

SYNARA CARVALHO BRANQUINHO ARAÚJO

BULLYING: OS SIGNIFICADOS PARA OS DOCENTES DO
ENSINO FUNDAMENTAL DAS ESCOLAS PÚBLICAS
MUNICIPAIS DA CIDADE DE RIO VERDE - GOIÁS

GOIÂNIA

2012

SYNARA CARVALHO BRANQUINHO ARAÚJO

BULLYING: OS SIGNIFICADOS PARA OS DOCENTES DO
ENSINO FUNDAMENTAL DAS ESCOLAS PÚBLICAS
MUNICIPAIS DA CIDADE DE RIO VERDE - GOIÁS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação de Psicologia da Pontifícia Universidade de Goiás, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Psicologia.

Orientadora: Prof^a Dra. Sônia Margarida Gomes Sousa

GOIÂNIA

2012

SYNARA CARVALHO BRANQUINHO ARAÚJO

BULLYING: OS SIGNIFICADOS PARA OS DOCENTES DO
ENSINO FUNDAMENTAL DAS ESCOLAS PÚBLICAS
MUNICIPAIS DA CIDADE DE RIO VERDE - GOIÁS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação de
Psicologia da Pontifícia Universidade de Goiás, como requisito
parcial para obtenção do título de Mestre em Psicologia.

BANCA EXAMINADORA

Profª Dra. Sônia Margarida Gomes Sousa
Pontifícia Universidade Católica de Goiás

Profª Dra. Daniela Zanini
Pontifícia Universidade Católica de Goiás

Profª Dra. Denise Silva Araújo
Pontifícia Universidade Católica de Goiás

A meu esposo, Thyron, que me apóia de forma incondicional, me dando suporte para minha realização profissional.

Aos meus filhos Vitor e Giovana, razão do meu viver.

AGRADECIMENTOS

A Deus, que tem me abençoado e iluminado durante todos os momentos da minha caminhada.

A meu marido, Thyron, e a meus filhos, Vitor e Giovana, que me acompanharam com amor, paciência, me apoiando e me estimulando nos momentos difíceis.

À minha orientadora, Doutora Sônia Margarida Gomes Sousa, que me orientou com sabedoria e competência acadêmica.

Aos professores do curso de mestrado que contribuíram para meu crescimento profissional.

Aos colegas, que dividiram comigo momentos de alegria e angústias.

Aos professores que participaram deste estudo.

A minha família, que faz parte das minhas conquistas.

A todos aqueles que, de alguma forma, contribuíram para que este trabalho fosse realizado.

RESUMO

Este trabalho teve como objetivo compreender os significados para docentes do ensino fundamental, das escolas públicas municipais da cidade de Rio Verde, Goiás, sobre o fenômeno *bullying*, fornecendo subsídios para uma reflexão sobre as questões norteadoras do tema. O referencial teórico-metodológico fundamentou-se na abordagem sócio-histórica proposta por Vygotsky. Para a realização do trabalho, realizou-se uma revisão de literatura, abrangendo conceitos de violência, violência escolar e *bullying*, com o objetivo de estudar as diferentes contribuições científicas disponíveis, identificando o estágio atual do conhecimento sobre o tema. Na pesquisa, foi aplicado um questionário a sessenta e três professores e, posteriormente, foram escolhidos doze docentes para serem entrevistados. Os do ensino fundamental da rede pública da cidade de Rio Verde dados das entrevistas foram submetidos à análise de conteúdo. Constatou-se que esses profissionais possuem pouca compreensão sobre *bullying*, que ainda se apresenta como incógnita para eles, pois os professores evidenciaram claras dificuldades nos processos de reconhecimento e ou compreensão do fenômeno, bem como na elaboração de estratégias de enfrentamento. Os professores significam o *bullying* como um fenômeno em franco processo de ampliação, que tem sua gênese nas desigualdades sociais, na influência da mídia, e em conflitos familiares. As formas explícitas foram as mais evidenciadas, sobretudo, por meio de brincadeiras, palavrões e brigas. Os docentes apresentaram dificuldades em identificar a violência implícita nas relações interpessoais e na rotina pedagógica, o que indica uma visão pouco crítica das dinâmicas de relação no interior da escola. As estratégias adotadas por eles para abordar o fenômeno objetivam impor limites, situando o diálogo entre professor e aluno como a forma mais indicada para o seu alcance. Em geral, professores demonstraram pouco preparo para lidar com o *bullying* no contexto escolar.

Palavras-chave: Psicologia sócio-histórica, violência escolar, *bullying*, formação e atuação docente

ABSTRACT

This study aimed to understand the meanings of basic education for teachers of public schools in the city of Rio Verde, Goiás, about the bullying phenomenon, providing subsidies for a reflection on the issues of the guiding theme. The theoretical and methodological framework was based on the socio-historical approach proposed by Vygotsky. To carry out the work, carried out a literature review covering concepts of violence, school violence and bullying, with the aim of studying the different scientific contributions available, identifying the current knowledge on the subject. In the survey, a questionnaire was administered to sixty-three teachers and, subsequently, twelve teachers were chosen to be interviewed. The basic education of the public of the city of Rio Verde interview data were subjected to content analysis. It was found that these professionals have little understanding of bullying, which are still unknown as to them, because teachers showed clear difficulties in the processes of recognition and understanding of the phenomenon or as well as in developing coping strategies. Teachers mean bullying as a phenomenon in a major phase of expansion, which has its genesis in social inequalities, the influence of the media, and family conflicts. The explicit forms were the most evident, above all, through play, swearing and fighting. Teachers had difficulty identifying the violence implicit in interpersonal relations and educational routine, which indicates a somewhat critical view of the dynamics of relationships within the school. The strategies adopted by them to address the phenomenon aiming to impose limits, situating the dialogue between teacher and student as the most suitable for its scope. In general, teachers reported little preparation for dealing with bullying in the school context.

Keywords: socio-historical psychology, school violence, bullying, training and teaching practice.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	9
CAPÍTULO I – O FENÔMENO DA VIOLÊNCIA NO CONTEXTO ESCOLAR.....	19
1.1 Conceito de Violência.....	19
1.2 Violência escolar	25
1.3 <i>Bullying</i> : da brincadeira “inofensiva” à violência.....	30
CAPÍTULO II - CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA.....	43
2.1 Contextualização do município.....	43
2.2 Apresentação das escolas	45
2.3 Perfil dos sujeitos que responderam ao questionário	47
2.4 Perfil dos sujeitos entrevistados	47
CAPÍTULO III – OS SIGNIFICADOS DO BULLYING PARA DOCENTES DO ENSINO FUNDAMENTAL.....	51
3.1 A violência vivida e presenciada no contexto escolar	51
3.2 Violência significada.....	56
CONSIDERAÇÕES FINAIS	74
REFERÊNCIAS.....	77
ANEXO A – Declaração de aprovação do Comitê de Ética da Pontifícia Universidade Católica de Goiás para a presente pesquisa.....	85
APÊNDICE A- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	86
APÊNDICE B- Questionário	89
APÊNDICE C- Roteiro da entrevista	90

INTRODUÇÃO

A violência não é um fenômeno exclusivo da contemporaneidade, pois faz-se presente em todo o processo histórico da humanidade (SPOSITO, 1998; MINAYO; ASSIS, 1994). Na atualidade, a violência tem causado perplexidade por suas múltiplas e diversificadas manifestações, provocando efeitos devastadores na sociedade, tendo sido objeto de investigação de múltiplas vertentes (CHAUÍ, 1999; ODÁLIA, 1983; OLIVEIRA, 2002).

A violência manifesta-se nas diversas instituições e grupos sociais, incluindo a escola (MARTINS, 2005). Assim, a escola, de modo concomitante e paradoxal, além da especificidade de espaço de aprendizagem de conhecimento e de valores, bem como a formação de atitudes, opiniões, e socialização e promoção da cidadania, tem sido um espaço de manifestações de violências.

Segundo Fante (2003, 2005), a violência adquiriu crescente ampliação nas últimas décadas, em todos os países, sendo grande a incidência de sua manifestação em todos os níveis de escolaridade. Uma das manifestações da violência é o *bullying*, fenômeno mundial, presente geralmente nas escolas, públicas ou privadas, definido pela violência física e/ou psicológica, intencionada para causar dor ou desconforto, com execução repetida da ação ao longo do tempo, caracterizado pelo desequilíbrio de poder entre agressor e vítima (ALMEIDA; CAMPOS; SILVA, 2008).

Ainda que a violência tenha despertado interesse de estudos há muito tempo, as pesquisas sobre o fenômeno *bullying* vêm atraindo atenções sobretudo nas últimas duas décadas. O *bullying* existe na escola, seja de forma conhecida, desconhecida ou subestimada, mascarada na forma de brincadeiras. Investigações recentes, que evidenciam sua prevalência, identificam-no como um problema mundial, que impacta o desenvolvimento psicológico e físico dos indivíduos, com consequências negativas para a aprendizagem.

Pesquisas em todo o mundo, como as realizadas por Olweus (1993), Fonzi (1999), Pereira (2002), Constantini (2004) e Fante (2005), atentam para esse fenômeno. O tema tem gerado interesse, em virtude de sua crescente manifestação,

tendo sido investigado não apenas no ambiente escolar, mas também com adultos, inseridos em outros contextos, tais como condomínios, presídios, asilos de idosos e locais de trabalho.

No entanto, ainda que presente no debate público, a pesquisa sobre *bullying* pode ser considerada incipiente no Brasil. Fante (2003, 2005), Lopes Neto (2005), Mascarenhas (2006) e Pedra (2008) são importantes referências de pesquisa sobre o tema em âmbito nacional.

