elucida o pensamento heideggeriano ao explicar que a angústia (*Angst*) se dá quando o ser-aí é tirado abruptamente do domínio do modo impessoal e entregue à sua própria responsabilidade do cuidado de si, pois não há mais medida do mundo sobre ele, ou seja, a angústia que proporciona o momento no qual o ser-aí é impossibilitado de estar no domínio do modo impessoal que proporciona orientação e responsabilidade de sua existência, uma vez que é o momento em que o mundo deixa de ter o poder normativo sobre o seu ser-aí.

A angústia é uma afinação fundamental que rearticula o ser-aí com sua característica fundamental ontológico mais própria: a indeterminação originária (poder-ser) que proporciona uma estranheza perante ao mundo que parece não mais acolhê-lo em sua cotidianidade, ou seja, o poder normativo do modo impessoal é suspenso.

Tal tonalidade afetiva é essencial para elucidar a possibilidade de saída do modo impessoal absorção que tira o ser-aí de sua própria responsabilidade acerca d sua existência. Se o mundo possibilita uma trama significativa por meio de seu poder normativo entre os entes, é na angústia que este modo normativo é suspenso, tornando possível que o ser-aí, apropriado de si, possa pensar e remodelar um sentido de sua existência.

Ser-para-a-morte

Feijoo (2011) explica que no pensamento heideggeriano as estruturas ontológicas do ser-aí devem ser analisadas em sua temporalidade, pois a análise do ser-aí deve ser compreendida em sua abertura no tempo, assim, se tem a noção do mais próprio do ser-aí: o ser-para-a-morte que traz consigo a temporalidade originária do cuidado.

Inicialmente a morte é vista pelo ser-aí como algo que não lhe diz respeito, sendo algo abstrato e longe de sua realidade, o padrão normativo do modo impessoal orienta que o fenômeno da morte deve a todo custo ser afastado, desviado e esquecido. Compreendendo-se a finitude como algo que vem ao encontro do ser-aí em um futuro distante e que causará um dano irreparável a sua existência.

A fim de evitar entrar em contato com sua finitude, o modo impróprio ordena que o ser-aí lide com a sua existência por meio de ocupações e distrações que preencham seu tempo para que não se aproxime da angústia que anuncia sua condição humana finita, e conseqüentemente, a responsabilidade de cuidado para com a sua vida fica por conta do modo como todos vivem.

Contudo, ao se pensar o caráter da finitude pelo prisma do modo próprio, se tem a seguinte noção pela obra de Heidegger:

Morrer é aqui o evento que revela o caráter próprio do ser-aí enquanto cuidado, uma vez que ele só é propriamente cuidado se morre sempre, se conquista a sua finitude, se é, quando é, quem ele efetivamente é. (FEIJOO, 2011, p. 41)

Entendendo-se que o ser-aí ao se abrir para o modo próprio por meio das tonalidades afetivas fundamentais explicadas anteriormente, especialmente a angústia, compreende a sua existência como uma questão a ser compreendida e cuidada, assim como o anúncio da finitude de sua existência é também uma possibilidade de estruturação de sua existência singular.

O convite do ser-para-a-morte é visto como uma abertura do horizonte de realização de sua existência, assim, sendo necessário se afastar da impessoalidade e suas prescrições para entrar em contato com o modo próprio e suas inquietudes que levam à apropriação de sua própria existência.

Duarte e Naves (2010) explicam que a temporalidade é desvelada quando se tem a consciência no ser-aí de sua finitude inevitável como uma condição existencial. Ao se ter tal condição existencial ontológica, o ser-aí entra em contato com a capacidade de antecipar o futuro, e portanto, experienciando constantemente sua incompletude, pois sabe-se temporalmente que sua existência tem um fim com a sua morte.

Sendo o fenômeno da morte condição inevitável a todos os seres-aí, esta se torna condição igualizadora entre os seres-aí, mas simultaneamente é o que possibilita a individualização da existência do ser-aí de maneira mais absoluta, pois é impossível vivenciar a morte do outro, mesmo que esta tenha proporcionado muito sofrimento. Cada ser-aí vive a sua morte e essa é a sua condição essencial existencial que permite ao ser-aí compreender que ele tem que viver a vida que é a sua, pois somente ele morrerá a sua morte.

A partir do momento que o ser-aí com seu caráter de abertura se compreender como um ser-para-a-morte, este passa a encarar sua existência pela perspectiva da possibilidade antecipadora, o que propicia a aproximação com o seu ser mais autêntico, pois se vê impelido a decidir entre as várias possibilidades que se apresentam a ele, isto é, tendo que decidir qual melhor maneira de existir, pois por ser finito, sua vida acabará, e portanto, esta deve ser bem aproveitada. (DUARTE e NAVES)

A capacidade do ser-aí de antecipação perante sua condição finita mostra que ele está propício a experimentar seu futuro, assim, vivenciando em uma temporalidade que engloba simultaneamente passado, presente e futuro como uma unidade que tem que ser compreendida e cuidada.

Entendendo-se, em suma, esta unidade temporal pelo tempo passado como algo que está vindo à tona a todo momento, não sendo terminado e decidido, trazendo possibilidade novas compreensões; o tempo presente como a fundação que edifica a existência e traz a responsabilidade da escolha entre as possibilidades apresentadas; o tempo futuro como algo incerto que deve ser

sustentado por um projeto fundado pelas escolhas feitas nos tempos passado e presente.

Portanto, o ser-aí se vê diante da responsabilidade de cuidar de sua existência situada nesta temporalidade e lidar com sua condição de finitude, proporcionando um mal estar constante, inquietação e angústia perante ao fardo de sua existência que lhe traz incertezas, indeterminações e sofrimento fazer escolhas que possibilitem uma melhor maneira de viver a sua vida que um dia acabará. (DUARTE e NAVES), (FEIJOO, 2011).

Ao encarar a responsabilidade perante sua existência, o ser-aí entra em contato com o modo próprio que propicia o contato com o seu ser mais autêntico e verdadeiro, se libertando da inautenticidade e a vida vivida por todos, assim, sendo apto a construir a trama significativa de sua existência singular.

Com isso, a condição ontológica do ser-para-a-morte propicia a consciência da finitude do ser-aí que o faz entrar em contato com as tonalidades afetivas que são anestesiadas pelo mundo impróprio, fazendo com o que ser-aí veja sua existência como uma questão ao indagar o caráter normativo que estipula a vida que todos vivem no mundo impróprio, e conseqüentemente, atribui a responsabilidade de cuidado de sua própria existência, pois apenas sabendo-se que a sua morte será experimentada apenas pelo seu próprio ser-aí, se torna possível assumir a responsabilidade de cuidado da sua própria vida a partir da atribuição de novos sentidos que sustentam sua existência singular.

4 - Educação e Fenomenologia

Este capítulo tem o intuito de aproximar o leitor da perspectiva fenomenológica e sua visão de mundo e compreensão do ser humano, agora se faz necessário usar essa perspectiva para compreender como a fenomenologia pode ser relacionada com a educação contemporânea e suas implicações.

A fenomenologia traz em seu pensamento a reflexão sobre a inquietação que é insistentemente sossegada pela cultura ocidental e positivista que preenche o ser humano com respostas objetivas, previsibilidade, segurança, e sobretudo, controle. Desta maneira, a perspectiva fenomenológica brevemente aqui apresentada mostra a necessidade de se pensar a existência do ser humano em sua raiz, indo além do controle e de encontro com a indeterminação e abertura do ser.

Tal perspectiva de mundo proposta pela fenomenologia também pode ser aplicada à educação, convidando-nos a refletir sobre a educação além do imediatismo do fazer pedagógico e suas técnicas, para tanto, nos apoiaremos na obra de Heidegger traduzida por Dulce Mara Critelli e outras obras que trazem esta temática ainda pouco estudada academicamente.

Heidegger (1981) explica que o fenômeno educação é o lugar que se defronta com a relação homem-homem, entrando em contato com homem-sendo-com-os-outros-homens de uma maneira distinta, de forma que o sermos-uns-com-os-outros pode ser compreendido como a oportunidade da educação, contudo, tal aspecto é o que menos gera preocupação sobre a educação atualmente.

Desta maneira, a educação é compreendida como um fenômeno que se revela a partir do sendo-os-homens-uns-com-os-outros, assim, se desdobrando em outros aspectos da existência do ser-aí, porém, modernamente estreita-se o fenômeno educação apenas às escolas. Assim, como se tem a tendência da segmentação da educação, tendo-se educação social, educação religiosa, etc, mostrando a relação direta entre educação e instituição, o que gera a seguinte perda:

Com toda essa compartimentação educacional acabamos por perder de vista a própria educação. Não só pela imensa divisão que lhe impusemos, como também pelo fato de que, nessa especificação, o que acaba por ter prioridade é aquilo que a adjetiva ou especializa, juntamente com os recursos que têm como exigência para empreender-se. Detivemo-nos no ôntico, esquecendo do ontológico. (HEIDEGGER, 1981, p. 62-63)

Assim, o autor aponta que educação é vista como um dever a ser concretizado, sendo um dever que orienta e determina as ações e escolhas dos seres-aí. Desta maneira, a educação sendo apresentada onticamente como um dever, acaba sendo unicamente entendida como tarefa, uma obrigação.

Heidegger (1981) nos alerta para o fato de que educação e instrução não são sinônimos, entende-se instruir como treinar, adestrar e condicionar, ao passo que educação é condução, ou segundo suas palavras “arrancar para fora”, entendendo-se a partir da condição de uma existência para outra.

Atualmente apenas se tem preocupação com a instrução, denunciando uma época que se importa prioritariamente com a instrumentalização do ser-aí, ou seja, a instrução acontece por meio de conteúdos, instrumentos e inúmeros recursos que auxiliam no adestramento, de forma que o caráter ontológico ser-com-os-outros não é visto mais como uma oportunidade na educação, mas sim como um meio para se alcançar a instrumentalização.

Com isso, compreender a educação pela perspectiva fenomenológica implica em uma aproximação à ontologia heideggeriana que pensa a educação enquanto ela mesma para assim, se ter a possibilidade de recuperação da mesma.

Como vimos anteriormente que ser-com-os-outros é um caráter constitutivo e ontológico do ser-aí, a educação se constrói pela “circumundaneidade”, ou seja:

No envolvimento com o mundo de que cuidamos, em nosso trabalho, é que os outros são por nós encontrados; nesse envolvimento cuidadoso com o mundo somos uns com os

outros e, nele, a educação se dá. (HEIDEGGER, 1981, p. 65)

Costumeiramente o ser-com-os-outros é vivenciado pelo modo da impropriedade, o mundo de todos e ninguém ao mesmo tempo, o mundo do “a gente”; (FEIJOO, 2011). Assim, a educação se mostra e acontece no mundo da inautenticidade, onde se experiencia o anestesiamiento da responsabilidade do cuidado do próprio ser-aí por meio interpretações prontas de Homem e mundo e suas devidas instruções de modos de ser. (HEIDEGGER, 1981).

Ao passo que existe o mundo circumundano que é compreendido por suas características próprias que leva o ser-aí entrar em contato com suas questões existenciais, um mundo que possibilita arrancar o ser-aí de uma existência para outra, sendo a ação originária constitutiva da educação. Saliendo-se que não parte do princípio de tirar o ser-aí de uma situação de impropriedade para uma situação propriedade, mas sim, conduzir o ser-aí que sempre parte de condições de impropriedade para outras situações de impropriedade, compreendendo que educar fundamenta-se na inautenticidade.

Tal compreensão nos leva a um sentimento de desesperança, pois espera-se que a educação fosse a responsável por levar o ser-aí ao mundo próprio, e conseqüentemente, transformar o mundo em um lugar melhor. Tal desalento pode ser compreendido pelo ímpeto que se tem atualmente de querer soluções prontas para qualquer problemática apontada.

Contudo, Heidegger (1981) alerta que em um primeiro momento se faz necessário pensar sobre a educação e sua problemática apresentada, não se ater a uma solução. Para tanto, deve-se compreendê-la a partir de sua característica fundamental: educar como o espaço onde se tem homens-sendo-uns-com-os-outros, assim, deve-se pensar sobre a educação pelo prisma de quem é o ser-aí, sua existência e sua abertura ontológica para as possibilidades.

Sendo o ser-aí um ser de possibilidades, pode-se pensar que o ser-aí tem a possibilidade de ser na autenticidade e inautenticidade, pois se a educação fosse exclusivamente e determinado pelo caminho do mundo impróprio, esta se endereçaria a entes determinados, não ao ser-aí que tem outras possibilidades.

A inautenticidade e autenticidade são modos que os seres-aí se relacionam, ou seja, sua solicitude, assim também é possível pensar a educação pela solicitude. Tal reflexão parte do princípio que o ser-aí absorve o mundo e simultaneamente cuida desse mundo por meio de sua temporalidade, ou seja, o ser-aí apenas vivencia o mundo no “aqui” porque este mesmo mundo também se revela como “lá”, o seu poder-ser apresenta-se pelo seu estar-aqui que se relaciona com o passado por meio do como-tem-sido. Tendo-se a solicitude se revelando pelo seu caráter temporal.

