



**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA
E TECNOLOGIA DE MATO GROSSO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU
MESTRADO ACADÊMICO EM ENSINO**

CARLA SILBENE OLIVEIRA DE PAULA SCHNEIDERS

**FILOSOFIA CLÍNICA E *BULLYING*: INTERVENÇÃO NO ENSINO
MÉDIO**

**CUIABÁ
2020**

CARLA SILBENE OLIVEIRA DE PAULA SCHNEIDERS

FILOSOFIA CLÍNICA E *BULLYING*: INTERVENÇÃO NO ENSINO MÉDIO

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós- Graduação Stricto Sensu, Mestrado Acadêmico em Ensino no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso/IFMT em associação ampla com a Universidade de Cuiabá, como parte do requisito para obtenção do título de Mestre em Ensino, área de concentração: Ensino, Currículo e Saberes Docentes e da Linha de Pesquisa: Ensino de Matemática, Ciências Naturais e suas Tecnologias, sob a orientação da Professora Phd. Raquel Martins Fernandes.

**CUIABÁ/MT
2020**

Dados internacionais de catalogação na fonte

S358f Schneiders, Carla Silbene Oliveira de Paula
Filosofia Clínica e Bullying: Intervenção no Ensino Médio / Carla Silbene
Oliveira de paula Schneiders – Cuiaba – MT, 2020.
103 f.

Orientador(a) Raquel Martins Fernandes
Dissertação. (CBA - Mestrado em Ensino) – Instituto Federal de Educação,
Ciência e Tecnologia de Mato Grosso, Campus Cuiabá, 2020.
Bibliografia incluída

1. Ensino. 2. Bullying. 3. Circunstância. 4. Interseções. 5. Submodos. I. Título.

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos
pelo(a) autor(a).

Bibliotecário(as): Jorge Nazareno Martins Costa (CRB1-3205)



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE MATO
GROSSO PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E INOVAÇÃO
CAMPUS CUIABÁ – CEL. OCTAYDE JORGE DA SILVA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO
Nível Mestrado

ATA DE EXAME DE DEFESA

Aos vinte e seis dias do mês de novembro de dois mil e vinte, às 14h00, no Programa de Pós-Graduação em Ensino do Instituto Federal de Mato Grosso, em associação com a Universidade de Cuiabá, reuniu-se a banca remota amparada pela Resolução 018/2020/CONSUP/IFMT, sob a presidência da **Profa. Dra. Raquel Martins Fernandes** neste ato representado pela Coordenadora do Programa de Mestrado em Ensino, pela Universidade de Cuiabá, **Profa. Dra. Cilene Maria Lima Antunes Maciel**, como Orientadora, e com a participação dos membros examinadores **Profa. Dra. Laura Isabel Marques Vasconcelos de Almeida** como Examinador Interno e a **Profa. Dra. Elane Chaveiro Soares**, como Examinadora Externa, para a banca de Exame de Defesa de **CARLA SILBENE OLIVEIRA DE PAULA SCHNEIDERS**, aluna

do Curso de Mestrado Acadêmico em Ensino. A dissertação intitulada **Filosofia Clínica e Bullying: Intervenção no Ensino Médio**, foi apresentada e após a arguição da banca foi **APROVADA**. Para constar, foi lavrada a presente ata que, depois de lida, foi aprovada e assinada pelos membros da banca examinadora.

Profa. Dra. Raquel Martins Fernandes – Presidente da Mesa e Orientadora (neste ato representada pela **Profa. Dra. Cilene Maria Lima Antunes Maciel**
– Universidade de Cuiabá)

Profa. Dra. Laura Isabel M. Vasconcelos de Almeida – Examinador Interno
Universidade de Cuiabá - UNIC

Profa. Dra. Elane Chaveiro Soares - Examinadora Externa
Universidade Federal de Mato Grosso –UFMT

Cuiabá, 26 de novembro de 2020

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a Deus que é a maior expressão do amor e a Jesus que nos ensina a amar, ao Espírito Santo que nos enche dessa vontade de amar na prática. Dedico também a todos aqueles que me amam incondicionalmente, minha família e amigos, e às pessoas que deram a oportunidade de conhecê-las nesta pesquisa e amá-las tais como elas são no mundo; aos estudantes, pais e pares da Escola que permitiram a realização desta pesquisa.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pela saúde e provisão que me foi cedida, à minha orientadora Dr^a Raquel Martins Fernandes pela orientação e aos professores que fizeram parte desta qualificação, à minha mãe pelo acolhimento fraterno, ao meu esposo pela parceria e incentivo, aos meus filhos e filha. Agradeço também à equipe gestora da Escola, aos discentes engajados nesta pesquisa, aos meus colegas de trabalho e do mestrado, aos pastores e aos irmãos da igreja IBN que intercederam por mim neste período de dedicação ao estudo.

Porque para com Deus não há acepção de pessoas.

Romanos 2: 11 ARA.

RESUMO

O *bullying* é uma violação dos Direitos Humanos; esta violência física e psicológica acontece geralmente na escola. Esta pesquisa trata sobre o *bullying* no Ensino Médio e faz parte do projeto guarda-chuva do Grupo de Pesquisa em Humanidades e Sociedade Contemporânea (GPHSC) com aprovação no Comitê de Ética sob o Parecer número: 1.773.781. O objetivo deste trabalho é desenvolver ações de intervenção por meio de submodos Filosófico-Clínicos, aplicados individualmente a sete estudantes participantes da pesquisa. O problema definido para esta pesquisa é: Como a Filosofia Clínica pode ajudar no combate ao *bullying* aplicando submodos como intervenção pedagógica? A natureza desta pesquisa é qualitativa e o método fenomenológico de compreensão dos dados com a fundamentação teórica foi pautada em Lúcio Packter e José Ortega Y Gasset. A aplicação de submodos ocorreu após a observação da circunstância com o compartilhar da historicidade, que é a história de vida da pessoa. Percebeu-se que as questões existenciais dos estudantes partem de problemas profundos e que alguns desses estudantes conseguem solucionar seus problemas com ou sem ajuda, mas as vivências e as consequências do *bullying* são singulares. Observou-se que os submodos aplicados como intervenção favorecem a interseção entre as pessoas e melhora o rendimento escolar.

Palavras-chave: Ensino; *Bullying*; Circunstância; Interseções; Submodos.

ABSTRACT

Bullying is a violation of human rights; this physical and psychological violence usually happens in school. This research deals with bullying in high school and is part of the umbrella project of the Research Group on Humanities and Contemporary Society (GPHSC) with approval by the Ethics Committee under the Opinion Number: 1,773,781. The aim of this work is to develop intervention actions through philosophical-clinical submodes applied individually to seven students participating in the research. The problem defined for this research is: How can clinical philosophy help in fighting bullying by applying submodes as pedagogical intervention? The nature of this research is qualitative and the phenomenological method of understanding the data with the theoretical foundation was based on Lúcio Packter and José Ortega Y Gasset. The application of submodes occurred after the observation of the circumstance with the sharing of historicity, which is the life history of the person. It was perceived that the existential questions of the students start from deep problems and that some of these students can solve their problems with or without help, but the experiences and consequences of bullying are unique. It was also observed that the submodes applied as intervention favor the intersection between people and improves school performance.

Key-words: Teaching; Bullying; Circumstance; Intersections; Submodes.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Exames das Categorias Filosófica-clínica	70
Figura 2 – “Interseção Positiva”	71
Figura 3 – Método da Filosofia clínica	72

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Você já sofreu <i>bullying</i> na escola?.....	38
Gráfico 2 – Você já maltratou alguém na sua escola atual?	39
Gráfico 3 – Presenciei brincadeiras de mal gosto com os colegas	40
Gráfico 4 – Fazem agressões virtuais (redes sociais).....	41
Gráfico 5 – Qual é o seu gênero?	42
Gráfico 6 – Insultaram-me	43
Gráfico 7 – Dizem coisas negativas sobre mim.....	44
Gráfico 8 – Colocam-me apelidos vergonhosos.....	45
Gráfico 9 – Ameaçam-me.....	46
Gráfico 10 – Fazem com que os outros não gostem de mim	47
Gráfico 11 – Inventam que eu furto coisas de meus colegas	48
Gráfico 12 – Sofro “pequenos” furtos (pegam meu dinheiro, meus pertences sem minha permissão	49
Gráfico 13 – Estragam minhas coisas.....	50
Gráfico 14 – Sofro agressões “leves” puxam meu cabelo, me arranham.....	51
Gráfico 15 – Ignoram-me completamente, me dão um “gelo”	52
Gráfico 16 – Insultaram-me por minha cor	53
Gráfico 17 – Fazem piadas do meu sotaque.....	54
Gráfico 18 – Forçam-me a agredir outro colega.....	55
Gráfico 19 – Perseguem-me dentro da escola	56
Gráfico 20 – Perseguem-me fora da escola	57
Gráfico 21 – Assediam-me sexualmente.....	58
Gráfico 22 – Abusam sexualmente de mim.....	59
Gráfico 23 – Já sofri bullying devido a minha crença religiosa	60
Gráfico 24 – Humilham-me por minha orientação sexual.....	61
Gráfico 25 – Falo mal de quem não gosto	62
Gráfico 26 – Quando percebo que estou irritando alguém, insisto na brincadeira	63
Gráfico 27 – Faço brincadeiras de mal gosto e provoco colegas mais fracos que eu	64
Gráfico 28 – Bati, empurrei e machuquei outra pessoa	65
Gráfico 29 – Não gosto de obedecer à ordens dos meus pais ou professores	66

Gráfico 30 – Senti vontade de mudar de escola por causa da maneira que meus colegas me tratam.....	67
Gráfico 31 – Não me deixam fazer parte do grupo de amigos	68
Gráfico 32 – Você já teve seus direitos violados na sua escola atual?	69

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Grupo participante do relato pessoal.....	70
Tabela 2 – Aplicação dos submodos individualmente	73

LISTA DE ABREVIACOES DE SIGLAS

EP	Estruturas de Pensamentos
FC	Filosofia Clínica
GPHSC	Grupo de Pesquisas em Humanidades e Sociedade Contemporânea do IFMT
IFMG	Instituto Federal de Educao, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais
IFMT	Instituto Federal de Educao, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso
IFPB	Instituto Federal de Educao, Ciência e Tecnologia da Paraíba
PISA	Programa Internacional de Avaliao de Estudantes
S	Submodo
T	Tópico

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
1 A FILOSOFIA CLÍNICA	19
1.1 A origem da filosofia clínica	19
1.2 Novos termos e conceitos	20
1.3 Convergências filosóficas	24
1.4 O ser humano e os valores	26
2 CONCEITOS CATEGORIAIS DE JOSÉ ORTEGA Y GASSET	30
2.1 As categorias “ensimismamiento y alteração”	31
2.2 A categoria “circunstância”	33
2.3 A categoria “ <i>humanizacion</i> ”	33
2.4 A categoria “ <i>educacion</i> ”	36
3 A PESQUISA SOBRE O BULLYING NA ESCOLA E A COMPREENSÃO FENOMENOLÓGICA DOS DADOS	38
3.1 Resultados do questionário online realizado em 2019	38
4 HISTORICIDADES E SUBMODOS COMO INTERVÊNÇÃO	70
4.1 Historicidade e submodos do estudante 1.1	74
4.2 Historicidade e submodos do estudante 1.2	76
4.3 Historicidade e submodos do estudante 1.3	78
4.4 Historicidade e submodos do estudante 1.4	80
4.5 Historicidade e submodos do estudante 1.5	81
4.6 Historicidade e submodos do estudante 1.6	84
4.7 Historicidade e submodos do estudante 1.7	85
4.8 Educação e ensino em filosofia clínica	86
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	89
REFERÊNCIAS	91
ANEXOS	94

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa foi realizada a partir do GPHSC-IFMT (Grupo de Pesquisa em Humanidades e Sociedade Contemporânea do IFMT); este grupo iniciou suas pesquisas desde 2008 e a partir de 2016 até o presente momento tem o projeto aprovado no Comitê de Ética - Número do Parecer: 1.773.781 - com o título: “Violação dos Direitos Humanos e *bullying* no Contexto Escolar: diagnóstico e proposta de intervenção com base no empoderamento dos Alunos” sob a coordenação da Dr^a Raquel M. Fernandes, o que permitiu um diagnóstico sobre o *bullying* em escolas estaduais, na rede particular e diversos campus do IFMT, um campus do IFMG e outro no IFPB.

O GPHSC compreende a importância de divulgar os resultados desta pesquisa a toda comunidade escolar e, também, a necessidade de ações em conjunto na tentativa de solucionar o problema, já que o *bullying* é uma forma covarde e audaciosa de violação dos Direitos Humanos.

As pesquisas do GPHSC apontam que há um número crescente de casos de *bullying* nas escolas de Mato Grosso; Santos (2019), aponta que os reflexos nas avaliações de alunos que sofreram ou não o *bullying* são distintos entre si, com base em informações do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (sigla em inglês: *PISA*). Consequentemente, cada vez mais se torna necessário buscar soluções referentes a este problema social.

O *bullying* na escola pode abranger diversas formas de violência, Abramovai (2002), distingue que a violência não é apenas física, a violência psicológica e moral pode causar traumas talvez irreparáveis que levam a pessoa ao isolamento e outras consequências. Isto é um sério problema que requer interferência e existem várias possibilidades por diversas vias: por meio da Psicologia, Psicanálise, a Pedagogia e a Filosofia.

No entanto, a proposta deste trabalho visa utilizar a técnica da Filosofia Clínica aplicando submodos da própria pessoa a partir da sua historicidade (história de vida) e circunstância (categoria que parte do pensamento filosófico de Ortega).

Aiub (2018), em seu artigo “A Filosofia Clínica no Brasil” corrobora que a Filosofia Clínica é uma psicoterapia objetivamente capaz de proporcionar auxílio existencial de modo pedagógico na escola; “a Filosofia Clínica não é filosofia, mas uma técnica de ajuda ao outro com fundamentação fenomenológica, colocando-se

lado a lado com as psicologias humanistas, também “herdeiras” da filosofia” (AIUB, 2018, p.41).

A pergunta desta pesquisa é: Como a Filosofia Clínica pode ajudar no combate ao *bullying* aplicando submodos como intervenção pedagógica?

O objetivo desta pesquisa é desenvolver ações de intervenção ao *bullying* por meio de submodos Filosófico-Clínicos aplicados individualmente a sete estudantes participantes da pesquisa.

A intervenção, neste contexto não pode ser traduzida como interrupção, é no sentido de encontro e diálogo quando os estudantes e professores compartilham saberes e habilidades; neste trabalho a intervenção é sinônima de intersecção que em Filosofia Clínica (doravante FC) tem o mesmo significado que ocorre no entendimento matemático sobre intersecção.

Para Packter (1997), a ideia de intersecção da matemática de Georg Cantor somada à lógica Aristotélica constituiu o que em Filosofia Clínica, se chama intersecção, ato de encontrar e compartilhar dados da historicidade como um conjunto que pode ser positivo na qualidade da conjuntura.

Esta pesquisa é de natureza qualitativa, sendo descritiva e interpretativa. André (2001) define pesquisa qualitativa como perceber o fenômeno como ele se apresenta. O estudo de diagnóstico da prática de *bullying* e de intervenção em contexto escolar requer a pesquisa qualitativa com o rigor científico devido à relevância necessária no âmbito da educação.

Este trabalho de Mestrado em Ensino faz parte da linha de pesquisa em Matemática, Ciências Naturais e suas Tecnologias e compreende o *bullying* como um tema transversal e interdisciplinar que está presente em todas as disciplinas na área do ensino.

Apesar dos resultados desta pesquisa conter dados quantitativos, isto não descaracteriza a natureza a qual ela se propõe; tal como Bogdan e Biklen (1994), explicam que a tendência da pesquisa escolar é ser qualitativa descritiva, mesmo que seja feita de forma indutiva com apresentação de tabelas e gráficos quantitativos.

A posição do pesquisador é participante, para Bauer e Gaskel (2002), o pesquisador não está na posição de espectador porque há responsabilidade em aferir as perspectivas com métodos precisos; a pesquisa produz dados à medida que a relação em intercessão se imerge e se encontra em intersubjetividades

compartilhadas através de falas e gestos. Neste caso, o pesquisador não apenas observa, mas participa ativamente interpretando os dados.

O método e abordagem da pesquisa é o fenomenológico, com base na compreensão dos dados. O referencial filosófico fenomenológico que fundamenta as nossas percepções parte do pensamento de Lúcio Packter (1997) e de José Ortega y Gasset (1983).

Um dos instrumentos investigativos a serem utilizados neste trabalho é o questionário semiaberto e a entrevista semiestruturada. O uso de diferentes instrumentos de pesquisa qualitativa, o questionário e a entrevista gravada, justificam-se pela necessidade de observar as pessoas em sua circunstância com gravação de som individual ao captar a historicidade (história de vida) de cada um dos sete estudantes. Concomitantemente, foi utilizado o relato escrito de acordo com as especificidades dos estudantes.

O questionário *online* é estruturado e semiaberto, contendo mais de 31 questões objetivas. Os estudantes responderam o questionário sobre *bullying* nos computadores da sala de informática da escola, no intervalo entre as aulas, mediante autorização dos pais ou responsáveis e com consentimento pessoal.

As historicidades foram relatadas na sala de informática e na biblioteca da escola, em momentos que a sala se encontrava fechada e reservada para a realização dos encontros que ocorreram entre maio a novembro de 2019, efetivou-se em média oito encontros para cada um dos estudantes.

O *lócus* de pesquisa é uma Escola Estadual cuja identificação permanecerá em oculto por motivo de cuidado ético com a instituição e com as pessoas participantes da pesquisa, apesar da mesma ter concedido a autorização para a realização do trabalho.

A identificação dos sete estudantes foi configurada por número de participante, a partir do código da pessoa 1.1, 1.2, 1.3, 1.4, 1.5, 1.6 até 1.7, seus nomes ficarão em codificação a fim de que não haja a identificação dos colaboradores.

As observações de como o *bullying* se manifesta entre os alunos do Ensino Médio e como eles lidam com isso no espaço escolar foram registradas no diário da pesquisa; foi feito um diário de anotações sobre as percepções da pesquisa.

A pesquisa foi dividida em quatro passos: O primeiro passo foi a pesquisa bibliográfica, que fundamenta a base teórica em que os dados são interpretados

fenomenologicamente. O segundo passo trata-se da aplicação do questionário *online*.

No terceiro passo, através do questionário *bullying* foi realizada a análise crítica dos dados obtidos descrevendo e interpretando fenomenologicamente com produção de gráficos dos resultados.

E, por fim, no quarto e último passo é a coleta da historicidade de sete estudantes, escolhidos por sorteio dos nomes dos participantes do questionário *online*. Após a colheita da história de vida de cada um de maneira completa, sequencialmente ocorreu a aplicação dos submodos filosófico clínicos de acordo com cada Estrutura de Pensamento individualmente para produzir ações práticas de intervenção pedagógica.

O projeto inicial era realizar a pesquisa sobre a Filosofia Clínica como intervenção pedagógica no desempenho dos alunos nas Olimpíadas da Matemática 2019, utilizando-se o método de Pesquisa-ação; para comparar os resultados havia outra etapa que era o retorno a campo para verificar o que mudou após o processo de intervenção. Entretanto, não foi possível dar prosseguimento aos trabalhos nesta perspectiva devido ao surgimento da pandemia em 2020.

Os resultados por meio da reestruturação das relações entre Tópicos e Submodos, no processo de bem estar da Estrutura de Pensamento¹ (doravante EP) das pessoas envolvidas nesta pesquisa, dizem respeito à redução da prática do *bullying* e à diminuição das consequências causadas pelo *bullying*. Foi possível aplicar os submodos individualmente e alcançar a compreensão objetiva das relações entre tópicos na subjetividade de estudantes no ambiente escolar; compreendendo também que esta técnica é um recurso de reconstrução de ações e interseções provocando boas lembranças construídas no espaço da Escola.

As principais limitações deste estudo estão ligadas à rotatividade dos estudantes no decorrer do ano. As possíveis linhas de trabalho após a pesquisa é a possibilidade de criar grupos de superação do *bullying* com o apoio da Filosofia Clínica por intervenções submodais nas escolas.

O primeiro capítulo desta dissertação é sobre a Filosofia Clínica enquanto técnica de ajuda existencial, o aspecto da observação e valorização da singularidade do estudante, o conhecimento da historicidade da pessoa é muito importante nesse

¹ EP é a abreviação de Estrutura de Pensamento.

processo que se estabelece na intercessão entre as EPs, ou seja, estuda-se o modo de formação das Estruturas de Pensamento e as combinações entre os Tópicos e Submodos da pessoa em sua trajetória de existencialidade.

Em seguida, no segundo capítulo aborda-se a fundamentação teórica desta pesquisa que está baseada na teoria do raciovitalismo existencial e humano do filósofo espanhol José Ortega Y Gasset (1983), de acordo com a leitura fenomenológica do Dr. José Maurício de Carvalho da UFSJ. Os termos *ensimismamiento*, *alteracion*, *circunstância*, *humanizacion* e *educacion* são abordados com a clareza da filosofia de José Ortega Y Gasset, estes fundamentos categoriais auxiliam na compreensão dos dados produzidos em relação à descrição do processo de humanização ou desumanização do ser humano.

O terceiro capítulo versa sobre os dados obtidos com o resultado do questionário *online* sobre o *bullying* realizado em 2019 na Escola, apresenta-se a coleta dos dados e a compreensão fenomenológica deles.

O quarto Capítulo trata sobre as sete histórias de vida dos estudantes, a aplicação dos submodos Filosófico Clínicos que estão presentes nas historicidades dos participantes da pesquisa e suas especificidades. Considera-se também sobre os resultados alcançados e a relação entre historicidade, submodos, educação e ensino bem como a contribuição das ferramentas da Filosofia Clínica enquanto técnica na realização da intervenção pedagógica no contexto escolar por meio da aplicação de submodos no ensino médio.

Em sequência, nas considerações finais desta dissertação, arrazoar-se que a escola é o lugar de ensinamentos que viabilizem estudos axiológicos e humanísticos, que podem ser ensinados pela via filosófica como intervenções pedagógicas na escola.

1 A FILOSOFIA CLÍNICA

A Filosofia Clínica “é uma técnica de psicoterapia [...] que tem sido também utilizada para melhorar o desempenho de empresas e instituições” (PACKTER *et al.*, 2014, p.83), essa terapia “faz uso da metodologia filosófica para abordar as questões existenciais” (COSTA; AIUB, 2016, p. 18), e serve para ajudar as pessoas em seus problemas.

Para realizar objetivamente o estudo geral da FC, Packter (1997) dividiu a EP didaticamente com os trinta tópicos (que é como a Estrutura de Pensamento se constrói; como um tópico se relaciona com outro) e os trinta e dois submodos (que é como a pessoa resolve suas questões existenciais, relacionando submodos entre si ou com os tópicos da EP); os tópicos e submodos combinam entre si de forma plástica, aberta e singular.

Por isso, faz-se a pesquisa da historicidade (que é a história de vida da pessoa: passado, presente e futuro em ordem cronológica) para saber qual é a Estrutura de Pensamento (modo de ser) do Partilhante – “pessoa que procura a terapia, que partilha suas questões, sua história” (COSTA; AIUB, 2016, p. 18).

1.1 A origem da filosofia clínica

A Filosofia Clínica foi criada pelo filósofo brasileiro Dr. Lúcio Packter no fim da década de 80, em uma entrevista ele relata que no início “a pesquisa consistia apenas em ouvir e estudar elementos da história das pessoas” (PACKTER *et al.*, 2014, p. 139). No decorrer do tempo, o Dr. Packter desenvolveu os estudos e fundou o Instituto Packter que fica localizado em Porto Alegre - RS (Conf. www.institutopackter.com.br).

O Instituto Packter oferece a Especialização *Lato Sensu* em Filosofia Clínica em conjunto com os Centros de FC espalhados pelas cidades do Brasil; os Centros de Estudos e os Filósofos Clínicos Profissionais podem ser credenciados na Associação dos Filósofos Clínicos – ANFIC (Conf. <https://www.anfic.com.br/>) que realiza o Encontro Nacional dos Filósofos Clínicos Anualmente (ver: <https://www.ucs.br/site/eventos/xxi-encontro-nacional-de-filosofia-clinica-filosofia-e-filosofia-clinica/>) exceto em 2020 por causa da pandemia.

1.2 Novos termos e conceitos

Packter (1997) abarca novas terminologias conceituadas para o estudo da Filosofia Clínica (FC); o termo Estrutura de Pensamento (EP) é o modo de ser da pessoa ou como ela se construiu singularmente com sua intersecção de tópicos e submodos.

Os tópicos são as relações estabelecidas pela pessoa em sua malha intelectual, às vezes essas relações tópicas entram em choque umas com as outras; vejamos:

- O que será que o filósofo faz com isso? - Ele estabelece relações. Quer ver um exemplo? Vamos supor uma pessoa, uma linda moça que tenha o seguinte pré-juízo: - "*Homem não presta; nunca amaria um homem*".

Acontece que essa mesma moça, em um dia morno durante a primavera, acaba se descobrindo amando um rapaz, um homem.

Ora, o que temos aqui? Dois tópicos da EP da moça estão em choque:

4. Emoções: A moça está amando um homem.

5. Pré-juízos: "*Homem não presta; nunca amaria um homem*". Então, dentro da moça há um conflito. Ao mesmo tempo em que ela acredita que nunca amaria um homem e que homem não presta, ao mesmo tempo ela está amando um homem.

Isso se traduz em clínica em dores de cabeça, enxaquecas, úlceras, chiliques, tonturas, câncer, medo, ansiedade, angústia, depressão e em um milhão de outras coisas. A pessoa não vai procurar pelo filósofo clínico dizendo que está com um choque entre os tópicos 4 e 5 de sua estrutura de pensamento. Ela vai procurar, é provável, dizendo que está chateada, ou que há um vazio em seu peito, ou que nada está mais fazendo sentido para ela, ou que teme perder o controle e enlouquecer etc.

Cabe ao filósofo clínico descobrir os choques, conflitos, torções, más associações, outros fatores entre os tópicos da EP da pessoa.

- Nossa! Tópicos da EP da pessoa...!? - Como disse antes, não se impressione com a nomenclatura. Basta entender direitinho como funciona (PACKTER, 2001, p. 63-64).

Os submodos geralmente são usados pela pessoa informalmente para resolução dos problemas existenciais, essas formas de lidar com as adversidades são desenvolvidas de modo único, mas ao aplicar o submodo formalmente no processo de Reconstrução da Estrutura de Pensamento da pessoa percebe-se a objetividade da técnica no decorrer do trabalho:

Na Filosofia Clínica, denomina-se submodos os procedimentos utilizados pela pessoa para resolver seus problemas. A maneira usual de agir encontra-se na malha intelectual e pode ser descoberta levantando-se a historicidade, isto é, os submodos se formam na história de vida de cada um (CARVALHO, 2012, p. 50).

Portanto, os submodos são os elementos que a própria pessoa dispõe em si mesma como forma de superação de choques existenciais na sua estrutura de pensamento, é um “reordenamento íntimo (submodo)”.

Uma observação importante é não oferecer submodo que a pessoa não acomoda na EP porque pode se tornar contraproducente. Observa-se também que os Tópicos e Submodos da EP estão citados no anexo deste trabalho; havendo a conceituação apenas daqueles que foram abordados no procedimento da pesquisa, pois seria impossível explicá-los todos nesta Dissertação.

Packter (2005) afirma que o partilhante chega até a clínica com um “Assunto Imediato” uma queixa que gera um problema existencial, algo que o levou a buscar ajuda, o que nem sempre será o “Assunto Último” (Choque ou nó existencial/ mazela ou imbróglio). O Filósofo Clínico, formado, habilitado e devidamente credenciado procura compreender a situação dos “Exames Categoriais” que são os “exames das cinco categorias: Assunto (imediato, último), circunstância, lugar, tempo e relação” (PACKTER, Caderno A, 2005, p. 13).