Essa manifestação da violência provoca prejuízos no desenvolvimento socioeducativo do indivíduo. A banalização e a legitimização do *bullying* ocorrem, dentre outros fatores, em consequência da ausência de conhecimento sobre a natureza, dimensão e importância do problema, muitas vezes, justificado como *brincadeiras da idade*, o que resulta em uma naturalização das situações de violência.

Assim, a realização de um estudo sobre os significados atribuídos pelos docentes sobre o fenômeno *bullying* apresenta relevância social para a elucidação da manifestação da violência no contexto escolar.

O método de estudo

A fim de apreender as diversas, múltiplas e complexas dimensões do fenômeno *bullying* em contexto escolar, procurou-se desenvolver esta pesquisa para investigar os significados atribuídos pelos docentes do ensino fundamental, das escolas públicas municipais, da cidade de Rio Verde, Goiás, ao fenômeno *bullying*. Optou-se pela pesquisa qualitativa, fundamentada na abordagem sócio-histórica proposta por Vygotsky cuja base é o materialismo dialético de Marx. Essa abordagem considera o homem como constituído na relação dialética que estabelece com o contexto social e histórico, e a linguagem, um instrumento fundamental para a apropriação de significações socialmente produzidas.

Segundo Freitas (2002), os estudos qualitativos com enfoque sócio-histórico consideram que o conhecimento é construído na inter-relação de pessoas, buscando

a compreensão de dimensões subjetivas dos sujeitos da investigação com base na sua perspectiva. A autora ainda enfatiza que

trabalhar com a pesquisa qualitativa numa abordagem sócio-histórica consiste, pois, numa preocupação de compreender os eventos investigados, descrevendo-os e procurando as suas possíveis relações, integrando o individual com o social (FREITAS, 2002, p.28).

Este estudo, realizado com docentes que atuam entre o sexto e o nono ano das escolas públicas da rede municipal de ensino da cidade de Rio Verde, Goiás, fundamenta-se em referenciais teóricos sobre o tema e na perspectiva teórico-metodológica da teoria sócio-histórica de Vygotsky, com o objetivo de caracterizar o fenômeno da violência escolar, investigar os significados atribuídos pelos docentes ao fenômeno bullying, verificando com esses docentes, as formas mais comuns de manifestação do bullying nas escolas, e as estratégias utilizadas para tentar superar a violência ou controlá-la no cotidiano escolar.

Para a psicologia sócio-histórica, o homem é um ser social, ativo e histórico, e, por meio dessa condição humana, ele constitui sua consciência. De acordo com Vygotsky (1998), a subjetividade é constituída por meio de mediações sociais, dentre as quais, a linguagem é o instrumento fundamental desse processo.

Neste sentido, Aguiar (2009) postula que, por meio da linguagem, o homem se humaniza, apreende e materializa o mundo construído no processo social e histórico, denominado mundo das significações.

Assim, conforme Vygotsky (1998, p. 132), “as palavras desempenham um papel central não só no desenvolvimento do pensamento, mas também na evolução histórica da consciência como um todo. Uma palavra é um microcosmo da consciência humana”. Para o autor, a consciência é uma construção social, e, para sua compreensão, não é possível separar pensamento e linguagem.

Corroborando com Vygotsky, Aguiar (2008, p. 131) afirma que, “a fala, construída na relação com a história e a cultura, e expressa pelo sujeito, corresponde à maneira como este é capaz de expressar/codificar, neste momento específico, as vivências que se processam em sua subjetividade”. Dessa forma,

linguagem constitui o sistema de mediação simbólica que funciona como instrumento de apropriação do mundo.

Para Vygotsky (1998), a busca da fala dos sujeitos é imprescindível, pois é a expressão de sua historicidade, de seus pensamentos, cujos significados e sentidos são possíveis aprender e compreender. Vygotsky (1998) distingue sentido e significado. Para o autor, o significado é uma construção social, de origem convencional, constituinte apenas de uma das zonas de sentido, a mais estável e fixa. Portanto,

o significado da palavra só é um fenômeno de pensamento na medida em que o pensamento está relacionado com a palavra e nela materializado, e vice-versa: é um fenômeno de discurso apenas na medida em que o discurso está vinculado com o pensamento o focalizado por sua luz. É um fenômeno do pensamento discursivo ou da palavra consciente, é a unidade da palavra com o pensamento (VYGOTSKY, 2001, p. 398).

O sentido, no entanto, constitui-se no confronto entre as significações sociais vigentes e a vivência pessoal. É concebido como um todo complexo, uma formação fluida e dinâmica, com várias zonas de estabilidade desigual e que se modifica em diferentes contextos. O significado é a mais estável e precisa dessas zonas, relativamente permanentes ao longo das alterações do sentido. Assim, o significado não passa de um potencial que só se realiza na concretude das situações de fala.

Para Vygotsky (1998), “o significado dicionarizado de uma palavra nada mais é do que uma pedra no edifício do sentido, não passa de uma potencialidade que se realiza de formas diversas na fala” (p.181).

Oliveira (1992) afirma que

o sentido da palavra liga seu significado objetivo ao contexto de uso da língua e aos motivos afetivos e pessoais dos seus usuários. Relaciona-se com o fato de que a experiência individual é sempre mais complexa do que a generalização contida nos signos (OLIVEIRA, 1992, p. 81-82).

Aguiar (2006) assinala que, os significados são produções históricas e sociais, e constituem o ponto de partida na compreensão do sujeito, pois, por meio deles, pode-se caminhar para as zonas mais instáveis, fluidas e profundas, que

derivam do sistema de relações, destacando, entre muitos significados possíveis, as zonas de sentido.

Procedimentos Metodológicos

Com o objetivo de compreender os significados atribuídos pelos docentes ao fenômeno *bullying*, buscou-se o aprofundamento da temática, por meio de um estudo qualitativo, na perspectiva teórico-metodológica da teoria sócio-histórica de Vygotsky.

A fim de contribuir no entendimento do *bullying*, o estudo foi desenvolvido para compreender os significados atribuídos pelos docentes ao fenômeno. A pesquisa foi realizada em Instituições de ensino de âmbito municipal, mantida pelo poder público municipal e administradas pela Secretaria Municipal de Educação, nos termos da legislação em vigor, que incluem o ensino fundamental, especificamente os anos escolares que compreendem entre o sexto e o nono ano, localizadas em diferentes bairros da cidade de Rio Verde.

O critério para a escolha das escolas foi o de serem instituições de ensino fundamental e de oferecerem o ensino entre o sexto e o nono ano, pois pesquisas realizadas no âmbito internacional (PIZARRO, JIMENEZ, 2007; RAMÍREZ, 2001), Fante (2005) e Lopes Neto (2005) apontam que os maiores incidentes de *bullying* ocorrem, especificamente, nesses anos do ensino fundamental.

Na perspectiva da psicologia sócio-histórica, a subjetividade do indivíduo expressa-se como um conjunto de suas experiências, constituídas em suas relações sociais (GONÇALVES, 2003). Vygotsky (1998) postula que a investigação da subjetividade humana não pode utilizar outro método que não seja o “da análise semântica, da análise do sentido da linguagem, do significado da palavra” (p. 10). A realização dessa análise é possível por meio da análise de unidades, encontradas no significado das palavras, já que, como aponta o próprio Vygotsky (1998), “o entendimento entre as mentes é impossível, sem alguma expressão mediadora, nesse caso o signo (a palavra).”

A psicologia sócio-histórica utiliza-se, em termos de metodologia de investigação,

categorias, compreendidas como aspectos do objeto de estudo que, embora o delimitem, o recortem, não são conceitos fechados, mas indicam processos que devem ser apreendidos em seus conteúdos históricos, ideológicos, contraditórios, multideterminados, mediados, para que se possa compreender e explicar os fenômenos estudados (GONÇALVES, 2003, p. 41).

Para a realização deste estudo, inicialmente, fez-se a revisão de literatura sobre o tema, que forneceu subsídios para a elaboração de um questionário (apêndice B) para levantamento de informações, cujo objetivo era subsidiar o estudo dos significados do fenômeno *bullying* para os docentes, bem como nortear a escolha dos docentes a serem entrevistados.

Durante a realização da pesquisa, foram considerados todos os procedimentos éticos relacionados a pesquisas com humanos estabelecidos pela Resolução nº 196 do Conselho Nacional de Saúde (CNS) (BRASIL, 1996). Após obter a autorização do Secretário Municipal de Educação da cidade de Rio Verde para a realização do presente estudo nas instituições municipais de ensino da respectiva cidade, também foi obtida a autorização do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC – Goiás) (anexo A) para o desenvolvimento da pesquisa.

A escolha dos sujeitos deu-se por meio da adoção de três critérios básicos: exercer a docência em escolas da rede municipal de ensino do município de Rio Verde, Goiás, lecionar nas séries entre o sexto e o nono ano, ter interesse em participar do estudo e disponibilidade para responder ao questionário e/ou conceder entrevista.

Inicialmente, houve o contato com as escolas selecionadas com a finalidade de apresentação, pela pesquisadora dos objetivos do estudo, informando a autorização de realização da pesquisa na escola e solicitando aos docentes, por meio da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (apêndice A), a autorização para a sua participação na pesquisa.

Procedimentos metodológicos utilizados

Visando potencializar as chances de atingir os objetivos esperados, foi utilizado como procedimento de coleta de dados a pesquisa bibliográfica e a pesquisa empírica.