Por meio da temporalidade a solicitude pode acontecer pela consideração e paciência ou pela desconsideração e negligência. Consideração é a vivência solícita que vivencia o passado, ao passo que a paciência se desvela como um olhar para o futuro, mostrando o modo de sermos-uns-com-os-outros e também o mundo impróprio, ambos como constitutivos da educação.

O solícito ser-no-mundo se abre temporalmente pela consideração e paciência a partir de dois extremos – dominador e libertador. O dominador é compreendido pelo modo impróprio que para Heidegger é entendido pelo “saltar sobre o outro”, ou seja, o afastando e anesthesiando da responsabilidade de cuidado do próprio ser. Ao passo que o modo libertador é o “salta diante do outro” que conduz o ser-aí para a responsabilidade para ser mais próprio e conseqüentemente, livre para ser quem é.

A partir destes dois modos se faz possível compreender a educação contemporânea que perpassa a hierarquia entre alguém que educa e alguém que é educado, de forma que o modo libertador apresentado por Heidegger é de difícil concretização, pois necessitaria que o educar fosse vivenciado pela perspectiva de fazer-a-mesma-tarefa-com-o-outro, o que vai radicalmente contra a hierarquia entre as relações. (HEIDEGGER, 1981)

Sendo possível compreender o modo dominador pela perspectiva de que educar é instruir, pois apresenta diversos meios e recursos que se pautam em regras vividas pelo mundo impróprio que desresponsabiliza o ser-aí do cuidado de sua existência. Assim como se tem modo libertador que pode ser lido pela vivência do mundo próprio que convida o ser-aí pelas tonalidades afetivas fundamentais a cuidar de sua própria existência, e conseqüentemente, possibilitando um ser-aí mais próprio e livre das normas do mundo impróprio.

Charlone (2010) reitera o pensamento fenomenológico existencial ao explicar que o controle do modo impessoal na educação acontece por sua não-implicação na construção do projeto existencial do ser-aí, ou seja, se lida com a educação de uma forma ocupacional, formando a primazia da utensiliaridade, na qual aquilo que se apresenta carrega consigo um em-virtude-de, de forma que o que é apresentado não terá outra possibilidade de ser se não aquela para a que se mostra.

Assim, uma educação ocupacional apresenta e mostra o mundo apenas no plano ôntico, desconsiderando a característica ontológica de poder-ser do ser-aí, não levando em conta a diferença essencial entre o ôntico e o ontológico e entre o ser e o ente. Tendo-se o domínio na técnica na vida humana, e conseqüentemente, a coisificação e dem nos chamando para pensar a educação por ela mesma, e principalmente, pela noção de ser-aí e suas possibilidades, e conseqüentemente, as novas possibilidades para a educação.

sumanização do ser-aí.

O modo impessoal é imposto a partir do momento que se tem uma delimitação prévia do que será ensinado aos alunos, e conseqüentemente, se tem uma noção do que será aprendido, assim forçando o ser-aí a um determinado modo de existir. Assim, se tem um modelo normativo que será seguido por todos, mostrando uma educação que não propõe a reflexão, mas sim, estipula o que é certo e errado. (CHARLONE, 2010)

Desta maneira, a educação acaba por favorecer um contexto em o ser-aí tem que agir de acordo com o que é estipulado pelo mundo impessoal, o fazendo viver na impropriedade, não existindo um busca pelo sentido de ser e sua existência encarada como questão.

Heidegger (1981) explica que o solícito ser-no-mundo se abre temporalmente pela consideração e paciência a partir de dois extremos – dominador e libertador. O dominador é compreendido pelo modo impróprio que para Heidegger é entendido pelo “saltar sobre o outro”, ou seja, o afastando e anestesiando da responsabilidade de cuidado do próprio ser. Ao passo que o modo libertador é o “salta diante do outro” que conduz o ser-aí para a

responsabilidade para ser mais próprio e conseqüentemente, livre para ser quem é.

A partir destes dois modos se faz possível compreender a educação contemporânea que perpassa a hierarquia entre alguém que educa e alguém que é educado, de forma que o modo libertador apresentado por Heidegger é de difícil concretização, pois necessitaria que o educar fosse vivenciado pela perspectiva de fazer-a-mesma-tarefa-com-o-outro, o que vai radicalmente contra a hierarquia entre as relações.

Sendo possível compreender o modo dominador pela perspectiva de que educar é instruir, pois apresenta diversos meios e recursos que se pautam em regras vividas pelo mundo impróprio que desresponsabiliza o ser-aí do cuidado de sua existência. Assim como se tem modo libertador que pode ser lido pela vivência do mundo próprio que convida o ser-aí pelas tonalidades afetivas fundamentais a cuidar de sua própria existência, e conseqüentemente, possibilitando um ser-aí mais próprio e livre das normas do mundo impróprio.

Assim, se tem o questionamento: Como seria uma educação afinada com a perspectiva fenomenológica? Uma educação afinada de acordo com o pensamento fenomenológico existencial apontaria para a possibilidade de dar condições ao ser-aí de ser mais próprio, respeite a condição ontológica do ser-aí de não determinação, indo de encontro com a busca pelo sentido da existência.

Este capítulo nos convidou a pensar sobre a educação pelo prisma da fenomenologia, mostrando uma nova reflexão sobre a educação, de forma que não necessariamente se apresentasse uma solução pronta e rápida para a problemática apontada, mas sim refletir sobre a autenticidade da educação.

5 – ANÁLISE

Este capítulo se dedicará à análise dos relatos trazidos pelos dois participantes, aqui serão chamados ficticiamente de Mateus e Ricardo, a fim de respeitar o sigilo da pesquisa.

É importante lembrar que seguimos o método fenomenológico de entrevista estipulado por Szymanski (2004) e (2010), de forma que intuito das entrevistas não saber uma resposta única e causal para o fenômeno estudado, mas assim, possibilitar a manifestação do fenômeno e o acesso aos sentidos compreendidos pelos participantes, ou seja, compreendendo o fenômeno tal qual ele se mostra e como se mostra.

Posteriormente a etapa das entrevistas, tem-se a análise que foi construída de acordo com o método feito por Sodelli (2006) que consiste em uma interpretação hermenêutica: método desconstrutivo-constutivo da Fenomenologia Existencial, seguindo rigorosamente as seguintes etapas:

- 1- Realização das entrevistas;
- 2- Transcrição fiel das entrevistas;
- 3- Leitura flutuante e reflexiva da entrevista, a fim de acessar o mundo do participante e estabelecer uma relação com o texto;
- 4- Focos de análise construídos a partir dos agrupamentos de falas com conteúdos similares;
- 5- Seleção de focos de análises relevantes ao fenômeno estudado;
- 6- Construção de um texto descritivo e interpretativo com o intuito de se aproximar do modo de existir do participante;
- 7- Por fim, produção de uma discussão que busca compreender os sentidos atribuídos pelos participantes ao fenômeno estudado.

Dessa maneira, a análise seguiu rigorosamente o método desconstrutivo-constutivo da Fenomenologia Existencial, buscando acessar o fenômeno da intimidação escolar conforme mostrado pelos participantes Mateus e Ricardo e os sentidos e significados atribuídos.

5.1 - Mateus

1- Gordofobia: *Intimidação... Olha, eu lembro de um bem marcante assim, que, tiveram vários assim, uns menores, outros maiores, mas a questão geralmente era com o fato de eu ser mais gordinho assim, eu fui bem gordinho assim por muito tempo.*

E eu precisava ir tomar banho, então eu tava sem camiseta, tava só com uma toalha na cintura e eu fui pro banheiro, assim, apavorado, aí um filho da puta chamado F. F., eu nunca vou esquecer esse merda. Ele olhou pra mim e falou: "Mateus", meu nome é ... e fez "toin toin toin" e esse foi um assim, tipo na frente do corredor inteiro, sabe? Aí todo mundo começou a dar risada e tal, foi bem difícil assim. Eu não falei nada e fui, né? Eu fui intimidado mesmo, eu fui atacado, não tinha resposta nenhuma.

Compreensão: O participante foi intimidado pelos colegas de colegas em uma excursão escolar, tal intimidação deu pelo fato do participante ser gordo, ou seja, não se encaixar no padrão estético estabelecido socialmente. A repercussão da intimidação se mostra ao notar que o intimidado não soube como reagir e se defender perante à agressão verbal, assim como afirma que nunca vai esquecer da pessoa que o intimidou, mostrando que tal experiência o marcou e o envergonhou perante aos demais. Percebe-se que a sensação de vulnerabilidade era presente na existência do participante ao expressar que estava "apavorado" ao caminho do banheiro, assim, mostrando uma existência marcada pelo sofrimento e constante medo do que poderia vir a acontecer. Vir-a-ser marcado pelo medo e vergonha.

2- Agressão física e vulnerabilidade: *teve uma vez que um garoto meio que só colocou assim do nada, eu tava com um capuz, né? Um agasalho que tinha um capuz, um garoto colocou o capuz assim (apontando para a região do pescoço) e fechou, eu meio que desmaiei assim, eu fiquei sem conseguir respirar direito... não lembro muito bem, ele só fez aquilo, eu tava meio que quieto conversando, quieto numa roda assim, ele veio, pegou, colocou o capuz na minha cabeça e meio que caí assim, eu meio que apaguei, aí eu acordei*

chorando e tal, aí deu mó b.o., ligaram pra mãe dele, ele se fudeu um pouco, o que foi legal, mas ele só fez isso assim, do nada, era meio que, tava constantemente ali em risco, sabe? Num ambiente escolar...

Compreensão: O participante conta de uma situação em que sofreu uma agressão física de outra pessoa na escola, sem motivo aparente, demonstrando novamente como se sentia em constante vulnerabilidade, com medo, como se algo de ruim pudesse acontecer a qualquer momento, de forma que tal vivência se dava no ambiente escolar, que teoricamente, deveria protegê-lo.

3- Pressão por um bom desempenho escolar: *ensino médio também me encheu muito o saco por conta das minhas notas, eu nunca fui um puta aluno, sempre fui um aluno muito medíocre assim, aí tinha muita gente que tirava sarro por causa da nota que eu tirava assim, falava que eu não tinha jeito...*

Compreensão: A escola pressiona os alunos para que se tenha um bom desempenho escolar, a fim de que os mesmos possam se sair bem no vestibular, tal pressão ganha ainda mais força no ensino médio. Com isso, o participante era constantemente intimidado pelas suas notas, assim como seu valor e futuro eram pautados pela sua nota e desempenho escolar. Tal percepção negativa dos alunos contribuiu para que o participante se notasse como “aluno medíocre”, compreendendo-se a partir da avaliação escolar e a repercussão desta em sala de aula, ressaltando-se a importância do reconhecimento do outro em sua auto-percepção.

Além de que é possível analisar fenomenologicamente a escola brasileira e seu modo de funcionamento, é possível compreender a escola partir do modo impessoal em que se tem uma delimitação prévia do que será ensinado aos alunos, e conseqüentemente, se tem uma noção do que será aprendido, assim forçando o ser-aí a um determinado modo de existir. Tendo-se um modelo normativo que será seguido por todos, mostrando uma educação que não propõe a reflexão, mas sim, estipula o que é certo e errado.

Desta maneira, a educação acaba por favorecer um contexto em o ser-aí tem que agir de acordo com o que é estipulado pelo mundo impessoal, o fazendo viver na impropriedade, não existindo um busca pelo sentido de ser e sua existência encarada como questão. Assim como abre a possibilidade para

que o aluno que não consiga se encaixar no padrão estipulado seja considerado inferior e incapaz, e conseqüentemente, acaba sendo intimidado por outros alunos, conforme a história contada pelo nosso participante.

4- Pressão acerca da sexualidade: *Uma questão muito presente de me encherem o saco, quando eu era mais velho já, ensino médio e tal. Era em relação a garotas assim, eu nunca pegava ninguém, era gordinho, um garoto vazio assim, um garoto que não tinha muita experiência, não tinha muito o que falar, não era atraente mesmo assim... E eu era muito tímido, muito envergonhado de mim, duvidava, não tinha confiança nenhuma. Então eu nunca ficava com ninguém assim, sentia uma obrigação de tentar em festinha, matinê, essas merdas... E tentar, beijar alguém ali naquela coisa vazia, sentia essa obrigação, mas nunca me fez sentido, eu nunca consegui partilhar desse ambiente assim, até hoje, meio que só pegar alguém, sabe?*

Aí me tiravam muito o sarro por causa disso assim, de falar “meu, quantas pessoas você já pegou até hoje?” Aí eu sei lá, falava, eu inventava um número assim, sabe? Cinco, sei lá, eu inventava um número, nem lembro agora, mas até com número inventado não era suficiente pra aprovação dos caras, eles não queriam me aprovar, eles queriam me sacanear mesmo.

Compreensão: O participante era constantemente pressionado pelos colegas de escola a se relacionar com uma menina, mostrando o caráter da heterossexualidade compulsória e da pressão para exercer sua masculinidade. Sendo importante ressaltar que o participante compreende o grupo não estava disposto a aceitá-lo, independente do número estipulado por ele, mostrando como a sua aprovação individual estava estritamente vinculada com a aprovação do grupo.