Existem “três eixos fundamentais da clínica filosófica: Exames Categoriais, Estrutura de Pensamento e Submodos” (COSTA; AIUB, 2016, p. 20). Os estudos da Filosofia Clínica apontam que as queixas nem sempre são problemas a serem tratados; por isso, o filósofo clínico investiga a historicidade da pessoa e só depois disso que pesquisa as possibilidades de desatar um nó existencial ou não porque às vezes quanto mais se mexe em alguns nós mais eles se apertam e fixam; ou pode ser que aquele nó seja a base de toda costura e se for desatado o nó se desfaz toda a estrutura, Packter (2005), quer dizer que às vezes não será possível retirar uma determinada dor. Sendo assim, a reconstrução da EP nem sempre é necessária como um todo porque pode se tornar algo inviável, vai depender muito dos fatores determinantes na EP da pessoa.

Ao realizar os Exames Categoriais, inicia-se a historicidade que é a colheita “da história de vida do partilhante, evitando saltos lógicos e temporais e valendo-se do que Lúcio denomina de agendamento mínimo” (CARVALHO, 2012, p. 63), agendar é o que a pessoa se fixa mediante a fala do outro e por isso o Filósofo Clínico deve falar o menos possível e exercitar a escuta em alteridade. “Se a humildade é a natureza do verdadeiro filósofo, então o filósofo clínico é, por definição, um ser ético” (GOYA, 2008, p. 19).

A clínica prossegue baseada na intercessão entre as partes, a intercessão pode ocorrer de modo “positivo, negativo, confusa ou indefinida” (PACKTER, Caderno A, 2005, p. 7-8), e talvez nada disso vir a interferir no resultado clínico necessariamente, dependendo do trabalho em desenvolvimento:

Tudo o mais está na dependência direta à interseção. Você pode dominar perfeitamente os submodos, os tópicos da Estrutura de Pensamento da pessoa, Autogenia e ainda mais - e tudo isso de nada servirá se a qualidade de interseção for ruim à atividade clínica. Quando me referir à boa qualidade de interseção estarei me referindo à empatia, sintonia, harmonia, amizade, interesse mútuo em proveito de uma causa, basicamente. É suficiente saber que toda a interseção deste mundo sem direcionamento clínico também conduz a muito pouco (PACKTER, Caderno A, 2005, p. 8).

Historicidade em Filosofia Clínica é filosoficamente conceituada de acordo com a teoria de Dilthey, pois se trata de entender que os seres humanos têm uma história própria, segundo Aiub (2018, p. 46) “O ponto de partida para tal estudo é o relato do próprio partilhante sobre sua historicidade, compreendendo, como propôs Dilthey, que somos seres históricos e que, portanto, o conhecimento de si pode se dar pela consciência histórica”. É importante enfatizar que o estudo da historicidade na literatura possui outro significado completamente distinto do que a FC apresenta. Ao realizar a historicidade existe uma intencionalidade:

Quero que a pessoa me conte a história dela, por ela mesma, de modo ordenado (princípio, meio e fim), sistematizado (onde o subsequente tenha vinculação direta ao antecedente), sem saltos temporais (0,1,2,3,4,...5,...45 anos) e com mínimo de interferência do filósofo (PACKTER, Caderno A, 2005, p. 27).

O Filósofo Clínico pode colher a historicidade da pessoa das mais diversas formas possíveis: através do relato escrito ou falado, de fotos, desenhos, diários, de dados da observação e percepção que são dados de semioses:

Em Filosofia Clínica, semiose significa o que a pessoa usa para se expressar. Uma fotografia amarelecida, que quando você perdeu já era muito antiga, reencontrada sobre o criado-mudo, que você percorreu mil vezes e não viu, lhe trouxe uma antiga lágrima nos olhos, é um dado de semiose. Talvez na época em que foi batida a fotografia ela nada tenha lhe dito, precisando avelhantar-se para então se tornar um dado de semiose. Aquela vez em que o olhar suave de sua mulher mostrou que você estava enfim perdoado de algo que na verdade sequer havia cometido chegou até você, ali houve um outro dado de semiose. Sabe aquela massa de farinha de trigo cozida com manteiga e queijo, mais molho de tomate, mais um vinho da serra gaúcha, que você fez após frequentar dois meses de aulas de culinária (que você diz que não teve) e ofereceu aos amigos em uma noite de lareira e longas conversas ao pé dos estalidos do nó-de-pinho? Isso tem

como nome semiose. [...] pintar quadros que somente a gente entende que são impressionistas; conversar, conversar, conversar e conversar; jardinar na casa de nossos avós que nos preferiam dormindo a ter intimidades com as orquídeas que eles amam; [...] Já sabemos agora que tudo isso são dados de semiose. Desenhar é um dado de semiose? Sim. E falar contra atos beneméritos de justiça? Falar é um dado de semiose e, portanto, sim (PACKTER, 2002, p. 7-9).

Além de perceber a semiose dos dados, o clínico pode obter a historicidade também a partir de outras pessoas que contam sobre a história de alguém e outras formas. Nesta pesquisa utilizamos a gravação de áudio e o relato escrito conforme a necessidade do estudante.

A Filosofia Clínica não usa padrão para interpretar as pessoas, ela procura compreender como a pessoa se edificou e como se mostra no mundo, o filósofo faz alteridade em respeito à existência de cada singularidade em sua especificidade: “Não partimos de teorias pré-existentes, a partir das quais o caso é interpretado. Não possuímos tipologias prévias que sirvam como guia para orientar o trabalho” (AIUB, 2005, p. 19).

A historicidade é sem agendamentos iniciais, é solicitado que a conte em ordem cronológica na tentativa de evitar os saltos lógicos, os pulos temporais na história de vida relatada:

Nós recolhemos todos os dados disponíveis da pessoa em quatro ou cinco consultas. Esta colheita segue os critérios: a. Considera-se somente os dados literais. b. Não são permitidos saltos temporais e saltos lógicos. c. O filósofo se limita a “agendamentos mínimos” (PACKTER, Caderno A, 2005, p. 8).

Ao conhecer e respeitar a história vivenciada pelo estudante, e até mesmo o que ele pretende projetar a viver, surgem os “Dados Divisórios” (preencher os espaços cronológicos não ditos na historicidade) e os “Enraizamentos” (esclarecer as palavras que necessitam do contexto para haver compreensão).

Após a coleta dos dados divisórios que completam as partes que faltaram na historicidade, a técnica filosófica-clínica conta com um instrumental chamado enraizamento que trata de aprofundar a conceituação que a pessoa faz ao apontar o significado das palavras utilizadas por ela no contexto da historicidade.

Depois de cumprir rigorosamente esses passos, elabora-se o planejamento clínico que trata do modo como o Filósofo Clínico vai usar os submodos da pessoa em terapia para o auxílio existencial.

No caso deste trabalho, o planejamento clínico para aplicação de submodos foi usado como intervenção pedagógica e a clínica foi ajustada ao ambiente escolar tal como sugere Carvalho:

Essas considerações gerais referem-se a procedimentos de ajuda pessoal. A técnica começa, contudo a ser adaptada para uso em grupo, casal, família, instituições e empresas. Como se vê, a filosofia clínica é uma forma de terapia que se vale da tradição filosófica para entender vários aspectos da condição humana. Essa tradição, contudo, é olhada na ótica fenomenológica ou a tem como pano de fundo capaz de lhe dar sustentação e coerência (CARVALHO, 2012, p. 63).

Para Carvalho (2012), a filosofia é a base teórica de importância significativa para fundamentar a Filosofia Clínica. Destaca-se também que a historicidade pode ser colhida tanto de uma instituição como de pessoas ou grupos. No caso deste trabalho, criou-se um grupo participante da pesquisa, mas a historicidade foi colhida individualmente como proposta de intervenção com submodos clínicos para ajudar existencialmente aqueles que sofreram ou praticaram os atos de *Bullying*.

1.3 Convergências filosóficas

Carvalho (2012, p.64) aponta que a Filosofia Clínica tem “um perfil próprio”, quer dizer que nem a fenomenologia e nem a tradição filosófica são a FC; a sua técnica é baseada na fenomenologia porque “parte do reconhecimento da singularidade existencial” (CARVALHO, 2012, p. 62).

A Filosofia Clínica tem pontos de convergência com vários filósofos em toda a História da Filosofia; as primeiras fundamentações da FC na Filosofia aparecem nos Cadernos de Filosofia Clínica (1997/1998) onde são citados desde Sócrates, Protágoras, Kant, Schopenhauer, etc. Destacam-se nos estudos em FC os livros dos seguintes autores: Nichele Paulo (1999), Aiub (2005) e Carvalho (2002).

Neste trabalho, ressaltam-se alguns dos campos de convergência entre a Filosofia Clínica e a contribuição da Filosofia de José Ortega; vejamos algumas das corroborações de Carvalho (2012) que nos apresenta tais associações:

Assim, a meditação de Ortega é um alerta precioso para quem procura ajuda clínica e é um auxílio teórico para quem a oferece. Ortega fez também reflexões fundamentais sobre a unicidade e a concretude do viver. A vida começa a se singularizar nas circunstâncias vividas e se completa nas escolhas de cada um (CARVALHO, 2012, p. 227).

Para Ortega (1983), a vida é agir e a ação implica em escolha; ainda que a pessoa não exerça a escolha, ela não está isenta da mesma, e nisto consiste a liberdade do ser humano. Portanto, por meio das escolhas é possível alterar a circunstância e respectivamente alterar a Estrutura de Pensamento ou alguns dos seus elementos. A Estrutura de Pensamento é o modo de ser da pessoa, a EP de um ser é aberta podendo estar em movimento e mudar o modo de funcionamento. A forma como o movimento da EP se organiza ou se reorganiza se chama “Autogenia” (refere-se ao Tópico 30 da EP ou Submodo 27). Packter (2005) define a autogenia que na função de submodo trabalha na reorganização da forma de se interligar as relações entre os tópicos e submodos na reconstrução:

O entendimento de como se processa, o que é, como se desenvolvem estas interseções é o que corresponde à Autogenia. [...] Autogenia (enquanto submodo) é como denomino a organização orientada pelo filósofo clínico dos tópicos da Estrutura do Pensamento de modo a se conseguir algo que dê à pessoa um outro rumo existencial - quanto à problemática tratada - mais recomendável (via qualidade de interseção). Autogenia (enquanto tópico da EP) é como se denomina a configuração, a associação, a interrelação que os tópicos da EP têm entre eles mesmos (PACKTER, Caderno G3, 2005, p. 33 e 44).

Ao reorganizar uma EP e reconduzir as relações tópicas e submodais na pessoa, é realizada a intervenção porque a intersecção é justamente o cruzamento entre vidas e ideias, na prática é semelhante ao sentido matemático de encontro e junção, a confluência. Packter corrobora que “A relação entre Filósofo Clínico e Partilhante pode ser comparada com a amizade:

Características do filósofo clínico “Basicamente podemos caracterizar o filósofo clínico em sua atividade e através dela:

- a) Um amigo a usar seus conhecimentos filosóficos à serviço da psicoterapia.
- b) Um partilhante emprestando as teorias filosóficas a pessoas em suas especificidades.
- c) Um pesquisador das filosofias terapêuticas (PACKTER, Caderno A, 2005, p. 3).

Nesse caráter de amizade entre Filósofo Clínico e Partilhante, o terapeuta tem a responsabilidade ética de conhecer a si mesmo e de manter o sigilo clínico. Ele precisa saber reconhecer o limite entre o seu próprio mundo e o mundo do partilhante. Outra necessidade em clínica é o terapeuta abandonar-se a si mesmo para ir ao encontro do outro que a princípio desconhece. A relação entre filósofo clínico e partilhante tem interseção “única” no sentido de experiência que não se

repete. A interseção é o encontro entre a vida do filósofo e do partilhante em um momento de caminhada existencial, sem ela não há clínica.

1.4 O ser humano e os valores

Packter *et al* (2014) distingue que o “homem” é muito mais que coisa pensante; ele é singular, limitado e inacabado, quer dizer que ele se constrói, bem como o seu entorno, a sua história e o próprio conhecer:

Ortega expõe três posições radicais existentes na Filosofia de seu tempo que revelam diferente entendimento das funções psicológicas. Essas funções variam, esclarece Ortega, conforme se atribua a elas uma atitude meramente receptiva dos dados, ou se admita alguma interferência da consciência no ato de formação do conhecimento (PACKTER *et al.*, 2014, p. 96).

Foi preciso a investigação fenomenológica para demonstrar a complexidade das experiências humanas vivenciadas no mundo, numa dimensão histórica, com a perspectiva da liberdade de construção individual pelas escolhas.

A FC abarca as concepções fenomenológicas, para Packter (2005), não se diz o que o outro vem a ser porque isso seria como tentar adivinhá-lo. Para a Filosofia Clínica importa conhecer a pessoa como ela se mostra, desprovidos das pressupostas dualidades entre saúde e doença, vida e morte, etc.

A visão dicotômica das coisas é apenas uma maneira de percebê-las, mas na realidade essas oposições nem sempre existem. Conforme na teoria de Ortega “a morte integra a circunstância do existir” (CARVALHO, 2007, p. 131); significa que não é uma oposição porque é parte integrada, assim também o senso comum e o conhecimento científico se complementam para Popper (2004).

Sobre a singularidade existencial é possível exemplificar do seguinte modo: imagine uma determinada mãe que tem filhos quadrigêmeos idênticos e cria-os da mesma forma, com a mesma regra, com os mesmos cuidados e carinhos; ela se preocupa em partilhar igualmente os afetos, os materiais e os juízos e ainda assim, certamente, cada um deles terá a sua própria EP em formação de identidade conforme a subjetividade.

Portanto, essa mãe perceberá que um filho é diferente do outro enquanto pessoa porque um sujeito é livre para fazer-se e estruturar-se em sua historicidade. Carvalho (2002), afirma que para Ortega os valores não são subjetivos, são

objetivados nas experiências. Assim como o estudo dos valores éticos e morais são importantes na história da filosofia, ele é fundamental no pensamento de Ortega.

Carvalho (2002) aponta que os valores são reais, não são objetos, porque são encontrados na realidade do homem, mas são objetivados no mundo sensível, humanizado e afetivo:

A aplicação do método fenomenológico a assuntos da ética foi uma novidade iniciada por Scheler. Para ele, o valor não se expressa a não ser na experiência vivida, não se separa dela e isso é o que ensina a fenomenologia. Ao aproximar o valor da experiência, percebemos que ele não é uma coisa, um objeto à parte do homem, mas um objeto integrado à percepção, afetividade, e estimativa intelectual (CARVALHO, 2012, p. 246).

Os valores são experiências estimadas, não se trata de intuição fora da temporalidade.

Sobre os valores do ser humano em FC, existe um Tópico (18) e um Submodo (26) na EP que se chamam “Axiologia”, eles podem não aparecer ou não serem determinantes ou estar eclipsado por trás de outros tópicos.

Alguns valores podem mudar a partir de nova compreensão no decorrer da historicidade de uma pessoa e também de uma sociedade e de seu contexto histórico; por exemplo, no período moderno, com o Iluminismo, Deus deixa de ser o eixo central dos valores para dar lugar à pessoa humana (antropocentrismo). Conseqüentemente, a dignidade religiosa dá lugar à perspectiva da moral laica; desencadeou-se a destituição de muitos dos valores cristãos para abarcar o que havia de racional sobre o valor da dignidade do homem numa nova perspectiva no período Moderno a partir de Immanuel Kant até a viabilidade do pensamento desconstrucionista da moralidade e da cristandade no período Contemporâneo.

Quando uma pessoa apresenta um problema, logo as terapias positivistas visam resoluções apontando transtornos, traumas, disfunções, distúrbios e outras nomenclaturas sinônimas de sintomas patológicos. Mas, o pensamento de Erasmo de Roterdã no livro “Elogio à Loucura” aponta o quão comum é o insano e o quanto anormal é ser normal.

Uma pessoa não é simplesmente um corpo com carne e osso ou um simples objeto, ela é um ser encarnado; ela é mais que fator psicológico, trata-se de uma vida existente.

A corporeidade humana em FC é uma curiosidade infinita porque os limites do corpo vão muito além dele mesmo:

O corpo fala? Em algumas ocasiões ele nem sabe o que se passa, em algumas ocasiões ele discute, foge, briga, contesta, aceita; em algumas não existe. Mesmo quando fala, ele pode estar enganado, pode interpretar erroneamente um dado. E há casos curiosamente peculiares, como quando o corpo se comporta como alma ou se transforma em outra coisa que não é corpo (PACKTER *et al.*, 2014, p. 82).

É fácil perceber as extensões do corpo quando uma pessoa diz que ao esquecer alguma coisa (celular, aliança, arma) em casa ao sair é como se faltasse uma parte dela ou como se tivesse saído nu.

O modo como a pessoa pretende vivenciar as suas queixas pode se tornar um choque na Estrutura de Pensamento. Isso não significa necessariamente dor, sofrimento, desprazer, conflitos. A palavra choque, em Filosofia Clínica, não denota um problema porque para ela não há bom ou ruim; ela não lida com distinção entre saúde e doença no sentido dicotômico. Por exemplo, a tristeza, a angústia e o sofrimento fazem parte da condição humana.

Na teoria do filósofo Lúcio Packter (CADERNO A, 2005, p. 16), “O choque pode assumir uma importância tal que impeça a pessoa do exercício de sua existência, o que talvez cause de acidentes psicóticos, a episódios suicidas ou sabe-se lá o que mais”. Neste caso, as associações tópicas se tornam contraproducentes; forma-se um nó existencial na malha intelectual da pessoa.

Um incômodo subjetivo ou choque na Estrutura de Pensamento trata-se de uma disfunção na associação de um tópico nele mesmo ou entre tópicos diferentes:

dicotomias como vida e morte, inferências cosmológicas ou teocêntricas, nada disso. Isso até pode ocorrer, mas o objetivo aqui é muito outro: o objetivo da clínica filosófica é, tanto quanto possível, reconhecer e entender as interseções (choques) entre os tópicos da Estrutura de Pensamento, e em seguida utilizar os submodos para tentar trabalhar essas interseções tópicas (PACKTER, Caderno A, 2005, p. 8).

Ao realizar a explicação a seguir, estou utilizando alguns tópicos e submodos informais como o tópico Abstração (T3a) ao pedir que pense comigo +T14 Recíproca (ir ao mundo do outro) + submodo 25 a Intencionalidade Dirigida que leva a pessoa ao conhecimento do fenômeno de maneira intencional. Observe o exemplo de um choque em um tópico com ele mesmo, é simples: uma pessoa que vivencia a contradição no tópico 5 (pré-juízos) querendo ter sucesso financeiro, quer ficar rica, ganhar dinheiro, mas ao mesmo tempo em seus pré-juízos pensa que o dinheiro é sujo, dinheiro não traz felicidade, os ricos não irão para o céu, o sucesso não levará a nada, o dinheiro é amaldiçoado. Como essa pessoa pode trilhar o caminho dela e

sobreviver existencialmente com o tópico 5 contraditório desse jeito? A pessoa pode desenvolver submodos informais ou buscar ajuda profissional na psicoterapia.

Vale enfatizar que nem sempre o assunto imediato precisa ser trabalhado, em muitos casos é o assunto último. “O Assunto Último, então, é o que verdadeiramente deve ocupar as ocupações de nossa filosofia aplicada à clínica, embora ambos, Assunto Imediato e Assunto Último possam calmamente coincidir” (PACKTER, Caderno A, 2005, p. 24).

2 CONCEITOS CATEGORIAIS DE JOSÉ ORTEGA Y GASSET.

As principais categorias de Ortega a serem observadas são *Ensimismamiento* y *Alteración*, dentre as quais ocorrem o agir humanizado ou desumanizado. Este autor, em algumas de suas obras, às vezes compara os fenômenos sociológicos como se fossem biológicos no sentido de levar o leitor a se esforçar no pensamento analógico exercitando o raciocínio metafórico para entender seu pensamento filosófico em estado ensimesmado para pensar na sociedade.

A primeira observação que se realiza ao conhecer a filosofia de José Ortega Y Gasset é a inter-relação inseparável entre o homem e o mundo; este pensamento é muito importante para a Filosofia Clínica porque procura investigar como essa interseção acontece para cada pessoa.

A Psicologia promoveu a conversão das ideias para o mundo psíquico no interior do homem. O avanço científico, em suas pretensões objetivas, ainda busca descobrir a localização exata das emoções e pensamentos, funções afetivas e mentais, na região do corpo humano, em especial no cérebro:

La ciencia biológica más reciente estudia el organismo vivo como una unidad compuesta del cuerpo y su medio particular, de modo que el proceso vital no consiste solo en una adaptación del cuerpo a su medio, sino también en la adaptación del medio a su cuerpo, la mano procura amoldarse al objeto material a fin de apresarlos bien; pero, a la vez, cada objeto material oculta una previa afinidad con una mano determinada (ORTEGA, 1957, p. 23).

O raciocínio é incapaz de explicar sobre coisas que independem da existência circunstanciada. As pesquisas filosóficas apontam fundamentos verossímeis concernentes às possibilidades de respostas para a antiga indagação: “Quem somos nós?” Segundo a teoria orteguiana, a razão além de limitada é descentralizada, o raciovitalismo afronta o racionalismo e o idealismo, devolvendo à vida o seu valor central.

A Filosofia Contemporânea instigou a descoberta do homem no mundo. Desde as obras de Soren Kierkegaard que o conhecimento das luzes caiu em migalhas diante do esplendoroso fato da vida vivenciada. Em meados do século XIX, os escritos do existencialista cristão Kierkegaard e do desconstrucionista Nietzsche romperam com a antiga noção de Filosofia; período marcado pelas polêmicas contra os sistemas filosóficos e principalmente às correntes racionalistas. Nesse contexto

surge o pensamento de José Ortega e Karl Jaspers, são contemporâneos entre o final do século XIX à metade do século XX, depararam com uma nova perspectiva filosófica: a teoria da fenomenologia Husserleana:

Naqueles dias, a Psicologia carecia de um estatuto de cientificidade e filósofos Como Ortega Y Gasset perceberam que a fenomenologia de Edmund Husserl permitia estruturar uma base conceitual sólida, capaz de servir como fundamento. Psicólogos e psiquiatras necessitavam desta referência. [...] o trabalho realizado, no Brasil, por Nilton Campos, que foi diretor do Instituto de Psicologia da antiga Universidade do Brasil (atual UFRJ), que popularizou em livro a ideia do método fenomenológico na psicologia (PACKTER *et al.*, 2014, p. 85).

Tanto Jaspers quanto Ortega desenvolveram redefinições sobre a Filosofia transcendendo os aspectos teóricos e a noção ‘de homem e mundo’. O pensamento orteguiano contrapõe a teoria de René Descarte sobre a “*res cogitan*”:

Porque si por un momento, para entendernos en este instante, admitimos la idea tradicional de que sea el pensamiento la característica del hombre - recuerden El hombre, animal racional-, de suerte que ser hombre equivaliese -como nuestro genial padre Descartes pretendía-a ser cosa pensante, tendríamos que el hombre, al estar dotado de una vez para siempre de pensamiento, al poseerlo con la seguridad que se posee una cualidad constitutiva e inalienable, estará seguro de ser hombre como el pez está seguro -en efecto- de ser pez. Ahora bien; éste es un error formidable y fatal. El hombre no está nunca seguro de que va a poder ejercitar el pensamiento, se entiende, de una manera adecuada; y sólo si es adecuada, es pensamiento (ORTEGA, 1983, p. 88).

O exercício do pensar é algo laboroso e nisto consiste o processo de humanização do próprio ser humano no sentido de que é necessário aprender a pensar para exercer corretamente essa prática tão incomum ao “ser medíocre acostumado ao hermetismo,” segundo Ortega (2007).

2.1 As categorias “ensimismamiento y alteração”

Ortega (1983), explica sobre o “*ensimismamiento y alteração*”, são conceitos fundamentais nesta pesquisa; O “*ensimismamiento*” diz respeito à reflexão que todo ser humano faz dentro de si mesmo que é o ato de pensar, mas pensar para o ser humano não é uma coisa dada ou automática assim como o peixe está para nadar:

Este es un punto capital en que, a mi juicio, urge oponerse radicalmente a toda la tradición filosófica y resolverse a negar que el pensamiento, en cualquier sentido, suficiente del vocablo, haya sido dado al hombre de una vez para siempre, de suerte que lo encuentra, sin más, a su disposición, como una facultad o potencia perfecta, pronta a ser usada y puesta en

ejercicio, como fue dado al pájaro el vuelo y al pez la natación (ORTEGA, 1983, p. 88).

A “alteração” é o estado de alerta que todos os animais possuem; estar “alterado” significa estar fora de si mesmo, desapercibido de si e ocupado de seu entorno, o animal está o tempo todo em “*alteración*”. Uma das semelhanças entre os seres é que tanto o ser humano quanto qualquer outro animal entram em estado de alerta olhando ao seu redor; contudo, existe uma grande diferença entre o homem e os animais: o ato de pensar e escolher ser espectador ou ator da sua história de vida porque “*La acción es actuar sobre el contorno de las cosas materiales o de los otros hombres conforme a un plan preconcebido en una previa contemplación o pensamiento*” (ORTEGA, 1954, p. 92). Quando os fatos do entorno querem governar a vida instintivamente, conduzindo as ações conforme a circunstância a pessoa se desumaniza como se fosse um boneco de fantoche; humanizar-se implica em gerir as suas próprias escolhas de modo que o seu projeto existencial seja fiel a si mesmo.

Ortega (1939), demonstra a importância que é o ser humano viver em “*ensimismamiento*” reflexivo com responsabilidades sobre a circunstância em “alteração”.

Desenvolvendo o potencial de “*ensimismamiento*”, o “homem” pode ir para dentro de si mesmo e pensar sobre todo fenômeno percebível. Realmente, o ensimesmar-se serve para alterar a realidade projetando-a porque alterando as suas circunstâncias é que se constrói um futuro para si e para os outros. Pois, um ser humano é um sujeito num lugar e em um tempo na história.

O ser humano age e escolhe como agir o tempo todo; mas se ele somente observar ao seu redor como se fosse um espectador da vida é possível perder-se de si: “*Mientras el tigre no puede dejar de ser tigre, no puede destigrarse, el hombre vive en riesgo permanente de deshumanizarse ... Cada uno de nosotros está siempre en peligro de no ser el si mismo, único e intransferible que es*” (GASSET, 1939, p. 11).

Quer dizer que o ser humano pode se desumanizar ao deixar de realizar a reflexão sobre aquilo que se faz ou pretende projetar e vivenciar aquilo que dá sentido à sua existência. O ser em humanização tem a responsabilidade de ser fiel ao seu próprio projeto, às suas escolhas; ele precisa projetar-se, agir, exercer a sua

vocação, lembrando-se de que somente é possível ‘ser’ em ‘circunstância’ porque depende se o entorno estiver ‘salvo’.

2.2 A categoria “circunstância”

Parafrazeando Ortega, em *Meditaciones Del Quijote*, ao afirmar que ‘eu sou eu mesmo’ e não sou a circunstância, mas se não cuida dela, que são todas as coisas e pessoas que me cercam, não consigo nem me salvar na *circunstância*: “*Yo soy yo y mi circunstancia, y si no la salvo a ella no me salvo yo*” (ORTEGA, 1957, p. 23). Quando ele faz essa afirmação faz ao mesmo tempo um convite à responsabilidade individual sobre alterações sociais necessárias entre os humanos, este é o aspecto político associado ao pressuposto pedagógico que este autor defende, no sentido de não se preocupar apenas consigo mesmo porque se ocupar de si que está em circunstância, implica em se preocupar também com a coletividade como ação ética. Neste sentido, o *bullying* na escola é problema meu e nosso, é a circunstância a ser “alterada” para “salvar”.