A pesquisa bibliográfica abrangeu a leitura, análise e interpretação acerca dos temas violência escolar e fenômeno *bullying*, em livros, textos, periódicos especializados em educação e saúde pública, artigos científicos, dissertações de mestrado, teses de doutorado, anais de eventos impressos ou eletrônicos, documentos eletrônicos, com o objetivo de mapear, identificar e ter acesso as diferentes contribuições científicas disponíveis sobre o tema, identificando o seu estágio atual do conhecimento, fornecendo subsídios necessários para o referido tema de estudo.

A pesquisa bibliográfica foi feita por meio do levantamento de literatura e da análise das produções científicas (teses e dissertações no banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) sobre o fenômeno *bullying*.

Para a sistematização da pesquisa bibliográfica, primeiramente foi realizado o levantamento de dissertações e teses no período de 1999 a 2010, utilizando as palavras-chave violência escolar e *bullying*. Verificou-se que as produções científicas sobre o fenômeno *bullying* se concentram a partir do ano de 2004, tendo sido encontradas 25 dissertações das quais 5 pertencem ao campo da Psicologia, e, as outras 20 produções, de áreas como Enfermagem, Educação, Direito, Sociologia e Comunicação. Foram encontradas ainda 3 teses sobre o tema.

A pesquisa bibliográfica teve como objetivo a obtenção de dados sobre a produção de estudos mais recentes, bem como a identificação dos conceitos e das categorias estudadas.

Na pesquisa empírica, utilizou-se dois instrumentos: questionário e entrevistas.

O questionário é um instrumento de coleta de informações que permite ao investigador obter um conhecimento em extensão do problema em estudo, e teve, também, como objetivo, selecionar os docentes que participariam das entrevistas.

A amostra que integrou esta investigação foi constituída por sujeitos docentes das 6 escolas municipais de ensino fundamental da modalidade regular da cidade de Rio Verde que oferecem do sexto ao nono ano. O número de docentes que atuam nessas 6 escolas, nos respectivos anos, é de 87 professores, no entanto participaram desta etapa 63 (72,4%) professores, pois 24 (27,6%) professores recusaram-se a responder ao questionário.

Como já dito, no primeiro contato, foi explicado o objetivo da pesquisa, apresentado, por meio da leitura das cláusulas, o termo de consentimento livre e esclarecido (apêndice A). Após a concordância da participação nessa etapa, deu-se a autorização com a assinatura do termo.

Anterior à aplicação do questionário, foi realizado um pré-teste do instrumento com cinco professores de uma escola particular, como forma de verificar a adequação da linguagem e possíveis dificuldades de entendimento, inconsistência ou complexidade das questões, o que possibilitou algumas mudanças consideráveis na proposta inicial.

Os dados foram coletados por meio de um questionário semiestruturado com questões fechadas e abertas. O questionário foi composto por variáveis sociodemográficas (sexo, estado civil, idade, tempo de formado, titularidade, experiência como docente), com o objetivo de descrever o perfil do docente, além de questões relativas à violência escolar e ao fenômeno *bullying*.

Os dados obtidos com a aplicação dos questionários sobre o fenômeno *bullying* foram processados e analisados no programa Excel, versão 2007.

A entrevista garante à pesquisa um caráter interativo, construtivo, histórico e analítico. Foram utilizadas entrevistas semiestruturadas, individuais, norteadas por um roteiro de questões abertas (apêndice C), elaboradas previamente, uma vez que o objetivo era oportunizar a expressão livre, mas orientada, dos entrevistados, e analisar seus significados acerca do fenômeno *bullying*.

Nessa fase, a coleta de dados teve uma amostra de doze docentes das seis escolas de ensino fundamental de modalidade regular da cidade de Rio Verde, que oferecem do sexto ao nono ano, e que participaram da etapa de coleta de dados por meio dos questionários. As entrevistas foram previamente marcadas, realizadas individualmente, entre os meses de novembro e dezembro de 2010. Todas as entrevistas foram gravadas em fitas, com autorização prévia dos sujeitos, e transcritas de forma literal.

O procedimento de sistematização das informações obtidas por meio das entrevistas foi realizado com a transcrição integral das entrevistas, seguida da leitura e releitura cuidadosa para que as informações fossem categorizadas, por meio da análise dos núcleos de significados do fenômeno *bullying* para docentes, baseada na concepção teórica apresentada anteriormente.

Segundo Aguiar (2009),

cada um dos núcleos, portanto, deve agregar questões intimamente relacionadas que, de modo geral, devem expressar questões relevantes para a compreensão dos aspectos pesquisados; portanto, os objetivos da pesquisa orientam esta organização dos núcleos. Tais núcleos são, pois, os organizadores das falas expressas pelos sujeitos (p.136).

Ainda de acordo com Aguiar (2009, p.135), “cabe ao pesquisador ir à busca dos temas/conteúdos/questões centrais apresentados pelo sujeito, entendidos assim menos pela frequência e mais por ser aqueles que motivam, geram emoções e envolvimento”.

A sistematização das informações das entrevistas não foi realizada apenas por meio da simples descrição, mas também pela organização e análise de núcleos de significação das falas, pois parte-se da compreensão de que as informações expressam questões relevantes para a compreensão dos aspectos pesquisados.

Segundo Aguiar (2009), para realizar a análise dos dados, é necessário articular os conteúdos contidos nos núcleos com o próprio discurso do sujeito, com sua história, buscando aí as determinações, contradições e relações. A análise das entrevistas se constituiu no contexto sócio-histórico, articulado aos núcleos de significado, identificados na fala dos professores.

Organização dos capítulos

Este estudo está estruturado em três capítulos, organizados da forma que se segue.

O primeiro capítulo, “O fenômeno da violência no contexto escolar”, analisa as contribuições teóricas que tratam a violência, sobretudo a violência escolar, com base na revisão de literatura, visando a sua melhor compreensão. Esse capítulo apresenta, também, uma reflexão teórico-conceitual sobre *bullying*, assinalando suas características mais gerais, bem como suas consequências.

O segundo capítulo, “Contextualização da Pesquisa” expõe o campo de estudo e o perfil dos sujeitos participantes, com informações sobre eles.

O terceiro capítulo, denominado “Os significados do *bullying* para docentes do ensino fundamental”, apresenta a análise dos significados atribuídos pelos docentes ao fenômeno *bullying*, com base no material empírico coletado por meio de questionários e entrevistas.

CAPÍTULO I

O FENÔMENO DA VIOLÊNCIA NO CONTEXTO ESCOLAR E *BULLYING*

Atualmente, nos deparamos constantemente com ocorrências de fatos violentos no cotidiano, por meio da mídia, e com toda a questão que gera enfáticas discussões sobre violência.

A violência, um fenômeno complexo, está inserida na sociedade e cada vez mais é um fator de risco de vida dos cidadãos. É um fenômeno que vem assumindo dimensões diferenciadas e contextualizadas, tendo sido objeto de olhares plurais e de preocupação de vários setores da sociedade.

Neste capítulo, apresenta-se a conceituação de violência, analisam-se os diferentes conceitos de violência escolar, focando o fenômeno *bullying*, sua definição, diferentes manifestações e outros aspectos que incidem sobre o fenômeno.

1.1 Conceito de violência

O termo violência vem do latim *violentia*, cujo significado é violência, ato de violência, caráter violento ou bravio, força. (MICHAUD, 1989). Refere-se, segundo Russ (1994), ao recurso da força para submeter alguém (contra sua vontade), ou exercício da força praticado contra o direito.

A literatura discorre sobre a violência como um fenômeno complexo, que possui um amplo espectro de definições, associadas à compreensão e modos de manifestação distintos.

Não é fácil compreender a complexidade que envolve o significado do termo violência, pois para tal, faz-se necessário compreendê-lo do ponto de vista de múltiplos determinantes, tais como os sociais, econômicos, culturais, dentre outros.

Com o intento de compreender a complexidade do fenômeno da violência, apresentam-se diferentes conceitos de violência, considerando o que há de comum nas definições do termo.

Nesse amplo campo de conceituações, Minayo (1994) trata a violência como um fenômeno biopsicossocial, que se desenvolve na sociedade, o que possibilita uma forma de manifestação específica em um contexto social específico.

Corroborando com essa afirmação Mendonça Filho (2004, p 144) assevera que a violência é “um fenômeno complexo, multifacetado e amplo, atravessado por muitos fatores (culturais, históricos, políticos e econômicos, raciais, étnicos, de gênero, de classe, etc.)”.

Chauí (1999) define que a violência tem uma expressão multifacetada:

Violência significa: tudo o que age usando a força para ir contra a natureza de algum ser (é desnatural); todo o ato de força, contra a espontaneidade, a vontade e a liberdade de alguém (é coagir, constranger, torturar, banalizar); todo o ato de violação da natureza de alguém e de alguma coisa valorizada positivamente por uma sociedade (é violar); todo ato de transgressão contra o que alguém ou uma sociedade define como justo e como um direito (...) Violência é um ato de brutalidade, sevícia e abuso físico ou psíquico contra alguém e caracteriza relações intersubjetivas e sociais definidas pela opressão e intimidação, pelo medo e pelo terror. A violência se opõe à ética porque trata seres racionais e sensíveis, dotados de linguagem e de liberdade, como se fossem coisas, isto é, irracionais, insensíveis, mudos e inertes ou passivos (p. 3).

Para Andrade (2001), a violência é uma questão social, pois há, em sua manifestação, “um conjunto de valores sócio-culturais, de referenciais internos e de concepções que levam o indivíduo a exibir tais atitudes” (p.28).

Existem várias definições de violência, mas, como analisa Koller (1999), toda ação de violência tem em comum o fato de ser caracterizado por “ações ou omissões que podem cessar impedir, deter ou retardar o desenvolvimento pleno dos seres humanos” (p. 33).