Novamente é possível notar o modo de funcionamento do mundo impessoal, pois se tem a noção de heterossexualidade compulsória em que o menino deve, necessariamente, se envolver com outras meninas, não abrindo a possibilidade de pensar sobre o sentido de sua vivência, ou seja, se lhe cabe se relacionar com pessoas do sexo oposto e/ou se existem outras maneiras de se relacionar para além de ficar com o máximo de meninas possíveis. Mundo impessoal como obrigação que determina sua vivência na escola.

5- Impossibilidade de reagir, vulnerabilidade e impactos atuais: *Eu me via como um alvo muito fácil, sempre fui muito sensível, eu não sabia brigar, até hoje é assim, se alguém vem levantar o tom de voz comigo, eu já fico “para”, tipo, eu não sabia me defender do jeito que um “homem” tem que se defender, sabe? Que nem meu pai me falava me defender, que nem o mundo fala que eu tenho que me defender, bater agressividade com agressividade.*

Eu não conseguia, eu não conseguia me impor agressivamente fisicamente, as poucas vezes que eu tentava, eu apanhava bastante, então eu meio que era um alvo assim, me sentia extremamente vulnerável, o tempo inteiro, a qualquer instante alguém podia vir e me atacar e ninguém ia fazer nada assim, eu não ia fazer nada, então esse era o sentimento mais predominante, o sentimento de me sentir completamente vulnerável por muitos anos e isso foi atacando a forma que eu me compreendo assim e me minando muito, como me vejo, me sentia um garoto muito medíocre mesmo, por muito tempo assim, até hoje eu tenho dificuldade de acreditar que uma garota possa estar interessada em mim. Eu tô ali, meu, com ela e pensando “não, eu devo ser última opção dela” se parar pra pensar até hoje... Já tive várias experiências, já namorei, já fiz bastante coisa, já amei muito, já fui amado assim, muito amado mesmo, e ainda isso meio que aderi em mim de um jeito, sabe?

E também essa sensação de vulnerabilidade, se aderi em outras partes da minha área, essa sensação de eu estar meio exposto assim, sentir que eu posso ser atacado a qualquer instante e tal, andando na rua a noite eu sinto muito isso, tenho uma dificuldade de espontaneidade um pouco grande, de alguém falar: “Meu, Mateus! Agora. Cola aqui no bar. Agora!”, são 11 horas da noite praticamente, eu fico meio... tenho que pensar muito e tal, mas eu tenho superado bastante assim, muita coisa tem mudado nos últimos tempos assim. Me enchiam o saco porque eu não peguei um número x de meninas, me enchiam o saco porque eu sou gordinho, me enchiam o saco porque eu tô indo mal na escola, me enchiam o saco porque eu chorei.

Na época eu não percebia, eu não entendia que aquilo era uma coisa pra se estar passando, eu achava que a vida é assim e eu tenho que fazer as coisas que eu tenho que fazer. Meus pais não me apoiavam muito bem também, se eu reclamava pra eles, eles meio que rebatiam com mais do mesmo, tipo “tem que se impor, tem que bater, tem que não sei o que...” então, eu não tinha

alternativa a não ser viver isso em silêncio, em silêncio, passei todo meu período escolar sofrendo em silêncio mesmo, sabe? Eu só fui me permitir respeitar meu sofrimento depois, na faculdade, sabe? Quando fui me vendo como alguém que vale, entende? Alguém que tem um certo valor, como eu achava que eu era um nada, eu não fazia nada mesmo, eu vivia aquilo, continuava naquilo, não tinha alternativa, não tinha o que fazer. Se eu reclamasse pra professora, iam me chamar de fracote, sei lá, se eu reclamasse pros meus pais, eles iam me dar mais do mesmo, se eu me imposse, eu ia apanhar... Não tinha alternativa mesmo, então eu vivia aquilo e foi isso mesmo. Pelo o que você conta, dá a entender que a sua vivência na escola, desde sempre até o ensino médio, era uma vivência de exposição, de vulnerabilidade, você andava com constante medo, aquele medo de ser exposto e quando você se expunha, você era colocado em situações de intimidação, certo? Nas quais você sentia aquele sentimento de não-pertencimento, de “que eu estou fazendo aqui?”, principalmente de muita dúvida de si mesmo, aquela coisa não-aprovação e de dúvida “será que eles estão certos? Será que eu deveria me encaixar nisso?” Aqueles sentimentos de exclusão, não-pertencimento e dúvida que trazia pra você um sofrimento absurdo na escola.

Compreensão: Um dos aspectos principais da intimidação escolar é o fato de que a vítima é constantemente atacada e se sente incapaz de reagir e defender-se, tornando-se um alvo de constante intimidação. Tal aspecto pode ser visto na vivência escolar do participante que se sentia constantemente ameaçado, com medo e em vulnerabilidade no ambiente escolar, tal vivência marcada pelo medo tem repercussão atualmente em sua vida adulta, de modo que se sua não-aprovação pelo grupo é compreendida em sua auto-imagem, como uma pessoa que significa nada e nada poderia fazer sobre si mesmo. Com isso, o participante atualmente tem dificuldades em acreditar que alguém possa vê-lo como interessante e digno de ser amado e respeitado. É importante salientar que por muito tempo, o participante se via como nada, não existia sentido em sua vida, assim como nada fazia por si. Uma existência marcada pelo nada, sensação de ser nada e sem perspectiva de futuro.

O esvaziamento de sentido pode ser compreendido pela angústia em que se experiencia o nada do ser-aí e sua indeterminação perante ao futuro, sendo uma vivência de extremo sofrimento para o ser-aí, pois nesse caso, se tem a

vulnerabilidade de se sentir incapaz de cuidar de sua existência e a falta de projeto de futuro, pois acredita que não seja capaz de ser e fazer nada.

7- Papel social de gênero da masculinidade: *Isso é outra coisa também, me atacavam muito por eu ser sensível, de eu chorar muito e tal, me enchiam... Meu, minha masculinidade não encaixava nesse padrão de masculinidade, essas masculinidade mais hostil que o mundo prega tanto, isso eu nunca consegui encaixar, então isso sempre era muito criticado assim, pelos outros menininhos que achavam que aquilo era certo, que tinham pais bostas que deixavam eles ficarem vendo tv e filme de ação o tempo inteiro e uma escola que não sabia intervir.*

Então, meu, eu chorava, me chamavam de bicha, viado, de mulherzinha e tal, tanto que eu era mais cabeludão assim, eu tinha 12 anos... Eu tinha um rosto feminino, eu tinha feições femininas, eu tinha um rosto mais infantil, aquela feição mais andrógena, um cabelão que pendia mais pro meu lado feminino. Eu parecia uma menina mesmo, ia pra restaurante e os garçons falavam “e a senhorita o que deseja?”, aí, puta... massacravam assim! Minha masculinidade, sabe? E foi assim por muitos anos, é mais ou menos isso.

Compreensão: O participante era constantemente pressionado a seguir o papel social da masculinidade, ou seja, se defender por meio de agressões físicas, se relacionar com o máximo de meninas possíveis e ter uma aparência estética de acordo com o que se espera socialmente. Contudo, o participante não se encaixava no mundo impróprio da escola que vivia de acordo com o esperado socialmente, sendo constante alvo de intimidação por expressar sua sensibilidade, não ver sentido em se relacionar com alguém que não esteja envolvido afetivamente e por não ter uma aparência condizente o estético masculino, o participante era atacado por se diferenciar das outras.

Mais uma vez se vê o modo de funcionamento impessoal que a escola proporciona aos alunos, imperando-se o todo-mundo-ninguém, assim como não abre espaço para que um modo diferente de ser possa se mostrar e existir junto com os outros.

8- O sentido da intimidação, seus impactos e convocação do mundo: *Foi quando o mundo começou a me convocar pras coisas e eu via a dificuldade*

que eu tinha pra responder esse chamado. Tenho dificuldade até hoje de acreditar que uma garota possa estar interessada em mim, que uma garota quer estar ali comigo e tal, eu fico meio que uma pulga atrás da orelha, sabe? Até hoje tenho uma dificuldade enorme de me aproximar, de começar a conversar e tal. Eu consigo fazer, mas é uma puta superação de me aproximar, de começar a conversar, de assumir uma postura de confiança, sabe? Eu fui perceber essas dificuldades que eu tenho estão muito ligadas aos ataques que eu sofri na minha infância e adolescência, sabe? Eu me constitui me compreendendo como alguém menor, aí o mundo me chamou pra ser um pouco maior, sabe? Pra me respeitar mais, me deu oportunidades pra isso e eu tive dificuldade de aceitar e acreditar nelas, entende? Então foi isso, quando o mundo começou a me chamar pra viver mesmo, eu vi a dificuldade que eu tinha.

O sentido que você dava pela intimidação escolar era um sentido de vazio, era um sentido de não-pertencimento, de ser um nada, esse que eu entendi que foi o sentido da sua vida escolar em relação à intimidação. Aí, eu entendo que sua ressignificação disso poderia ser agora que você está na faculdade poderia se dar quando você passou a ser convocado a situações maiores que te exigiam mais, só que ao mesmo tempo deu pra você perceber que você não é aquele nada do período escolar.

Compreensão: O sentido dado pela intimidação vivida pelo participante era o sentido do vazio, o sentido de ser e se sentir nada, vivenciar sua experiência como insignificante diante da rejeição e não-aprovação do outro. Com isso, a ressignificação se deu a partir do momento que o mundo do participante começou convocá-lo para experiências em que ele deveria se mostrar mais, e conseqüentemente, aprender seu valor e potencialidades por meio de novas experiências e maior aprovação e acolhimento do outro. A intimidação deixou marcas no participante que refletem em sua insegurança em algumas situações que com o tempo e novas significações acerca de si-mesmo e seu mundo estão sendo ressignificadas.

Sendo importante notar que o participante apenas se apropria de sua história e sua constante elaboração de sentido ao notar que sentia dificuldades de viver situações em que era convocado a se mostrar e se compreender como alguém

capaz de ser e fazer algo, pois até então, aparentemente, o participante não tinha se dado conta do efeito e sentido da intimidação vivida.

9- Ressignificação da intimidação: *Me vejo como uma outra pessoa hoje, me vejo, por exemplo, como um bom estudante, sabe? Me vejo como alguém tem algo de interessante pra oferecer, eu me vejo um pouco como um cara bonito, eu consigo me ver hoje como um cara que pode chamar atenção.*

Até porque eu vivi coisas que exigiam que eu compreendesse de uma forma mais confiante, pra eu conseguir me permitir viver essas coisas, sabe? Mas eu com certeza me vejo de outra forma, outro significado que eu tenho pra mim mesmo nesse momento, com certeza assim, e ainda bem! Porque a ressignificação me libertou, me libertou pra eu conseguir viver minha vida de forma prazerosa, de uma forma com confiança.

E tipo, modéstia à parte, mas ver assim, eu juro por Deus, eu sou uma pessoa humilde, mas eu falo isso porque eu sinto isso, mas eu sou uma pessoa um pouquinho diferenciado em termos de desempenho, sabe? Eu sinto que eu tenho uma sensibilidade como psicólogo maior do que as pessoas geralmente têm e ver como eu sou nas aulas, são coisas que eu já estudei bastante, eu sempre busquei muito estudar e eu me vejo como alguém um pouquinho mais avançado que o aluno médio assim, sabe? E eu consigo acreditar nisso, sabe? Como alguém que passou mais de uma década se vendo como alguém medíocre em termos acadêmicos, alguém que não tem muita perspectiva de futuro, eu acreditava que realmente não podia ter grandes ambições porque eu não ia conseguir porque eu sou medíocre, porque a minha nota me fala isso, as instituições me falam isso, mas hoje eu consigo me ver tendo ambições, sabe? Querendo me expor pro mundo, querendo ser ouvido pelo mundo, querendo inscrever meu tcc num congresso, por exemplo, querendo virar professor, querendo fazer um mestrado.

Ver meu desempenho na faculdade também foi essencial pra acreditar em mim, ter fé em mim novamente. Novamente não, pela primeira vez. É isso.

Compreensão: Quando o mundo passou a convocar o participante a viver novas experiências em que ele pôde se ver como uma pessoa valorizada, que seu trabalho pode ser reconhecido positivamente, e conseqüentemente, ele pode ser reconhecido, passou a ressignificar o sentido de vazio de existência

para uma resignificação que ele tem valor, pode ser bom no que se propõe a fazer, e principalmente, pode se mostrar ao mundo, saindo do anonimato, vazio e sofrimento, para uma existência que pode ser vivida de forma prazerosa e com outra compreensão acerca de si mesmo, sua existência e com uma nova perspectiva de futuro. Quando a vida não tem sentido, a perspectiva de futuro se mostra dolorosa ou inexistente, a partir da resignificação da intimidação sofrida em sua vida, o futuro não é mais visto como algo negativo ou doloroso, embora ainda seja incerto, mas se tem uma perspectiva de que é possível fazer e ser de outra forma.

10- Reconhecimento do outro e sua importância na resignificação:

Namorar, por exemplo, foi uma dessas coisas, ser amado por uma garota, olhar nos meus olhos e falar que me ama. As duas garotas que eu namorei foi na faculdade. Aí minha primeira namoradinha com 18 anos, ela me amou assim, e isso foi uma coisa muito interessante assim, consegui experimentar assim, ter uma experiência com uma garota de intimidade mesmo, era algo que eu imaginava que era inacessível pra mim, era algo que eu não acreditava que fosse acontecer pra mim porque eu não era digno de ter um momento desses. Ter isso mais de uma vez acho que foi fundamental pra minha autoestima, pra acreditar que eu posso merecer aproximação de uma garota, eu posso ser amado e ser desejado.