Carvalho (2002) afirma que a categoria circunstância define o ‘homem’ como um ser histórico, a pessoa existe a partir da história de vida dela, no âmbito da ideia de *historicidade* baseado em Dilthey. Percebe-se que algumas circunstâncias são verdadeiros empecilhos para alcançar realizações necessárias; por isso é possível mudar as circunstâncias no intuito de salvar-nos.

O indivíduo atua na sociedade, faz juízo e delibera sobre o que exatamente quer ser e fazer, construindo o próprio caráter que, na construção da identidade, define o eu indissociável da circunstancialidade. É a circunstância que envolve o eu existente na história, sendo que sua historicidade é consequência incondicional das escolhas.

2.3 A categoria “*humanizacion*”

Na introdução do livro “*Qué es conocimiento*” (Que é Filosofia) Ortega aponta os seguintes problemas a serem refletido nesta obra: “1. *¿Quién es el sujeto de la vida o quien soy yo, Fulano de Tal?* 2. *¿Qué significa el posesivo mi en mi cuerpo, mi alma, mi libro, mis cosas, etc?; línea de demarcación entre lo mío y lo no mío*” (GASSET, 1958, p. 3). Infere-se que o ser é tão integrado ao mundo que o corpo e

as coisas se misturam ao que é “meu” e ao “eu”. Sem dúvida, as soluções apresentadas por Ortega proporcionaram uma visão abrangente sobre como é o ser humano e sua relação com as coisas no mundo. Concomitantemente, a pesquisa de Karl Jaspers superou a perspectiva pseudo-científica ao descobrir na fenomenologia um método filosófico para pensar o humano.

Para Ortega (1954), o pensamento humano desenvolve a identidade da singularidade de cada ser que se manifesta em sua ocupação (vocação), por isso pensar significa projetar-se.

O ‘homem’ herda a cultura em que foi inserido ao surgir no mundo; e a partir dela forma a sua vida ao fazer-se, seu ‘eu e sua circunstância’. E como a vida não nos é dada pronta precisamos fazê-la eticamente; neste sentido, somos livres para alterar a circunstância. Ora, viver é fazer; logo, decido o que fazer e sou responsável pelo que faço e como faço: “Neste sentido, a filosofia orteguiana possui um íntimo sentido moral” (CARVALHO, 2002, p. 68).

Segundo Carvalho (2002) a liberdade na dimensão do pensamento de Ortega tem um “caráter metafísico” no conceito específico de comprometimento; pois, o ‘homem’ pode até não determinar o que ele quer ser, mas ele tem a obrigação de “fazer uma trilha” [...] “as ações brotam de nós e por essas somos responsáveis” (CARVALHO, 2002, p. 67).

Carvalho (2002, p. 75) corrobora que “a conhecida teoria dos estratos da realidade de Hartmann que Scheler trouxe para o universo axiológico é o que Ortega usa,” apesar do pensamento ético de Ortega² não participar da ideia de uso de uma escala hierárquica de valor, no que diz respeito aos valores universais a teoria orteguiana destaca a vida humana em primeiro lugar sob qualquer ordem; conseqüentemente, o respeito à singularidade é o seu principal princípio.

No livro “Adão no Paraíso e outros ensaios de estética” o filósofo Ortega (2002), fala sobre a “coexistência” em um sentido fenomenológico que pode ser observado na Filosofia Clínica; “coexistir é conviver, viver uma coisa de outra, apoiar-se mutuamente, resignar-se, tolerar-se, [...]” (ORTEGA, 2002, p. 46-47). Ao explicar, primeiramente que “a Terra coexiste com o Sol”, ele explica também como a coexistência se consiste na espacialidade de um quadro porque os elementos que

² O penúltimo nome Ortega é utilizado para referenciar o seu pensamento e não o último nome Gasset.

o compõe “necessitam de um instrumento de união [...]” a luz. Do mesmo modo Filósofo Clínico e Partilhante se unem pelo instrumento da intercessão.

Para Ortega (2005, p. 22), a arte é como um “poder social que cria dois grupos antagônicos”, ele corrobora sobre a característica “da nova arte, do ponto de vista sociológico” porque o público é dividido em dois: “os que a entendem e os que não a entendem”. Por conseguinte, faz-se a reflexão: o real conduz a arte ou a arte conduz o real? A arte imita a vida ou a vida imita a arte? A mimese não é o centro dos estudos orteguianos que se concentram em demonstrar o caminho da arte que é a estilização (desumanização); ou seja, uma representação do humano ao se desvencilhar do real vivido. Estilizar é desumanizar, porque o estilo do artista tenta conduzir a pessoa na perspectiva de mundo dele e muitas pessoas escolhem se desvincular do seu próprio estilo enquanto ser porque foi estilizado.

Ortega (2005) entende que a arte coloca o ser humano no papel de espectador, porém, a vida é realidade vivida e não contemplada. Quanto menos vivemos as nossas circunstâncias é mais inumano e vice-versa.

Sobre o espectador, observa-se um convite a pensar sobre a possibilidade das mídias instigar a “massa³” atualmente e, em sequência, faz-se a conexão com a possibilidade de realização de apologia ao *bullying*, por exemplo: existem filmes americanos de garotos e de garotas caçoando na escola, as vídeo-cacetadas comentadas e os memes, as propagandas, as modas e os padrões de beleza, etc., insuflando os olhos, ouvidos e a alma dos telespectadores.

Ortega (2007), no livro “A Rebelião das massas” aborda sobre o homem “médio” (mediocre), entende que a mediocridade vive em grandes aglomerados, essas “massas” são produzidas pela via da “obliteração das almas” porque é extinguindo a alma da pessoa que se engendra à revolta e à violência; o filósofo aponta que as ações da “massa” são violentas e o que ele nomeia sem pejorativo de “massa rebelde” está relacionado ao “hermetismo intelectual”:

A pessoa tem um grupo de ideias dentro de si. Resolve contentar-se com elas e se considera intelectualmente completa. Por não sentir falta de nada que esteja fora dela, instala-se definitivamente naquele repertório. Eis o mecanismo da obliteração. O homem-massa sente-se perfeito. [...] Já o homem mediocre de nossos dias, o novo Adão, nem pensa em duvidar de sua própria plenitude (ORTEGA, 2007, p. 101-102).

³ Termo conceituado por Ortega no Livro “A Rebelião das Massas”.

Para desenvolver sua teoria Ortega pretende pensar a realidade concentrando-se no “radical” da vida humana. Carvalho (2012) caracteriza o raciovitalismo como um aprofundamento para entender a vida. “A filosofia da razão vital ou raciovitalista olhou a vida como aventura única, singular, irrepitível e situada” (CARVALHO, 2012, p. 220).

O raciovitalismo é uma forma de se pensar e viver a realidade radicalmente. Trata-se de buscar na verdadeira e profunda fonte tudo o que dá sentido à existência humana, não apenas na vida ensimesmada, mas na relação desta com todas as outras formas de existência (sociológica) em circunstância.

2.4 A categoria “*educacion*”

Os pontos de convergências entre as teorias Orteguianas e Packterianas são encontrados também na perspectiva da educação e ensino, por exemplo, não há como desenvolver o aprendizado descontextualizado da historicidade da pessoa e da sociedade na qual ela está inserida e tanto a educação quanto o ensino não ocorre restritamente no ambiente escolar, mas em toda a trajetória de vida.

Para Ortega, a educação é conscientização que faz parte da política, mas não é política. Confundir as coisas seria um erro, que ele mesmo já havia cometido e corrigido:

José Ortega y Gasset percebe, não sem antes ter se aventurado o suficiente, que através da política não seria possível uma transformação nacional, nem mesmo educacional. Aliás, poderíamos dizer, neste momento Ortega parece reconhecer que seu erro foi ter confundido educação e política como se fossem apenas uma coisa (TOMAZ, 2018, p. 173).

As pesquisas sobre o pensamento de Ortega sobre Educação e Ensino nos levam a conhecer as problematizações de Amoedo (1997), que no capítulo 6 apresenta ideias de Ortega no âmbito da educação mostrando que o cientista busca a possibilidade de verdade no processo de construção do conhecimento, enquanto os estudantes não participam desse processo, eles recebem o conhecimento pronto como se estivesse acabado e a verdade como se fosse absoluta; entretanto, a educação é a preparação para a vida, é vivenciar a introdução do projeto de vida, é a formação da própria historicidade.

A tese de doutorado de Amoedo (1997) aponta algumas soluções para os problemas levantados; ela propõe que as atividades dos estudantes precisam gerar

resultados e relatórios relevantes para a comunidade e que as investigações realizadas pelos estudantes são atividades estreitamente ligadas ao ensino.

Segundo Ortega, o ensino é uma projeção construída na sociedade, a educação é oferecida no dia a dia por várias “instituições como a escola, a família, as igrejas, os clubes, etc.”; pois, a “educação se faz fundamentalmente na escola, mas não só nela” (CARVALHO, 2012, p. 205). Pode-se inferir que para Ortega a educação é o processo de construção do “homem enquanto ser humano” e a formação dos valores conforme a “objetividade e a classificação” deles na sociedade (CARVALHO, 2002, p. 72).

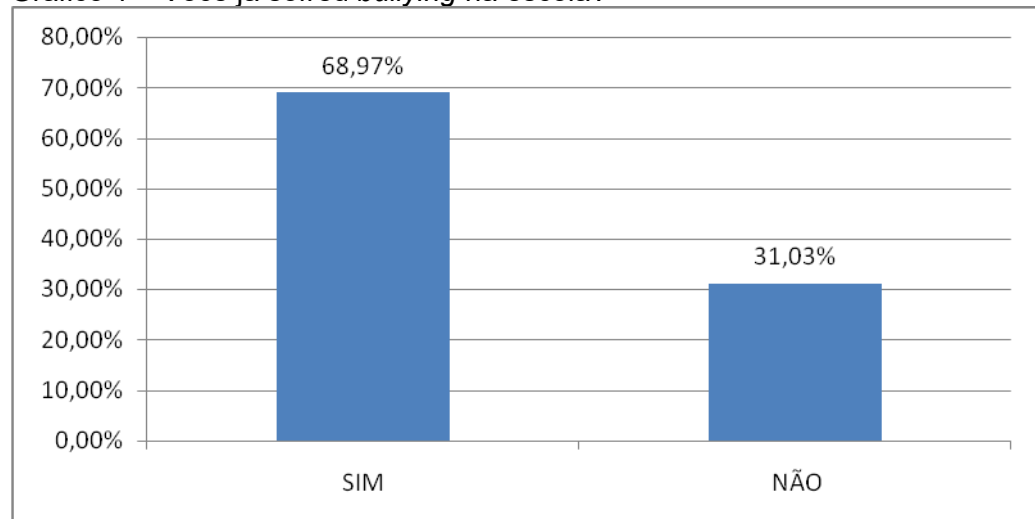
3 A PESQUISA SOBRE O *BULLYING* NA ESCOLA E A COMPREENSÃO FENOMENOLÓGICA DOS DADOS

3.1 Resultados do questionário online realizado em 2019

Em 2019, a Escola consta em seus registros o número total de 242 alunos matriculados no ensino médio, o universo pesquisado superou o mínimo de 10% do percentual alcançando 58 alunos que responderam ao questionário *online* sobre *bullying*.

Os resultados do questionário *online* apontam (gráfico 01) que 68,97% destes estudantes afirmam ter sofrido *bullying* e aproximadamente 50% durou mais de um ano. Esse percentual de estudantes que responderam a alternativa sim é extremamente relevante. Na compreensão fenomenológica alguns dos discentes que sofreram e praticaram *bullying* entendem isso como uma brincadeira aceitável; esse aspecto da pesquisa pode levar à conjectura de que talvez o resultado dessa porcentagem seja ainda maior se considerar a subjetividade dos participantes da pesquisa.

Gráfico 1 – Você já sofreu *bullying* na escola?



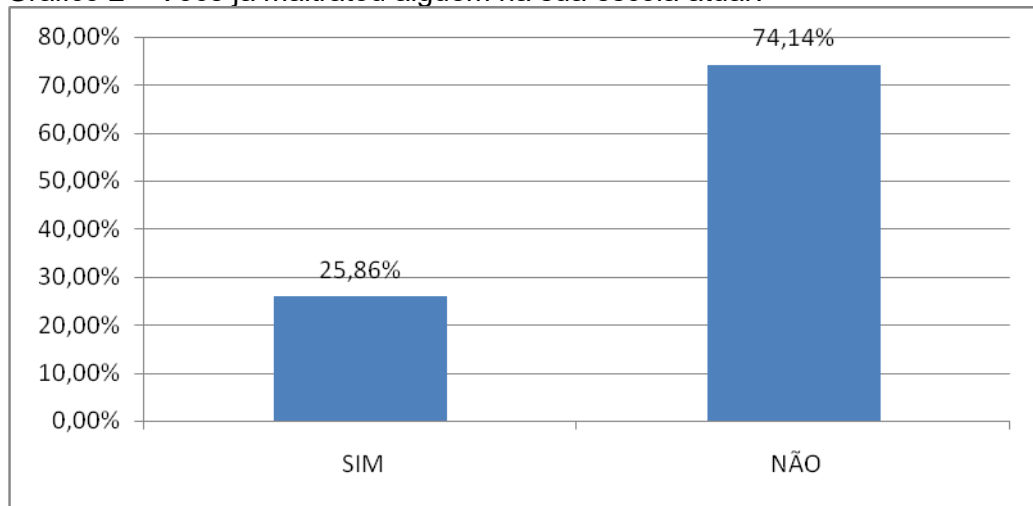
Fonte: elaborada pela autora (2019).

No segundo gráfico, observamos que conviver com a presença do *bullying* no ambiente escolar parece ser algo normal para muitos estudantes. Ainda que este tipo de conduta seja inaceitável, mais de 25% confirmaram que já maltrataram colegas na escola. Em FC, maltratar pode ter aplicação em qualquer um dos tópicos ou submodos, é possível maltratar a pessoa pelo sensorial (T3), pelo que a pessoa

acha dela (T2), ou atacando (T1) o modo de como o mundo é para a pessoa ou de várias outras maneiras específicas, por exemplo, falar da família, e assim infinitamente. Para o estudante chegar à conclusão de que foi mal tratado geralmente é porque a ação gerada atingiu um princípio de choque na EP.

Carvalho (2012), com base na teoria de Packter, aponta que o mal estar existencial se apresenta num aspecto de verdadeiras armadilhas conceituais.

Gráfico 2 – Você já maltratou alguém na sua escola atual?



Fonte: elaborada pela autora (2019).

Nesta pesquisa, o resultado seguinte (gráfico 03) aproxima-se dos 75% a quantidade total de discentes que já presenciaram as “brincadeiras de mal gosto” que ocorre entre os pares. Geralmente existe uma platéia que assiste as cenas, é para os outros colegas que o valente quer se mostrar com o intuito de se autopromover em detrimento da vítima.

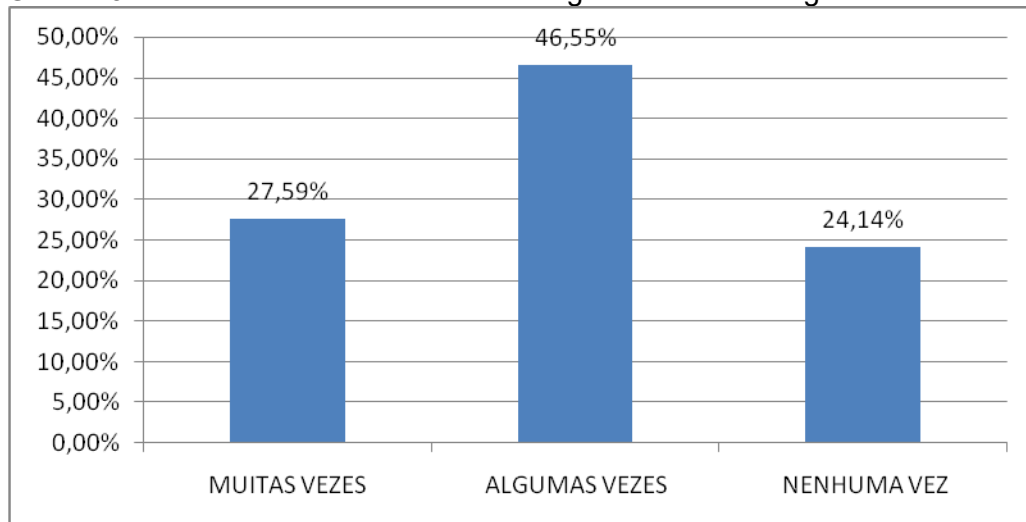
Ao criar hipóteses para compreender a questão do gráfico 03, indica-se algumas possibilidades: primeiramente compreende-se o fato do *bullying* ser uma ação contínua, uma repetição; em termo filosófico-clínico ele é uma Paixão Dominante (T12 – quando algo se repete continuamente na historicidade) porque “Paixão Dominante não tem nada a ver com a força do conceito, tem a ver com a frequência” (PACKTER, Caderno D, 2005, p. 5).

Outra conjectura possível nesta questão é o uso do submodo 13 (comportamento e função) somado à S18 (esteticidade) porque se trata do uso de platéia para se satisfazer como ídolo num teatro real. Entretanto, a análise desta circunstância em FC requer muitos cuidados, qualquer afirmação sem a historicidade pode representar mera precipitação de argumentos neste recurso; por isso todo o

trabalho com a aplicação de submodos é administrado sob rigor ético, também no sentido de buscar a objetividade da pesquisa na historicidade e evitar especulações abstratas ou padronizadas sobre as circunstâncias.

Quando uma pessoa presencia uma “brincadeira de mau gosto” pode ser que se sinta atingida assim como a vítima, pode ser que fique complacente ou negligente e até impotente diante da circunstância ou talvez constrangida na posição de espectador; o importante é que essa porcentagem de estudantes denuncie e peça ajuda para resolver o problema, afinal apenas 24,14% dos estudantes não presenciaram este tipo de situação deprimente.

Gráfico 3 – Presenciei brincadeiras de mal gosto com os colegas



Fonte: elaborada pela autora (2019).

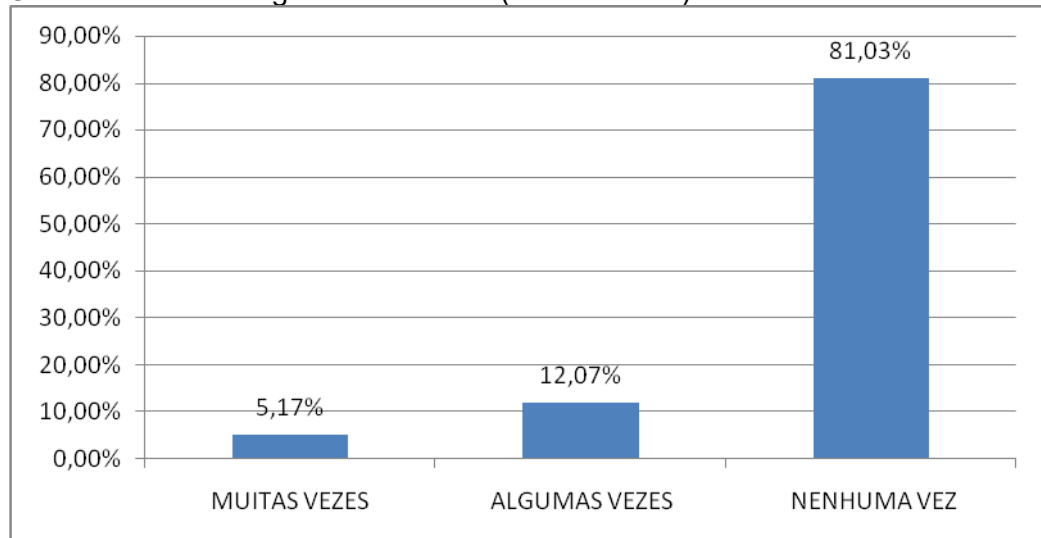
O gráfico de número quatro demonstra que mais de 17% dos estudantes já cometeram agressões virtuais, as redes sociais estão cada dia mais presentes no cotidiano juvenil e usar essas ferramentas de comunicação para atingir algum colega com palavras ofensivas, ameaças e imagens tem atingido um percentual crescente. A cibercultura é vivenciada pelas novas gerações de forma intensa e cotidianamente o *ciberbullying* extrapola os muros da escola fazendo uma devastação maciça na vida da pessoa hostilizada.

Infelizmente, as leis não penalizam com severidade essa ação que se caracteriza em crimes virtuais contra os direitos humanos. Em FC o *ciberbullying* tem infinitas possibilidades de motivações sensoriais e abstratas que podem ter consequências em disfunções nas emoções ou na baixa da autoestima no (T2) o que acha de si mesmo.

O ataque à pessoa utilizando os recursos de mídias tem um impacto relevante no que se refere à exposição do conteúdo que não se restringe ao grupo social envolvido. No caso da escola pesquisada, observou-se que alguns casos de *ciberbullying* não resultaram em penalidades sociais coercitivas, sendo que um deles resultou na transferência do agressor e no outro caso a vítima decidiu ser transferida.

Sem dúvida, que a Educação em geral precisa combater o *ciberbullying*, incluindo a educação familiar e educação escolar; o Ensino na escola pode ser desenvolvido para projetar a educação que se deseja alcançar com estes jovens, para Ortega (1954), o ser humano projeta o seu ser e o agir implica em projetar-se.

Gráfico 4 – Fazem agressões virtuais (redes sociais)



Fonte: elaborada pela autora (2019).

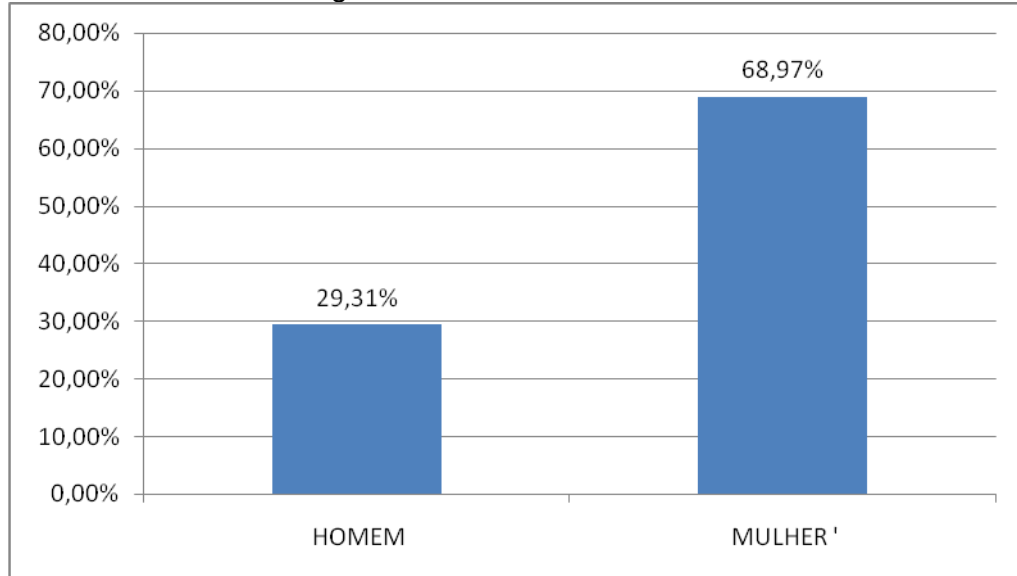
A participação do gênero feminino foi maior do que o masculino na pesquisa do questionário *online*, provavelmente este impacto é verificável no próximo gráfico a seguir. O quantitativo de adesão pode estar relacionado à quantidade de mulheres matriculadas na escola, porque elas são a maioria.

Foi observado que em todos os âmbitos da cidade a participação das mulheres é bem maior, inclusive no quadro de docentes ativos na escola somam 31 mulheres e apenas 2 homens em 2019; enfatiza-se que o gênero informado não representa a orientação sexual da pessoa.

Segundo Oliveira (2018) existe a violência de gênero estrutural que dita normas de conduta ao gênero feminino, isso pode ser chamado de machismo; porém, a violação de direitos relacionada ao gênero não se fundamenta apenas em

detrimento das mulheres porque ocorre de maneira ampla no que diz respeito à orientação sexual LGBT.

Gráfico 5 – Qual é o seu gênero?

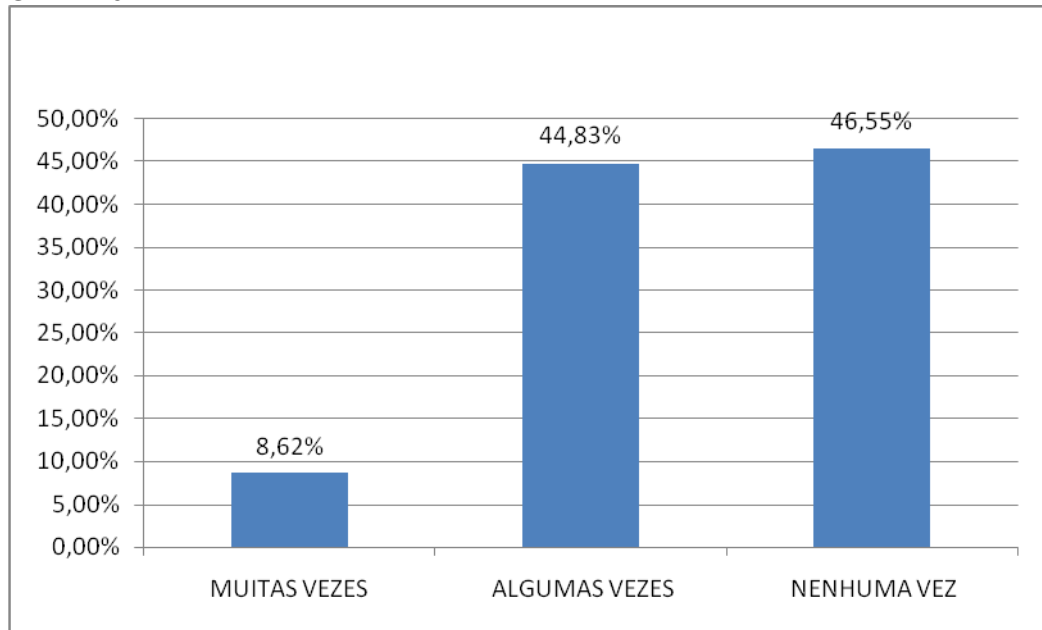


Fonte: elaborada pela autora (2019).

Muitos estudantes foram insultados e isso modificou de alguma forma o modo de ser de algum tópico ou submodos da vítima; o estudante insultado pode ter reestruturado a sua EP ou não, pode ter ficado com algum choque entre tópicos ou não também. O fato é que sem a historicidade simplesmente não saberemos. A certeza verificável a partir destes dados é que mais de 50% dos estudantes desta escola foram insultados neste local, conforme o próximo gráfico.

Estudos anteriores, realizados pelo GPHSC, apresentam essa questão com o grau enfático nas pesquisas; segundo Silva (2019), insultar é a forma de violência verbal mais cometida entre os estudantes.