Assim, a violência é compreendida, neste estudo, como um fenômeno que assume formas e manifestações diferenciadas, afetando o indivíduo e a coletividade de formas distintas. Trata-se de um produto histórico e uma construção social, que, segundo Chauí (1994), é definida pela cultura quando ela explicita para si e para a sociedade aquilo que considera mal, crime e vício.

As definições de violência englobam padrões sociais diversos que estão relacionados às leis e normas pertencentes a uma determinada sociedade. Os critérios de valores de uma cultura culminam na determinação do que é violência, e essa definição pode variar de uma sociedade para outra.

Conforme Velho (1996), não se pode considerar a existência de uma violência, mas de violências, que devem ser contextualizadas para a compreensão da sua natureza. Para o autor, a violência não se limita ao uso da força física, mas a possibilidade ou ameaça de usá-la constitui dimensão fundamental de sua natureza. Velho (1996) relaciona a violência com poder, quando enfatiza a possibilidade de imposição de uma vontade, de um desejo ou projeto de uma pessoa sobre outra.

Odália (1983), concordando com as proposições de Velho (1996), afirma que a violência é um fenômeno social e que as sociedades desenvolvem formas distintas de suas manifestações. Ela pode ser caracterizada como violência social, a partir do momento que atinge uma grande parte de seus indivíduos.

Corroborando com Odália (1993), Sposito (1998) afirma que a análise do tema deve considerar o contexto cultural, religioso, político, de valores de cada sociedade, pois a definição de violência varia de acordo com cada grupo social.

Compartilhando o pensamento das autoras citadas, considera-se a pluralidade de manifestações e os diversos significados atribuídos a essas práticas, em relação com as condições históricas e culturais.

Para Minayo (1999),

é muito difícil conceituar violência, principalmente por ser ela, por vezes, uma resultante das interações sociais; por vezes ainda, um componente cultural naturalizado. Os estudiosos que nos últimos tempos tem se debruçado sobre o tema, ouvindo e descultuando toda a produção filosófica, mitológica e antropológica da humanidade lhe conferem um caráter de permanência em todas as sociedades e também de ambigüidade, ora sendo considerada um fenômeno positivo, ora como negativo, o que retira de sua definição qualquer sentido positivista e lhe confere o status de fenômeno complexo (p. 10).

Verifica-se que, nas conceituações de violência citadas, os autores apresentam em comum a idéia de o fenômeno não se restringir a um espaço ou época específica e, portanto, deve ser analisado do ponto de vista de determinantes

sociais, culturais e históricos. O presente estudo assume, coerentemente com os pressupostos da psicologia sócio-histórica, que a violência é um fenômeno socialmente construído

As dificuldades relacionadas à conceituação de violência consistem no fato de que esse fenômeno envolve padrões sociais diversos, implicando formas variadas de expressão, possibilitando, assim, múltiplas determinações, reveladoras das transformações sociais, dos padrões de convivência e das relações entre as pessoas em um determinado momento histórico.

Segundo Chauí (1982), a violência apresenta-se de forma visível, verticalmente, de cima para baixo, ou invisível, horizontalmente, espalhando-se na dinâmica das relações sociais, tornando-se algo legítimo e aceitável, pois é considerada de forma não violenta. A violência invisível horizontalmente atravessa a família, a escola, o Estado, e as instituições, tanto públicas quanto privadas, e,

por ser inlocalizada e invisível, difusa e impessoal, praticada por todos e por cada um, suscita novas violências para responder aquelas existentes que por não poderem ser percebidas permanecem ignoradas em sua origem e em seus efeitos (CHAUÍ, 1982, p. 21).

Para Anser et al. (2003), a violência como um fenômeno complexo e multideterminado, pode ser classificado em social ou urbana, psicológica e física. Sposito (1998) considera que a violência social pode ser relacionada à forma como se comportam determinados segmentos da sociedade, o que afeta direta ou indiretamente o homem.

No entanto, apesar da multiplicidade de conceitos sobre violência, o fenômeno deve ser compreendido como um elemento constitutivo do universo social.

Michaud (1989) argumenta que a multiplicidade de expressões da violência torna seu conceito ambíguo, pois o fenômeno não está relacionado apenas aos atos explícitos.

Ainda que exista uma variedade enorme de definições na literatura para o que se denomina violência, a noção de coerção ou força e o dano que se produz em indivíduo ou grupos de indivíduos são elementos consensuais entre elas.

Pode-se concluir que não existe uma única violência, mas a manifestação de atos violentos, cujas significações são definidas pelo contexto social e histórico em que ocorrem.

Ante as várias tentativas científicas de explicar a violência como fenômeno social, Milani (2003) e Minayo (2000) buscam compreender o fenômeno com a explicação de suas causas, procurando possibilitar uma melhor compreensão de como elas se organizam e interatuam.

Milani (2003), referindo-se às causas da violência, considera que

os fatores determinantes e agravantes, são múltiplos – tanto em número quanto em natureza-, interdependentes e dinâmicos, alguns imprevisíveis e outros, fora das possibilidades de intervenção do cidadão. Trata-se de um problema complexo com o qual a humanidade se confronta (p. 33).

Milani (2003) considera que, o problema da violência decorre do agravamento da questão social em suas múltiplas expressões: desigualdade, marginalidade e exclusão social.

Para Minayo (2000),

em síntese, o crescimento das violências no Brasil mostra um processo de exacerbação das relações sociais, do efeito do desemprego crescente, da falta de perspectiva de trabalho, do aumento do contrabando de armas e de número de armas em poder da população civil, da organização do crime, da impunidade, da arbitrariedade policial, e da ausência e omissão de políticas públicas (p. 161).

Para Minayo (2000), os fatores que contribuem para explicar a gênese da violência podem ser muitos e variados. A referência de multicausalidade indica que há circunstâncias e motivações variadas sobre a origem da violência.

Costa (1984), ao discorrer sobre violência, determina uma diferença entre ela e a agressividade. Para o autor, a violência é constituída como consequência da cultura e determinada por meio da prática intencional, com objetivos destrutivos. A agressividade, por outro lado, é uma constituinte biológica do ser humano relacionada ao instinto de sobrevivência.

Assim, para Costa (1984), a violência é produto das relações sociais e se caracteriza pela intencionalidade, por meio da qual “a agressividade é instrumento de um desejo de destruição” (p. 30).

Segundo Tavares dos Santos (2001), a violência manifesta-se como uma forma de sociabilidade que representa um modo de controle social. Para o autor,

a violência seria a relação social de excesso de poder que impede o reconhecimento do outro - pessoa, classe, gênero ou raça- mediante o uso da força ou da coerção, provocando algum tipo de dano, configurando o oposto das possibilidades da sociedade democrática contemporânea (p. 107).

A definição proposta por Tavares dos Santos (2001), apesar de procurar imprimir uma maior especificidade à violência, ainda assim, apresenta-a de forma ampla.

Comparando as explicações sobre a gênese do fenômeno da violência, verifica-se que, ao passo que Milani (2003) e Minayo (2000) a relacionam a indicadores sociais, econômicos e políticos, Tavares dos Santos (2001) a considera um fenômeno social que viabiliza o controle social.

Odália (1983), no entanto, analisa a violência como resultado de um inconformismo perante as relações sociais estabelecidas e as imperfeições da sociedade.

Para Minayo e Assis (1994), no Brasil, a violência social pode estar relacionada à desigualdade socioeconômica. No entanto, Sposito (1998) assinala que não se pode predeterminar que uma classe social está mais envolvida, dada a complexidade do fenômeno que abrange mais do que essa relação.

A polissemia do conceito de violência e o fato de que ela se refere a um fenômeno de grande complexidade e amplitude, que tem como variáveis a condição histórica e a cultura, que instituem as possibilidades e limites das ações humanas, indicam a existência de diversas e distintas concepções entre aquilo que é considerado violento e o que não é.

Assim, a diversidade e a multiplicidade de fatores que compõem o fenômeno devem ser consideradas a fim de que estudos sobre o tema não se reduzam a análises superficiais.

Por caracterizar-se como um fato social, o fenômeno da violência concretiza-se nos mais distintos níveis das relações entre seres humanos e, também, repercute no meio escolar, cada vez com maior incidência, reproduzindo a violência vivenciada na sociedade e no contexto que a envolve.

Concluimos, a partir do que foi exposto, que a violência pode ter múltiplas causas, o que gera a dificuldade de adotar uma única definição do que seja o fenômeno. O presente estudo assume, coerentemente com os pressupostos da psicologia sócio-histórica, a violência como um fenômeno constituído nos processos sociais, históricos e culturais.

1.2 Violência escolar

A violência é um fenômeno presente no cotidiano, em diferentes espaços sociais, que trata o sujeito como uma coisa, caracterizando-o pela inércia, pela passividade e pelo silêncio (CHAUÍ, 1985). Assim, a violência, que está incorporada ao cotidiano, parece estar sendo experienciada como prática natural, sem que sejam notadas as dimensões de suas consequências. Segundo Fonseca (1999),

o nosso cotidiano tem sido mobilizado a cada passo que damos e em cada local que aportamos pelas feridas sociais. Elas hoje, se mostram expostas e derramadas na via pública, nas reuniões de nossas escolas, nos noticiários que lemos e que assistimos. Nossas casas são violadas, sem ou mesmo com a nossa presença. Nossas vidas expõem-se aos riscos de forma mais intensa e repetitiva. A violência faz parte de nosso modo de viver. Tendo-se tornado imanente ao social. Sitiamo-nos em nossas propriedades, em nossos eus, encolhendo-nos diante das inseguranças que nos rodeiam, mesmo quando estamos no interior de nossas casas (p. 483).