Os meus amigos também são essenciais pra mim, mesmo eu tendo passado por esses momentos difíceis na escola, eu tinha meus amigos, são pessoas que eu amo demais até hoje, se orgulham de mim de certa maneira, sabe? São pessoas que me querem muito por perto também, eu me sinto desejado por eles, eu sinto que eles querem saber eu tô, eles querem saber sobre minha vida, então isso.

O reconhecimento do outro foi essencial mesmo. É exatamente isso. A presença do outro me vendo de forma bonita não só no sentido estético, mas no sentido de uma pessoa desejada, uma pessoa querida, isso foi essencial assim, o reconhecimento do outro, acho que isso foi o mais importante mesmo porque eu nunca fui reconhecido, eu nunca fui visto, nunca fui... meu relacionamento com outro era sempre meio que de repúdio assim, sabe? O outro não me queria perto, não só na escola, meus pais também, por muito

tempo eu senti que eu era incômodo pros meus pais, sabe? E eu eventualmente consegui conhecer pessoas que me viam ali como alguém querido mesmo, isso realmente foi o mais essencial, sabe?

Ressignificação está muito implicada com o sentido, pelo que eu entendi, antes o sentido era dado como um vazio pelo não-pertencimento e pela exclusão das pessoas, “se afasta, você não é do nosso grupo, sai” e ao mesmo tempo essa resignificação, essa mudança se dá pelo acolhimento. Exclusão e acolhimento parece que estão juntos nesse movimento de sentido e significado. Esse momento que você se sentiu mais aceito em outros âmbitos como relacionamento amoroso e seu desempenho na faculdade parece que a percepção positiva de outras pessoas espelham essa resignificação.

Compreensão: A intimidação é reconhecida pelo participante nos momentos em que sua existência é rejeitada pelo outro, sua relação com outro é construída por pelo repúdio e reprovação, o participante se sente como nada e nada consegue fazer para se defender ou se compreender diferentemente. A partir do momento que o participante é convocado pelo mundo a viver novas situações em que o outro passa a ver seu valor e tratá-lo bem, o participante passa a se ver da mesma forma, mostrando a importância do outro no reconhecimento de si, no sentido de sua existência, e nesse caso, na resignificação de uma experiência de sofrimento.

TEXTO SÍNTESE

A vivência da intimidação do Mateus se deu por sua exclusão dos demais alunos da escola pela gordofobia, reprodução do papel social da masculinidade e pressão para exercer a heterossexualidade compulsória. Tal intimidação se mostrava por meio agressão verbal, física e constante exclusão dos demais alunos, assim, tendo-se uma vivência marcada pela sensação de vulnerabilidade, medo, vergonha e não-pertencimento.

Ao longo de sua vida escolar, Mateus se sentia nada, pois se sentia insignificante diante da rejeição e não-aprovação do outro, além de sentir-se incapaz de se defender ou fazer algo sobre a intimidação sofrida, a nadificação de seu ser é compreendida pelo sentido dado a si mesmo, assim como a incapacidade de nada fazer por si.

O esvaziamento do sentido de sua existência pode ser compreendido pela falta de perspectiva de futuro em que se vê um futuro em que não cabe ambições, anseios ou projetos, pois sua temporalidade está restrita por um presente invadido por exclusão e sentimento de não-pertencimento.

Desta maneira, a intimidação implica em uma vivência de vulnerabilidade em que prevalece o medo e vergonha em seu mundo, podendo ser compreendida quando o participante conta que se sentia constantemente vulnerável na escola, pois tinha a sensação de que a qualquer momento poderia ser atacado. Assim como experiência de intimidação ainda se faz presente atualmente em sua vida ao notar que em muitos momentos se sente inseguro, incapaz de se reconhecer como alguém digno de valor, receber amor e por uma sensação de vulnerabilidade em momentos que se sente sozinho.

É essencial notar que o mundo impessoal se fez presente na escola em que Mateus estudava, pois imperava-se um modo de agir que se restringia a um certo e errado, de forma que quem não se adaptasse à norma, como no caso de Mateus, tornava-se um alvo de intimidação. Mostrando que a escola não convida os alunos a pensarem sobre sua existência e seu sentido, a fim de incentivá-los a entrar em contato com o mundo próprio, ou seja, pensando sobre suas existências, suas escolhas e o modo como querem cuidar de sua existência e projetos de futuro, ou seja, indo além do conceito todo-mundo-ninguém.

Outro aspecto importante a ser considerado é que o participante durante o período escolar não compreendia o significado da intimidação sofrida e seu sentido, apenas percebeu seus efeitos quando passou a ser convocado a viver novas situações nas quais sentiu dificuldade de se expor, se ver como alguém de valor e ter ambições na vida. Com isso, percebe-se que a constante elaboração de sentido e sua ressignificação se deu em outro momento da vida de Mateus, pois durante o período escolar apenas compreendia que sua vida era aquela, que não poderia ser diferente e nada tinha a se fazer e pensar sobre.

Por conseguinte, Mateus passa a ter uma nova compreensão de si por meio do processo de ressignificação quando o mundo possa a convocá-lo para novas vivências que abrem possibilidades para que o mesmo possa se compreender como alguém de valor, e assim, querer se mostrar para o mundo

e passar a ter uma perspectiva de futuro. Além de que passa a ter o reconhecimento do outro, ser visto como alguém que pode ser amado e valorizado abre a possibilidade de um novo sentido, tendo-se uma nova compreensão acerca de seu ser e do mundo.

Com isso, pode-se compreender que o processo de ressignificação se deu quando o mundo passou a convocá-lo para novas situações que abriram novas possibilidades de sentido acerca de sua existência, assim como o reconhecimento do outro foi essencial para que o mesmo pudesse se reconhecer, se compreender por um novo sentido e criar um projeto de futuro.

5.1 – Ricardo

1- Isolamento social: *Bom, primeiro, eu sempre fui uma pessoa mais... principalmente na minha infância, extremamente mais reclusa, sempre fui uma pessoa muito mais pra dentro, com uma dificuldade absurda de socializar, pra além disso eu era bem mais gordo que eu sou hoje...*

Então desde que eu era criança, eu meio que não sabia muito como socializar e isso muitas vezes aliado também uma outra questão, duas questões, na verdade: a minha voz e a minha fala. A minha voz pelo tom da minha voz e a minha fala porque eu tenho a língua presa, muito mais do que eu tenho hoje, eu tive que fazer fono pra tentar chegar onde eu tô aqui, se eu fosse avançar mais do que isso, teria que fazer uma cirurgia, daí eu disse “não, tá bom.”.

Então, em vários momentos desde o meu pré, eu fui bastante... eu já ficava um pouco mais na minha, eu sinto que eu não tive muito um grupo pra me apegar e um grupo que por ventura... não sei se “proteger” seria a palavra, mas é como se eu tivesse sozinho e as outras pessoas com grupo fossem de alguma maneira mais “forte” quando elas quisessem me perseguir.

Análise: Ricardo mostra que sempre teve dificuldade em socializar, sendo algo presente desde sua infância, assim como pontua características pessoais que possam justificar a intimidação sofrida, tais como: ser gordo, sua voz e modo de falar. Além de ressaltar que sua incapacidade de socializar o impediu de pertencer a um grupo de amigos que pudesse protegê-lo, caso houvesse necessidade, demonstrando sua percepção de que crianças pertencentes a um grupo são mais fortes, seja para perseguir alguém ou para ser protegido.

2- Impossibilidade de se defender: *Então tinha essa questão do meu corpo, da minha voz, da minha fala e do meu comportamento mais isolado, então não tinham pessoas que me defendessem ali, eu não sabia me defender, eu não sabia brigar, eu não podia nem mesmo responder coisas porque quando eu respondia já era alvo de zoação pela forma como eu falava e pela minha voz. E isso foi acontecendo muito durante meu ensino fundamental, principalmente, de forma que, como eu disse, eu não sabia brigar, até falar qualquer coisa como resposta já era um motivo de zoação.*

Análise: Ricardo compreende que a intimidação sofrida por ele seria por seu isolamento social, seu corpo, sua voz e fala, salientando que havia a impossibilidade de se defender, pois não tinha uma rede de apoio que pudesse protegê-lo ou defendê-lo, bem como existia a impossibilidade de se defender fisicamente, pois não sabia brigar, assim como não conseguia falar ou conversar sobre a intimidação sofrida, uma vez que voz e fala eram os motivos pelos quais Ricardo era atacado. Desta maneira, compreende-se a vulnerabilidade em que Ricardo estava inserido, assim como sua total incapacidade de reagir para se defender perante aos ataques sofridos.

3- Culpabilização da vítima: *Então, sei lá, eu ficava absolutamente indefeso, aconteceu no pré, aconteceu muito durante o ensino fundamental, meu ensino fundamental foi um inferno, eu lembro que na segunda vez aconteceu assim uma situação na qual eu não lembro precisamente o que aconteceu, mas eu lembro que a minha reação era ir pra baixo da mesa chorar, isso foi na segunda série.*

Na quarta série eu lembro que enquanto tava todo mundo jogando futebol e fazendo coisas em grupo, eu tava lá sozinho construindo uma cidade na areia no parquinho, até uma coisa engraçada porque eu gostava muito de construir cidade, é uma coisa que vem desde a minha infância, eu tinha coleções de tampas em que tinha centenas de tampas e eu fazia ruas e prédios de tampas. Eu tava lá construindo minha cidade, sei lá, aí minha professora chegou em mim e começou falar umas coisas do tipo: “Mas você não vai brincar com seus coleguinhas? Você não vai fazer isso? Você não vai fazer aquilo? Mas, Ricardo, qual que é seu problema?”. Não sei qual que é meu problema, fiquei meio sem saber o que responder, só ouvi, mas foi uma coisa que me marcou assim, eu lembro que na hora eu nem senti tanto, mas se eu lembro até hoje é porque teve uma relevância, né?

Análise: Ricardo relembra que toda sua trajetória escolar foi permeada pelo fenômeno da intimidação, de forma que durante essa vivência sempre sentiu-se indefeso e sozinho. Uma de suas principais lembranças consiste no dia em que foi abordado por uma professora, de forma que tal professora o culpabilizou por seu isolamento social, mostrando a falta de capacidade da escola de lidar com a intimidação. Outra informação importante a ser

considerada é que Ricardo brincava de construir cidades o que coincide com a sua profissão atualmente, arquitetura.

4- Intimidação e papel social da masculinidade: *Tinham algumas pessoas em especial que gostavam de me perseguir e outras pessoas que eram neutras e sob influências dessas pessoas também acabavam indo na onda, então coisas... é... como eu posso dizer... brincadeiras com meu corpo, brincadeiras com o jeito como eu falo, como eu nunca tive... nunca fui aquele estereótipo de macho, ficavam falando que eu era viado, isso e aquilo.*

Análise: O fenômeno da intimidação é vivenciado pela compreensão que existia grupo de alunos que o intimidavam pelo seu corpo, voz e maneira de falar, de forma que tal grupo era capaz influenciar outros alunos para praticarem a intimidação com Ricardo. Outro aspecto a ser considerado é que a intimidação também ocorria pela expectativa do papel social da masculinidade, ou seja, se o aluno não corresponder o estereótipo de homem forte, hétero e capaz de se defender, o mesmo é considerado alvo de intimidação. Desta forma, pode-se compreender o papel impessoal da escola que é incapaz de acolher alunos que se diferenciam da norma social.

5- Impossibilidade de se relacionar: *Nesse contexto também, a primeira pessoa que eu gostei foi da minha sala, foi uma das únicas pessoas que me deu um pouco mais de valor, nesse sentido de atenção, só que eu não me sentia à vontade, eu acho que ela gostava de mim, mas eu não me sentia... um dia ela me puxou pro canto e falou “é verdade o que tão falando aí?” e eu acho que ela gostava, só que eu falei “não, não é verdade não, esquece isso aí” e era verdade, só que naquele contexto seria impossível.*

Algum tempo depois ela também se juntou a esse pessoal, né? Porque eles tinham umas brincadeiras meio bizarras, tipo, ela raspou minha mão até sair sangue e eu deixei, né?

Análise: Ricardo relata que gostou de uma pessoa durante sua trajetória escolar, pois foi uma das poucas pessoas que se disponibilizou a lhe dar atenção, contudo, o participante acreditava que naquele contexto era impossível se relacionar com ela, mesmo que ela correspondesse aos seus sentimentos, conseqüentemente, desmentiu sobre seus sentimentos e não

seguiu em diante com a possibilidade de relacionar-se com ela. Tal atitude de Ricardo mostra como o ambiente escolar era um ambiente de impossibilidade de estabelecer relações, mostrando sua vulnerabilidade, medo e incapacidade de poder-ser dentro da escola.

Ademais relata que futuramente tal aluna passou a fazer parte do grupo de alunos que o intimidavam, chegando a agredi-lo fisicamente e o participante sendo incapaz de reagir, demonstrando a vivência da intimidação.