Gráfico 6 – Insultaram-me



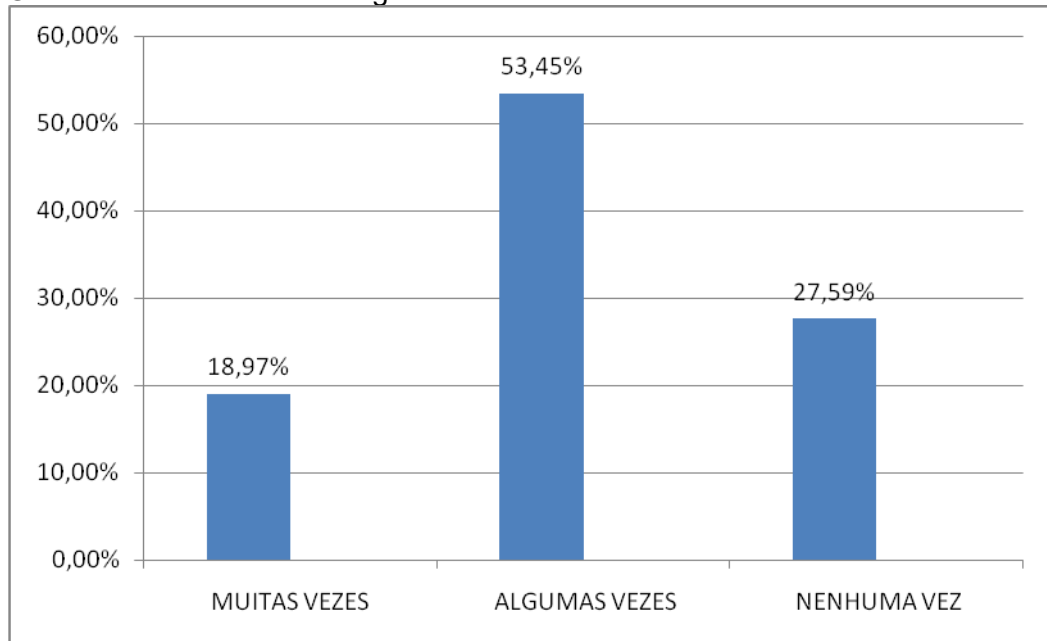
Fonte: elaborada pela autora (2019).

Verifica-se neste gráfico que apenas uma proporção abaixo dos 50% afirmou não ter sido insultado no ambiente escolar. A partir do resultado desta questão, conjectura-se que o insulto geralmente é algo bem presente entre os jovens no ensino médio. Neste caso, para a FC os dados de semiose (T15) podem ser alterados causando novas significações (T16) ou ressignificações em relação ao assunto abordado entre os jovens.

No sétimo gráfico foi possível perceber que a expressividade dos colegas tende a ser importante para esses jovens; as relações interpessoais na escola compõem diversos contextos de comunicação, alguns deles deslocados de virtudes axiológicas segundo o conceito de Humanização em Ortega (1954).

O próximo dado aponta 72,42% de estudantes que afirmam já terem ouvido falar negativamente a respeito deles.

Gráfico 7 – Dizem coisas negativas sobre mim



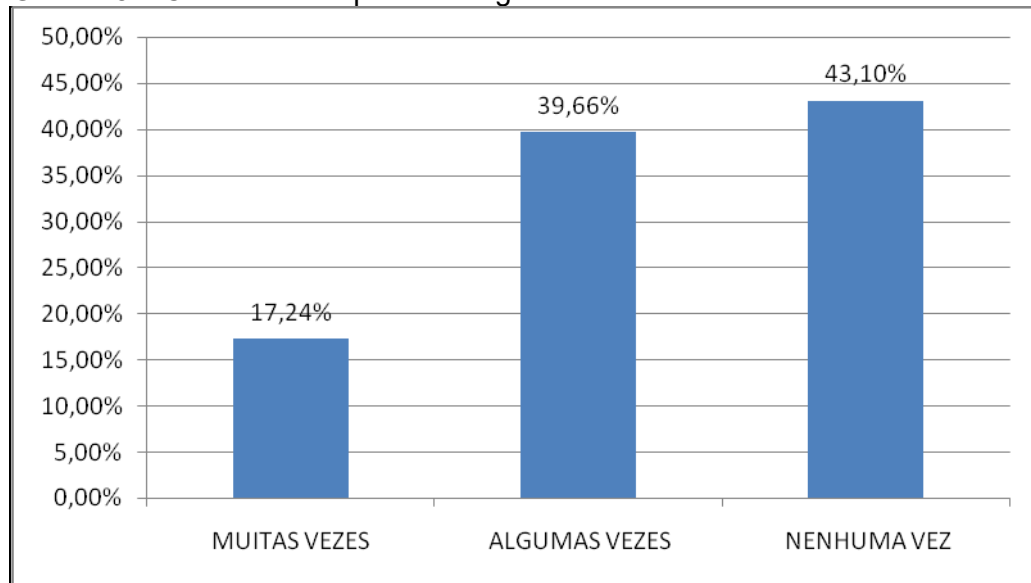
Fonte: elaborada pela autora (2019).

No gráfico a seguir observa-se que mais de 50% dos estudantes receberam apelidos vergonhosos. Os apelidos em sua maioria vezes são dados ao estudante pela própria família e algum colega leva isso para a escola, o apelido dura anos e por onde a pessoa passa é lembrada por aquele nome; além de ser algo comum de acontecer, o fato de receber um apelido conta com o conselho de alguns pais que dizem:

É melhor não (S16+T4emoções) zangar porque (T6+5+10+S10) quanto mais você não gostar mais eles fazem isso para te provocar, então não se importe ou finge que gosta para (T13+S16) desistirem de você (ESTUDANTE 1.3).

Durante a pesquisa percebeu-se, com observações anotadas no caderno diário, que alguns estudantes sorriam enquanto eram xingados, enquanto outros engolem o choro e deixam para derramar as suas lágrimas a sós; muitos discentes, assim como o estudante 1.3, apresentam um apelido na historicidade, era exatamente isso que cortava a alma de dor e cortava também o pulso no sentido sensorial. Recuperar-se das consequências que o apelido causa na EP requer um esforço considerável porque em muitos casos surgem incongruências no T2 (“o que acha de si mesmo”).

Gráfico 8 – Colocam-me apelidos vergonhosos



Fonte: elaborada pela autora (2019).

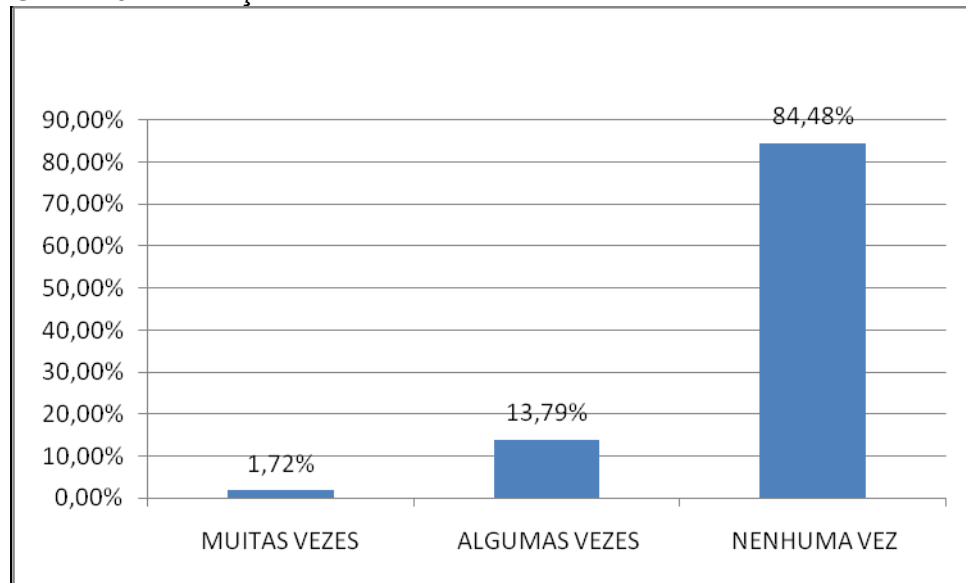
Alguns destes estudantes receberam ameaças. Este tipo de violência atribui medo e simula diretamente as emoções e os pensamentos gerando instabilidade até chegar ao pânico. Ter um choque em T4 (emoções: são os estados afetivos da alma) é normal:

É possível que haja problemas em um tópico no que se refere à relação dele consigo mesmo. Por exemplo: a. Emoções conflitantes quanto a um modo de ser. b. Confusão entre emoções. c. Vivências sofríveis e necessárias à EP. E tantas mais (PACKTER, Caderno B, 2005, p. 28).

Contudo, a ameaça pode provocar um choque na EP que é desnecessário de se promover; esta circunstância provocada, ao contrário da humanização, parte de atributo essencialmente inumano. Silva (2019), aponta que a ameaça está entre as categorias do *bullying* descritas na Lei nº 13.185/2015.

Para Souza (2019), o fato de uma pessoa se sentir ameaçada pode ter raízes no preconceito, o racismo estrutural fomenta que o negro pode ser uma ameaça engendrando medo devido ao desconhecimento. Portanto, é possível que algumas noções de ameaça ocorram em razão de outros motivos que não seja a violência repetitiva, mas neste caso a suposta vítima seria na verdade uma pessoa permeada de pensamento racista.

Gráfico 9 – Ameaçam-me



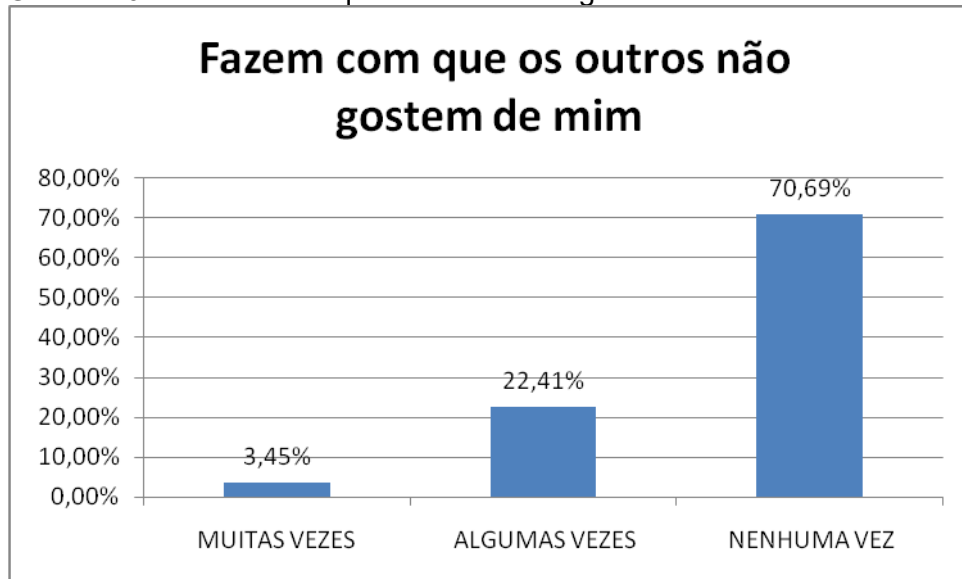
Fonte: elaborada pela autora (2019).

Existem os que simulam para que os colegas façam resistência à pessoa. Nesta pesquisa observou-se o uso da expressividade em detrimento dos outros; em lógica existe uma falácia que define bem essa prática, é o sofisma chamado “envenenado o poço” na linguagem jovem (SÁTIRO; WUENSCH, 1999, p. 81), que é o mesmo recurso de ataque chamado também de “*Argumentum ad Hominem* (ofensivo)” na linguagem filosófica (COPY, 1978, p. 75). Conjectura-se que a principal forma de fazer com que “os outros não gostem de mim” é por meio do uso da linguagem ofensiva contra a pessoa.

Como já vimos, para Ortega (1983), as ações que não são éticas, que não são refletidas pelos seres humanos, são ações desprovidas de humanidade; neste sentido percebemos a necessidade de se humanizar as ações e expressões na escola.

Segundo Souza (2019), a construção da identidade pode abarcar uma visão racista de mundo. Para a FC o fato de fazer com que as pessoas não gostem de alguém pode ter relação às gamas de tópicos emaranhados ou não.

Gráfico 10 – Fazem com que os outros não gostem de mim

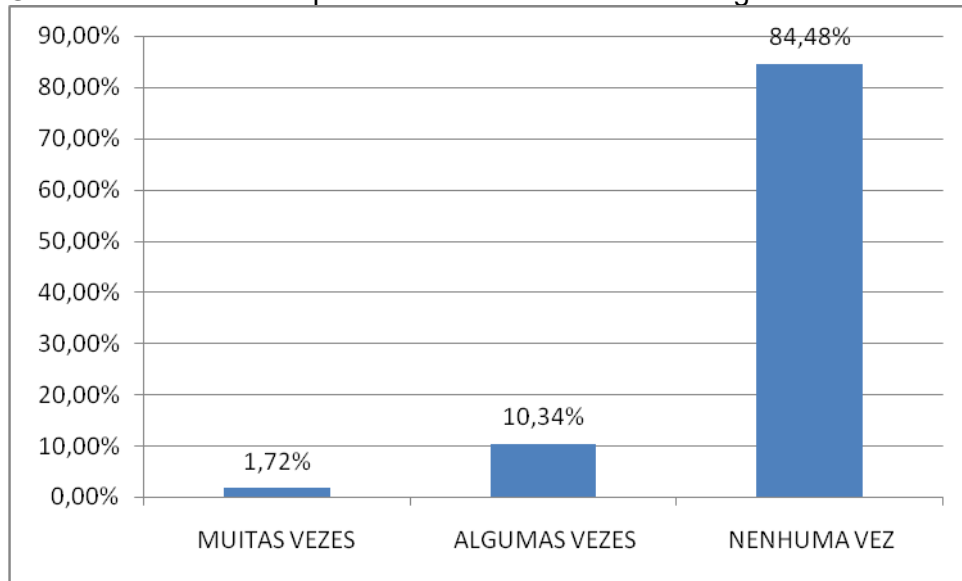


Fonte: elaborada pela autora (2019).

No gráfico de número onze, mais de 10% dos participantes da pesquisa foram acusados de terem furtado algo. Foi observado nesta pesquisa, registrado no caderno de campo, que uma pessoa foi acusada de ter furtado um livro didático da colega. A estudante acusada era negra e se dirigiu à biblioteca da escola onde encontrou o livro na caixa de achados e perdidos, esta invenção do fato presenciado pode ter sido motivada por razões racistas. Este relato ocorreu entre estudantes do Ensino Fundamental.

Nas historicidades dos estudantes do Ensino Médio essa questão a seguir não aparece como um dado significativo e nem predominante. Mas, na observação, notou-se que os estudantes pegam canetas e demais objetos dos colegas como forma de brincadeira e acusam uns aos outros com risos.

Gráfico 11 – Inventam que eu furto coisas de meus colegas



Fonte: elaborada pela autora (2019).

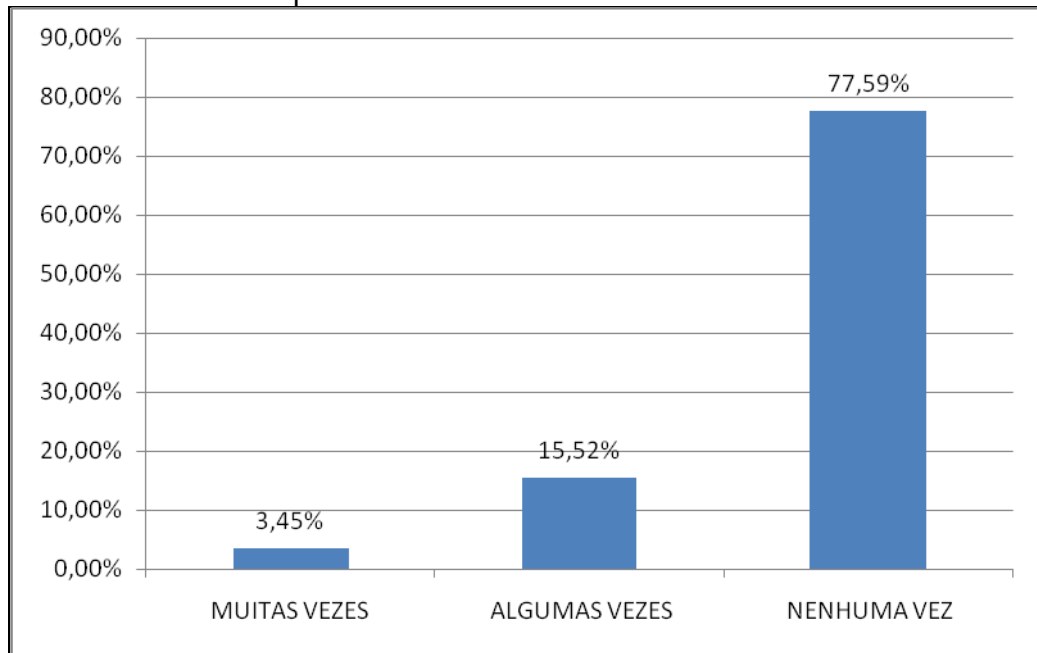
Ser furtado na escola é uma experiência vivenciada por aproximadamente 20% dos estudantes no próximo gráfico. Esse tipo de circunstância gera sensações de insegurança e de perda somado à injustiça; por serem considerados “pequenos” furtos são como se pudessem ser realizados e o fato de acontecer na escola parece que não haver punição ou consequência para quem decide praticar essa ação.

Para Ortega (2007), o ser medíocre age violentamente em meio às massas porque se contentam em ser herméticos e blindados com o conhecimento suficiente para saber como são as coisas. O ser que foi subtraído não precisa se conformar com a circunstância do furto e ficar com medo de que isso aconteça novamente, não tem necessidade de pensar que nada vai acontecer ao pedir ajuda.

Ao surgir o furto na escola, alguns dos alunos furtados recorrem à coordenação escolar que nem sempre consegue atender a este tipo de demanda porque requer investigação e provas; porém, alguns estudantes preferem não contar a ninguém e deixam por isso mesmo.

Entretanto, é possível realizar ações educativas que visam alterar as circunstâncias de furto no ambiente estudantil.

Gráfico 12 – Sofro “pequenos” furtos (pegam meu dinheiro, meus pertences sem minha permissão)

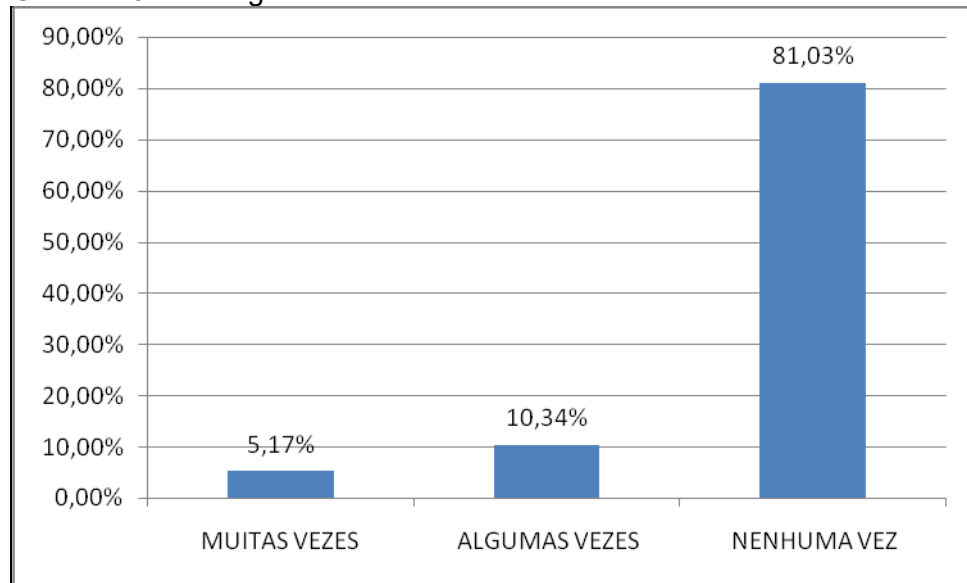


Fonte: elaborada pela autora (2019).

De acordo com os dados a seguir, mais de 15% dos estudantes informaram que tiveram alguma coisa danificada por seus pares. Ao estragar as coisas dos colegas, os estudantes que praticam tais agressões às vezes não consideram essa forma de violência como *bullying*.

Os estudantes prejudicados dificilmente são ressarcidos, infelizmente a restituição do material ou bem simplesmente não acontece. Nota-se a necessidade de aplicar maciçamente as medidas de prevenção consolidadas em convivência harmoniosa e também implantar certa rigorosidade nos comedimentos cabíveis para que esses casos não se repitam e nem aumente a proporcionalidade.

Gráfico 13 – Estragam minhas coisas



Fonte: elaborada pela autora (2019).

Alguns participantes afirmam que algumas vezes sofreram violência física, esse tipo de categoria do bullying tem a tendência de ultrapassar os muros da escola e se estender aos lugares por onde o estudante frequenta podendo causar um choque na EP relacionado ao exame categorial “lugar⁴”, que pode ficar comprometido, ou não, dependendo da historicidade da pessoa. Foi percebido também, chutes, rasteiras e tapas na cabeça chamados de “pedala robinho” principalmente entre os meninos.

No próximo gráfico fala de agressões físicas que em FC são agressões sensoriais (T3) relacionado aos cinco sentidos, principalmente o tato (pegar, puxar, amarrar, e outros).

Aiub (2013), em seu livro *Conceitos que sentem e afetos que pensam*, corrobora que passar por enfrentamentos físicos pode impulsionar abalos nas emoções e esses sentimentos podem provocar estados físicos sensoriais como, por exemplo, do medo e angústia à inatividade ou doenças nervosas, etc.; ela ressalta que recontar a própria história ajuda na reconstrução da mesma:

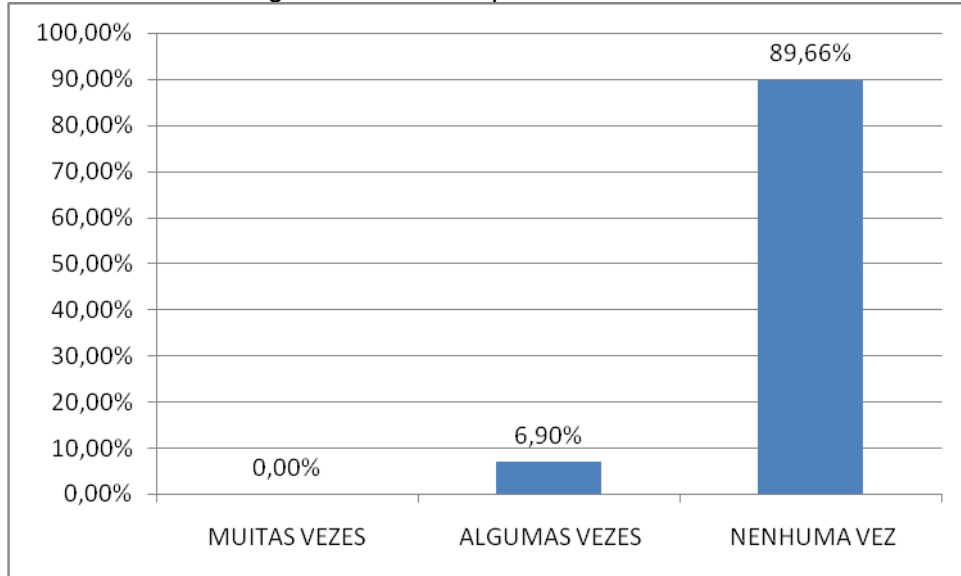
Como resposta à intervenção, a pessoa teria sua estrutura modificada, não diretamente pela intervenção externa, mas pelo fato de esta ter provocado a estrutura interna a movimentar-se (AIUB, 2009, p. 141).

Esse movimento interno é chamado de plasticidade que torna possível a reestruturação da EP conforme a intervenção procedida em seu entorno. Desta feita,

⁴ Verificar sobre “os exames categoriais em Filosofia Clínica”.

o *bullying* também é uma forma de intervenção que pode engendrar modificações internas.

Gráfico 14 – Sofro agressões “leves” puxam meu cabelo, me arranham...

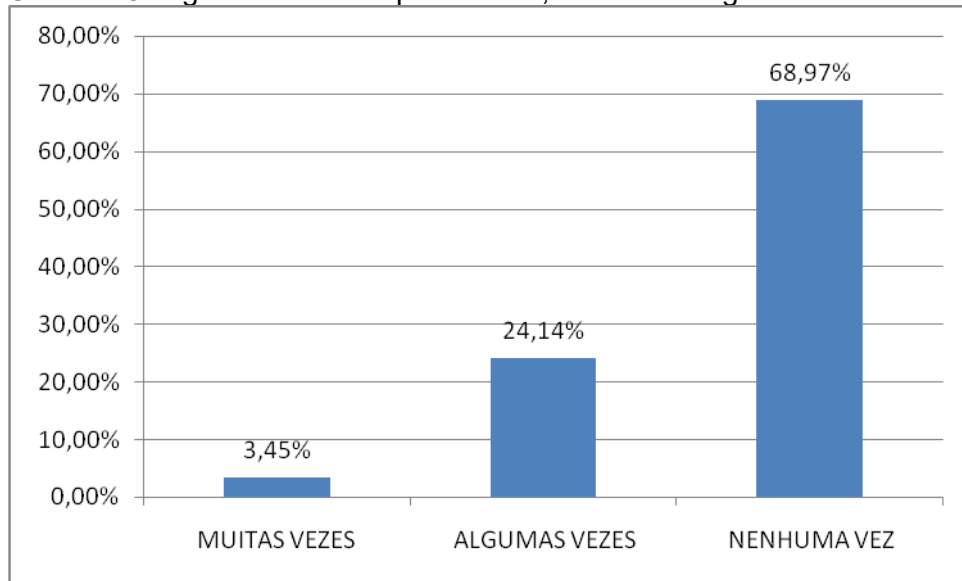


Fonte: elaborada pela autora (2019).

Ignorar a pessoa humana no ambiente educacional é algo profundo, principalmente, se o docente pede um trabalho ou pesquisa em grupo ou dupla, é como se colocasse a pessoa no modo invisível, e isso acontece dentro e fora da sala de aula, no momento de ensino-aprendizado, nos intervalos entre aulas.

Percebeu-se que em todas as salas tem no mínimo um estudante que fica isolado e ignorado enquanto muitos estudantes conversam e interagem uns com os outros. Isso parece ser algo normal, como se fosse por querer da pessoa isolada. Porém, a zona proximal para potencializar o aprendizado fica comprometida e essa repetição é característica de *bullying* efetivado em quase 30% dos estudantes que respondeu a questão do gráfico abaixo.

Gráfico 15 – Ignoram-me completamente, me dão um “gelo”

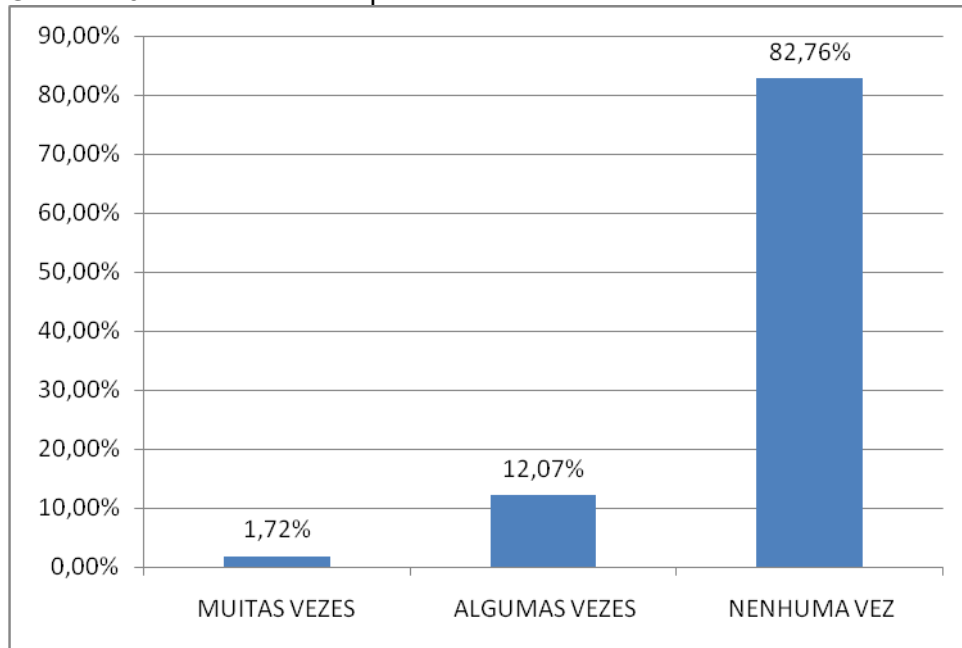


Fonte: elaborada pela autora (2019).