Conforme Sposito (2000), há um significativo conjunto de questões que afetam os processos educativos, e, em especial, a escola na sociedade contemporânea, que merecem atenção, pois, no espectro amplo do universo escolar, está presente o tema da violência escolar, pouco estudado no país.

A escola, como instituição responsável pela formação de indivíduos cômicos de sua cidadania, apresenta-se, na atualidade, como palco da manifestaçaõ da violênciã, seja ela física ou psicológica explícita ou implícita, tendo como envolvidos educadores e educandos (Anser et *al.*, 2003). A violênciã é um assunto que, de modo geral, vem ocupando grande espaço de discussãõ na mídiã e nos meios de comunicaçaõ. Segundo Brunetta (2006), nunca se falou tanto de violênciã nas escolas como nos últimos anos e o que se pode observar é o aumento significativo das manifestaçaões da violênciã no âmbito escolar.

A sociedade reflete na escola a violênciã, externa a ela, o que gera conflitos que se manifestam das mais diversas formas no interior dessa instituiçaõ. Atualmente, percebem-se exatamente as mudançãas nas formas de manifestaçaõ da violênciã, que se tornaram mais graves, como homicídios, estupros, agressões com armas, roubos e depredações (OLIVEIRA, 2003).

Segundo Aquino (2003), a violênciã escolar não é um fenômeno novo que acomete o mundo contemporâneo, mas um fenômeno antigo que assume novas formas de manifestaçaõ e que atinge a sociedade em todas as suas instituiçaões.

Michaud (1989) refere-se à dificuldade de estabelecer uma definiçaõ para violênciã escolar, uma vez que, como a violênciã de uma forma geral, ela apresenta diversas formas de manifestaçaões, o que acarreta uma multiplicidade de compreensões.

A dificuldade de definiçaõ de violênciã escolar, de acordo com Abramovay (2002), é que a violênciã vem assumindo novos significados, e o que antes eram consideradas práticas sociais corriqueiras vêm se transformando em novas concepções relativas ao fenômeno.

Abramovay e Rua (2002) apontam que, nas sociedades contemporâneas, a violênciã social e, conseqüentemente, a violênciã nas escolas atingem todas as classes sociais, não se restringindo às classes populares. Assim, o fenômeno afeta todos os grupos sociais, diferentemente de outros momentos históricos, em que grupos sociais privilegiados podiam contar com proteçaõ, individual ou institucional.

Ainda segundo as autoras, a violênciã na escola, que já foi considerada uma questãõ de indisciplina, passou a ser compreendida pelos estudiosos como questãõ

de delinquência juvenil, o que atualmente é considerado um fenômeno mais complexo e expressa outros, como o da globalização e o da exclusão social.

Em um estudo sobre as significações de violência, na perspectiva de docentes que trabalham em escolas consideradas violentas, Guimarães (1996) constatou que, na maioria das instituições, não havia um plano de trabalho para lidar especificamente com a questão da violência. Com isso, os docentes não tinham uma preparação adequada, restando-lhes atuar sem conhecimento específico prévio, apenas embasados em suas intuições. Portanto, o profissional, que, para Abramovay (2002), é considerado de forma quase unânime por todos os pesquisadores peça fundamental no enfrentamento da violência escolar, fica impossibilitado de lidar adequadamente com o problema, em razão da falta de conhecimento ou indiferença em relação a ele.

Conforme Fante (2003, 2005), a violência escolar adquiriu crescente dimensão nas últimas décadas, em todos os países, e é grande a incidência de sua manifestação em todos os níveis de escolaridade. Torna-se questão preocupante a enorme incidência de suas diferentes formas de manifestações em todos os níveis de escolaridade.

A multiplicidade de conceitos de violência referentes ao fenômeno da violência que ocorre na escola ocasiona, de acordo com Araújo (2002), contradições entre os conceitos:

muitos autores referem-se à violência que ocorre dentro da escola da mesma maneira que se referem àquela que é detectada nas suas imediações. Ora utilizam-se da expressão “violência nas escolas”, ora utilizam-se de “violência das escolas”, ou então, confundem a violência que ocorre na educação com “educação violenta” (p.16).

Assim, pode-se afirmar que os autores têm dificuldade em conceituar a violência escolar, pois ora a consideram decorrente da situação de violência social, ora como modalidades de ação que nascem no ambiente pedagógico, nesse caso, a violência da escola.

As ações escolares, muitas vezes em nome do cumprimento das exigências requeridas, impõem limites aos educandos, por meio de regulamentos opressivos,

considerados fatores de violência na relação com os alunos. A escola também produz violência, de forma sutil, escondendo-se sob o nome de evasão, reprovação, de currículos e sistemas de avaliação inadequados à realidade de uma comunidade escolar, tornando-a discriminatória e hostil aos alunos.

Sposito (1998) considera que a violência escolar pode ser definida como aquela que ocorre no interior da escola e que indica uma oposição à instituição escolar, tendo como formas de manifestação atos de vandalismo, como depredações do patrimônio, roubos, furtos, ameaças aos professores. A autora diferencia a violência escolar da violência na escola, caracterizando a última como aquela que não diz respeito especificamente ao universo escolar, não indicando uma oposição a instituição, apesar de também ocorrer no interior da escola.

Sposito (2001), ao realizar uma síntese dos estudos sobre violência escolar, no Brasil, dividiu as pesquisas realizadas sobre o tema em dois grupos. O primeiro refere-se às pesquisas cujo objetivo é a realização de diagnósticos locais e/ou mais gerais, apresentando informações importantes sobre a ocorrência de episódios de violência em várias cidades brasileiras. Essas investigações são empreendidas, sobretudo, por organismos públicos da educação, associações de classe e, de modo menos frequente, por institutos privados de pesquisa ou por pesquisadores ligados às universidades.

O segundo grupo, segundo Sposito (2001), está relacionado aos trabalhos realizados em cursos de pós-graduação e por equipes de profissionais ligados à universidades. Pesquisas na área das Ciências Sociais vêm se destacando nesse grupo, incorporando nos últimos vinte anos o tema da violência e seus vários desdobramentos, tornando-se um campo promissor de interesse para os investigadores.

A autora registra que, durante a sua pesquisa, não encontrou registros de estudos sobre violência escolar no segundo grupo, responsabilizando tanto a falta de interesse dos pesquisadores quanto do poder público pelo fato. No entanto, ela adverte que, se é preciso reconhecer a fraca indução dos organismos públicos, não é possível desconsiderar, também, que o interesse acadêmico pela questão ainda é bastante incipiente.

A violência, seja implícita ou explícita, está presente nas escolas, sejam elas da rede pública ou privada, envolvendo educandos e educadores. Para Sposito (2002), a preocupação com a violência no âmbito escolar emergiu de estudos brasileiros, a partir da década de 1980, partindo da análise das depredações e danos aos prédios escolares e chegou, ao final da década de 1990, com o estudo das relações interpessoais violentas, tendo como protagonistas alunos, professores e outros agentes da comunidade escolar.

Uma das pioneiras na pesquisa acadêmica sobre violência escolar é Guimarães (1985, 1996^a), cujo primeiro trabalho focou as práticas de escolas, consideradas então como autoritárias e estimuladoras do clima de violência. Os resultados do seu estudo apontaram, no entanto que o fenômeno estava presente tanto nas escolas com características de extrema rigidez como em escolas caracterizadas pela permissividade e desorganização, indicando não haver relação direta entre a rigidez e o controle exercidos pela escola e a violência escolar.

Nos anos 1990, o foco das pesquisas sobre violência escolar tornou-se as relações interpessoais violentas protagonizadas por alunos, professores e demais agentes do meio escolar, ampliando a complexidade da análise do fenômeno.

Sposito (2001) esclarece:

É possível considerar que os anos 1990 apontam mudanças no padrão da violência observada nas escolas públicas atingindo não só os atos de vandalismo, que continuam a ocorrer, mas as práticas de agressões interpessoais, sobretudo entre o público estudantil. Dentre estas últimas, as agressões verbais são as mais freqüentes (SPOSITO, 2001, p. 94).

De acordo com Debarbieux (*apud* ABRAMOVAY; RUA, 2002), a violência no dia a dia das escolas está associada a três dimensões sócio-organizacionais. A primeira refere-se à degradação no ambiente escolar. A segunda caracteriza-se pela violência que procede de fora para dentro da escola, como é o caso, por exemplo, do tráfico de drogas e da atuação de gangues. A terceira relaciona-se a componentes internos, com características próprias do estabelecimento de ensino.

Os significados atribuídos à violência, segundo Sposito (1998), podem ser alterados de acordo com o conjunto das ações escolares, com o contexto no qual ela é produzida e se manifesta, o que torna de suma importância a investigação

sobre como esses significados passam a normatizar as condutas que incluem a violência por parte de quem a pratica.

Para Abramovay e Rua (2002), os atos violentos estão associados a fatores como gênero, idade, etnia, família, ambiente externo, insatisfação/frustração com as instituições e a gestão pública, exclusão social e exercício do poder. Uma pesquisa realizada pelas autoras aponta que o contexto, em que está inserida a escola, suas imediações, a localização, são fatores que influenciam na manifestação da violência.

Dentre as diversas manifestações do fenômeno de violência que ocorrem no âmbito escolar, enfatiza-se que o *bullying* é uma das formas mais complexas e constitui o problema central deste estudo. Apesar da discussão a respeito do tema ser recente, o *bullying* manifesta-se de forma sutil no cotidiano das escolas, e, ao longo da história, foi considerado como *brincadeiras inofensivas*, mas travestidas de crueldade, ultrapassando os limites de tolerância. Conhecer o fenômeno, seus critérios de identificação e suas implicações são de suma importância para o seu enfrentamento.