6- Exemplo de intimidação: *Eu lembro que eles me ameaçavam de me bater sabendo que eu não sabia brigar também e me ameaçavam de me bater se eu não pagasse coisas pra eles, então várias vezes já fiquei sem dinheiro pra pagar coisas pra essas pessoas também.*

Análise: A intimidação escolar pode ser vivenciada por meio de diversos tipos de agressões como relatado por Ricardo, podendo ser agressões físicas, verbais e até mesmo pela imposição de pagar algo para os autores da intimidação.

Ricardo compreende que vive todos os tipos de intimidações relatados, de forma, que sempre existia a impossibilidade de reagir e fazer algo sobre a intimidação sofrida. A partir dessa impossibilidade de reagir, pode-se pensar sobre o modo de ser impotente do participante, sentindo-se completamente incapaz de fazer algo sobre seu sofrimento.

7- Silenciamento da escola: *Eu lembro que a postura da escola era uma postura meio que “ah, de novo vocês aqui na diretoria?”, sabe? Não era uma postura de “porra, essa pessoa está me perseguindo”, mas sim de “de novo vocês dois dando problema?”, sabe? Então várias vezes já tive que ir embora da aula com algum recado pra minha mãe assinar, como se simplesmente eu tivesse tido problema com outra pessoa e a outra pessoa tivesse comigo, não como se fosse um caso de perseguição mesmo, que foi o que eu passei.*

Análise: Aqui se mostra a incapacidade da escola de lidar com o fenômeno da intimidação, tendo-se um silenciamento do sofrimento vivido por Ricardo, assim a simplificação da intimidação, ou seja, o problema é solucionado como um simples caso de briga entre alunos, não como algo a ser compreendido e trabalhado entre os alunos envolvidos. Desta maneira, muitas vezes o aluno

que é intimidado não se sente acolhido pela escola para falar o que está acontecendo, pois a escola se isenta de solucionar o problema, assim como o simplifica e naturaliza por meio da compreensão de que é uma “briga normal entre alunos”.

8- Falta de rede de apoio: Pelo o que você conta, parece que a sua trajetória escolar foi permeada por um sentimento de impotência, as coisas aconteciam você e você não podia fazer nada porque você não se sentia preparado para isso e mesmo que se você quisesse, não teria muita repercussão, né?

Não só não teria repercussão como eu não teria amparo de ninguém, não tinha amigos que me desse... eu tinha até alguns, pouquíssimos assim, pouquíssimos de contar nos dedos, não tinha amigos que tivessem dispostos a me defender, no máximo achavam aquelas pessoas babacas também, mas não chegavam a me defender.

Como eu disse, a escola assumiu uma postura super “não quero problemas pra mim”, sabe? “Vocês de novo dando problema”, eu não tinha amparo de ninguém. Não tinha rede de apoio para o que fosse necessário.

Análise: Ricardo mostra como sua vivência na escola foi permeada pelo sentimento de solidão, isolamento e falta de rede de apoio para lidar com a intimidação sofrida, de forma que se sentia desamparado tanto pela conduta descompromissada da escola, quanto pela falta de amigos, de forma que os poucos amigos que tinham não se disponibilizavam a defendê-lo.

É interessante notar a necessidade do participante de ser defendido por alguém, mostrando a compreensão de que naquele momento ele se sentia incapacitado de se defender e fazer algo sobre, assim, precisando de alguém capaz de lidar e parar com a intimidação sofrida por ele. Com isso, podemos compreender novamente o caráter do desamparo, sofrimento e incapacidade de se defender trazidos pela intimidação.

9- Dedicção aos estudos como nova possibilidade: *Bom, primeiro que assim, a forma de defesa que eu encontrei diante disso foi mergulhar nos livros, então eu comecei a sei lá, eu tinha que me garantir em alguma coisa, se pra nada eu era bom, pra alguma coisa tinha que ser bom e eu comecei a*

estudar. Eu lia muito, eu adorava olhar mapas e atlas, né? Isso é uma coisa que sei lá, hoje em dia eu faço arquitetura, acho que tem um pouco a ver.

Análise: Uma maneira encontrada por Ricardo para lidar com a intimidação foi se dedicar aos estudos como uma maneira de se mostrar como bom em algo, e possivelmente, ter reconhecimento. Tal possibilidade apresentada de lidar com a intimidação foi um meio de conhecer um tema de seu interesse que acabou se tornando sua profissão atualmente.

10- Fotografia e relacionar-se com pessoas solitárias: *Eu comecei a fotografar, fotografar é um negócio que é engraçado, né? Porque você tá sozinho, você tá sozinho na cidade, então assim, tudo que você vai fotografar é aquilo que tem algum sentido pra você, é uma atividade que quanto mais imerso em você mesmo você estiver, mais você vai ter uma expressão pessoal, mas ao mesmo tempo, fotografar na rua envolve uma interação com outras pessoas, e aí, eu comecei a ter contato com outras pessoas também solitárias, e eu comecei a sei lá, dar muita... até hoje se alguém me para na rua, eu não consigo falar “não, eu não posso te ouvir.”. Eu não consigo, eu dou atenção pra qualquer pessoa que me para na rua.*

Eu comecei a desenvolver um pouco essa relação de começar a me envolver com pessoas que são solitárias, até por muito tempo acho que esse foi um padrão meio que de atração, inclusive, tipo, até um determinado momento da minha vida, 90% das pessoas que eu gostei, eram pessoas que demonstravam traços de tristeza e de solidão.

Análise: O participante passou a desenvolver atividades em que era possível lidar com a solidão que sentia, desta maneira, passou a fotografar, relatando que o processo de fotografar é um processo que necessita simultaneamente e contraditoriamente uma imersão em si para se ter uma foto com sentido pessoal, assim como a necessidade de entrar em contato com outras pessoas, que no caso, também eram solitárias.

Com isso, Ricardo passou a trabalhar e se relacionar com outras pessoas a partir da solidão vivenciada por si ao longo dos anos.

11: Expressão da solidão: Então pelo o que você traz, a maneira que essa intimidação ficou na sua vida seria pela solidão que você traz em si.

Eu acho que parte da solidão, mas uma outra parte foi a forma que eu fui transformando isso, seja trabalhando o intelecto, seja trabalhando essa questão mais artística, primeiro com o desenho, eu gostava de desenhar desde criança, depois com a fotografia, depois com a arquitetura, mas especialmente o desenho e a fotografia, é forma de expressão artística extremamente solitária.

Análise: É possível compreender que a intimidação experienciada ao longo dos anos na trajetória escolar de Ricardo pode ter o sentido da solidão, de forma que tal sentimento de desamparo e sentir-se sozinho é dito várias vezes ao longo da entrevista, de forma que tal solidão foi levada consigo posteriormente na sua forma de trabalhar e relacionar-se com outras pessoas. É interessante notar que o participante compreende que a solidão também foi uma maneira de expressão e transformação, ou seja, por meio da solidão que sentia, o participante passou a sentir a necessidade de se expressar por meio de desenhos, fotografia, e finalmente, arquitetura, compreendendo tais formas de expressões e trabalhos como uma “expressão artística extremamente solitária”.

12- Dificuldade de se relacionar: *eu comecei a sentir uma necessidade de criar, de me sentir ativo, de me sentir útil, de produzir, sabe? Porque sei lá pra todo resto eu me sentia impotente e aí pra alguma coisa eu tinha me sentir que eu era útil, sabe? Aí eu comecei a trabalhar nisso e até por muito tempo eu passei a ver a pessoas também... sei lá, acho que foi pouco uma reação isso, passei a ver pessoas meio que como... com um certo menosprezo, tipo “olha que pessoas fúteis”, sabe? Hoje em dia, eu não tenho mais isso, mas por muito tempo, eu tive, sei lá, acho que era uma defesa, uma forma de me valorizar e uma forma de lidar com o fato de que sei lá, que eu lia como inutilidade era aquilo que eu não conseguia fazer, porque eu era uma pessoa extremamente bloqueada, tímida, que sei lá, que só tinha vocação pra atividade de imersão solitária, seja como eu falei em questões do intelecto ou questões artísticas.*

Análise: Ricardo conta que passou a compreender que o menosprezo que sentia por outras pessoas estava ligado ao fato que ele não conseguia estabelecer relações interpessoais, de forma que tal menosprezo o fazia se sentir maior e melhor que as outras pessoas. É possível a partir da análise

construída que a dificuldade do Ricardo de se relacionar com outras pessoas é um impacto da intimidação sofrida na sua vida escolar que foi marcada pela solidão e intimidação.

Com isso, o participante passou a expressar sua solidão por meio de seu trabalho e a dificuldade de relações interpessoais persistiu, embora esteja sendo trabalhada, de forma que foi possível compreender o menosprezo sentido por outras pessoas como uma maneira de se defender e se valorizar.

13- Impactos da intimidação: *Eu acho que muito de quem eu sou hoje tem a ver com isso, muito assim, muito, muito. Seja uma dificuldade em questões profissionais, questões de autoconfiança pra N aspectos da vida, tive problemas sérios, de certa maneira ainda tenho, mas tô bem melhor hoje em dia com autoconfiança, é..., a forma como eu me via... é... sei lá assim... parecia que... pra aquilo que eu sabia, que eu me garantia, eu conseguia trabalhar de alguma maneira, que era justamente aquilo que envolve uma posição mais solitária, mas pra tudo aquilo que envolve relações interpessoais, eu sempre... parecia uma coisa de outro mundo pra mim, sabe? Por isso uma dificuldade, por exemplo, com questões profissionais, com questões afetivas, com questões... sei lá, eu não sei nem ir direito numa festa até hoje, sou o cara que vai ficar no canto, pode até estar gostando um pouco, mas vai ficar no canto vendo e que vai querer sair mais cedo, por exemplo.*

Outra coisa que impactou foi que, sei lá, eu acho que algumas coisas que seriam importantes na infância ficou uma lacuna pra mim, sabe? Envolvendo um certo lado mais lúdico da vida mesmo, sabe? Eu acho que eu por não ter tido isso, sinto um pouco uma lacuna de desenvolver coisas que vão nesse sentido, algumas matérias, por exemplo, que envolvem coisas que são pura abstração, eu tenho uma certa dificuldade, sabe?

Eu aprendi a trabalhar muito melhor sozinho, eu tenho... não vou dizer que eu tenho dificuldade em trabalhar em grupo porque eu sou muito relativo ao grupo, em alguns grupos dá muito certo, mas acho que não, acho que pra trabalhos dá certo, mas eu não tenho... Eu tenho até hoje uma dificuldade, por exemplo, de estar com muita gente ao mesmo tempo, tanto é que, uma coisa que você não vai ver é eu fazendo encontros de aniversário, é muito raro, porque eu não

sei lidar com muita gente perto de mim ao mesmo tempo, não sei, sei lá, acho que eu virei uma pessoa que começou olhar muito mais pra dentro.

Análise: Ricardo compreende que a intimidação marcou sua vida, de forma de que muito o que é hoje está relacionado com tal experiência, ou seja, sua dificuldade em relações interpessoais e lidar com muitas pessoas no mesmo espaço que ele, assim como compreende que a intimidação impactou em sua autoconfiança.

É interessante notar que a intimidação lhe trouxe a experiência do sentimento de solidão, contudo, tal solidão foi um meio de expressão que possibilitou o conhecimento da área de interesse do participante, ou seja, a solidão propiciou que Ricardo pudesse se expressar artisticamente por meio de desenhos e fotografias, e atualmente trabalha com arquitetura, mostrando o impacto da intimidação escolar em que ele é e no seu mundo.

14: Importância da psicoterapia no processo de ressignificação: *Como eu faço terapia, eu pensei e penso bastante nisso e não só penso, como eu acho que transformei um pouco, ainda que do meu jeito, quando digo do meu jeito acho que de uma forma talvez meio incompleto, meio seletiva, mas eu fui tentando transformar isso, sabe? Como eu falei, esse meu primeiro contato com pessoas solitárias na rua me levou a, de uma maneira meio controversa, a aprender conversar com as pessoas, sabe?*

A terapia me ajudou muito assim, se não fosse pela terapia, eu não teria sabido fazer isso minimamente por mais que a vida exigisse, a vida exige que a gente comece a ganhar algum dinheiro, a vida exige que a gente aprenda a trabalhar em grupo, mas sei lá, me ajudou muito, mas eu ainda tenho dificuldade nisso, tipo o que possibilitou isso foi a terapia, o que me levou à terapia foi uma angústia, uma sensação de sei lá, meio de não saber o lugar no mundo, sabe? Eu não sei se eu tenho conclusão porque é um processo aberto, não é um processo que já fechei, mas sei lá, eu sinto que, muito do que eu vivi nisso me levou a desenvolver algumas limitações, mas também algumas qualidades, por exemplo, não sei, será que eu seria capaz... não que eu seja a pessoa mais empática do mundo, mas eu sou no mínimo relativamente empático, será que eu seria se eu não tivesse passado por isso? Não sei. Por um lado foi uma questão de reconhecer qualidades, sabe? Sei lá, porra... Eu sou um bom

fotógrafo, sabe? E o fato de eu ser um bom fotógrafo é um encaminhamento profissional, sabe? Eu sou bom, em sei lá... Essa minha imersão intelectual me levou a desenvolver qualidades que podem me ajudar no campo profissional, me ajudou a ser uma pessoa um pouco mais empática, ser uma pessoa sensível, são coisas que eu vejo hoje em dia como qualidades, acho que isso é uma ressignificação, não é? Eu acho que é.