O gráfico a seguir aponta que mais de aproximadamente 15% dos estudantes apontaram que receberam insultos por causa da cor da pele. O racismo e o preconceito estão presentes na sociedade; existe discriminação por causa de cor no Brasil e isto se manifesta nas escolas, mas dificilmente esse assunto é debatido ou assumido com profundidade.

Souza (2019) destaca uma entrevista realizada em sua pesquisa, quando ele perguntou se a escola dava o tratamento adequado às questões de *bullying* e preconceito, a resposta dada pela pessoa entrevistada deixa dúvidas sobre a capacidade dos gestores das instituições educacionais em solucionar tais problemas; ele perguntou também se a escola deveria agir com austeridade em torno desse assunto, a resposta foi incisiva de que a severidade é importante, mas que concentrar-se em punição não produz resultados eficientes.

Gráfico 16 – Insultaram-me por minha cor

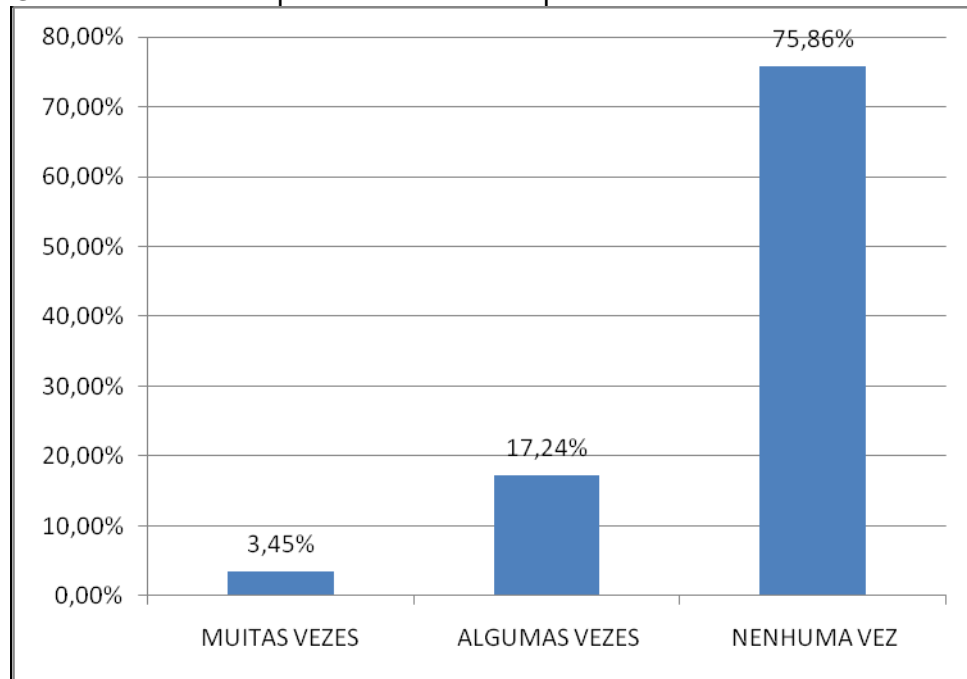


Fonte: elaborada pela autora (2019).

Infelizmente, existem pessoas que ridicularizam regiões, manifestando o preconceito e xenofobia no cotidiano escolar. Mais de 20% dos estudantes desta escola se sentem menosprezados por causa da sua linguagem cultural. Nesta escola existe uma diversidade de descendentes de várias regiões e é inaceitável que haja deboche do sotaque dos jovens, este tipo de atitude diz respeito à discriminação, é crime sem responsabilizações neste ambiente.

Na Filosofia Clínica a pessoa estabelece o seu ser no local existencial em que ela se coloca; de acordo com a teoria raciovitalista tudo vai depender da circunstância porque o local exato de onde a pessoa está geograficamente falando é parte do ser da pessoa. Portanto, se o estudante está em determinado local ele é pertencente a esse local; logo, falta trabalhar a questão do pertencimento e não apenas de acolhimento quando os estudantes chegam à escola.

Gráfico 17 – Fazem piadas do meu sotaque



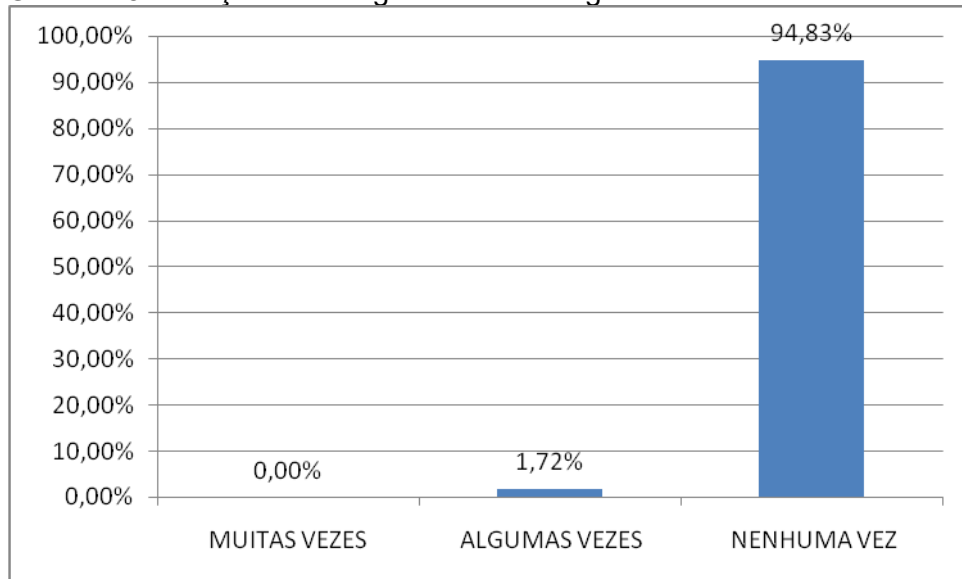
Fonte: elaborada pela autora (2019).

De acordo com o resultado do gráfico abaixo, não se percebeu no ensino médio o “forçar outros colegas a agredir.

Foi possível verificar certo respeito pela autonomia corpórea do outro entre os estudantes, apesar de observado e registrado em caderno de campo a existência de chutes e empurrões voluntários entre os estudantes nos corredores da escola.

Nas historicidades, observam-se muitas queixas sobre dificuldades em fazer amizades e comparando-as aos gráficos (7 e 25) com alto índice de repercussão entre os jovens; é possível pensar sobre o conjunto do fenômeno relacionando entre “Dizem coisas negativas sobre mim” e “Falo mal de quem não gosto” T21 (Expressividade) + T12 (Paixão Dominante) formando uma + T17 (Armadilha Conceitual); compreendido em pressuposição.

Gráfico 18 – Forçam-me a agredir outro colega

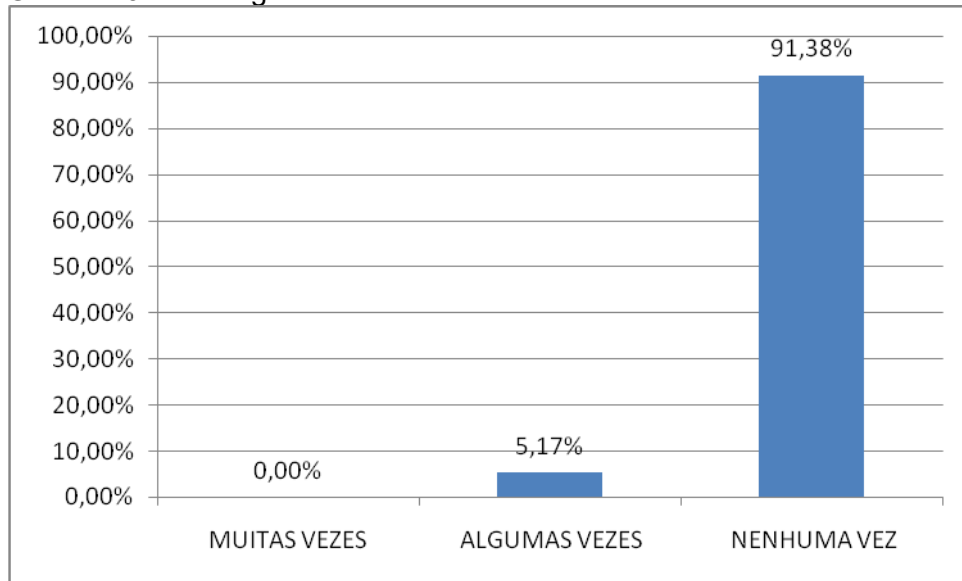


Fonte: elaborada pela autora (2019).

Existem alguns casos de perseguição dentro da escola, de acordo com o gráfico 19. Numa historicidade, o exame categorial Lugar às vezes aparece contraproducente (com T8de) apresentando queixas do tipo: -“eu não quero ir na escola”, -“eu não quero estar naquele lugar” mas gosta de estudar e gosta da escola, produzindo um discurso equívoco (T8). Outro exemplo de fortes incongruências geradas nesta questão é (T9di) a vontade de desistir de estudar, quer dizer que o *bullying* pode estar relacionado ao número de evasão escolar (ver o gráfico sobre “Senti vontade de mudar de escola por causa da maneira que meus colegas me tratam”).

Se a categoria lugar (dentro da escola) estiver ligada à espacialidade (T14) somado ao sensória ou abstrato (T3), como já vimos as associações pode ter reflexo em qualquer tópico que vai depender da EP, alguns danos podem ser irreversíveis.

Gráfico 19 – Perseguem-me dentro da escola



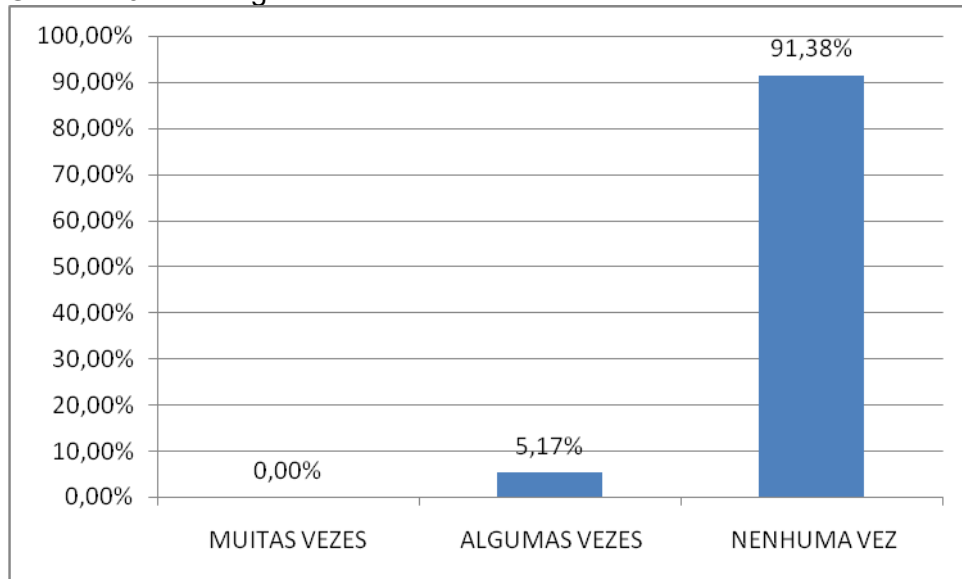
Fonte: elaborada pela autora (2019).

São poucos casos de perseguição física fora da escola, mas surgem esses dados também. Alguns jovens são incomodados nas ruas e lugares por onde passam, acabam se tornando uma vítima de perseguição e geralmente guarda essa situação para si. Este fato tende a se repetir se caso o estudante não pedir ajuda dos adultos ou responsáveis.

No entanto, às vezes a perseguição é acompanhada de ameaça, por isso alguns jovens têm dificuldade em solicitar o socorro devido. A vítima pode se dirigir à delegacia para prestar queixa e registrar o boletim de ocorrência, juntamente com os seus pais ou responsáveis.

Existe a probabilidade deste tipo de crime ser seguido de abuso ou estupro, dependendo das reais intenções que o perseguidor deseja em relação à vítima. Diferente da perseguição psicológica, nesta circunstância é possível produzir provas objetivas do fato como instalar ou solicitar imagens de câmeras com a data e hora da filmagem, fotos, etc.

Gráfico 20 – Perseguem-me fora da escola

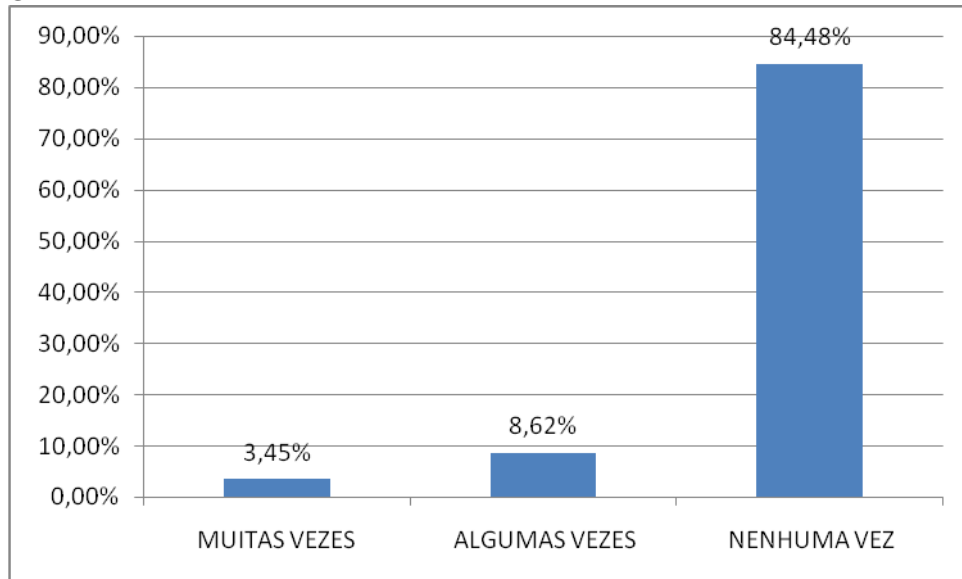


Fonte: elaborada pela autora (2019).

Caso de assédio sexual também faz parte deste diagnóstico; na escola pesquisada, em torno de 12% de estudantes corroboram que foram assediados. A gestão escolar observa os estudantes e aciona o conselho tutelar quando necessário, o trabalho da equipe gestora é muito importante, a instituição de ensino procura encaminhar o estudante para acompanhamento médico e psicológico com apoio da secretaria municipal de saúde em casos especiais.

Em alguns casos, a vítima de assédio troca de cidade ou Estado para não vivenciar tais problemas em seu contexto. A pressão psicológica sob a vítima de assédio é muito grande porque a sua sexualidade é tratada como objeto de desejo do agressor que geralmente persegue e ameaça a pessoa, às vezes essa circunstância inadmissível acontece dentro e fora do espaço escolar.

Gráfico 21 – Assediam-me sexualmente

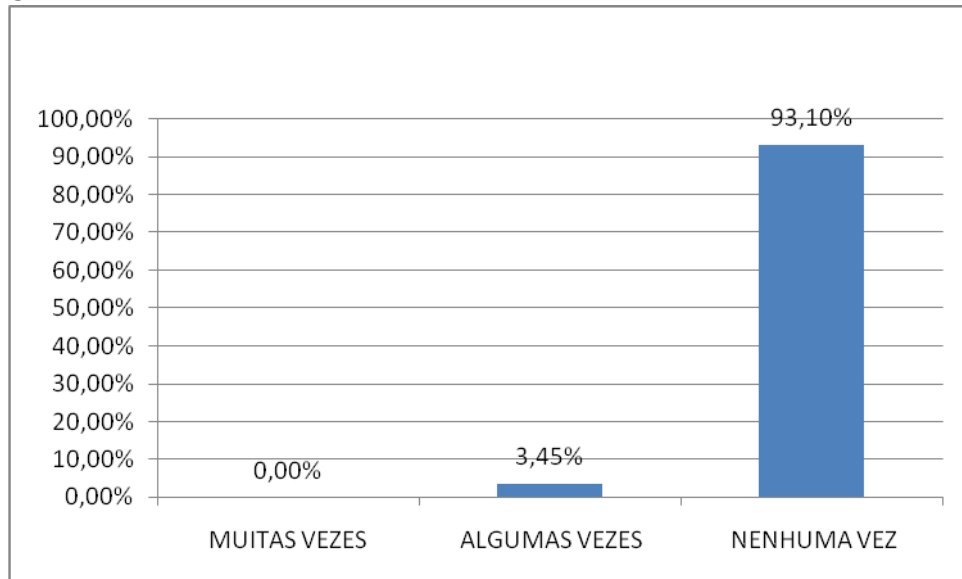


Fonte: elaborada pela autora (2019).

O problema do abuso é muito sério em qualquer instituição seja escolar, familiar, etc. Uma das questões desta pesquisa aborda a pessoa sofre abuso sexual e o resultado da pesquisa aponta que houve alguns casos, carecendo de investigar o contexto para não engendrar possível viés na pesquisa.

Qualquer situação de abuso afeta a dignidade humana, mas o abuso sexual reduz a pessoa a um órgão, com o objetivo de usar o ser humano para satisfazer o prazer egoísta. É importante enfatizar que o estabelecimento de ensino demanda atenção no aprendizado e no comportamento dos estudantes para perceber qualquer mudança de hábito e acionar os profissionais que prestam auxílio nestes casos como o conselho tutelar, a polícia e demais instituições parceiras a fim de garantir o bem estar dos cidadãos em formação.

Gráfico 22 – Abusam sexualmente de mim

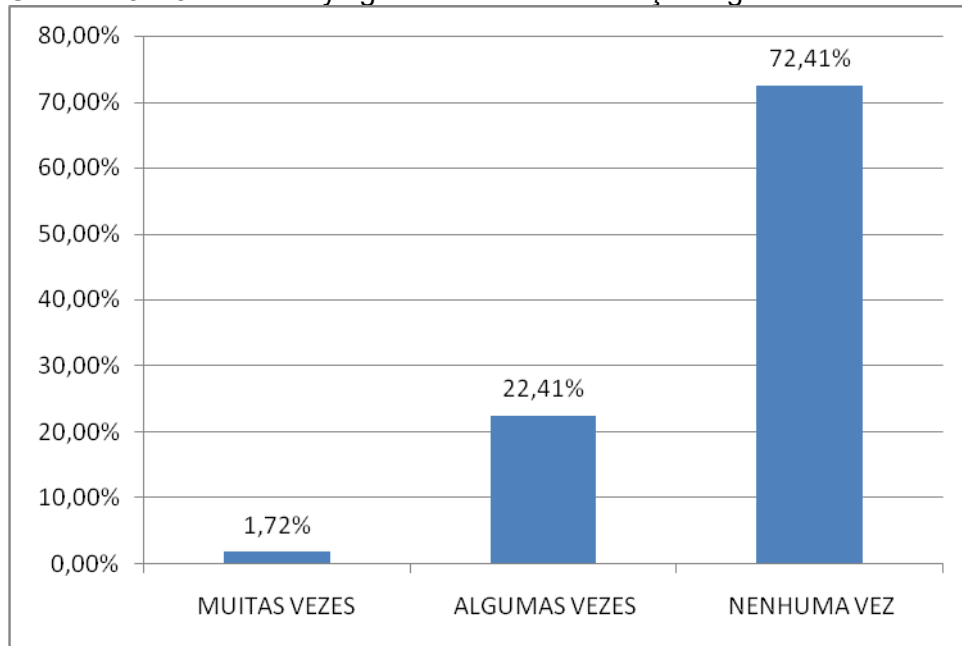


Fonte: elaborada pela autora (2019).

A religiosidade dos jovens também surge como um dos possíveis motivos de *bullying*, neste questionário 25% do total de pessoas afirmou ter sofrido *bullying* por causa de suas crenças. O próximo gráfico mostra que quase um terço dos jovens se percebem vítimas de violência na escola por motivo de religião; o respeito ao credo no Brasil é amparado por Lei na Constituição Federal de 1988.

Entretanto, os ataques sutis aos estudantes por causa das crenças ocorrem de forma velada. O preconceito religioso encontra lugar entre os estudantes sem ser debatido ou questionado. A liberdade para crer é uma necessidade humana, a fé é um valor imensurável e a escola pode desenvolver nos seres pensantes a tolerância no âmbito do ecumenismo e sincretismo presentes no cotidiano dos discentes.

Gráfico 23 – Já sofri bullying devido a minha crença religiosa

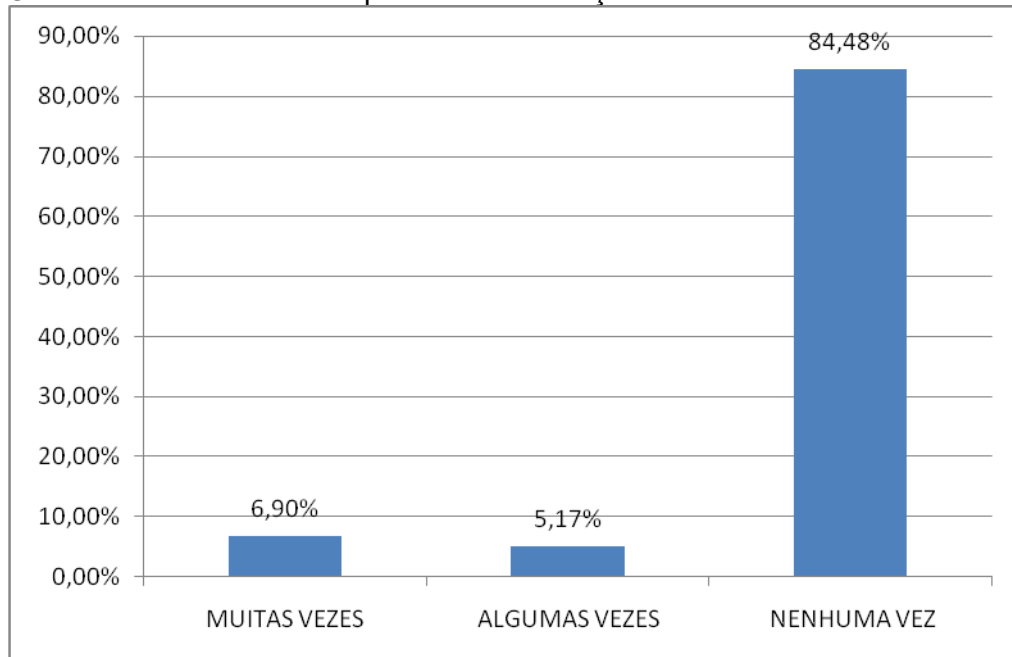


Fonte: elaborada pela autora (2019).

A diversidade de gênero é uma perspectiva a ser muito debatida na sala de aula porque muitos jovens ainda humilham colegas por causa da orientação sexual. Entretanto, estudantes têm expressado a sua orientação sexual diante da sociedade e dentro da escola, solicitando o uso do nome social na lista de presença e demais documentos escolares, exigindo os seus direitos de cidadania.

Oliveira (2018, p. 69) demonstra, segundo as observações dos relatos em sua pesquisa, que existem xingamentos ofensivos por causa da “cor da pele” e palavras humilhantes motivadas por causa da “orientação sexual.”

Gráfico 24 – Humilham-me por minha orientação sexual



Fonte: elaborada pela autora (2019).

O número de pessoas que “falam mal de quem não gosta” (Gráfico 25) é tão alto que parece ser normal realizar esse tipo de prática. Entretanto, existe uma carência de lidar com o outro sem julgamentos prévios e de maturidade para distinguir os sentimentos e a forma de se expressar.

Falar é uma forma de linguagem que na FC é uma das formas de expressividade (T21) e este é um tópico muito importante na escola, saber impor o tom da fala, controlar diz respeito à expressividade (T21) e este é um tópico muito importante na escola, saber impor o tom da fala, controlar o volume, a quem direciona e o que se pretende com a expressão usada.

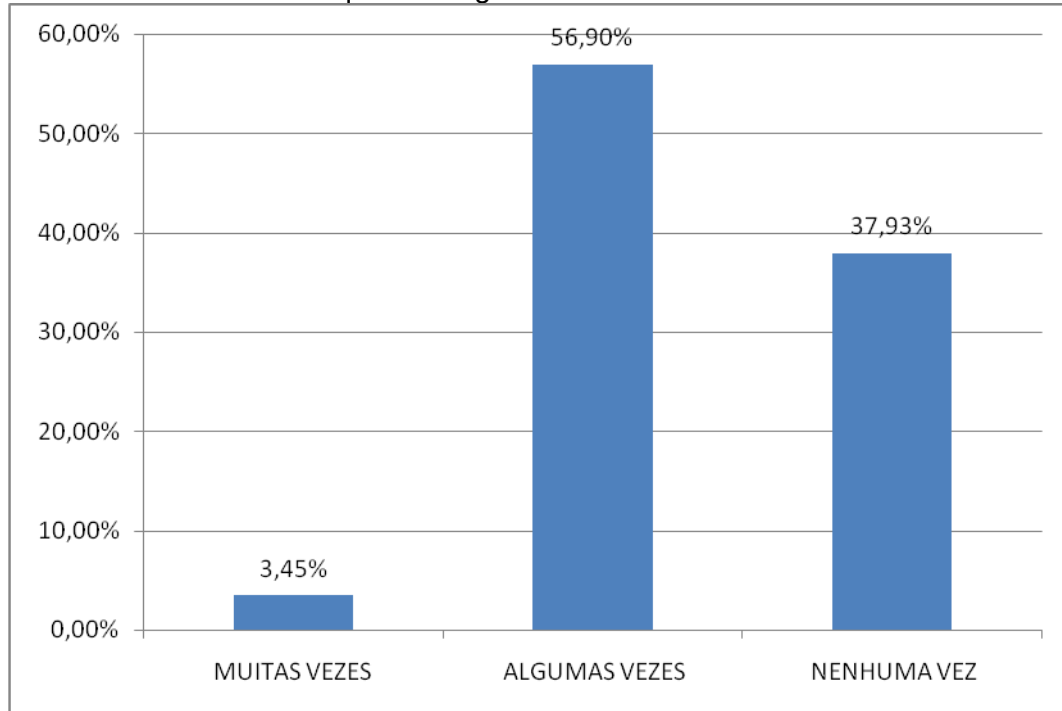
As falas são carregadas de sentidos e sentimento que são dados de Semiose (T15) com significados (T16) podendo conter princípios de verdade (T26) ou atribuir juízos de valores (T18). No caso do *bullying* esta ação pode se repetir por ser uma paixão dominante (12) da pessoa ou um comportamento e função (T13), a percepção tópica do contexto necessita de profunda imersão no grupo formando um trabalho de pesquisa semelhante ao do estruturalismo antropológico.

Esse problema parece ser uma questão cultural; contudo, os princípios éticos precisam ser engendrados no processo de humanização das pessoas. A fala humanizada é rica em dados de Semiose (T15) e carregada de valores (T18) e virtudes como o falar bem das pessoas.

Ao refletir no pensamento de Ortega e observar o resultado considerável deste gráfico, infere-se que falar mal de alguém é um tipo de conduta cuja expressividade pode estar em estado de desumanização.

Percebe-se que a sinceridade dos estudantes transparece no resultado do gráfico a seguir.