1.3 *Bullying*: da brincadeira “inofensiva” à violência.

Uma forma de violência que vem ganhando destaque por meio de estudos acadêmicos é o *bullying*, fenômeno que, segundo Francisco e Libório (2009), tem sido muito discutido em países como a Noruega (OLWEUS, 1991), Espanha (RAMÍREZ, 2001), Portugal (ALMEIDA et al. 2007; FREIRE; SIMÃO; FERREIRA, 2006; PEREIRA, 2002).

Os primeiros estudos sobre o fenômeno ocorreram no início dos anos 1970, quando o professor Dan Olweus, na Universidade de Bergen, Noruega, iniciou suas investigações no ambiente escolar, a respeito de agressores e suas vítimas. (ABRÁPIA, 1998).

Em 1983, três adolescentes noruegueses cometeram suicídio. Suas mortes estavam relacionadas, hipoteticamente, com o fato de que eles tinham sido vítimas de *bullying*. Diante desta tragédia, Olweus foi solicitado pelo Ministério da Educação

a desenvolver um programa *antibullying*, no que resultou no Olweus *Bullying Prevention Program* (Programa Olweus de Prevenção *Antibullying*)¹ e que tem sido adotado também por diversos países (ROLIM, 2008).

Pesquisas sobre *bullying* têm sido incentivadas, de um modo geral, com a ocorrência de eventos trágicos, como o suicídio e homicídio provocados por jovens e crianças que são vítimas de *bullying*. Vários eventos trágicos mais recentes podem ser enumerados. Nos Estados Unidos da América (EUA), por exemplo, o *bullying* passou a ser estudado mais atentamente com desenvolvimento de linhas de pesquisa, após uma série de tragédias com disparos de armas de fogo em estabelecimentos de ensino ao longo dos anos 1990. Um desses casos é o episódio ocorrido em Columbine, em 1999, quando quatorze alunos e um professor foram mortos na escola por dois adolescentes, vítimas de *bullying*.

No Brasil, pode-se citar o suicídio do estudante de Taiuva (SP), em 2003, após atirar contra muitas pessoas, ferindo seis delas, no interior da escola em que estudara. Mais recentemente (2011), o episódio de Realengo causou comoção social, quando doze estudantes foram mortos a tiros por um ex-aluno da escola, que, em seguida, suicidou-se. Em uma série de vídeos e cartas produzidas pelo jovem antes do massacre, o fenômeno *bullying* é citado. O caso reforça a idéia de que o *bullying* não pode continuar sendo negligenciado pelas escolas brasileiras, nem pela sociedade.

O termo *bullying* não tem similar em português e, devido à dificuldade de tradução, foi adotado em diversas línguas para definir formas de violências intencionais e com execução repetida da ação, praticada por crianças e adolescentes, baseadas em uma relação de poder, geralmente em ambientes escolares, com o objetivo de provocar desconforto ou dor (LOPES NETO, 2005; PEREIRA, 2002).

Segundo Fante e Pedra (2008), alguns países empregam o termo em seu idioma, mantendo o mesmo significado. Na Noruega e Dinamarca, o termo utilizado é *mobbing*. A Suécia e a Finlândia utilizam a palavra *mobbing*. *Prepotenza* ou

¹ Programa de intervenção proposto por Olweus, na década de 1980, com objetivo principal de desenvolver regras claras contra o *bullying* nas escolas, aumentando a conscientização do problema, promovendo apoio e proteção às vítimas por meio do envolvimento ativo por parte de professores e pais.

bullismo é o termo usado na Itália, *yjime*, no Japão, *hercèlement quotidien* na França, *agressionen unter shülern* na Alemanha, e *acoso*, *amenaza* ou *intimidación*, na Espanha.

O *bullying* representa, para Olweus (1993), uma subclasse bem delimitada de violência ou comportamento violento, que se distingue pelo caráter repetitivo e pela relação desigual de poder, não se restringindo a gênero, faixa etária ou nível socioeconômico. O autor caracteriza a repetitividade como o período de tempo em que as vítimas sofrem ataques, podendo variar de duas ou mais vezes no ano letivo.

Para Fante e Pedra (2008), a principal diferença entre o *bullying* e outros tipos de violência é a particularidade de provocar danos psíquicos irreparáveis na vítima, implicando consequências à sua saúde física e mental e ao seu desenvolvimento. Para os autores, o *bullying* é “caracterizado por ações deliberadas e repetitivas, pelo desequilíbrio de poder e pela sutileza com que ocorre, sem que os adultos percebam ou permitindo que estes finjam não perceber” (p. 37).

Samivalli (1998), assim como os autores citados, também considera que o caráter repetitivo, sistemático e intencional de causar danos ao outro por meio do desequilíbrio de poder, que dificulta a defesa da vítima, é o que distingue o *bullying* de outras formas de violência.

Para a Associação Brasileira Multiprofissional de Proteção à Infância e à Adolescência (Abrapia),

o termo “*bullying*” compreende todas as formas de atitudes agressivas, intencionais e repetidas, que ocorrem sem motivação evidente, adotadas por um ou mais estudantes contra outro(s), causando dor e angústia, e executadas dentro de uma relação desigual de poder. Portanto, os atos repetidos entre iguais (estudantes) e o desequilíbrio de poder são as características essenciais, que tornam possível a intimidação da vítima. Por não existir uma palavra na língua portuguesa capaz de expressar todas as situações de “*bullying*” possíveis, o quadro, a seguir, relaciona algumas ações que podem estar presentes: colocar apelidos, ofender, zoar, gozar, encarnar, sacanear, humilhar, discriminar, excluir, isolar, ignorar, intimidar, perseguir, assediar, aterrorizar, amedrontar, agredir, bater, chutar, empurrar, ferir, roubar, quebrar pertences. O “*bullying*” é um problema mundial, sendo encontrado em toda e qualquer escola, não estando restrito a nenhum tipo específico de instituição: primária ou secundária, pública ou privada, rural ou urbana. Pode-se afirmar que as escolas que não admitem a ocorrência de “*bullying*” entre seus alunos, ou desconhecem o problema, ou se negam a enfrentá-lo (2002).²

² Disponível em: <<http://www.bullying.com.br/BConceituacao21.htm#inicio>>

Observa-se, nessa definição, que o *bullying* não refere a uma troca de ofensas ou uma brincadeira inocente, mas a atitudes hostis que violam os direitos humanos e ameaçam o direito a educação.

Coloroso (2004), ao definir *bullying*, afirma que o fenômeno

é uma atividade consciente, desejada e deliberadamente hostil orientada pelo objetivo de ferir, induzir o medo pela ameaça de futuras agressões e criar terror. Seja premeditada ou aleatória, óbvia ou sutil, praticada de forma evidente ou às escondidas, identificada facilmente ou mascarada em uma relação de aparente amizade, o “*bullying*” incluirá sempre três elementos: desequilíbrio de poder, intenção de ferir e ameaça de futura agressão. Quando o “*bullying*” se desenvolve e se torna ainda mais sério, um quarto elemento é adicionado: o terror (p. 13 -14).

O *bullying* é um conceito específico, uma vez que não se confunde com outras formas de manifestações, por ocorrer de forma sistemática e intencional, em que a vítima não consegue se defender e nem motivar outras pessoas a agirem em sua defesa.

Fante (2005), após uma síntese do conceito, assinala que,

por definição universal, “*bullying*” é o conjunto de atitudes agressivas, intencionais e repetitivas que ocorrem sem motivação evidente, adotado por um ou mais alunos contra outro(s), causando dor, angústia e sofrimento. Insultos, intimidações, apelidos cruéis, gozações que magoam profundamente, acusações injustas, atuação de grupos que hostilizam, ridicularizam e infernizam a vida de outros alunos levando-os à exclusão, além de danos físicos, morais e materiais, são algumas das manifestações do comportamento “*bullying*”(FANTE, 2005, p. 28-29).

Pode-se detectar as concordâncias entre as definições de *bullying* da Abrapia, de Coloroso (2004) e Fante (2005) quando apontam a intencionalidade, a repetitividade e o desequilíbrio de poder como condições *sine qua non* de identificação do fenômeno.

O *bullying* é visto como uma forma específica de agressão. Apesar de haver distintas definições sobre o termo, todas elas convergem para dois elementos essenciais: o deliberado uso de agressão que causa dor física e/ou estresse emocional e a relação de desigualdade de forças entre o agressor e a vítima, o que incapacita a vítima se defender.

O *bullying* tem sido tratado por estudiosos (CONSTANTINE, 2004; FANTE, 2003, 2005; FANTE; PEDRA, 2008; LOPES NETO, 2005; OLWEUS, 1999, dentre outros) como um comportamento agressivo e perigoso, particularmente disseminado nas escolas entre crianças e adolescentes, em que alguém oferece, conscientemente e de forma repetida, algum tipo de dano ou desconforto a outra pessoa.

Portanto, o *bullying* não deve ser considerado um fenômeno natural da idade, pois, quando isso acontece, o fenômeno é legitimado e a violência vai se alastrando sob o disfarce da brincadeira.

O *bullying* caracteriza-se por um fenômeno mundial, que ocorre entre pessoas de todas as classes sociais, em qualquer local em que haja interação humana. Para Fante (2005), a violência pode ser explícita ou, ainda, se caracterizar como aquela que

se apresenta de forma velada, por meio de um conjunto de comportamentos cruéis, intimidadores e repetitivos, prolongadamente contra uma mesma vítima, e cujo poder destrutivo é perigoso à comunidade escolar e à sociedade como um todo, pelos danos causados ao psiquismo dos envolvidos (p. 21).