A ressignificação pra você é uma maneira de ver que por mais que tenham trazido coisas ruins, de alguma maneira, te trouxe também qualidades e ensinamentos.

Qualidades e ensinamentos que não só qualidades e ensinamentos em si mesmos, mas que tem o potencial de transformação e de negação daquilo que eu acreditava, e de alguma maneira, acredito, embora eu esteja trabalhando nisso.

Eu fico feliz em participar dessa pesquisa porque pode ser uma maneira de ajudar, né? Eu não quero que ninguém mais passe pelo o que eu passei.

Análise: Ricardo compreende que está em processo de ressignificação da intimidação vivida, ou seja, está compreendendo o sentido que lhe foi dado e como está se dando sua transformação.

O participante iniciou o processo terapêutico por sentir não sentir-se pertencente em nenhum lugar no mundo, compreendendo tal vivência como angústia, o que pode ser compreendido pela vivência da intimidação que traz solidão e o sentimento de não-pertencimento por ser constantemente rejeitado e excluído da convivência com outros alunos no ambiente escolar.

A psicoterapia possibilitou que Ricardo aprendesse a lidar com as convocações do mundo, sejam elas trabalhar em grupo e lidar com relações interpessoais, de forma que foi possível compreender que por mais que a intimidação tenha trazido algumas limitações, também possibilitou o conhecimento de suas qualidades, tais como: empatia e expressão artística que trouxe sua profissão. Compreendendo que a sua ressignificação seja o fato de se reconhecer como um bom profissional, uma pessoa empática e o desenvolvimento de novas qualidades até então não conhecidas, caminhando para seu reconhecimento e nova compreensão de si.

É interessante notar que Ricardo compreende seu processo de ressignificação como uma transformação e de negação daquilo que ele acreditava sobre si, e

de alguma maneira, continua acreditando, embora esteja trabalhando nisso por meio de sua psicoterapia que trabalha a sua ressignificação.

TEXTO SÍNTESE

Ricardo começa a entrevista compreendendo que a intimidação sofrida durante sua trajetória escolar, principalmente durante o Ensino Fundamental, se deu por seu isolamento social, ou seja, dificuldade em relações interpessoais, por ser gordo, por sua voz e fala, o participante fez acompanhamento fonoaudiológico por anos por ter língua presa. Desta maneira, compreende-se que o participante encontrou maneiras de compreender e justificar a intimidação sofrida, compreendendo-se como alguém que se diferenciava dos demais alunos. Contudo, pode-se também compreender que o isolamento social se deu justamente por conta da intimidação sofrida, de modo que o mesmo não conseguia socializar com os demais alunos por ser alvo de intimidação.

Compreende que justamente por conta desse isolamento social, não pertencia a nenhum grupo de amigos, trazendo os sentimentos de não-pertencimento e isolamento, o que corrobora com sua compreensão de que quem pertencia a um grupo de amigos era mais forte, pois tinha a possibilidade de ter outras pessoas para defender ou para praticar intimidação, uma vez que Ricardo era constantemente intimidado por um grupo de alunos, compreendendo o grupo como força e união de interesses.

É interessante notar que Ricardo constantemente fala da necessidade que sentir de pertencer a um grupo de amigos que pudesse defendê-lo, sendo possível compreender pois o mesmo se via como alguém incapaz de se defender, pois não se reconhecia como alguém forte o suficiente para se defender fisicamente e não existia a possibilidade de conversar com os autores da intimidação, pois sua fala em si era um dos motivos pelos quais era intimidado.

A partir deste estreitamento de mundo, Ricardo se via como alguém incapaz, indefeso e sozinho não se abriam novas possibilidades de compreensão de si e do mundo, tendo-se como única possibilidade a de conviver com a intimidação sem nada poder fazer sobre. Trazendo aqui a ideia do modo de ser impotente de Ricardo, pois o mesmo se sentia incapaz,

indefeso e sem possibilidades de enfrentamento, de forma que a única possibilidade encontrada pelo mesmo foi se isolar e se concentrar nos estudos, conforme veremos adiante.

A partir disto, a compreensão de se sentir indefeso e sem rede de apoio para lidar com o sofrimento era constantemente corroborada pela postura da escola que silenciava e naturalizava a intimidação ao lidar com os eventos relatados pelos alunos envolvidos como uma “simples briga entre alunos”, mostrando uma postura descompromissada, simplista e silenciadora da experiência da intimidação, além de impedir que os alunos compreendam a escola como um local de seguro e de acolhimento.

Tal compreensão da escola pode ser vista pelo exemplo trazido por Ricardo ao contar que deixou de iniciar um relacionamento amoroso na escola, pois compreendia aquele contexto como “impossível”, evidenciando novamente sua vivência na escola marcada pelo medo, não-pertencimento e estreitamento de novas possibilidades e significados.

A partir desse sofrimento que marcou a trajetória escolar do participante, uma possibilidade de lidar com a intimidação encontrada foi a dedicação aos estudos que lhe proporcionou conhecer sua área de interesse, ou seja, Ricardo passou sentir a necessidade de expressar sua solidão, com isso, passou a se expressar artisticamente por meio de desenhos, fotografias, leitura e desenho de mapas, e atualmente trabalha como arquiteto e fotógrafo.

Compreende que sua relação com a fotografia e demais expressões artísticas se deu como a maneira encontrada para trabalhar e se relacionar com outras pessoas a partir da solidão vivenciada por si, compreendendo o processo de fotografar como a necessidade simultânea e contraditória de uma imersão em si e necessidade de entrar em contato com outras pessoas. Com isso, dando um novo sentido e novas possibilidades à solidão e sua maneira de ser-no-mundo.

O participante traz em vários momentos que sua compreensão de si atualmente é marcada em grande parte pela intimidação sofrida, sentindo seus impactos ao ter dificuldade em relações interpessoais, problemas com autoconfiança e complicações em atividades que necessitem de abstração e espontaneidade.

Ao compreender as dificuldades e estreitamentos que experienciava, Ricardo sentiu a necessidade de iniciar um processo de psicoterapia, nomeando seu sentimento como “angústia”, podemos compreender sua angústia como a inquietação trazida pela necessidade de encontrar sentido a anos de solidão, rejeição, sentimento de não-pertencimento e estreitamento de possibilidades.

Com o advento da psicoterapia está sendo possível iniciar o processo de ressignificação que Ricardo passou a compreender que a embora a intimidação tenha trazido algumas limitações, também possibilitou o conhecimento de suas qualidades, tais como: se ver como uma pessoa empática e expressar-se artisticamente o que acabou sendo sua profissão. Compreendendo a ressignificação da intimidação escolar como a possibilidade de reconhecer-se como um bom profissional, uma pessoa empática e o desenvolvimento de novas qualidades até então não conhecidas, caminhando para uma nova compreensão de si.

Sendo importante colocar nas próprias palavras do participante o que compreende como ressignificação, isto é, uma nova compreensão do que a intimidação lhe trouxe para além de limitações: “qualidades e ensinamentos que não só qualidades e ensinamentos em si mesmos, mas que tem o potencial de transformação e de negação daquilo que eu acreditava, e de alguma maneira, acredito, embora eu esteja trabalhando nisso.”

A partir desta fala final é possível compreender que Ricardo está no processo de ressignificação não apenas da intimidação escolar, mas no processo de ver novas possibilidades de compreensão de si, indo além da sua compreensão e sentido que tinha sobre si durante sua trajetória escolar, sendo possível agora transformar antigas compreensões e negar aquilo que não lhe cabe mais, ou seja, caminhando para a construção de novos sentidos e significados.

6 - DISCUSSÃO

Esse capítulo pretende discutir o fenômeno da intimidação a partir da perspectiva fenomenológica, como dito anteriormente por Sodelli (2016) e Charlone (2010) a fenomenologia compreende o ser-aí como não-natural, algo que não é simplesmente dado e não tem qualquer determinação, assim, tendo a liberdade como condição ontológica fundamental, sendo abertura para as possibilidades apresentadas e constantemente tendo que dar conta da sua existência por meio de atribuição de sentidos e significados.

Desta maneira, este capítulo nos convida a refletir sobre as vivências trazidas por Mateus e Ricardo a partir desta compreensão de Homem e mundo propostas por Heidegger em seu pensamento fenomenológico. Para tanto, é necessário compreender como se deram suas vivências no período escolar, quais significados e sentidos foram atribuídos, como é possível acessar e compreender o sofrimento sofrido, e finalmente, como está se dando o processo de ressignificação.

Duarte e Naves (2010) e Ong (2015) apontam a angústia e sofrimento presentes durante a vida escolar dos participantes pode ser compreendida pelo o esvaziamento de sentido em que se experiencia o nada do ser-aí e sua indeterminação perante ao futuro, sendo uma vivência de extremo sofrimento para o ser-aí. Experimentando a vulnerabilidade de se sentir incapaz de cuidar de sua existência e a falta de projeto de futuro, pois acredita que não seja capaz de ser e fazer nada.

Sendo possível remeter às vivências dos participantes que constantemente se sentiam incapazes de cuidar de si mesmos, mostrando uma vivência de impotência, incapacidade de reagir, sentir-se desamparado e estreitamento de possibilidades. Sendo também notado que para ambos não existiam perspectivas de futuro, pois não existia um reconhecimento de si bom o suficiente para planejar um futuro e a ausência de sentido impedia uma compreensão de si e de futuro.

Braga e Farinha (2017) demonstram que existem duas maneiras fundamentais do ser-aí se relacionar com os entes: Na relação com as coisas em que se tem o modo de ocupação que traz o produzir, fazer, realizar, possibilitando a relação com o mundo. O segundo é o modo da preocupação ou cuidado (sorge) referindo-se ao ser-com-outro, abrindo-se a possibilidade do

ser-aí se descobrir na convivência com outro ao compartilhar e descobrir o mundo.

Ao nos atentarmos ao modo do cuidado, se tem a concepção de que a partir da preocupação com os outros, o ser-aí vai constituindo a si mesmo, dando constante sentido a sua existência por meio de atribuição significadas a sua vivência, escolhas feitas dentre as possibilidades apresentadas e relações vividas com os entes e os outros.

Desta maneira, é possível refletir como se dá a constituição do ser-aí pela sua relação com os outros seres-aí no contexto da intimidação em que o ser-aí é constantemente rejeitado, marginalizado, excluído da convivência com os demais alunos e constantemente tem seu valor questionado, rebaixado, não sendo reconhecido como alguém de valor e/ou digno de ser amado.

Ao relacionarmos a constituição do ser-aí com as narrativas trazidas pelos participantes, foi possível notar que ambos não conseguiam reconhecer seu valor, se sentiam insignificantes pelo constante não-reconhecimento e rejeição do outros, e conseqüentemente, incapazes de cuidar de si.

Também é possível refletir qual é o sentido que se dá o ser-com-os-outros, conforme contado por Mateus e Ricardo se dá o sentido de medo e ameaça a presença do outro, conseqüentemente, tendo-se uma dificuldade de confiar no outro e criar uma convivência, assim, partindo para um retraimento e um isolamento social, uma vez que o outro é sempre visto como uma ameaça, conforme veremos adiante na tonalidade afetiva do medo.

Sendo importante relembrar que para fenomenologia, não existe um ser-aí solitário, pois ser-com-os-outros é sua condição ontológica, mas no fenômeno da intimidação vivenciado por Mateus e Ricardo se mostra um ser-aí sozinho, pois o sentido da convivência com os demais alunos é sempre de medo, ameaça e sentimento de estar constantemente vulnerável.

Especificamente no caso de Mateus é possível apreender a importância do reconhecimento do outro na vida de alguém, o ser-com-os-outros e seus impactos na existência do ser-aí, pois seu processo de ressignificação se construiu a partir reconhecimento do outro por meio de novas relações em que outro ser-aí foi capaz de reconhecer seu valor e acolhê-lo, com isso, se abriu a possibilidade para uma nova compreensão de si, atribuindo um novo sentido a sua existência.

Portanto, ao experienciar novas relações, novos modos de ser-no-mundo e ser-com-os-outros, Mateus foi capaz de ter uma nova compreensão de si, ou seja, foi capaz de se reconhecer como alguém de valor, pois alguém o viu e tratou como tal.

Ao se pensar sobre o que é o sentido para fenomenologia, Braga e Farinha (2017) argumentam que o ser-aí é o único ente que tem a condição ontológica de ter sua existência como questão, possibilitando a busca pela compreensão de si mesmo, ou seja, procurando e lidando com o sentido de sua existência. Tal sentido vai sendo constantemente construído em cada relação estabelecida, em cada ação no mundo, no lidar com os entes, o ser-aí vai descobrindo quem é em meio a constante tarefa de cuidar de sua existência permanentemente.

Com isso, Sodelli (2016) entende que o sentido da existência humana não é algo dado e imutável, mas uma busca que se dá continuamente e incessantemente por meio das escolhas feitas entre as possibilidades de ser, na constante tarefa do cuidado de si, nas relações com os entes e o mundo, assim, construindo-se uma trama significativa.