Gráfico 25 – Falo mal de quem não gosto

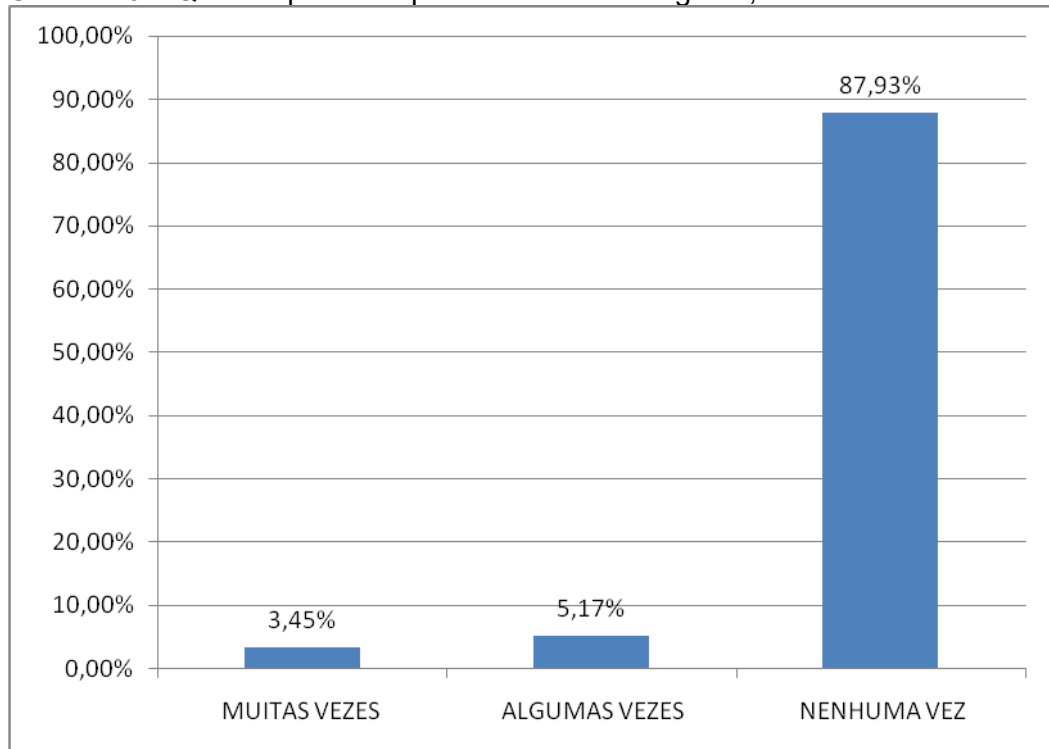


Fonte: elaborada pela autora (2019).

Insistir na brincadeira mesmo quando se está irritando é uma atitude incômoda, se uma pessoa não aceita certamente que não se deve persistir. Contudo, é com prazer que se praticam o *bullying* para provocar irritações, engendrar brigas desnecessárias.

Algumas pessoas querem simplesmente alimentar pensamentos nocivos na mente do outro. Por isso que existe o famoso jargão “*bullying* não é brincadeira” porque quem pratica diz que está apenas brincando. Esse tipo de prática é um crime contra os direitos humanos, contra a vida, contra a historicidade das pessoas. No gráfico de número 26 quase 90% dos estudantes afirmaram que não fazem “brincadeiras para irritar alguém”, pode-se conjecturar que consideram o respeito às pessoas de alguma forma.

Gráfico 26 – Quando percebo que estou irritando alguém, insisto na brincadeira



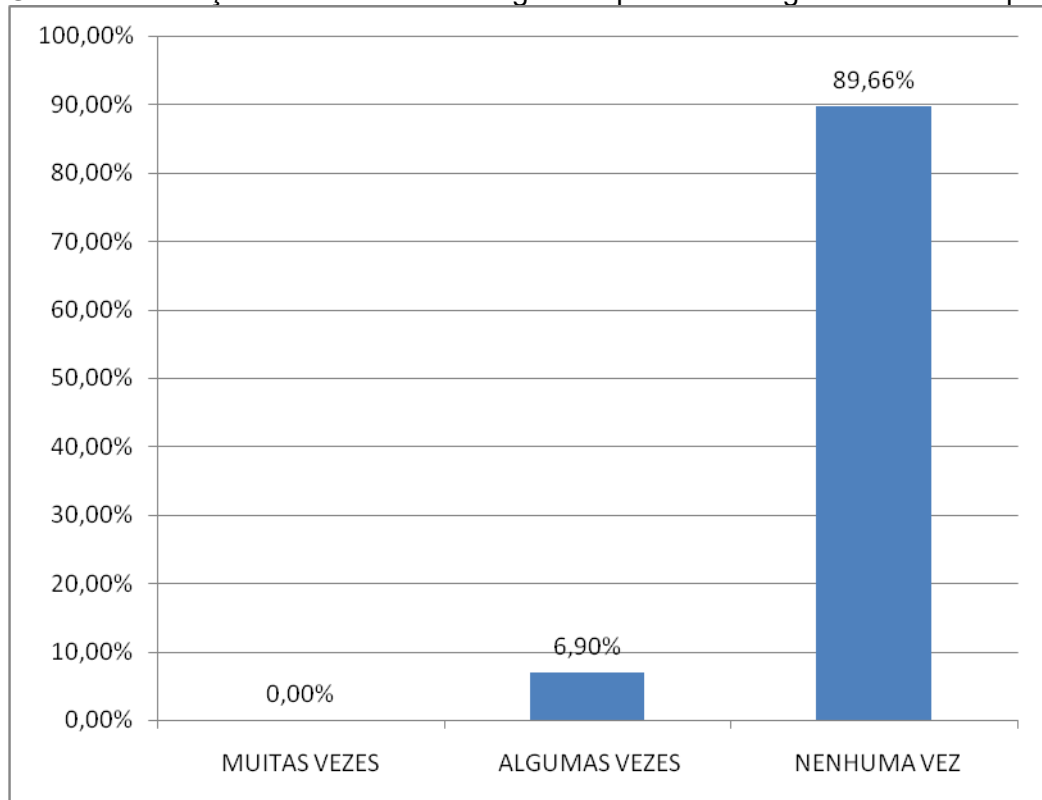
Fonte: elaborada pela autora (2019).

As “brincadeiras de mal gosto”, principalmente que são realizada com os estudantes considerados “fracos” acontece pouco na versão relatada pelos participantes desta pesquisa, conforme o próximo dado coletado.

Observa-se, no contexto da pergunta, que alguns alunos que praticam *bullying* parecem ignorar a causa que o levou a realizar tal ação; talvez, por esse motivo não afirmam que um dos fatores de escolha da vítima está vinculado ao critério de fraquezas da mesma. A fraqueza não significa que é necessariamente física porque a fraqueza pode ser uma dificuldade qualquer, na qual o agressor se aproveita para exercer algum poder.

Os estudantes de certa forma sabem que essas brincadeiras não são sem intencionalidade e o constrangimento da vítima aumenta a cada vez que esses problemas se repetem. Uma das soluções imediatas de intervenção pedagógica é criar um (T22) papel existencial para a vítima, quer dizer atribuir uma função de responsabilidade para empoderar a pessoa, por exemplo: tornar a vítima um líder da sala ou da aula em determinado tema ou ação da turma.

Gráfico 27 – Faço brincadeiras de mal gosto e provoco colegas mais fracos que eu

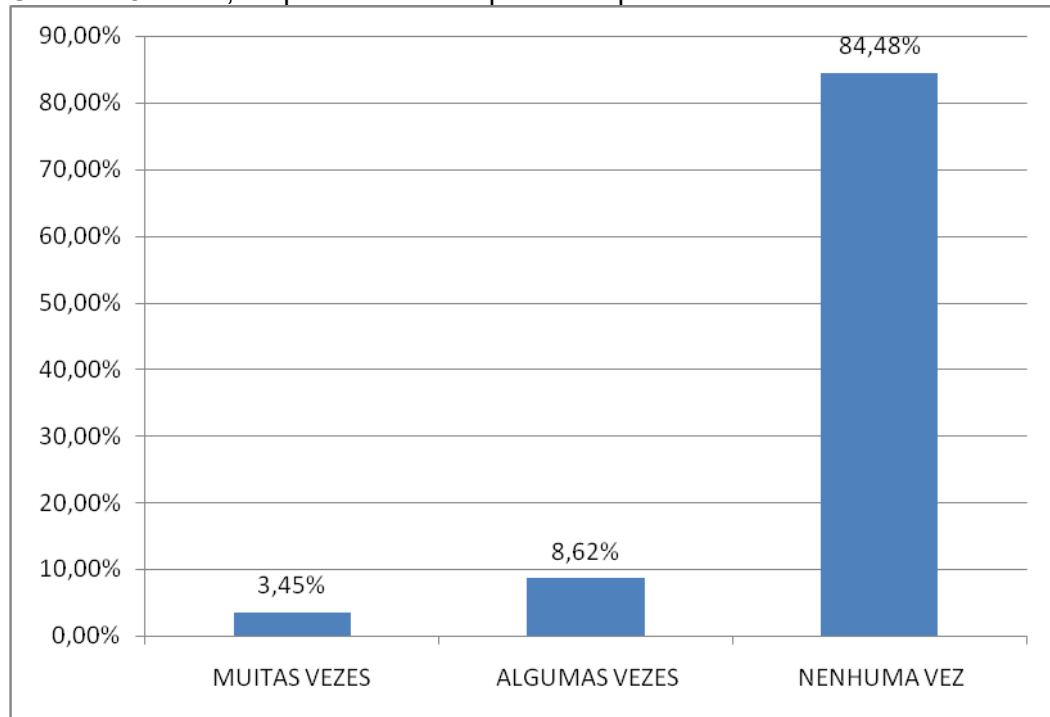


Fonte: elaborada pela autora (2019).

O gráfico seguinte mostra que alguns estudantes admitem ter batido, empurrado e machucado algum colega na escola. Foi possível observar alunos batendo, empurrando e machucando colegas nos corredores da escola, principalmente, ao sinal para o intervalo, ainda carece-se de uma educação que tenha um método para organizar esse momento de sair da sala de aula e ir em direção à cantina para receber a merenda escolar ao formar uma fila.

Esse tipo de agressão física foi observado também na prática de esportes durante as aulas de Educação Física, alguns alunos ficam mais expostos aos empurrões sutis, às vezes imperceptíveis aos cuidados atentos do docente.

Gráfico 28 – Bati, empurrei e machuquei outra pessoa

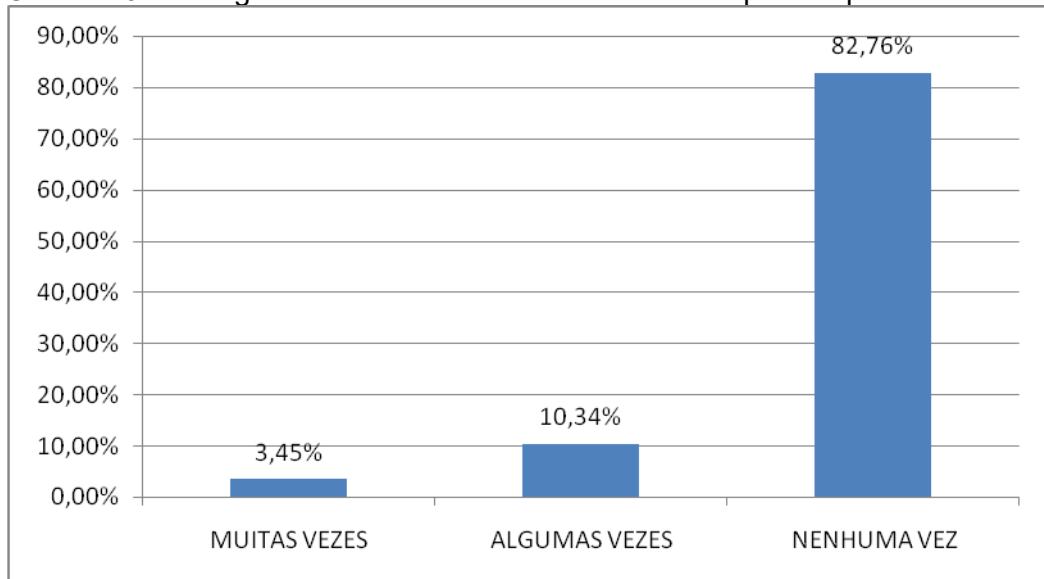


Fonte: elaborada pela autora (2019).

No próximo dado colhido, fica claro que a insubmissão é uma escolha confessa, neste caso, admitida por uma pequena porcentagem dos estudantes. Percebeu-se que ignorar as ordens, fazer pouco caso, é mais frequente do que não obedecer; parece ser a mesma coisa, mas não é.

Aparentemente o estudante simula uma obediência e camufla a obstinação guardada entre eles para os comentários posteriores ao momento da aula. Verifica-se o quantitativo de estudantes que afirmaram “não gostar de obedecer às ordens” presente neste gráfico a seguir.

Gráfico 29 – Não gosto de obedecer à ordens dos meus pais ou professores



Fonte: elaborada pela autora (2019).

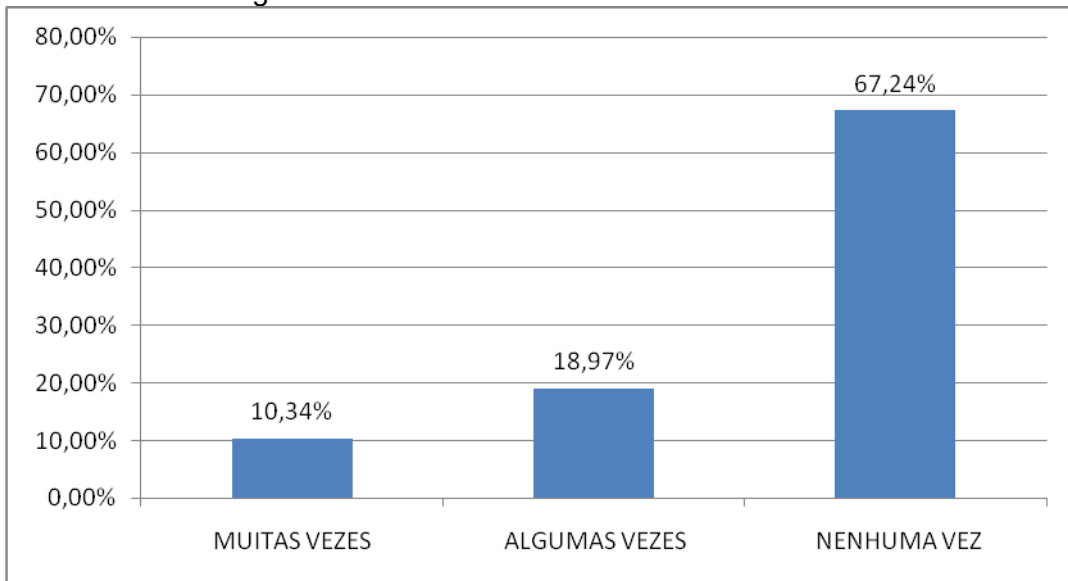
Considera-se um quantitativo relevante de discentes afirmando que sentiu vontade de mudar de escola por causa do modo de serem tratados, chegando a quase 30% o total. Verificou-se no contexto que existem circunstâncias reais de todas as hipóteses sugeridas nas questões aplicadas aos estudantes.

Observou-se desde rasteiras a ofensas diariamente na escola, ainda que no tom de brincadeiras. Sendo assim, a rotatividade do alunado também é colocada em questão porque quando a pessoa está sofrendo uma das soluções que ela considera para o problema é exatamente ir embora; o que nem sempre resolve o *bullying* que às vezes continua a se repetir em outro lugar porque se a pessoa agredida não alterar a circunstância a cena volta a acontecer em outra escola.

O próximo gráfico mostra que aproximadamente um terço dos participantes da pesquisa sentiu o desejo de ir para outra escola.

Na realidade, essa mudança de escola acontece em alguns casos.

Gráfico 30 – Senti vontade de mudar de escola por causa da maneira que meus colegas me tratam

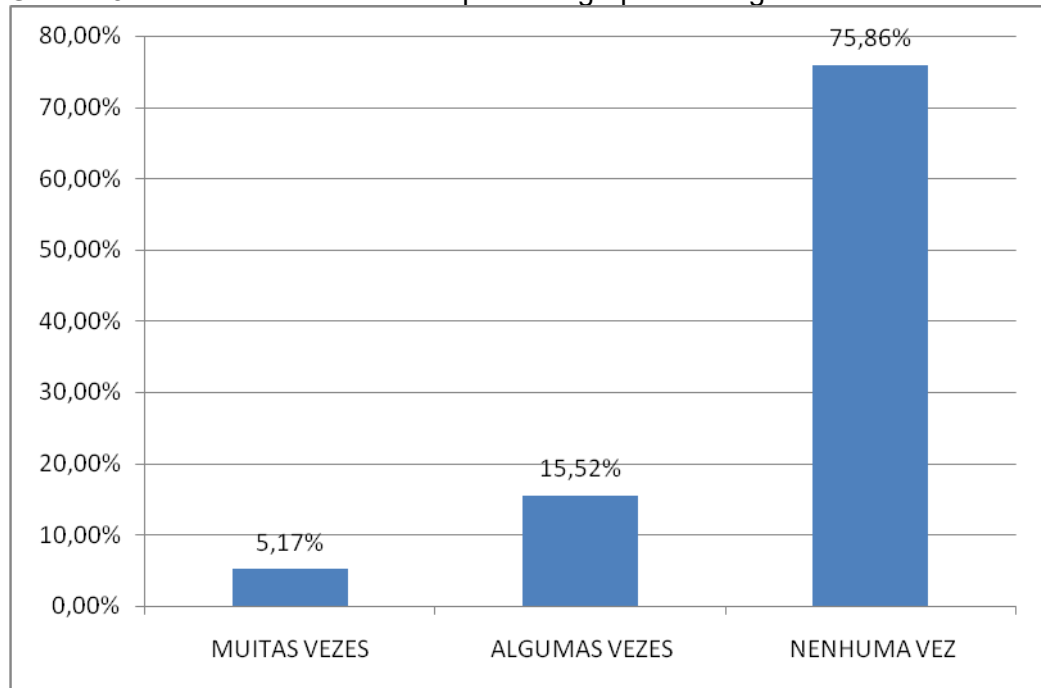


Fonte: elaborada pela autora (2019).

Na circunstância desta localidade escolar prevalece o número muito grande de pessoas que migraram para esta cidade a fim de conquistar uma vida melhor. Logo, ao chegar é difícil criar vínculos de amizade imediatamente. Aos poucos os diálogos vão surgindo ou não, o importante é estar aberto a novas interseções.

Entretanto, o círculo de amizade fechado também é uma forma de exclusão, pouco mais de 20% do total foram colocados de fora de grupos de amizades. Muitas queixas existenciais no assunto imediato dos estudantes partem de problemas relacionados a este tipo de conduta, a exclusão por parte dos “aglomerados”. Vejamos o próximo gráfico.

Gráfico 31 – Não me deixam fazer parte do grupo de amigos



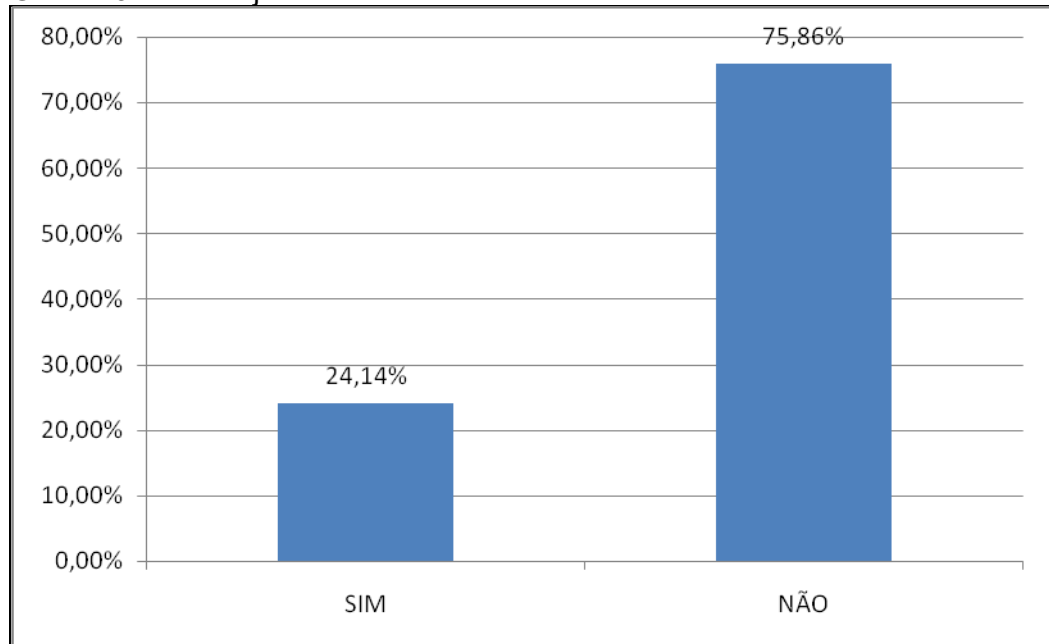
Fonte: elaborada pela autora (2019).

O *bullying* é uma violação dos direitos humanos realizada entre os seus pares; durante a realização da pesquisa muitos alunos perguntaram: o que é ter os “direitos violados”? Eles pediram exemplos de como isso acontece na escola.

Observou-se que alguns estudantes apenas responderam à pergunta sem realizar uma reflexão sobre o assunto; no próximo gráfico há uma proporção em torno dos 24% de estudantes da escola afirmando que houve a violação dos seus direitos.

Quando alguns dos direitos humanos são violados por parte do docente ou equipe gestora não se trata de *bullying*, neste caso chama-se de assédio moral por causa do nível hierárquico envolvido.

Gráfico 32 – Você já teve seus direitos violados na sua escola atual?



Fonte: elaborada pela autora (2019).

Foi possível compreender que alguns dos estudantes que sofrem *bullying* têm dificuldades de exigir os seus direitos.

Ao realizar o cruzamento dos dados constatou-se que nesta escola 100% dos estudantes que praticam o *bullying* também sofreram *bullying*. Ou seja, todos os agressores foram vítimas, mas nem todas as vítimas se tornaram agressores.

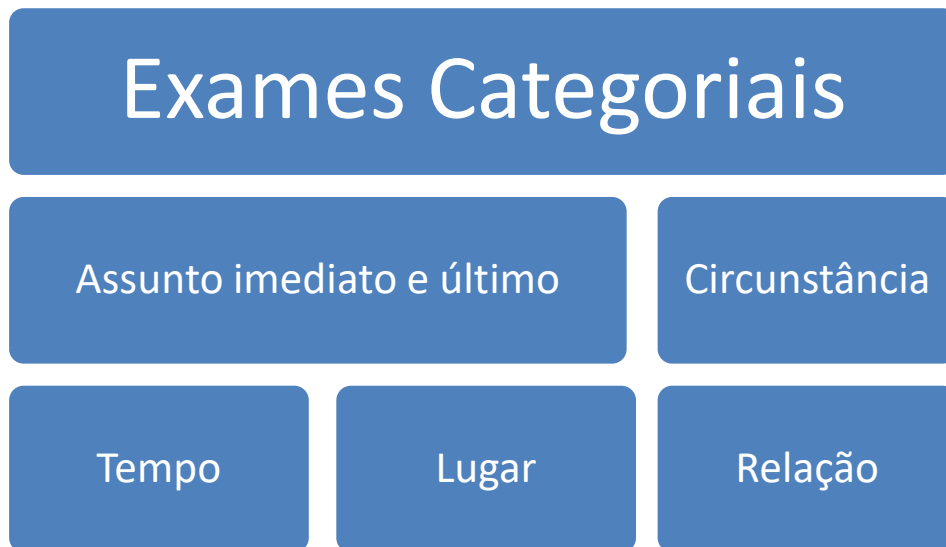
Os dados compreendidos foram apresentados na escola para que ações planejadas conjuntamente fossem feitas para diminuir os impactos causados pelo *bullying* no ambiente escolar.

Foram realizadas intervenções pedagógicas com um projeto chamado “*Stop Bullying*” realizado por um grupo de professoras com o Ensino Médio e com alguns anos do Ensino Fundamental, paralelamente ao projeto de intervenção clínico-pedagógico aplicado individualmente com o grupo de sete estudantes participantes desta pesquisa.

4 HISTORICIDADES E SUBMODOS COMO INTERVENÇÃO

Packter (1997) aponta que o principal objetivo da historicidade é o bem estar subjetivo da pessoa, quer dizer que depende da compreensão do todo no processo da história de vida; por isso, a FC considera importante ouvir atentamente cada palavra, gesto ou linguagem que manifeste a história de vida em sua trajetória no passado, presente e futuro, como um esquema estrutural de pensar; ou seja, é necessário o entendimento do que se passou na vida da pessoa, como ela vê isso, e como ela conta os seus dados históricos. O docente, assim como o filósofo clínico, examina as categorias no início da historicidade.

Figura 1 – Exames das Categorias Filosófica-clínica



Fonte: elaborada pela autora (2019).

Nesta pesquisa a intervenção não é exatamente uma clínica, mas o uso da técnica com fins pedagógicos. Os sete participantes da colheita da historicidade individual responderam se sofreram ou praticaram *bullying*.

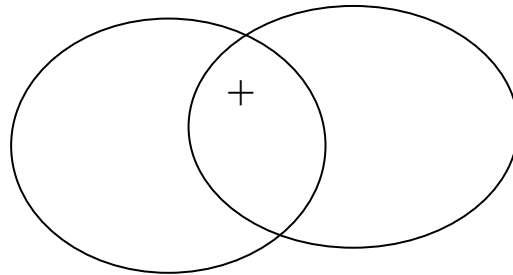
Tabela 1 – Grupo participante do relato pessoal

Nº	Sofreu <i>bullying</i>	Praticou <i>bullying</i>
1.1	SIM	SIM
1.2	NÃO	Não
1.3	SIM	SIM
1.4	SIM	NÃO
1.5	SIM	NÃO
1.6	SIM	NÃO
1.7	NÃO	Não

Fonte: elaborada pela autora (2019).

Estes estudantes permaneceram em conexão com esta pesquisa durante o ano letivo de 2019 e o teor completo da história de vida de cada um dos sete participantes fica sob sigilo ético, pois, na Filosofia Clínica esse compartilhar a historicidade que ocorre no processo de intercessão que faz parte somente da relação entre filósofo clínico e partilhante.

Figura 2 – “Interseção Positiva”



Fonte: Packter, Caderno A (2005, p. 7).

Ressalta-se que a intercessão que se estabelece nesses encontros clínicos é um vínculo forte porque são dados da malha intelectual que são discutidos com intimidade, mas o olhar que se lança na historicidade tende a ter um fim, a clínica acaba, e é a pessoa que tem a escolha sobre o seu futuro autonomamente como sugere a ideia de projeto de vida no raciovitalismo orteguiano.

Na escola esse momento a sós entre discente e docente é um encontro pedagógico intencional para o compartilhamento da historicidade e pode ocorrer de diversos modos, neste caso, foram utilizados os modos de coleta de dados a gravação da fala e também a digitação de texto; Contudo, o teor completo da história de vida de cada um dos sete participantes ficará sob sigilo ético.

O método de desenvolvimento da técnica filosófica-clínica não foi alterado, perguntou-se se há uma queixa existencial (assunto inicial), realizou-se os exames categoriais, a coleta das historicidades, os dados divisórios, os enraizamentos, o planejamento clínico com a verificação dos tópicos determinantes e por último a aplicação dos submodos.

Figura 3 – Método da Filosofia clínica



Fonte: elaborada pela autora (2019).

Existiram algumas especificidades que tornaram esse encontro em procedimentos pedagógicos porque, apesar de usar os passos da clínica, seguem-se princípios educacionais como a democratização do poder de conhecer a EP e aplicar o submodo em si mesmo, com base na autonomia do estudante e o protagonismo jovem em consonância com o projeto geral do GPHSC-IFMT. Ou seja, cada estudante ao contar a sua história de vida (sob o agendamento mínimo do docente pesquisador) também ouviu (após os enraizamentos) sobre o seu modo de ser com o olhar da Filosofia Clínica.

Ao conhecer os seus tópicos (o que ele apresentou na historicidade), o estudante devolveu um *feedback* se aquele tópico estava correto naquele contexto histórico, se era realmente aquele mesmo. Quando aparecia algum tópico que funciona também como submodo o aluno era questionado se fazia o uso nos dois modos e assim nos diálogos filosóficos clínicos foi se estabelecendo a aplicação de submodos e cada um de um jeito singular.