Autores como Almeida, Lisboa e Caurcel (2007), e Lopes Neto (2005) consideram que o *bullying* ocorre por meio de perseguição e intimidação de um aluno por um ou vários colegas, com a intenção clara de provocar-lhe sofrimentos e apresenta caráter repetitivo e intencional.

Para Fante e Pedra (2008), as formas empregadas nos atos de *bullying* consistem em maus-tratos físicos, verbais, morais, sexuais, psicológicos, materiais e virtuais. Os autores destacam ainda que “normalmente os ataques são conjugados, utilizando-se para isso várias formas de maus-tratos, inclusive a exclusão social” (p. 63).

Fante (2005) enfatiza ainda que a prática do *bullying* pode ocorrer de forma direta, caracterizada por agressões físicas, como o comportamento de ameaçar, bater, implicar, roubar pertences; por agressões verbais, que abrange comportamentos como chamar a pessoa por apelidos pejorativos e discriminatórios, insultar, constranger; ou de forma indireta, quando se caracteriza pela propagação

de boatos desqualificantes, visando a difamação, discriminação e exclusão da vítima de seu grupo social. Assim, o fenômeno *bullying* caracteriza-se por atos de violência física e psicológica, intencionais e repetidos, relacionados a desequilíbrios de poder.

Com o avanço tecnológico, ampliaram-se os métodos de disseminação do fenômeno *bullying*, denominado *cyber-bullying*, que é caracterizado pela utilização de equipamentos de comunicação (a *Internet*, por meio de *e-mails*, *blogs*, comunidades, dentre outros; e o celular, por intermédio de torpedos e fotos) para difundir a calúnia e difamação, possibilitando aos autores a garantia do anonimato e, conseqüentemente, a impunidade.

Os personagens do *bullying* podem ser classificados de acordo com o papel desempenhado. Segundo Lopes Neto (2005), os protagonistas do *bullying* são as vítimas, os agressores e os espectadores, cada grupo com suas denominações. Estudiosos do comportamento *bullying* entre escolares identificam e classificam os tipos de papéis sociais desempenhados pelos seus protagonistas como: vítima, que pode ser a *vítima típica* que serve de bode expiatório para outro colega ou um grupo e que não possui habilidades para reagir às agressões; a *vítima provocadora* que tenta reagir com determinadas reações quando é atacada ou insultada, mas não obtém bons resultados por não conseguir lidar contra as reações violentas com eficiência, e *vítima agressora*, que reproduz os maus-tratos sofridos, vitimizando os mais fracos; o *agressor*, que vitimiza os mais fracos; e o *espectador*, aquele aluno que testemunha as violências, mas não se manifesta em defesa do violentado. Também são considerados espectadores os alunos que não participam dos ataques, mas manifestam apoio aos autores das violências.

A Abrapia (1998) classifica os protagonistas do *bullying* como alvos, alvos/autores, autores e testemunhas. São alvos do *bullying* os alunos que sofrem *bullying*, alvos/autores de *bullying* os que ora sofrem, ora praticam *bullying*, autores de *bullying*, os alunos que praticam *bullying*; e testemunhas de *bullying*, que não sofrem nem praticam *bullying*, mas presenciam o fenômeno.

Fante e Pedra (2008) caracterizam os protagonistas do fenômeno *bullying* como vítimas (típicas, provocadoras e agressoras), agressores e espectadores. Segundo os autores, as vítimas típicas são aquelas que não dispõem de habilidades

ou recursos para reagir ou fazer cessar as condutas agressivas contra elas; as vítimas provocadoras atraem contra elas ações agressivas por agirem impulsivamente, provocando os colegas, não conseguindo lidar com eficiência com a situação; e as vítimas agressoras são os alunos que reproduzem os maus-tratos sofridos. Os agressores são os alunos que se valem de sua força física ou habilidade psicoemocional para causar danos às suas vítimas. Já os espectadores, para os autores, são os alunos que representam a maioria e que não sofrem nem praticam *bullying*, mas que presenciam os ataques sofridos pelas vítimas. Os espectadores dividem-se entre os que repudiam o comportamento dos agressores, mas não intervêm; os que permitem as agressões, apoiando os agressores; e os que fingem se divertirem com a situação presenciada como estratégia de defesa para não se tornarem vítimas.

Fante (2005), ao referir-se aos protagonistas do *bullying*, relata que, em uma sala de aula, no qual o fenômeno é identificado, a grande maioria dos alunos são testemunhas e a maior parte condena o comportamento dos agressores.

Fante e Pedra (2008) apontam que pesquisas sobre *bullying*, em diversos países, revelam uma incidência de envolvimento maior entre os meninos. Havia, portanto, a crença de que esse comportamento era típico dos meninos, mas os avanços das pesquisas levaram à constatação de que o *bullying*, também, é freqüente entre as meninas. Simmons (2004) relata que, ao passo que a maioria dos meninos utilize comumente maus-tratos físicos e verbais, as meninas valem-se mais da difamação, exclusão e da manipulação para provocar sofrimento psicológico nas vítimas.

Em ambiente de classe média, em que as regras de feminilidade são mais rígidas, as meninas agem com requinte de sutileza e crueldade, com olhares dissimulados, enviam bilhetes, dão as costas, conspiram, criticam, cochicham, sorriem. No ensino infantil, a vítima é impedida de partilhar do momento do lanche, é evitada, isolada, não convidada para as festinhas, e aquelas que não dispõem do mesmo poder aquisitivo e se vestem com mais simplicidade são criticadas (Simmons, 2004).

Fante e Pedra (2008) analisam a caracterização dos protagonistas do *bullying* e afirmam que a vítima típica possui aspecto físico frágil, pouca habilidade

de socialização, demonstra extrema sensibilidade, passividade, submissão, insegurança, baixa autoestima, alguma dificuldade de aprendizagem, ansiedade e aspectos depressivos, dificuldade de autoafirmação e de autoexpressão.

A vítima provocadora, segundo Olweus (1998), quase sempre é responsável por causar tensões no ambiente em que se encontra. Apresenta comportamento irritadiço, provocador, inquieto, dispersivo, intolerante, ofensor e de costumes irritantes.

O agressor tem caráter violento e perverso, com poder de liderança, é prepotente e arrogante (FANTE, PEDRA, 2008). Alguns fatores são descritos por Olweus (1999) como propícios para o desenvolvimento de um indivíduo violento, dentre eles, atitudes emocionais negativas dos pais caracterizadas pela falta de ternura nos primeiros anos de vida da criança; a convivência da criança com pessoas que possuem comportamento agressivo; a falta de limites, ou o excesso de liberdade para a criança ou o adolescente; métodos educacionais repressivos, atitudes violentas para com a criança. Segundo o autor, esses indivíduos violentos sofrem de falta de autoconfiança e amor próprio e são ansiosos, medrosos e inquietos. Sentem necessidade de poder e de dominação, o que, por outro lado, é uma maneira de lidar com suas insatisfações pessoais, fazendo sofrer os outros.

Middelton-Moz e Zawadski (2002) afirmam que muitos *bullies* aperfeiçoam a intimidação desde criança, quando não há intervenção, e que as práticas de *bullying*, durante as brincadeiras, iniciam um padrão de atitude que, no seu desenvolvimento, culmina em outros tipos de violência.

Inúmeros estudos vêm sendo desenvolvidos com o objetivo de compreender o fenômeno *bullying* em seus mais diversos aspectos. Conforme Fante e Pedra (2008),

as inúmeras correntes filosóficas, psicológicas antropológicas, e pedagógicas tentam explicá-lo, e a maioria aponta para os seguintes aspectos: carência afetiva, ausência de limites, afirmação dos pais sobre os filhos através de maus-tratos e explosões emocionais violentas, excessiva permissividade, exposição prolongada às inúmeras cenas de violência exibidas pela mídia e pelos games, facilidade de acesso às ferramentas oferecidas pelos modernos meios de comunicação e informação. Além desses, existe a alta competitividade, que acaba gerando o individualismo e a dificuldade de empatia, a crise ou a ausência de modelos educativos baseados em valores humanos, capazes de alicerçar a vida do indivíduo (p. 100).

Assim como pesquisas realizadas no âmbito internacional (PIZARRO; JIMENEZ, 2007; RAMÍREZ, 2001), Fante (2005) e Lopes Neto (2005) apontam que os maiores incidentes de *bullying* ocorrem, na convivência escolar, mais especificamente entre o sexto e o nono ano do ensino fundamental. No ensino médio, porém, essas práticas, também, se fazem muito presentes na rotina dos adolescentes. Fante e Pedra (2008) ainda destacam que a prática do *bullying* pode ocorrer a partir dos três anos de idade, quando a intencionalidade de comportamento abusivo, manipulador, dominador, já pode ser observada.

O fenômeno *bullying* causa desde problemas de aprendizagem, acarretando desinteresse pela escola, déficit de concentração e aprendizagem, absenteísmo e evasão escolar, até sérios transtornos de comportamento responsáveis por índices de suicídios e homicídios entre estudantes. Fisher *et al.* (2010) ressalta que tanto vítimas quanto agressores perdem o interesse pelo ensino, se sentem desmotivados a frequentar as aulas e inseguros na escola diante da ocorrência do *bullying*.

Para Fante (2005),

o medo constante e repetitivo bloqueia a agressividade e o bom funcionamento mental, prejudicando as funções de raciocínio, abstração, interesse por si mesmo e pelo aprendizado, além de estender-se a outras faculdades mentais ligadas à autopercepção, concentração, auto-estima e capacidade de interiorização (p. 24).