Dessa maneira, a partir do exposto por Mateus e Ricardo o fenômeno da intimidação possibilitou que os mesmos construíssem uma compreensão negativa sobre si, se compreendendo como pessoas indignas de reconhecimento, não boas suficientes para ter perspectiva de futuro e incapazes de cuidar de si. Tal compreensão foi sendo construída a partir da relação de medo e rejeição estabelecida com os demais alunos, pelo constante isolamento e o sentimento não-pertencimento e não-acolhimento dentro do ambiente escolar.

Ao nos aprofundarmos na compreensão da existência do ser-aí, Ong (2015) mostra que é possível pensar e acessar as tonalidades afetivas fundamentais e superficiais citadas anteriormente, as compreendendo como descerradoras do mundo, pelo caráter de abertura ontológica do ser-aí, possibilitando o desvelamento sentido da existência humana por meio de sua experiência com as mesmas e as inquietudes que trazem. Salientando-se que o ser-aí sempre está afinado a uma tonalidade afetiva.

Feijoo (2011) compreende que o temor é uma tonalidade afetiva que aponta para uma possibilidade que vem ao encontro do ser-aí por meio de um

anúncio, trazendo uma ameaça, uma destruição, uma possibilidade de aniquilamento do que é pertencente à existência do ser-aí. Os participantes trouxeram em suas narrativas a constante vivência do medo, pois sempre existia a ameaça de sofrer uma agressão física ou demais tipos de agressões, tendo-se uma existência marcada pela constante ameaça de algo ruim poderia acontecer.

A partir da afinação desta tonalidade afetiva se tem o anúncio da fragilidade e vulnerabilidade perante à ameaça da existência do ser-aí, assim, tendo-se duas possibilidades para lidar com essa vivência: obediência às regras que prometem prevenção e controle ou vivenciar o temor como uma possibilidade de coragem.

Pelas vivências trazidas pelos participantes, foi possível compreender que ambos seguiram às regras estipuladas pela escola, ou seja, tentaram se encaixar, não obtiveram sucesso, com isso, se isolaram, pois não compreendiam outra possibilidade para lidar com o medo. Isso posto, os participantes não se viam como capazes de lidar com o medo, passando a vivenciá-lo durante seu período escolar.

Duarte e Naves (2010) e Ong (2015) falam que a angústia no pensamento heideggeriano tem um caráter existencial essencialmente humano, pois apenas o ser-aí tem a possibilidade de se angustiar e ter compreensão de seu próprio ser, abrindo-se a possibilidade de optar o modo de lidar e cuidar de sua existência, pois o ser-aí tem o dever e responsabilidade de cuidar da sua existência constantemente.

Sendo uma afinação fundamental que rearticula o ser-aí com sua característica fundamental ontológico mais própria: a indeterminação originária (poder-ser) que proporciona uma estranheza perante ao mundo que parece não mais acolhê-lo em sua cotidianidade, ou seja, o poder normativo do modo impessoal é suspenso.

A importância da angústia é trazida por Ricardo que procura a psicoterapia ao notar que sentia-se angustiado, como se não houvesse um lugar no mundo para si, não se sentia pertencente a nenhum lugar. Durante o processo terapêutico, a inquietação da angústia foi importante para que Ricardo passasse a compreender o sentido da intimidação vivida, e principalmente, possibilitou o processo de resignificação em que foi possível

ter uma nova compreensão de si que transforma e nega o que foi vivenciado pelo mesmo.

O processo de ressignificação pode ser compreendido pela noção de temporalidade fenomenológica trazida por Duarte e Naves (2015) em que o tempo é vivenciado como uma unidade temporal em que o passado está vindo à tona a todo momento, não sendo terminado e decidido, trazendo possibilidade novas compreensões; presente como edificação da existência e a responsabilidade de escolha entre as possibilidades apresentadas; futuro como incerteza que deve ser sustentado por um projeto fundado pelas escolhas feitas nos tempos passado e presente.

Dessa maneira, o processo ressignificação possibilita o acesso ao passado com o intuito que fatos anteriores possam adquirir novos sentidos e significados, sendo assim possível, criar uma nova compreensão sobre si e sua história. Tal possibilidade de novas compreensões, e conseqüentemente, novas perspectivas de futuro pode ser vista nas narrativas de Mateus e Ricardo que mostram como a ressignificação da intimidação possibilitou que eles passassem a se ver como seres de valor, dignos de serem amados e reconhecidos, ou seja, uma compreensão completamente diferente que tinham sobre eles mesmos durante a vivência da intimidação em que se viam como pessoas medíocres e sem perspectiva de futuro.

Portanto, compreende-se a noção trazida na obra de Heidegger de que o passado não é uma questão fechada e concluída, mas sim uma questão constantemente trazida no tempo presente para que possa ser compreendida e ressignificada, uma vez que o sentido da existência nunca é permanente e imutável.

Para corroborar a reflexão proposta sobre a escola e seu papel no fenômeno da intimidação é necessário compreender que a literatura conceitua a intimidação da seguinte maneira: Lisboa (2009), Williams (2013), Santos (2011) como o fenômeno pelo qual uma criança ou um adolescente é sistematicamente exposto a um conjunto de atos agressivos diretos ou indiretos, que ocorrem sem motivação aparente, mas de forma intencional, protagonizados por um ou mais agressores, de forma repetitiva, sistemática e com intencionalidade de causar danos ou prejudicar alguém que normalmente

é percebido como mais frágil e que dificilmente consegue se defender ou reverter à situação.

Heidegger (1981) ao analisar fenomenologicamente a educação e seu modo de funcionamento, é possível compreendê-la partir da impropriedade em que se tem uma delimitação prévia do que será ensinado aos alunos, e conseqüentemente, se tem uma noção do que será aprendido, assim levando o ser-aí a um determinado modo de existir. Estabelecendo um modelo normativo que será seguido por todos, mostrando uma educação que não propõe a reflexão, mas sim, estipula o que é certo e errado.

Criando um contexto em que o ser-aí tem que agir de acordo com o que é estipulado pelo mundo impessoal, o levando viver na impropriedade, não existindo um busca pelo sentido de ser, a fim de levá-lo compreender sua existência como uma questão. Além de que abre a possibilidade para que o aluno que não consiga se encaixar no padrão estipulado seja considerado inferior e incapaz, e conseqüentemente, possibilitando que o mesmo seja intimidado por outros alunos, conforme a história contada por um dos participantes.

Mateus relata que frequentemente era alvo de intimidação por não tirar notas acima da média, com isso, era considerado um aluno incapaz por não ter um bom desempenho acadêmico, tal intimidação corroborava para que Mateus se compreendesse como alguém medíocre e incapaz de ter qualquer perspectiva de futuro, pois seu valor era constantemente pautado por suas notas. Ao passo que Ricardo compreendeu sua dedicação aos estudos como uma possibilidade de ser reconhecido pelos outros alunos e também por si próprio, relatando que teria que ser bom em pelo menos alguma coisa.

Tais diferentes vivências trazidas pelos participantes mostram como a escola pressiona os alunos para que alcancem um determinado desempenho acadêmico, de forma que suas notas são compreendidas como sua possibilidade perspectiva de futuro, seu valor, seu reconhecimento perante à escola, e conseqüentemente, influencia na sua compreensão sobre si, sua capacidade e potencialidade.

Ao se pensar fenomenologicamente sobre a preocupação da escola com o desempenho escolar, é possível refletir sobre a atual preocupação com a instrução, a instrumentalização do ser-aí que é feita por meio da transmissão

de conteúdos prontos, a inquietação em responder e formar alunos para o mercado de trabalho, de forma que o caráter ontológico ser-com-os-outros não é visto mais como uma oportunidade na educação, mas sim como um meio para se alcançar a instrumentalização e formar novos trabalhadores.

Assim como também é trazido por um dos participantes a postura descompromissada como a escola lidou com a intimidação, a considerando como uma “simples briga entre alunos”, sem compreender que existe uma relação de poder entre os envolvidos, perseguição e sofrimento psíquico. Tal postura remete ao não-acolhimento do aluno e sentimento de não-pertencimento ao ambiente escolar, assim como a sensação de não estar em ambiente seguro que possa defendê-lo, como é amplamente trazidos pelos dois participantes que relatam não ter tido qualquer apoio da escola, assim como a viam como um ambiente não-seguro e de vulnerabilidade.

Novamente se tem a manifestação da impropriedade, ao estipular a noção de heterossexualidade compulsória em que o menino deve, necessariamente, se envolver com outras meninas, não abrindo a possibilidade de pensar sobre o sentido de sua vivência, ou seja, se lhe cabe se relacionar com pessoas do sexo oposto e/ou se existem outras maneiras de se relacionar para além de ficar com o máximo de meninas possíveis.

Outro exemplo trazido pelos participantes foi a pressão em exercer o papel social da masculinidade, sentindo-se constantemente pressionados a se defender por meio brigas físicas, manter o estereótipo de homem másculo e heterossexual, contudo ambos não se enquadraram nesse perfil e acabavam por ser marginalizados e intimidados. Novamente mostrando a vivência escolar em que o diferente é constantemente excluído, marginalizado e alvo de intimidação.

Assim é possível compreender que a educação se mostra e acontece na impropriedade, onde se experiencia o anestesiamiento da responsabilidade do cuidado do próprio ser-aí por meio interpretações prontas de Homem e mundo e suas devidas instruções de modos de ser, por exemplo, ser heterossexual, agir de acordo com os papéis sociais de gênero e ter bom desempenho acadêmico.

Heidegger (1981) nos convida a refletir ao apontar que ser-no-mundo se abre temporalmente pela consideração e paciência a partir de dois extremos –

dominador e libertador. O dominador é compreendido pelo modo impróprio que é entendido pelo “saltar sobre o outro”, ou seja, afastando e anestesiando o ser-aí da responsabilidade de cuidado do próprio ser. Ao passo que o modo libertador é o “salta diante do outro” que conduz o ser-aí para a responsabilidade para ser mais próprio e conseqüentemente, livre para ser quem é.

A partir dessa reflexão, se faz possível compreender que a educação brasileira está existindo pelo modo dominador que traz normativas de como ser na escola, fornecendo sentidos e significados já sedimentados que não precisam ser pensados e compreendidos pelo ser-a, impedindo que os alunos sejam convidados a pensar sobre sua existência, suas possibilidades e maneiras de cuidar de si, indo além da normativa prevista. Além de que o modo dominador abre margem para a intimidação dos alunos que se diferenciam da norma, não abrindo espaço para que um modo diferente de ser possa se mostrar e existir junto com os outros.

Qual sentido se dá com o outro: dificuldade de confiar no outro que leva ao retraimento e afastamento, vendo o outro sempre como uma ameaça. Não existe ser-aí solitário, mas sozinho, pois não tem como ser-com-os-outros.

Diante da discussão feita sobre o fenômeno estudado se tem o seguinte questionamento: por que acontece a intimidação? Nos convidando a refletir sobre o fenômeno, os envolvidos, seus desdobramentos e o papel da escola diante de tal contexto.

Conforme discutido anteriormente, o mundo da impropriedade viabiliza que a intimidação ocorra por meio da padronização da existência dos alunos estipulando o que é certo e errado, feio e bonito, desejável e indesejável e aceitável e não aceitável, de forma que os alunos que não estejam dentro do padrão estipulado estão vulneráveis a serem intimidados por suas características que se destoam dos demais.

O mundo da impropriedade amplamente comentado nas entrevistas mostra uma escola que não está disposta a convidar os alunos a refletirem sobre diferentes possibilidades de existir, qual é a melhor maneira encontrada por cada um para cuidar da sua existência, como conviver com a diferença, assim, impedindo que seus alunos caminhem em direção à propriedade por meio do questionamento sobre seu ser.

Ademais é interessante refletir que o período escolar é experienciado durante a infância e adolescência, de forma que a noção de “quem eu sou” não está clara, pelo contrário, está sendo constantemente construída por meio de escolhas entre possibilidades, convivência com outros e demais influências. Dessa maneira, ao pensar sobre a intimidação, é possível compreender que tal fenômeno ocorra para demarcar aquilo “que eu não sou”, ou seja, uso a intimidação como uma maneira de expressar aquilo que eu não sou, não devo ser e não quero ser, nos casos de Mateus e Ricardo, a diferenciação foi marcada por ser gordo, notas abaixo da média e não ser o estereótipo masculino.

Com isso, entende-se que na dificuldade de saber quem é e quem será, a noção de quem não sou é expressa por meio da agressão, como maneira de marcar diferenciações entre o que eu sou e não sou. Conseqüentemente, se faz possível compreender que os autores da intimidação estão buscando se diferenciar por meio de uma experiência que também se faz dolorosa e traz sofrimento, pois mostra a confusão vivenciada sobre sua identidade e a necessidade de estar dentro dos padrões estipulados.

Portanto, este capítulo nos convidou a refletir sobre o fenômeno da intimidação escolar a partir das histórias de vida trazidas por Mateus e Ricardo, nos fazendo pensar sobre a escola e seu lugar nas vidas dos alunos, de forma que a educação brasileira atual está afinada com o modo dominador explicado por Heidegger em que se tem normativa de existência por meio de padrões estipulados pelo mundo impróprio, a fim de anestesiar o ser-aí sobre a questão do seu próprio ser.