Os aspectos clínicos-pedagógicos da historicidade dos sete estudantes que compartilharam a própria historicidade foi pesquisado intencionalmente para observar os efeitos do *bullying*; a identidade dos estudantes foi codificada em algarismos numéricos e a gramática utilizada foi direcionada sem relação ao gênero

do sujeito pesquisado para inviabilizar a tentativa de identificação desses jovens que tiveram autorização dos pais para participar desta pesquisa⁵.

No compartilhar as historicidades dos estudantes mostrou-se os principais Tópicos e Submodos individualmente, observando na Tabela 2 de acordo com as singularidades. Foram estabelecidos os procedimentos clínicos (submodos) considerados produtores como instrumental pedagógico, observando-se alguns submodos contraproducentes ao processo de ensino inserido no contexto.

Tabela 2 – Aplicação dos submodos individualmente

Estudante	Tópicos	Submodos	Procedimentos Clínicos
1.1	T6+4/T4+1+28/T28/T12+21+6/T11/T2 8?/T3+28/T6+12+4/T12+22+28/T22+1 /T4/T10+12/T7+4+25	S15+18+21/s 23+24+25?	S10+26+4 e 5+27+29 e 32.
1.2	T6+16/T2/T12/T12/T2+3/T10/T6+21/T 12/T10/T7+28/T12+11/T4+18 ou submodo /T2+1	S: 1+13+17/ 18?/2/31/30	S31 + T4 + T10 + S 30
1.3	2/3a/28/2+1/17+12/2+1+11/9C/12+11	5+16+29/18/29+16/ <u>S21/S31</u> <u>27+T21+26/</u> S22	T6 + S21 +S31 para reforçar T2, e usar fortemente o S22
1.4	3s forte/ 3s+ 14dc+1+18+4/ 12 nunca/6/28+1+2	3/18/13/25+T6 E 3s/26/28/ S13+T3	S25 Forte+26+2
1.5	2+3+1/5/12+18/28+11/ 13+5+4+3s/18 com matematização/13+14rc+1	26/30/8+18+7+T3s	S26 forte usando S8 + S30H.
1.6	T25/6/11/25/3s/28/4 orgulho	S22/18/30ex/ S26/15/21	T6 + S30ex+T11
1.7	T6 +3S+14R	8+25+26+32	T6 +S8RI + S26 Axiologia

Fonte: elaborada pela autora (2019).

Alguns dos principais Tópicos e Submodos são: Tópicos 2- o que acha de si mesmo, 3- sensorial e abstrato, 4- emoções, 6- termos agendados no Intelecto, 11- busca, 12- paixão dominante, 14 espacialidade, 16 significado, 18 axiologia, 20 epistemologia, 21-expressividade, 22- papel existencial. Submodos: 1- Em Direção ao Termo Singular, 3- Em Direção às Sensações, 5- Esquema Resolutivo, 8- Recíproca de Inversão, 13- Deslocamento Curto, 16- Roteirizar, 18- Esteticidade, 21- Informação Dirigida, 22- Vice-Conceito, 26- Axiologia, 29- Reconstrução, 30- Análise Indireta: Função: Ação – Hipótese – Experimentação, 32- Princípios de Verdade.

⁵ Os responsáveis assinaram a autorização conforme o modelo em anexo.

O resultado da partilha de historicidade foi o uso dos submodos enquanto agentes solucionadores do (“problema”) nó existencial, respeitando a singularidade de cada um dos sete estudantes e suas especificidades com alteridade.

A partir do estudo da Filosofia Clínica, com a compreensão da historicidade do estudante e percepção dos tópicos predominantes em sua estrutura de pensamento, foi possível perceber a maneira pela qual a pessoa se mostra no mundo e relacionar as desconstruções e reconstruções em sua malha intelectual aberta; o que permitiu testar a aplicação de alguns submodos.

Percebemos na Tabela 2 que alguns discentes apresentaram muitos tópicos e submodos enquanto outros possuem uma quantificação menor, porém a quantidade não interfere na qualidade da intercessão porque a profundidade de cada questão é significativa e única, compondo a singularidade da EP.

Nesta mesma Tabela, podemos observar que os Estudantes 1.3, 1.6 e 1.7 receberam procedimentos clínicos ligados ao Tópico 6: Termos agendados no intelecto, como um dos pontos principais trabalhados na historicidades deles. Entretanto, a associação submodal de cada um gerou contextos extremamente distintos.

Perguntou-se aos estudantes se eles saberiam dizer como eles aprendem, alguns souberam minimamente e outros não. Decidiu-se explorar esta questão de forma conjunta entre o estudante e a pesquisadora no encontro clínico-pedagógico que ocorreu durante a pesquisa realizada na escola. Essa busca (S12) foi com o intuito de conhecer e aperfeiçoar sobre o ensino-aprendizado para melhorar o coeficiente de desempenho escolar.

Apresenta-se o caso de 1.5, em especial, para exemplificar como se desenvolveu a intervenção pedagógica com FC.

4.1 Historicidade e submodos do estudante 1.1

Percebe-se que o estudante 1.1, assim como a maioria dos estudantes da cidade, saiu de outra região do Estado, deixando na sua terra natal a sua família, escola, amigos, vizinhos, bens. Veio com os pais que vieram em busca de trabalho. Estar na escola e a relação com as professoras se apresenta como categoria de grande importância e é algo que aparece várias vezes na historicidade de 1.1, mostrando uma riqueza de intersecções tópicas e submodais que fizeram a

Estrutura de Pensamento entrar em Reconstrução de maneira fenomenal. O primeiro participante da pesquisa afirmou:

Eu era muito rude, um poço de egocentrismo, um típico narcisista. Foi quando a escola teve um papel muito importante, [...], uma professora fez uma crítica a mim, na época eu fiquei muito enfurecido, descontente, porém, esta crítica me fez refletir sobre diversos aspectos do meu ser e de como eu estava agindo. Acho que se não fosse aquilo, talvez eu continuasse sendo uma pessoa com atitudes deploráveis e sem empatia alguma. Sou extremamente grato a ela e a escola (ESTUDANTE 1.1).

Observou-se que para esta pessoa a crítica da professora foi fundamental naquele momento, o que não resolveria nada para muitos alunos, ela simplesmente mudou o modo de agir de um estudante que escolheu ser diferente após esse acontecimento; ele continuou dizendo:

fui ao ensino médio, totalmente disposto a mudar, com atitudes dignas de um ser humano, infelizmente estava me sentindo um pouco só, já que graças ao meu comportamento eu afastei diversas pessoas, com razão. Algumas provavelmente ainda devem sentir sentimentos ruins sobre a minha pessoa, gostaria de poder me desculpar com todos (ESTUDANTE 1.1).

O estudante 1.1 havia tido uma perda significativa de muito impacto em todos os tópicos naquela circunstância que o fez pensar que a vida humana não tinha sentido devido a morte e este pré-juízo o fazia desprezar a vida das pessoas; este pensamento nos remete a Carvalho (2007, p. 132) ao demonstrar que “a ênfase na Existência trouxe para o primeiro plano a preocupação com a morte, pois ela integra o processo que chamamos vida”.

Algo muito interessante nesta EP é que a reconstrução aparece muito bem em vários momentos, na historicidade, nos dados divisórios e até nos enraizamentos; por isso, verificamos a capacidade de reestruturação neste estudante 1.1, observe na fala dele:

Eu me construí como pessoa, quebrei vários dogmas que estavam na minha cabeça, desconstruí a minha visão de mundo já formada. Com isso eu fiz inúmeras amizades, conheci pessoas muito boas, me decepcionei várias vezes, afastei pessoas que não acrescentavam nada de positivo na minha vida, eu me sentia bem novamente como pessoa. Eu via evolução em mim mesmo. Então esse ano, aconteceu coisas que eu jamais esperaria, coisas muito boas, parece que a vida está suave, calma, os dias tristes já são muito menores que meus dias de felicidade (ESTUDANTE 1.1).

No relato do estudante encontra-se o quanto esta pessoa se coloca no centro da construção da própria história enquanto ser construindo o T2 (“o que acha de si

mesmo”) e desconstruindo “a visão de mundo” T5 (pré-juízos) porque ele acreditava que a vida não tinha sentido. Ele se apropriou desta reconstrução do modo de pensar em um longo processo de busca, fez consultas com uma psicóloga, terminou o tratamento, mas sempre apresentou inquietudes (o que não é necessariamente um problema).

4.2 Historicidade e submodos do estudante 1.2

O estudante 1.2 afirma que não sofreu *bullying* na escola, também não praticou com ninguém. Trata-se de uma pessoa linda e doce que sabe disso e do seu potencial. Entretanto, apresenta um assunto inicial que foi o mesmo em todos os encontros até se tornar o assunto último.

Assunto são as queixas existenciais presentes na historicidade de 1.2, como por exemplo: a) não ter palavras para dialogar com pessoas da família; b) sentir-se deslocada; c) não acontece nada; d) a vontade de ir embora. Das queixas existenciais presentes nesta historicidade, foi possível observar que o pensar em sair da cidade gerava um grande sorriso no rosto enquanto dizer o fato de não conseguir dialogar com a família causava expressão de dor em sua face.

A Circunstância desta pessoa alcançou resultados de alteração positiva, mas dos exames categoriais até o final da historicidade a expressividade (seu modo de dizer) não mudou na clínica até a primeira aplicação de submodo. Nota-se que 1.2 propicia a sua vivencia presa naquela circunstância, sem modificar o seu entorno, em FC isso representa uma armadilha conceitual (T17). Vejamos como se desenvolve o seus Exames Categoriais, esta pessoa se desloca bem em relação ao tempo presente fazendo conexão entre passado e futuro. Possui um raciocínio lógico tão bem estruturado que passou nas olimpíadas da matemática e tem o desejo de cursar engenharia civil. A localização existencial é precisa, ela está no presente situado no espaço local “aqui para onde mudamos, mas me sinto deslocada” (ESTUDANTE 1.2). Como dito anteriormente a maioria das pessoas que moram neste município vieram de outras cidades. Contudo, posso afirmar que 1.2 está aqui não me referindo ao lugar físico em que está, me refiro ao seu espaço existencial.

É comum neste município encontrar pessoas que tentam recriar, reviver ou até permanecer com o seu psicológico no em torno do lugar físico de onde nasceu:

ouvindo as músicas, sintonizando o rádio daquele local pela internet, procura manter o máximo de hábito alimentar que tinha reviver as tradições.

1.2 não “ficou” existencialmente na terra natal e não volta muito para lá na sua historicidade, ela vive o aqui e agora e quer viver intensamente isso; por isso, surge a queixa “aqui não tem nada”. Em relação ao desejo de ir embora é para conhecer um novo lugar. Encontrar o seu espaço no mundo.

Esta pessoa estabelece poucas relações: em relação à família existe um forte discurso equívoco (T8), em relações sociais se resume em alguns discursos incompletos (T9), o fato de não estabelecer relação de amizade como gostaria se apresentou como algo que lhe causasse dor no primeiro relato, mas com observação clínica percebeu que existem pessoas na família e na escola que se importavam com ela e isso deixou de ser uma queixa ao chegar nos dados divisórios.

Alguns pontos da historicidade, cujos detalhes podem ser citados nesta dissertação, são os trechos que revelam os valores que esta pessoa carrega em si mesma, vejamos o que diz 1.2: “Sou grata por eles terem me cuidado, alimentado, me dado um teto onde eu morar. Mas nunca queria ter mudado de cidade... não sou uma pessoa que gosta de cidade pequena”.

As angústias permeiam alguns traços desta historicidade, felizmente esta EP pôde encontrar formas abertas e plásticas para se reorganizar; para 1.2 foi o submodo Axiologia, o valor à família, a gratidão, a fé, entre outros, que certamente sustentou esta EP para suportar as adversidades nas circunstâncias vivenciadas que foram relatadas.

Os desenvolvimentos e resultados de 1.2 surgiram de acordo como ia se aprofundando a interseção positiva e confiança depositada. Vale enfatizar que o agendamento mínimo na historicidade não significa ter agendamento nenhum, significa não interferir no que a pessoa está dizendo para não mudar o que a EP se manifesta por si mesma.

Algumas pessoas chegam ao consultório clínico desesperadas, sofrendo mazelas que sangram a alma da pessoa, então o mínimo precisa ser feito. Foi o caso desta pessoa! Logo de início, queria saber como estruturar um diálogo com a família, sem sofrer ofensas. Neste caso a pessoa não vê como *bullying* por não ocorrer na escola, mas pode ser caracterizado porque acontece entre seus pares também.

Conversamos muito na coleta dos exames categoriais ela contou que seu pais sentiam dores nos pés e nas pernas ao chegar do trabalho. Então eu disse:

– Não posso ensinar a alterar o diálogo familiar naquele momento porque preciso da historicidade completa para verificar como funciona. Mas preciso te ajudar a sentir a sua família mais próxima de alguma forma neste momento. 1.2 relatou no encontro que os pais chegam do trabalho com dores nos pés e nas pernas. Então perguntei:

- Você já passou um creme nos pés dos seus pais massageando-os?
 - Sim (respondeu).
- E como foi?
 - Eles gostaram muito, eles disseram que a minha mão é boa e forte; eu recebi muitos elogios.
- Continue, faça mais vezes... e sempre que quiser os elogios, aproveita, isso já está na sua história de presente pra você. Agora é só encontrar mais deste tesouro.

Compreende-se que 1.2 expressa em seu rosto as suas emoções; logo, compartilhou esses dados da sua história sorrindo e com os olhos lacrimejando... e eu chorei junto, afinal sou ser humano. A nossa intercessão ficou tão positiva que obtivemos muitos resultados e conquistas reais.

4.3 Historicidade e submodos do estudante 1.3

O estudante sofreu muito *bullying*, isto é relatado logo no início da historicidade, seus efeitos foram devastadores na EP desta pessoa; reduziu “o que acha de si mesmo” (T2) em plena circunstância da puberdade; engendrou-se emoções negativas (T4), agendaram termos no intelecto (T6) com apelidos para criar mazelas existenciais na vida desta pessoa, leia-se o relato de 1.3:

eu me dava bem com a escola, mas depois de uns meses começaram as risadas, os apelidos, acabei me tornando ... Isso aconteceu e eu fiquei quieta, depois de um tempo eu fui na coordenação mas não dei nomes, não queria causar mais problemas e decidi que enfrentaria isso. Depois de uns meses os apelidos sumiram. [...] voltaram. Eu passei a me auto mutilar por conta disso, não eram cortes profundos, mas algumas vezes foram, tango que deixaram cicatrizes até hoje. Sim, me arrependo de ter cortado o meu braço para aliviar uma dor que não podia ser aliviada (ESTUDANTE 1.3).

Apesar de tantos sofrimentos, 1.3 apresenta organização lógica bem estruturada, a historicidade foi apresentada em sequência temporal adequada sem muitos saltos lógicos, o que demonstra boa intercessão para contar os fatos gerando menos dados divisórios. Trata-se de uma pessoa segura de si, que chora muito nos momentos de crise. Após os enraizamentos conversamos sobre o Discurso Incompleto (T9DI) que se reflete em uma reprovação escolar:

os apelidos sumiram, eu parei de me auto mutilar! Mas tive várias crises de ansiedade e choro por alguns meses, e isso me fez distanciar mais dos estudos e me isolar completamente de tudo, de sair principalmente, comecei a ficar sempre no quarto assistindo algo que me distrair! Acabei me aprofundando nisso e a por conta disso minhas notas caíram muito, eu estou praticamente reprovada ... me sinto derrotada por isso. Minha vida não é uma das melhores na questão amizade, perdi muitos "amigos" por me isolar (ESTUDANTE 1.3).

Esta pessoa solicitou ajuda psicológica, mas não conseguiu. Vendo o sofrimento e necessidade desta pessoa que decidi participar desta pesquisa, houve um esforço para que eu, professora filósofa clínica de formação e agora pesquisadora, mantivesse a amizade na medida suficiente da ajuda a se realizar nesses encontros.

No início era 1.3 quem fazia o agendamento mínimo, às vezes eu pensava que a historicidade não ficaria tão completa.

Surgiram algumas soluções, como ensina o professor Packter, colhi a historicidade informal com outras pessoas e clareou um detalhe que se apresenta acima na citação da historicidade de 1.3 que solicitei redigida porque os dados de semiose de 1.3 se expressa melhor na escrita; o destaque encontrado foi o seguinte: "comecei a ficar sempre no quarto assistindo algo para me distrair!" (ESTUDANTE 1.3). Dessa forma, descobri que 1.3 gostava de assistir e indicar filmes porque tem fortemente o submodo Informação Dirigida (S21). Desvendar como esta pessoa se organiza foi fundamental para prestar auxílio existencial e epistemológico a este ser em construção. 1.3 afirma que:

Hoje eu me considero estar bem, minhas crises diminuíram, e eu não precisei passar por um profissional pra isso, venci isso comigo mesmo, tive apoio de meus amigos e acho que é tarde para tentar recuperar minhas notas e passar de ano, mas continuo tentando. Pretendo fazer diferente daqui para frente (ESTUDANTE 1.3).

Os encontros realizados produziram resultados profundos que começaram a aparecer no relato da historicidade. Esta pessoa conseguiu "alterar" a sua

circunstância, mudou significativamente o jeito de se ver, de se vestir, de se projetar no mundo, de se comportar dentro e fora da escola.

Os procedimentos submodais do estudante 1.3 fazem ligação do Tópico 6 – Termos agendados no intelecto ao Submodo 21 Informação Dirigida, isso quer dizer que quando essa pessoa lê um livro ou assiste algo na TV ela guarda a informação que foi dirigida, por isso, que indicar filme a esta pessoa tem a probabilidade grande de gerar um resultado esperado; neste caso utilizamos estratégias da comunidade de investigação Fernandes (2003) com recursos pedagógicos das artes visuais para desenvolver conhecimento por analogias que na Clínica filosófica é um submodo chamado vice-conceito: Esta pessoa desenhou uma rosa e comparou cada parte da flor com a sua história de vida: a base dela (pedúnculo da rosa) está fundada no Tópico 1 “Como o mundo Parece” porque representa a família e Deus, onde se sustenta as suas emoções; os espinhos são os problemas existenciais (a depressão causada pelo *bullying*); na biologia a parte morfológica da rosa que protege as pétalas é chamada de sépalas que compõe o cálice, que foi desenhado e comparado às pessoas com quem ela pode contar, procurar e desabafar quando precisar; quando chegou a hora de comparar as pétalas a surpresa de perceber que analogicamente se tratava dela mesma, neste momento foi reforçado o tópico 2 “o que acha de si mesmo” ao destacar que é a parte mais bonita e mais cheirosa da flor e que se alguém quer uma flor é por causa da pétala porque uma flor sem pétalas não é flor, pois ainda que tirem o seu caule e os espinhos e limpem a flor de tudo que ela tem as pétalas sempre serão a flor; então, 1.3 disse com seus olhos lacrimejando: - como é possível construir tanto conhecimento ao analisar uma flor!

4.4 Historicidade e submodos do estudante 1.4

Esta é a única historicidade de um estudante que não veio de outra cidade. Trata-se de um estudante que tem uma memória fenomenal, um dos poucos que começa a contar a sua história de vida desde antes dos 4 anos de idade. Uma pessoa rica em deslocamento curto (T14). O estudante 1.4 relatou a própria historicidade dizendo:

Lembo-me também ... de quando o nosso cachorro havia matado várias galinhas e de quando comia terra em baixo do barracão. [...] Lá eu pegava os sapos na mão, tratava as galinhas. Uma vez me empanturrei com um creme de uva que minha mãe tinha feito, que até hoje repudio. Lembro bem

do meu primeiro dia de aula, a minha primeira professora era a... (ESTUDANTE 1.4).

Entende-se que a relação de 1.4 com as pessoas, com a natureza, as coisas, e tudo a sua volta tem um peso significativo; as experiências de vida que este estudante carrega conseguem ser potencializadas em várias disciplinas, principalmente biologia e temas transversais com o protagonismo juvenil. Observa-se que até mesmo as suas emoções estão ligadas às questões sensoriais do seu entorno quando ele diz:

[...] me lembro que quase a todo instante era picado por abelhas e meus pais passavam a saliva deles no ferimento, eu parava de chorar na hora. Lembro que para comer sorvete eu tinha que comer a janta, o que eu odiava (ESTUDANTE 1.4).

Este estudante tem termos agendados no intelecto (T6) bem forte também, principalmente se os termos se originam da família, recebeu bons agendamentos que aparecem nos dados divisórios; geralmente desempenha-se bem em tudo o que faz com dedicação e responsabilidade.

4.5 Historicidade e submodos do estudante 1.5

Este estudante apresentou boa expressividade nas duas formas de comunicação utilizadas, a escrita e verbal. “O que acha de si mesmo” (T2) aparece com força porque houve um choque resolvido anteriormente à pesquisa, conforme o relato de 1.5 a seguir:

Tínhamos vizinhos, mas os filhos deles não gostavam de mim porque eu era mais novo, maior e mais forte do que eles, mas apesar de não gostarem de mim, até que nós nos dávamos bem. Mas nos fatos citados não tive um real contato com *bullying*, eu era apenas uma criança e não me importava com os outros só comigo mesmo (ESTUDANTE 1.5).

No assunto imediato, 1.5 não apresentou queixa existencial, mas identificamos um assunto último a ser trabalhado na categoria relação. O estudante 1.5 apontou bem o tópico Recíproca de Inversão (T14) e gosta muito quando as pessoas fazem recíproca com ele e ele fica em Inversão utilizando o tópico das duas formas: em Inversão e Recíproca concomitantemente.

Quando comecei a estudar, aos 4 anos, eu tinha muitos amigos da minha idade, nós brincávamos e etc., mas na maior parte das brincadeiras eu

acabava sendo "zuado" pelos outros, eu me lembro de que ficava bravo porque eu era chamado de ..., entre outros nomes piores, e na maioria das vezes eu acabava sendo desaforado por meus colegas, e, como eu tinha uma grande vantagem em relação ao meu tamanho e o meu peso eu acabava brigando e agredindo os que me insultavam, e, para o fim dos assuntos eu acabava de castigo por ter batido em alguém (ESTUDANTE 1.5).

Esta pessoa demonstrou algumas dificuldades para estabelecer relações, que também foram superadas por si mesmo, restando alguns pré-juízos (T5) a serem superados, estas relações tópicas são fortemente ligadas aos valores que geram ensino a quem os ouve porque trata-se de uma EP rica em experiências e conceitos. Apesar das questões existenciais sobre as amizades, o *bullying* e a falta de recíproca, essas circunstâncias que se repetem são chamadas de Paixão Dominante (T12 na palavra sempre) que neste caso está ligado também às questões de pré-juízos e T5+T3s: sensorial:

A cada ano que passava sempre o assunto era o mesmo, mas isso nunca afetou minhas notas e muito menos o meu desempenho, minhas professoras sempre me orientavam a falar para elas quando isso acontecia, mas nunca resolveu-se o problema. Então quando eu tinha uns 8 anos, arrumei um daqueles namorinhos de criança que não durou nada mais que duas semanas..., ganhei muitos amigos mas muitos se tornaram apenas colegas, porque na maioria dos casos eu conhecia os sentimentos e emoções deles mas nunca ouve uma reciprocidade (ESTUDANTE 1.5).

Apresentou um mínimo de Discurso Equívoco (T8) em fazer amizade e não ter amizade; perfeitamente normal para as circunstâncias vivenciadas. Mostrou também como costuma gravar algo (T6 termos agendados no intelecto) para esta pessoa acontece quando atribui valor (T18 axiologia) de importância porque se não for realmente importante procura ignorar.

Apesar de conseguir fazer amizades rápido, passar confiança em relacionamentos, ter muitos e variados amigos, eu sempre me senti sozinho, nunca me entenderam de verdade, agora no ano de 2019 onde hoje estou presente tenho um bom respeito sobre minha pessoa, não sofro *bullying*, e quando fazem alguma piadinha de mau gosto eu ignoro, porque em meus anos de vida ela me ensinou que só gravamos o que realmente é importante (ESTUDANTE 1.5).

A sua EP traz submodos suficientes e belíssimos para fazer do estudo sobre o *bullying* um motivo de pesquisa e crescimento pessoal como também de compreensão e expressão de amor ao próximo:

Voltando ao fato de me sentir sozinho mesmo cheio de pessoas a minha volta, eu superei isto, mas não foi sozinho, um dia em que eu estava na bad

pelo simples fato de me sentir sozinho, uma linda pessoa que eu não esperava que se importava comigo, foi a primeira em todos esses anos a perguntar para mim se eu estava bem três vezes seguidas, no primeiro momento não dei atenção, no segundo eu olhei para ela e disse que estava bem e retribuí com um obrigado, mas na terceira vez eu parei alguns segundos e lembrei que conhecia alguém que faria o mesmo em relação a situação, essa pessoa era eu mesmo, simplesmente ergui minha cabeça e falei: Não, a reação dela me surpreendeu, ela colocou um lindo sorriso no rosto e me perguntou porque eu estava tão triste, e eu senti que o seu intuito era me ajudar, e eu respondi "por nada" e me coloquei um sorriso falso no rosto, ela insistiu e as respostas eram sempre as mesmas, ela disse tudo bem e foi se sentar em seu lugar e eu fiquei imaginando o porquê daquela reação partida dela que nem me conhecia, por um momento pensei que alguém se importava comigo. Começamos a nos falar depois do ocorrido, foi daí que percebi que tinha conhecido uma pessoa com pensamentos, sentimentos, idiotices parecidas com as minhas, eu que é quase impossível, mas acontece (ESTUDANTE 1.5).

Ao acolher a historicidade de 1.5 compreende-se uma variedade de dados de semiose (T15) pode-se perceber o quanto o diálogo é importante para esse estudante, a vontade de ter relações entre Eps sem falsidades e restrições está bem presente nos termos relatados com emoção porque ele buscava isso (T11).

Algum tempo depois foi a minha vez de ajudá-la, eu conversei com ela mas a empatia foi tão grande que quase chorei também coisa que para mim perto de outra pessoa não é fácil, depois disso passei a me importar mais com os sentimentos das outras pessoas e descobri que alguém se importa comigo, que posso confiar em alguém, e essa foi a saída na qual me encontrei à RECIPROCIDADE de outro era o que eu precisava, porque eu sempre dei mais do que recebia. E assim uma pessoa chamada ... fez em um mês o que muitas não fizeram em anos, ela me fez sorrir, me fez chorar, mas nunca me deixou na mão, para mim essas são pessoas que tem valor, esses são realmente amigos. E assim do meu mundo cinza fez-se colorido, porque nem sempre o sorriso que tenho estampado no meu rosto, é o que estou sentindo apenas pessoas especiais conseguem distinguir, e assim a minha vida continua, sendo o que sou e nada mais (ESTUDANTE 1.5).

Após todas as coletas do procedimento, perguntou-se a 1.5 se sabe como aprende, ele respondeu que realiza cola-resumo de palavras-chave e fichamento. Esta pessoa realiza um pouco de matematização das experiências (expressa sobre as "várias vezes"). Geralmente, 1.5 gosta de estudar em dupla ou com mais pessoas, mas se sente incomodado porque nem sempre as pessoas querem estudar juntas.

Orientei para que estabelecesse um objetivo (T11 busca): melhorar o desempenho escolar em matemática, e (S12) buscar pessoas que queiram fazer parte do seu grupo de estudos mesmo que seja para que você esteja ensinando porque vai trabalhar o conteúdo na sua expressividade. Realizamos juntos o projeto clínico-pedagógico de estudo com base na historicidade de 1.5; estabelecemos o

princípio de valor de envolver os amigos deste estudante no mesmo propósito de estudo e conversamos sobre alguns resultados já colhidos nas disciplinas porque a participação ativa de 1.5 é feita com liderança até mesmo por causa do seu tamanho e força. Desta feita, enfatiza-se as suas qualidades de modo proposital no cotidiano escolar.

4.6 Historicidade e submodos do estudante 1.6

Este estudante não apresentou assunto imediato nos primeiros encontros, suas relações são bem definidas e estáveis, raciocínio lógico perfeito, seu lugar no espaço físico e social são bem organizados; a circunstância é bem estruturada e bem definida sem muitos sofrimentos ou dificuldades. Tem o tópico 1+6+18 (“como o mundo parece” e “termos agendados no intelecto” e valores) bem forte em sua EP, mas são tópicos que fazem interseções o tempo todo com outros como T11+28+25 (Busca e Interseções entre Eps e Experimentação) que são bem fortes também.

Quando era criança, tinha um cachorro que me cuidava o tempo todo, a ponto de ninguém chegar perto de mim. Quando deu uma doença nele, e morreu. Ficamos triste, claro! Foi assim que nasceu o amor pelos animais. [...] tenho vários sonhos, penso em cursar medicina veterinária. Devo tudo o que acontece e aconteceu a Deus e aos meus pais (ESTUDANTE 1.6).

Esta pessoa explora bem este último tópico (25) sendo uma pessoa extremamente pró-ativa, auxiliando professores com atividades a serem desenvolvidas na escola. Esta pessoa sempre quer fazer algo novo; gosta de ter sentimentos T4, inclusive orgulho. Percebe e controla muito bem o seu tempo.

Após a realização de todos os procedimentos da técnica clínica, realizamos diálogos sobre questões do ensino-aprendizado, sobre como 1.6 faz para memorizar, para aprender algo importante, etc. Então, pedi para observar o aprendizado em matemática como funciona e tentar somar novas experiências de aprendizado (T25 Experimentação+ S30) com o T6 pedindo para alguém falar com 1.6 sobre o conteúdo estudado com o objetivo (S12Busca) de um “agendamento máximo de aprendizado” no intelecto.

Os submodos do estudante 1.6 usa o T6 com o Submodo 30 Experimentação para alcançar as suas Buscas (T11); neste caso, havia uma questão existencial específica que ocorria em sua casa e que manifestou o desejo de resolver, então associamos o T6+11 com o submodo 30 pensamos em um plano de ação que foi

executado e repetido como T12 paixão dominante somado à matematização da experiência até que o problema não exista mais significativamente: Esta pessoa se esquecia de passar o rodo após o banho e fechar a porta do banheiro ao sair, conseqüentemente os seus pais chamavam a atenção; o plano de ação foi que ao terminar o banho precisa pensar conectado com a própria mão ao fechar o registro do chuveiro que em seguida tem que pegar no rodo e secar e após soltar o rodo tocar no interruptor da luz para desligá-la e em seguida tocar na maçaneta da porta para fechá-la; estes movimentos das mãos são criados na mente e agendados para realizá-los em sequência contando também com o submodo 17 percepção associado ao Submodo 13 deslocamento curto e Submodo 3 em direção às sensações; o plano deu certo e o resultado foi fenomenal porque a EP acomoda a intervenção em conformidade com a historicidade desta pessoa. Foi gratificante vê-la feliz porque deixou de existir as brigas por conta daquele problema que a incomodava tanto.

4.7 Historicidade e submodos do estudante 1.7

Esta historicidade é de um ser humano vencedor, que veio de muito longe, depois voltou prá lá, e, após isso, voltou para este município até que o chamou este de seu lugar. Fala no tempo de maneira exata, faz recíproca e mantém as suas relações familiares e sociais harmonicamente com empatia.

Aprecia a própria expressividade oralizada, não gosta da escrita. Embora, seja bom com a forma escrita também; tem o T6 forte: aparece muito nesta historicidade o fato de que algém falou (ensinou), principalmente alguém da família, a mãe, a tia, o avô: “Eu queria ter um irmão, me deram um gato. Eu estava maltratando o gatinho, aí meu avô falou para tratar o gato como se ele fosse o meu irmão. Eu me arrependi, depois de um tempo ele morreu” (ESTUDANTE 1.7).

As palavras ditas geralmente ficam bem agendadas no intelecto desta pessoa de tal maneira que a sua lembrança parte deste princípio desde os três anos de idade. Isto acaba se refletindo no Assunto imediato, pois a sua queixa é “deixar ser o que quiser ser na vida”.

Esta pessoa afirma não ter sofrido *bullying* por conhecer a característica de repetição que esta ação gera, apesar do seu contexto apresentar uma ou outra forma de humilhação isolada que o faz superar muito bem através das suas buscas,

inclusive profissional; entretanto, existe essa queixa de “deixar ser”. Essa sensação de falta de liberdade para ser desenvolveu um certo isolamento e silenciamento desnecessário em sala de aula, pois esta pessoa se comunica bem e tem receio de se comunicar (T8 discurso equívoco).

No decorrer da pesquisa, entende-se também que 1.7 tem um potencial muito grande mas apresenta baixa performance em matemática. Esta historicidade foi analisada em conjunto, assim como as demais, com o objetivo pedagógico de melhoria no rendimento escolar com a ajuda existencial por meio da aplicação de submodos. Este estudante apresentou Autogenia (tópico 30) juntamente com T6+S29 (Reconstrução). Observou-se que neste caso, a reconstrução em si mesma ocorreu com recíprocas na história de vida desta pessoa; entretanto, havia um desejo não verbalizado de ver recíprocas das pessoas indo ao mundo dele, mas isso não seria possível na circunstância por isso a vontade não foi exatamente verbalizada com todas as letras (parece trata-se de questões de diversidade de gênero); não foi possível alterar a circunstância de 1.7, afinal de contas ele é muito feliz (T4) em ter cada uma das pessoas ao seu redor mesmo que elas não visitem o seu interior; trata-se de uma pessoa rica em submodos como valores, busca, recíproca, etc. (S26+12+8...), prefere reconstruir-se a si do que esperar a sociedade se reconstruir enquanto valores e desta maneira consegue vivenciar maravilhas que brotam de si para o seu meio. Principalmente em 2020 com o isolamento social, a família de 1.7 é tão importante pra ele que sua alegria de estar com eles supera qualquer um dos seus desejos mais íntimos.

Os principais submodos que potencializam o ensino-aprendizado do estudante 1.7 é conseguir agendar termos (T6) ao entrar no mundo do outro: Submodo Recíproca de Inversão (S8 para resolver suas dores) e ao fazer essa conexão entre tópico e submodo esta pessoa produz conhecimento ligado aos valores humanos: S26 axiologia.

4.8 Educação e ensino em filosofia clínica

Sob a perspectiva da Filosofia Clínica a aprendizagem também possui modo singular, ou seja, o modo de ensinar é único porque cada pessoa vai associar os tópicos e os submodos por infinitas possibilidades de combinações. Embora o

aprendizado tenha um aspecto pessoal, quando um grupo de pessoas se reúne para aprender em aula surge a Estrutura de Pensamento do grupo que se inter-relaciona.

Assim, o docente observa na sondagem do conhecimento do estudante, sem fazer interferências iniciais (o que em FC se chama “agendamento mínimo”), abarcando os pontos que precisam ser aprofundados nos Dados Divisórios para contribuir com o estudante ao valorizar a experiência de vida que ele traz.

Deste modo, a educação proporciona os pressupostos teóricos para que o desenvolvimento epistemológico do estudante abarque o processo de humanização existencial ético em seu fenômeno experienciável.

A Filosofia Clínica é esclarecedora ao lançar novas luzes às interseções entre os tópicos e submodos do estudante, tanto para o autoconhecimento como o conhecimento do docente em relação ao aprendizado para a realização de intervenções com procedimentos clínico-pedagógicos.

Ao ouvir e compreender a historicidade de um estudante é possível perceber como ele se organiza interiormente e sugere formas que lhe são próprias para superar o problema que está enfrentando. Duas pessoas compartilham um pouco de si ao outro e o fator determinante dessa relação é a interseção nesse encontro ente: docentes e discentes, pais e filhos, filósofos clínicos e partilhantes.

É possível conjecturar que algumas pessoas aprendem mais pelo tópico sensorial, ou pela via das abstrações, pelo Tópico Raciocínio ou por Recíproca (ir ao mundo da outra pessoa, pelo exemplo realizado por outros).

Observam-se os tópicos dominantes e trabalha-se o ensino-aprendizagem a partir do direcionamento que aparece na EP de acordo com as historicidades. A educação para Packter (2005), é a formação constitutiva e ampliada da Estrutura de Pensamento; o Ensino é o momento em que se estabelece a intercessão entre o estudante com o conteúdo, com o docente, com os outros e consigo mesmo.

Essa forma de enxergar o outro em si mesmo nos aponta que para conhecer os alunos com profundidade é necessário trabalhar com os integrantes do grupo escolar em quantidade reduzida ou realizar o processo por aproximação:

No que diz respeito à Filosofia Clínica, quanto maior o número de alunos em sala de aula, maior a dificuldade em se conhecer a Estrutura de Pensamento de cada aluno e utilizar esses dados na prática escolar. A lógica aristotélica já nos apontava isso: “quanto maior a extensão, menor a compreensão”. A única possibilidade seria uma leitura aproximada da Estrutura de Pensamento do grupo [...] (AIUB, 2005, p. 96).

Conhecer o ser que se mostra no mundo é muito importante para a FC, esse aspecto da pesquisa ocorre por meio da historicidade, trata-se de um compartilhar de vivências que pode ser realizada na escola como procedimento pedagógico.

Prais e Furnaletto (2015) corroboram que o ensino precisa ser pautado nas diretrizes educacionais com planejamentos para que se efetive na prática o aprendizado dos conceitos, independente se diz respeito ao estudante de classe especial ou não, pois cabe aos professores preparar-se para trabalhar com as diversidades em sala de aula.

Packter (2011) afirma que esta ação de se aprofundar no conhecimento de como funciona o outro se chama enraizamento que precisa ser feita com recíproca, alteridade e ética. Isto pode ser usado por professores em sala de aula para compreender melhor os seus alunos, elaborar uma variedade de modos de ensino personalizados.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os efeitos do *bullying* e a intervenção pedagógica com a Filosofia Clínica são o âmbito das perspectivas do presente estudo. As pesquisas realizadas apontam que este tipo de violência escolar pode interferir no processo epistemológico. O uso da técnica da Filosofia Clínica foi aplicado para realizar intervenção pedagógica no ensino-aprendizado, abarcando os submodos da pessoa por meio da historicidade dela mesma, é possível visualizar esse procedimento especificamente na historicidade do estudante 1.5 que se encontra no capítulo 4.

Foram realizados procedimentos clínicos com objetivos pedagógicos no âmbito da intervenção ao *bullying*, tratou-se do uso da técnica da Filosofia Clínica de maneira intencional para a melhoria do ensino que pode ser aplicada em grupo ou individualmente. Esta pesquisa é interessante aos estudantes, aos docentes e a comunidade escolar das instituições educacionais públicas ou particulares em âmbito global.

As possibilidades de Linhas de Trabalho a partir desta pesquisa são a criação de grupos de apoio às vítimas de *bullying*, projetar uma formação de professores que os preparem para lidar com o *bullying* na escola e realizar a intervenção no modo de ensino ao procurar conhecer a historicidade dos discentes.

Nesta pesquisa observou-se que tanto no conteúdo teórico quanto no teor prático, a existência humana não é um simples fator biológico. Ora, tanto para Ortega como para Packter, é importante ressaltar o valor da vida para absorver o que a vida é. Nestes métodos torna-se fundamental vislumbrar os fenômenos históricos nas experiências objetivas. É isto que faz da filosofia clínica uma prática fenomenal.

Percebeu-se o que é determinante e o que é importante para a pessoa que compartilha a historicidade; o que é importante geralmente adquire dois aspectos: um é a importância da construção do eu familiar e social outro é a realização pessoal para a reconstrução do eu visando salvar a circunstância.

O raciovitalismo de Ortega ajuda a clarear essa noção principalmente quando objetivamo-lo nas experiências morais; daí conjectura que a vida não nos é dada pronta e é preciso edificar o eu e suas circunstâncias porque a vida humana não se resume em uma porção de carne exposta no mundo.

Os estudos clínicos apontam que a realização do enraizamento pode ser uma ferramenta útil ao ensino no cotidiano educacional porque o aluno precisa enraizar (aprofundar) sobre as suas dúvidas, questionando sobre o que não ficou bem entendido; numa perspectiva diferente da FC, no ensino o docente também faz um movimento de enraizamento para compreender sobre o discente, não apenas sobre a sua historicidade que é muito importante no processo epistemológico, mas sobre o conteúdo ao procurar saber sobre o significado (T16) no entendimento do discente pedindo para ele explicar como chegou àquele resultado ou ideia.

Esse movimento de enraizar representa ir ao mundo do outro (T14RI) e trabalhar os métodos para o ensino a partir do que esse outro possui em sua estrutura (como aprender com desenhos, jogos, música, etc.) em uma mudança de dados de semiose na forma do ensino por parte do docente assim como é possível mudar o modo de colheita da historicidade.

Em analogia ao trabalho de garimpo é possível afirmar que buscar os submodos é como garimpar ouro, felizes são os que encontram as suas pepitas; o filósofo clínico faz uma garimpagem na historicidade para alcançar o conhecimento da Estrutura de Pensamento e às vezes o ouro pode estar em meio aos rejeitos.

Portanto, a técnica da Filosofia Clínica viabiliza o estreitamento da interseção entre os discentes e com os docentes, potencializando o aprendizado com eficácia, o que pode contribuir no desenvolvimento do Ensino singularizado e humanizado em qualquer comunidade escolar.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVAI, Mirian; RUA, Maria das Graças. **Violências nas escolas**. Brasília: UNESCO, Instituto Ayrton Senna, UNAIDS, Banco Mundial, USAID, Fundação Ford, CONSED, UNDIME, 2002.
- AIUB, Mônica. **Conceitos que sentem, afetos que pensam: Aproximações entre Filosofia Clínica, Filosofia da Mente e Neurociência**. Rio de Janeiro: Wak, 2013.
- AIUB, Mônica. **Filosofia clínica e educação: A atuação do filósofo no cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: Wak, 2005.
- AIUB, Mônica. Filosofia clínica no Brasil. **HASER - Revista Internacional de Filosofia Aplicada**, n. 9, p. 39-65, 2018.
- AIUB, Mônica. **Filosofia da mente e psicoterapias**. Rio de Janeiro: Wak, 2009.
- AMOEDO, Margarida I. Almeida. **José Ortega y Gasset: A aventura filosófica da educação**. Lisboa: Imprensa Nacional - Casa da Moeda, 2002.
- ANDRÉ, Marli. Pesquisa em educação: Buscando rigor e qualidade. **Cadernos de Pesquisa**, n. 113, p. 51-64, jul. 2001.
- BAUER, Martin W. GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto: Imagem e som**. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.
- BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**. Portugal: Porto, 1994.
- BRASIL. Ministério da Educação. **BRASIL no PISA 2015: Análises e reflexões sobre o desempenho dos estudantes brasileiros**. Disponível em: http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/resultados/2015/pisa2015_completo_final_baixa.pdf. Acesso em: 03 mai. 2019.
- CARVALHO, José Maurício de. **Introdução à filosofia da razão vital de Ortega Y Gasset**. Capítulos I e II. Londrina: Edições Cefil, 2002.
- CARVALHO, José Maurício de. **O homem e a filosofia**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007.
- CARVALHO, José Maurício de. **Estudos de filosofia clínica: Uma abordagem fenomenológica**. Curitiba: Intersaberes, 2012.
- COPY, Irveing M. **Introdução à lógica**. 2. ed. São Paulo: Mestre Jou, 1978.
- COSTA, César Mendes da. AIUB, Mônica. **Reflexões epistemológicas: Diálogos sobre filosofia clínica e educação**. São Paulo: FiloCzar, 2016.

FERNANDES, Raquel Martins. **Comunidade de Investigação Filosófica no Ensino Superior – Teoria e prática**. Dissertação de Mestrado: Orientador Dr. Peter Buttner, Cuiabá: UFMT – IE, 2003. 230f.

FERNANDES, Raquel Martins. Projeto de pesquisa. **Violação dos direitos humanos e bullying no contexto escolar**: diagnóstico e proposta de intervenção com base no empoderamento dos alunos. Cuiabá/MT: Chamada Universal MCTI/CNPq nº 01/2016.

GOYA, Will. **A Escuta e o silêncio**: Lições do diálogo na filosofia clínica. Goiânia: UCG, 2008.

OLIVEIRA, Paulo Alves de. **A mulher e o ensino aprendizagem agropecuário**. Dissertação de Mestrado, Orientadora Dr^a Raquel M Fernandes, Cuiabá: IFMT, 2018. 100f.

ORTEGA Y GASSET, José. **¿Qué es Conocimiento?** Espanha: Alianza, 1958.

ORTEGA Y GASSET, José. **A desumanização da arte**. 5. ed. São Paulo Cortez: 2005.

ORTEGA Y GASSET, José. **A Rebelião das Massas**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ORTEGA Y GASSET, José. **Adão no paraíso e outros ensaios de estética**. São Paulo: Cortez, 2002.

ORTEGA Y GASSET, José. **El hombre y la gente**. Espanha: Alianza, 1954.

ORTEGA Y GASSET, José. **Ensimismamiento y alteración**: Meditación de la técnica. Espanha: Alianza, 1983.

ORTEGA Y GASSET, José. **Meditaciones Del Quijote**. Espanha: Alianza, 1957.

PACKTER, Lúcio. **Ana e o Dr. Finkelstein**. Rio de Janeiro: Wak, 2006.

PACKTER, Lúcio. **Filosofia Clínica**: Porto Alegre: Cadernos A-S, 2005.

PACKTER, Lúcio. **Filosofia Clínica**: Propedêutica. Florianópolis: Garapuvu, 2001.

PACKTER, Lúcio. **Filosofia Clínica**: Propedêutica. Porto Alegre: AGE, 1997.

PACKTER, Lúcio; RASTROJO, José Barrientos; CARVALHO, José Maurício de. **Introdução à filosofia clínica e filosofia aplicada**: Avaliações e fundamentações. SP: FiloCzar, 2014.

POPPER, Karl Raymund. **Lógica das ciências sociais**. 3. ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2004.

PRAIS, J. L.; FURLANETTO, F. R. A organização da atividade de ensino na educação especial: Um estudo sobre atuação dos professores em classes especiais. **Revista Educação**, v. 18, n. 25, p. 76-82, 2015.

SANTOS, Gilson Pequeno et al. Bullying e violência no ambiente escolar: Uma revisão de literatura no período de 2015-2019. **REAS/EJCH**, v. 11, n. 13, p. e860, 2019. Disponível em: DOI: <https://doi.org/10.25248/reas.e860.2019>. Acesso em: 29 abr. 2020.

SÁTIRO, A. WUENSCH, A. **Pensando melhor**. 3. ed. São Paulo: Saraiva, 1999.

SOUZA, Jair Aninceto de. **Bullying, racismo e identidade no contexto escolar dos cursos técnicos integrados ao ensino médio do IFMT**. Dissertação de Mestrado, Orientadora Dr^a Raquel M Fernandes, Cuiabá: IFMT, 2019. 242f.

SILVA, Vanessa Costa Gonçalves. **Violência escolar, bullying e violação de direitos humanos no cotidiano escolar**. Dissertação de Mestrado, Orientadora Dr^a Raquel M Fernandes, Cuiabá: IFMT, 2019. 112f.

SILVA, V. C. G.; MOTA, R. M. F.; CAMPOS, M. G. Bullying e processos de escolarização: Diálogos e perspectivas pedagógicas. **Revista de Ensino, Educação e Ciências Humanas**, v. 20, n. 3, p. 237-245, 2019.

TOMAZ, Mauro Sérgio de Carvalho. **Ortega Y Gasset e Paulo Freire: Um diálogo entre educação e política**. Dissertação UFSJ, 2018.

ANEXOS

ANEXO 1 – ESTRUTURA DE PENSAMENTO

- 1- Como o mundo parece (fenomenologicamente).
- 2- O que acha de si mesmo.
- 3- Sensorial & Abstrato
- 4- Emoções
- 5- Pré-Juízos
- 6- Termos Agendados no Intelecto
- 7- Termos: Universal, Particular, Singular.
- 8- Termos: Unívoco & Equívoco.
- 9- Discurso: Completo & Incompleto.
- 10- Estruturação de Raciocínio
- 11- Busca
- 12- Paixões Dominantes
- 13- Comportamento & Função
- 14- Espacialidade: Inversão, Rec. Inversão, Desl. Curto, Desl. Longo
- 15- Semiose
- 16- Significado
- 17- Armadilha Conceitual
- 18- Axiologia
- 19- Tópico de Singularidade Existencial
- 20- Epistemologia (Modo de conhecer & Conteúdo do Termo).
- 21- Expressividade
- 22- Papel Existencial
- 23- Ação
- 24- Hipótese
- 25- Experimentação
- 26- Princípios de Verdade
- 27- Análise da Estrutura
- 28- Interseções de Estrutura de Pensamento
- 29- Dados da Matemática Simbólica
- 30- Autogenia

ANEXO 2 – TÁBUA DE SUBMODOS

1. Em Direção ao Termo Singular
2. Em Direção ao Termo Universal
3. Em Direção às Sensações
4. Em Direção às Idéias Complexas
5. Esquema Resolutivo
6. Em Direção ao desfecho
7. Inversão
8. Recíproca de Inversão
9. Divisão
10. Argumentação Derivada
11. Atalho
12. Busca
13. Deslocamento Curto
14. Deslocamento Longo
15. Adição
16. Roteirizar
17. Percepcionar
18. Esteticidade
19. Esteticidade Seletiva
20. Tradução
21. Informação Dirigida
22. Vice-Conceito
23. Intuição
24. Retroação
25. Intencionalidade Dirigida (Filtro).
26. Axiologia
27. Autogenia
28. Epistemologia
29. Reconstrução
30. Análise Indireta: Função
 - Ação
 - Hipótese
 - Experimentação
31. Expressividade
32. Princípios de Verdade

ANEXO 3 – QUESTIONÁRIO DE PESQUISA SOBRE VIOLAÇÃO DE DIREITOS HUMANOS E BULLYING

1. Idade: _____ Escolaridade: _____
2. Estado civil () solteiro () casado () separado
3. Sexo _____ Orientação sexual _____
4. Escolaridade do pai: _____
5. Residência própria () sim () não
6. Bairro onde mora: _____
7. Trabalha? () Sim () Não
8. Escolaridade da mãe: _____
9. Marque abaixo se você passou e/ou passa por estas situações na escola em que estuda atualmente:
Marque em caso afirmativo Muitas vezes
Algumas vezes
Nenhuma vez
 - a. Insultam-me
 - b. Colocam-me apelidos vergonhosos
 - c. Ameaçam-me
 - d. Dizem coisas negativas sobre mim ou sobre minha família
 - e. Insultam-me por causa de alguma característica física
 - f. Levo socos, chutes e empurrões

- g. Riem de mim e me apontam
- h. Fazem com que os outros não gostem de mim
- i. Inventam que eu furto coisas de meus colegas
- j. Puxam meu cabelo ou me arranham
- k. Não me deixam fazer parte do grupo de amigos
- l. Estragam minhas coisas
- m. Ignoram-me completamente, me dão um “gelo”
- n. Insultam-me por minha cor ou minha raça
- o. Pegam meu dinheiro ou minhas coisas sem minha permissão
- p. Fazem piadas do meu sotaque
- q. Encostam-me contra a parede
- r. Forçam-me a agredir outro colega
- s. Humilham-me por minha orientação sexual
- t. Perseguem-me dentro ou fora da escola
- u. Assediam-me sexualmente
- v. Fui obrigado a entregar meu dinheiro ou minhas coisas
- w. Abusam sexualmente de mim
- x. Fazem agressões virtuais (redes sociais).

Outras Situações:

10. Você já teve seus direitos violados na sua escola atual? () Sim () Não

Se sim, marque quem o maltratou abaixo:

Marque em caso afirmativo Muitas vezes Algumas vezes

Colegas de sala

Colegas de outras salas

Professores

Coordenadores/Diretores

Funcionários

Obs.:

11. Você já maltratou alguém na sua escola atual? () Sim () Não

Se sim, marque uma justificativa abaixo:

() Porque me senti provocado

() Por brincadeira

- Não sei
- Porque acho que eles merecem
- Porque sou mais forte
- Porque quero ser popular
- Falaram de mim ao meu professor
- Porque não sou castigado (a) na escola
- Porque quero dominar o grupo
- Porque eles são diferentes dos demais
- Outro motivo, explique: _____

12. Você já sofreu ou viu alguém sofrer *bullying* na escola? Relate o ocorrido

13. Você tem alguma sugestão para acabar com *bullying*?

(Fonte: GPHSC – Dados da Pesquisa, 2017).

ANEXO 4 – TERMO DE ASSENTIMENTO

**SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA
DE MATO GROSSO
CAMPUS CUIABÁ-BELA VISTA**

Termo de Assentimento

Pesquisa: “VIOLAÇÃO DOS DIREITOS HUMANOS E *BULLYING* NO CONTEXTO ESCOLAR: DIAGNÓSTICO E PROPOSTA DE INTERVENÇÃO COM BASE NO EMPODERAMENTO DOS ESTUDANTES”.

Pesquisadora coordenadora:

Dr^a Raquel Martins Fernandes Mota

Você está sendo convidado para participar, como voluntário da pesquisa **VIOLAÇÃO DOS**

DIREITOS HUMANOS E *BULLYING* NO CONTEXTO ESCOLAR: DIAGNÓSTICO E

PROPOSTA DE INTERVENÇÃO COM BASE NO EMPODERAMENTO DOS ESTUDANTES.

Passaremos algumas informações e esclarecimentos a respeito da pesquisa, a sua participação

é de extrema importância e por isso contamos com sua ajuda.

Em caso de dúvida, estaremos prontamente para auxiliá-los e responder todos os seus

questionamentos. Caso não se sinta a vontade em participar ou desistir no processo da pesquisa, não acarretará prejuízo algum.

Esta pesquisa tem como objetivo: compreender as diversas formas de violação dos direitos

humanos e *bullying* existentes no ambiente escolar.

Procedimentos de Coletas de Dados Será aplicado um questionário com 19 perguntas semiestruturadas. Serão garantidos o sigilo e anonimato preservar a sua identidade dos participantes assim como os dados informados pelos mesmos. Se você não sentir-se a vontade. Poderá sair da pesquisa a qualquer momento.

Possíveis Riscos e Benefícios: No decorrer da pesquisa surgem temas diversos, como por

exemplo, gênero, sexualidade e sexismos. Caso esses temas lhe traga algum desconforto, traumas, desconforto ou más lembranças, você poderá procurar imediatamente o (a) professor (a) para que te oriente.

Declaro que, após ter recebido os devidos esclarecimentos sobre esta pesquisa, **eu concordo** em

participar da pesquisa **VIOLAÇÃO DOS DIREITOS HUMANOS E BULLYING NO CONTEXTO ESCOLAR: DIAGNÓSTICO E PROPOSTA DE INTERVENÇÃO COM BASE NO EMPODERAMENTO DOS ESTUDANTES**, como participante do estudo.

Declaro, também, que recebi todas as informações e que fui esclarecido sobre todos os procedimentos de coleta de dados, e recebi informações sobre os possíveis riscos e benefícios do estudo. Declaro que a minha participação será voluntária e que a minha não participação não irá promover prejuízos. Foi-me garantido o sigilo dos dados informados bem como o meu anonimato no estudo. Também, foi-me garantido o direito de retirar os meus dados informados que irão constituir o *corpus* de dados do estudo, caso o queira.

Local de data: Cuiabá/MT, / / .

Nome da Pesquisadora Responsável: Dra Raquel Martins Fernandes Mota

Telefone: (65) 8125-8453

Assinatura da Pesquisadora Responsável _____

Assinatura dos sujeitos do estudo: _____