Ao funcionar dessa maneira, a escola acabar por impedir que seus alunos sejam capazes de abrir para a possibilidade do sentido mais autêntico da educação, o modo de funcionamento libertador, ou seja, uma educação que abre a possibilidade de cuidar do próprio existir, isto é, possibilitando que o ser-aí se abra para a responsabilidade do cuidado de sua existência e seja capaz de ser mais livre para ser quem é.

Sendo importante ressaltar que o estudo não pretende esgotar a compreensão do fenômeno estudado, uma vez que de acordo com o pensamento fenomenológico não existe uma explicação única para os fenômenos, mas pretendeu ampliar nossa perspectiva sobre o fenômeno da

intimidação escolar, seu sentido para o alunos que o vivenciam, seu impacto posterior nas vidas dos alunos, o processo de ressignificação na vida adulta, e finalmente, o papel da escola perante a tal fenômeno, revelando uma urgência de retorno ao sentido autêntico de educar e reflexão sobre como acolher seus alunos, a fim de possibilitar seu caminho à propriedade, podendo ser mais livre para ser quem é e não encaixá-lo no mundo da impropriedade.

REFLEXÕES FINAIS

Este estudo buscou compreender o fenômeno da intimidação escolar e seu processo de ressignificação na vida adulta pela perspectiva da Fenomenologia Existencial. Para tanto, entrevistou-se duas pessoas que sofreram intimidação durante seu período escolar e a partir de seus relatos, pôde-se compreender o sentido do fenômeno para cada um, suas consequências na vida adulta, o processo de ressignificação e o papel da escola.

Ao longo desse estudo foi possível compreender, a partir da análise fenomenológica, que para os participantes a intimidação escolar é marcada pelo isolamento social em que, a relação com o outro é vivenciada pelo medo, ameaça, não-confiabilidade. Pois, na maioria das vezes as relações com os outros consistia em violência, trazendo à tona os sentimentos de não-pertencimento, inadequação e não reconhecimento do outro, o que desdobrava em o não reconhecimento de si.

Um aspecto importante a ser comentado é a impotência sentida pelos participantes na experiência com a intimidação, pois não se sentiam aptos para se defender e cuidar de sua própria existência. Ao experimentar um estreitamento de mundo em que compreendiam que a única possibilidade era sofrer a intimidação, uma vez que se sentiam sozinhos, incapazes de se defender e indefesos, pois não possuem uma rede de apoio para tanto.

Ao se trazer a compreensão da intimidação escolar, logo se pensa: por que acontece tal fenômeno? Foi possível compreender que a intimidação ocorre dentro do ambiente escolar, ou seja, os alunos estão vivenciando a infância e adolescência, de forma que a noção de “quem eu sou” não está clara, pelo contrário, está em constante construção. Com isso, podemos pensar que o autor da intimidação a pratique para demarcar aquilo que “ele não é”, ou seja, a intimidação é uma maneira violenta de expressar aquilo que ele não é, não deve ser e não quer ser.

Compreendendo que as marcas daquilo “que eu não sou” é amplamente vivenciada dentro do ambiente escolar que funciona a partir da impropriedade, isto é, estipula normativas de certo e errado, bonito e feio, desejável e indesejável. De forma que não estimula seus alunos pensarem sobre sua própria existência e com isso, assumirem seu próprio cuidado e acolher as

diferenças. Pelo contrário, o mundo impróprio vivenciado pela escola possibilita que os alunos que não se encaixem à norma, sejam marginalizados e intimidados, como nos casos dos participantes que foram intimidados por suas características físicas, desempenho acadêmico e fuga do papel social de gênero. Mostrando a escola como um local em que o aluno não se sente seguro e protegido, estando vulnerável a ser intimidado por fugir à norma.

Evidenciando que a escola brasileira perdeu o horizonte da autenticidade do educar, ou seja, abrir a possibilidade do cuidar do próprio existir, para que o ser-aí se abra para a responsabilidade do cuidado de sua existência e seja capaz de ser mais livre para ser quem é. Ao ser mais livre para ser quem é possível conviver a diferença e compreender tantas outras possibilidades de existir e cuidar de si.

A partir de tal problemática apontada, questiona-se: quais são as consequências da intimidação escolar na vida adulta? Os participantes trouxeram grande dificuldade de estabelecer e manter relações interpessoais, relacionando-se tal dificuldade com as constantes rejeições e exclusões durante o período escolar. Assim como notou-se a urgência de compreender o sentido da intimidação escolar, trazendo a angústia de não se sentir pertencente a lugar nenhum e a incapacidade de cuidar de sua própria existência.

Ressaltando-se que o estudo não buscou esgotar o conhecimento sobre o fenômeno apresentado, tanto porque a fenomenologia não trabalha com a perspectiva de um conhecimento único e generalizado, quanto porque o fenômeno da intimidação escolar é de muita complexidade, fazendo-se necessário atentar-se para todos os envolvidos no fenômeno, famílias dos alunos, escolas e seus modos de funcionamento.

A partir do estudo apresentado, manifesta-se a urgência de novos estudos sobre a intimidação escolar, suas consequências deletérias na vida adulta e o papel da escola perante a tal fenômeno para que seja possível uma escola que possa conviver com a diferença, podendo existir em suas muitas possibilidades e que propicie a liberdade para ser quem é.

ANEXO 1

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Esta pesquisa será realizada por Sandy Lira Ximenes Lima que cursa Psicologia na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e orientada pela Prof^o. Dr^o. Marcelo Sodelli.

Seguindo preceitos éticos, informo que sua participação será voluntária e absolutamente sigilosa, não constando seu nome ou qualquer outro dado que possa identificá-la no relatório final ou em qualquer publicação posterior sobre esta pesquisa.

Pela natureza da pesquisa, sua participação não acarretará em quaisquer danos a sua pessoa. A seguir, apresento as informações gerais sobre esta pesquisa, reafirmando que qualquer outra informação que você desejar poderá ser fornecida a qualquer momento, pela aluna-pesquisadora ou pelo professor responsável.

TEMA DA PESQUISA: Resignificação da experiência de intimidação escolar entre pares de alunos

PROCEDIMENTO: Entrevista reflexiva com participantes.

São Paulo, ____ de _____ de 2018.

Prof^o. Dr^o. Marcelo Sodelli

Sandy Lira Ximenes Lima

Tendo ciência das informações contidas neste termo de consentimento,
Eu _____,
portador do RG N^o _____, autorizo a
utilização nesta pesquisa dos dados por mim fornecidos.

Assinatura do participante

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, P.; WILLIAMS, L.; D’AFFONSECA, S.; Efeitos tardios do bullying e o transtorno do estresse pós-traumático: uma revisão crítica. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**. São Paulo, vol. 29, n. 1, p. 91-98, janeiro-março/2013.

ANTONIO, P. e OLIVEIRA, A. Sentimentos do adolescente relacionados ao fenômeno bullying: Possibilidades para a assistência de enfermagem nesse contexto. **Revista Eletrônica de Enfermagem**. Goiás, v. 08, n. 01, p. 30-41, 2006.

BARBOSA, A.; PARENTE, T.; BEZERRA, M.; MARANHÃO, T.; *Bullying* e sua relação com o suicídio na adolescência. **Id On Line Multidisciplinary Journal and Psychology**. Edição online, v. 10, n. 31, Set/Out, 2016.

BRAGA, T. e FARINHA, M. Heidegger: em busca de sentido para a existência humana. **Rev. abordagem gestalt.**, Goiânia, v. 23, n. 1, p. 65-73, abril, 2017.

CASANOVA, M. A falta que Marx nos faz. 1ª Edição. Rio de Janeiro: Editora Via Verita, 2017. 249 p.

CÉZAR, N.; PASSOS, L. Violência simbólica nos rituais legitimadores dos processos escolares - Fenômeno bullying no ambiente escolar. Mato Grosso, 2008.

CHARLONE, M. O (im)pensado na educação no mundo contemporâneo: um olhar fenomenológico existencial. Trabalho de conclusão de curso. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), São Paulo. 2010.

DUARTE, R. e NAVES, G. O ser-para-a-morte em Heidegger. **Revista Católica**. v. 2, n. 4, p. 64-82. Uberlândia, Minas Gerais. Julho/Dezembro. 2010.

FEIJOO, A. A existência para além do sujeito: a crise da subjetividade moderna e suas repercussões para a possibilidade de uma clínica psicológica com fundamentos fenomenológico-existenciais. 1ª Edição. Rio de Janeiro: Editora Via Verita, 2011. 207 p.

GIACOIA, O. *Heidegger Urgente: Introdução a um novo pensar*. 1ª Edição. São Paulo: Editora Três Estrelas, 2013. 143 p.

GOMES, W. A Entrevista Fenomenológica e o Estudo da Experiência Consciente. **Psicol. USP**, São Paulo, v. 8, n. 2, p. 305-336, 1997.

GOMES, A.; REZENDE, L. Reflexões sobre bullying na realidade brasileira utilizando a técnica de análise de conteúdo: revisão bibliográfica. **Cadernos de Pós-Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento**. São Paulo, v.11, n.1, p.112-119, 2011.

HEIDEGGER, M. **Todos nós... ninguém**: um enfoque fenomenológico do social. Tradução e comentários Dulce Mara Critelli. São Paulo: Moraes, 1981.

HORIGUELA, M. e PINGOELO, I. Bullying na sala de aula. **De Jure: Revista Jurídica do Ministério Público do Estado de Minas Gerais**. Minas Gerais, v. 15, n. 2, p. 145-156, 2010.

LEÃO, L. O fenômeno bullying no ambiente escolar. **Revista FACEVV**. Vila Velha, n. 4, p. 119-135, janeiro-junho/2010.

LISBOA, C.; BRAGA, L.; EBERT, G.; O fenômeno bullying ou vitimização entre pares na atualidade: definições, formas de manifestação e possibilidades de intervenção; **Contextos Clínicos**, Rio Grande do Sul, vol. 2, n. 1, janeiro-junho 2009.

MARTINS, J.; BOEMER, M.; FERRAZ, C.; A fenomenologia como alternativa metodológica para pesquisa: algumas considerações. **Rev. Esc. Enf. USP**. São Paulo, v. 24, n. 1, p. 139-147, abril, 1990.

NASCIMENTO, A.; MENEZES, J. Intimidações na adolescência: expressões da violência entre pares na cultura escolar. **Psicol. Soc.**, Belo Horizonte, v. 25, n. 1, p. 142-151, 2013.

OLIVEIRA-MENEGOTTO, L.; PASINI, I.; LEVANDOWSKI, G. O bullying escolar no Brasil: uma revisão de artigos científicos. **Psicol. teor. prat.**, São Paulo, v. 15, n. 2, p. 203-215, ago. 2013

ONG, L. O uso de drogas na consumação da modernidade. Dissertação de mestrado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), São Paulo. 2015.

POMPEIA, J. e SAPIENZA, B. Os dois nascimentos do homem: escritos sobre terapia e educação na era da técnica. 1ª Edição. Rio de Janeiro: Editora Via Verita, 2011. 177 p.

SANTOS, D.. O fenômeno da violência escolar na visão de Hannah Arendt. **Web Revistas Sociodialeto**. Campo Grande, v. 3, n. 9, mar. 2013.

SANTOS, L.; MARTINS, M.; FILHO, M.; MARTINS, M.; SOUZA, E. A cultura bullying na escola a partir do olhar das vítimas. **Estud. pesqui. psicol.**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 1, p. 27-40, abr. 2013.

SODELLI, M. Uso de drogas e prevenção: da desconstrução da postura proibicionista às ações redutoras de vulnerabilidade. 1ª Edição. Rio de Janeiro: Editora Via Verita, 2016. 175 p.

SODELLI, M. Aproximando sentidos: Formação de professores, educação, drogas e ações redutoras de vulnerabilidade. Tese de Doutorado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), São Paulo. 2006.

SZYMANSKI, H.; ALMEIDA, L.; PRANDINI, R. A entrevista na pesquisa em educação - a prática reflexiva. 3ª Edição. Brasília: Liber Livros Editora, 2004. 99 p. 3ª ed. (2010).

SZYMANSKI, H. A Prática Reflexiva em Pesquisas com Famílias de Baixa Renda. Anais do II Seminário Internacional de Pesquisa e Estudos Qualitativos: A pesquisa qualitativa em debate. Bauru, USC. 25 a 27 de março de 2004. Disponível em:
<<http://www.sepq.org.br/lisipeq/anais/pdf/gt1/06.pdf>>. Acesso em: 04 de março de 2018.

SZIMANSKI, L.; MARQUES, A.; PRADO, C.; ANDRADE, D. e MACHADO, N. Leitura e infância: o lugar da contação de histórias em um centro de educação infantil. Iniciação Científica orientada por Luciana Szymanski. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC - SP), São Paulo. 2017.

WILLIAMS, L.; D’AFFONSECA, S.; CORREIA, T.; ALBUQUERQUE, P. Efeitos a longo prazo de vitimização na escola. Gerais, **Rev. Interinst. Psicol.**, Juiz de fora , v. 4, n. 2, p. 187-199, dez. 2011.