Segundo Fante e Pedra (2008), muitos alunos vítimas de *bullying* podem desenvolver, de acordo com a sua estrutura psicológica, ansiedade, dificuldade de concentração, déficit de atenção, oscilações do humor, apatia, insegurança, sentimentos de abandono e inferioridade, desejo de vingança e pensamentos suicidas, depressão, fobias, dentre outras consequências. Geralmente, esses alunos evitam retornar à escola quando percebem que ela não intervém em defesa da vítima.

Lopes Neto (2004) considera que a maioria das vítimas de *bullying* não reage às agressões sofridas em razão do medo e da baixa auto-estima. Conforme o autor, as consequências podem ser físicas ou emocionais, podendo acarretar dificuldades na aprendizagem e no convívio social.

De acordo com o autor, alguns sintomas podem indicar a vitimização por *bullying*, em que se destaca: enurese noturna, alterações do sono, cefaleia, dor epigástrica, desmaios, vômitos, dores em extremidades, paralisias, hiperventilação, queixas visuais, síndrome do intestino irritável, anorexia, bulimia, isolamento, irritabilidade, agressividade, ansiedade, perda de memória, histeria, depressão, pânico, relatos de medo, resistência em ir à escola, insegurança por estar na escola e mau rendimento escolar .

Ainda sobre vitimização, Almeida, Campos e Silva (2008) também apontam alguns indicadores de que o estudante está sendo vítima de *bullying*, dentre eles a falta de vontade e medo de ir à escola, mal-estar ao sair para a escola e recusa de ir sozinho, perda repetida de materiais escolares, dinheiro e outros pertences, apresentando angústia, depressão, ansiedade, baixa autoestima, ter pesadelos frequentes, não falar sobre o assunto.

Para Fante (2005), esses efeitos podem ser agravados pelo tempo e a regularidade em que as agressões acontecem:

o medo, a tensão e a preocupação com a sua imagem podem comprometer o desenvolvimento acadêmico, além de aumentar a ansiedade, insegurança e o conceito negativo de si mesmo. (p.32).

Conforme Constantini (2004),

as ações realizadas por intermédio do *bullying* são verdadeiros atos de intimidação preconcebidos, ameaças, que, sistematicamente, com violência física e psicológica, são repetidamente impostos a indivíduos mais vulneráveis e incapazes de se defenderem, o que os leva a uma condição de sujeição, sofrimento psicológico, isolamento e marginalização (p. 69).

Palácios e Rego (2006) afirmam que o *bullying* atinge principalmente os adolescentes, de acordo com experiências relatadas por profissionais da educação. A respeito desse aspecto, Fante (2005) compreende que

o fenômeno *bullying* estimula a delinquência e induz a outras formas de violência explícita, produzindo, em larga escala, cidadãos estressados, deprimidos, com baixa auto-estima, capacidade de auto-aceitação e resistência a frustração, reduzida capacidade de auto-afirmação e de auto-expressão, além de propiciar o desenvolvimento de sintomatologias de estresse, de doenças psicossomáticas, de transtornos mentais e de psicopatologias graves (p.9)

Segundo Almeida, Silva e Campos (2008), há discordância entre autores quanto ao horário de ocorrência de *bullying*, pois ao passo que pesquisas internacionais demonstram que o fenômeno ocorre geralmente na hora do recreio, sem a presença do professor, estudos no Brasil, apontam que o fenômeno acontece nos espaços em que podem ser mais visíveis tanto por docentes como por funcionários.

Foi realizado um estudo exploratório nacional sobre as situações de violência e o fenômeno de *bullying* em escolas brasileiras, pelo Centro de Empreendedorismo Social e Administração em Terceiro Setor (Ceats/Fia) para a organização não governamental (ONG) de origem inglesa, a Plan Brasil. A pesquisa denominada *Bullying no ambiente escolar*, com o objetivo de identificar situações de violência entre pares e de *bullying* em escolas brasileiras, aponta a dimensão do fenômeno *bullying* no país.

Realizada entre os meses de outubro e dezembro de 2009, com 5.168 alunos de quinta a oitava séries de escolas públicas e particulares de todas as regiões do Brasil, a pesquisa constatou que 22% dos casos de *bullying* ocorrem em salas de aulas (13% sem a presença do professor e 9% com a presença do professor) e 8% no pátio do recreio.

A pesquisa aponta que dos 5.168 entrevistados, 10% declaram terem sido alvos de *bullying* no ano da pesquisa, 17% já foram perseguidos pelos colegas de Internet, 20% presenciaram atos de violência com frequência, e 28% dizem que sofreram maus-tratos na escola. A pesquisa indica ainda que 58% das escolas não informam os pais das vítimas nem dos agressores, e 80% delas não punem os autores de *bullying*.

Segundo dados da pesquisa, em relação aos maus-tratos mais frequentes, 9,8% dos entrevistados relatam terem sido atingidos por xingamentos, 5,7% por apelidos, 4,8% por ameaças, 4,7% por insultos às famílias e 3,8% por socos, chutes e empurrões. Dentre as regiões, o fenômeno é mais frequente em escolas do Sudeste e Centro-Oeste.

Outra pesquisa foi realizada em onze escolas cariocas pela Associação Brasileira Multiprofissional de Proteção à Infância e à Adolescência (Abrapia), em

parceria com o Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística (IBGE) e a Secretaria de Educação do Município do Rio de Janeiro, no período de novembro e dezembro de 2002 e março de 2003, envolvendo 5.875 estudantes de quinta a oitava séries no Rio de Janeiro. A investigação revelou que 40,5% desses alunos admitiram ter estado diretamente envolvidos em atos de *bullying*, e 60,2% dos casos ocorridos em sala de aula (ABRAPIA, 1998).

Os dois estudos revelam que o fenômeno *bullying* está presente nas escolas brasileiras, independentemente de tamanho, tipo de escola (públicas ou privadas), ou séries atendidas, envolvendo, diretamente, uma porcentagem significativa de alunos. Apontam ainda, a violência verbal como a forma de maus-tratos mais frequente, e a sala de aula, como o local de maior incidência do fenômeno, que ocorre muitas vezes na presença do professor.

Fante (2005) salienta que o comportamento violento na escola é um fenômeno social complexo resultado de fatores externos, como influências da família, da sociedade e dos meios de comunicação; e internos à escola, referindo-se ao ambiente escolar, às relações interpessoais e à comunidade escolar.

Para Lopes e Gasparin (2003), o *bullying* na instituição escolar coloca em questão a relação entre professor e aluno, gerando prejuízos a ambos, ao passo que professores ficam submetidos à condição de estresse físico e psíquico, alunos enfrentam mais um obstáculo na produção e aquisição de conhecimento. Assim, o fenômeno *bullying*, no âmbito escolar, contribui para a perda de energia, o estresse e a abordagem superficial da aprendizagem.

No que tange à saúde emocional e ao bem-estar de discentes e docentes na esfera escolar, Palácios e Rego (2006) fizeram uma análise da literatura, com o objetivo de apontar o *bullying* não como um mero problema estudantil, mas como um fenômeno no qual a relação entre professores e alunos deve ser considerada.

Apesar da dimensão e das consequências, esse problema ainda tem sido socialmente negligenciado, pois muitos adultos consideram-no inevitável na vida escolar e, por vezes, encaram-no como algo que faz parte da iniciação à vida adulta.

Para Fante e Pedra (2008), o *bullying* é um problema que deve ser considerado questão de saúde pública, pois é epidêmico, específico e destrutivo.

Diante do que foi exposto, evidencia-se a necessidade, em caráter de urgência, de ações que objetivem a redução e a prevenção do fenômeno, que não pode ser compreendido como algo pertencente meramente ao ambiente escolar.

No próximo capítulo, é apresentada a contextualização da pesquisa sobre o significado do bullying para docentes, com a finalidade de caracterizar e contextualizar o município e as escolas pesquisadas.

CAPÍTULO II

CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA

Neste capítulo, o fenômeno bullying é caracterizado no cenário específico da cidade de Rio Verde, Goiás. Expõe a contextualização do município e das escolas pesquisadas, o perfil dos sujeitos que participaram da etapa de coleta de dados por meio do questionário, e apresentação dos sujeitos entrevistados.

2.1 Contextualização do município

A cidade de Rio Verde é uma cidade média (no Brasil, segundo o critério do IBGE, são consideradas cidades médias as unidades urbanas com população entre 100 e 500 mil habitantes), localizada na Microrregião Sudoeste do Estado de Goiás, Centro-Oeste brasileiro, situando-se a 220 km da capital do estado, Goiânia. Segundo o IBGE, a população do município de Rio Verde Goiás é de 176.424 habitantes, sendo que 91% reside na zona urbana, e 9%, na zona rural. Ocupa a área de unidade territorial de 8.379,66 km², e densidade demográfica de 21,05 hab./km².³

As cidades médias são também chamadas de intermédias ou intermediárias, uma vez que desempenham o papel de articuladoras e criadoras de redes, sendo consideradas nós de ligação entre os centros locais e as metrópoles.

De acordo com Andrade e Serra (1998), dentre os fatores que imprimiram maior dinamismo ao desempenho demográfico em cidades médias, estão as mudanças recentes nos padrões de localização da indústria no Brasil; as transformações mais visíveis no movimento migratório nacional; o fenômeno da

³ Informações apresentadas a cerca do município de Rio Verde retiradas do site <http://www.rioverdegoias.com.br> e do IBGE (2010).

periferização nas metrópoles; e a peculiar expansão de nossas fronteiras agrícolas e de extração de recursos naturais.

Além desses fatores, os fatores próprios do dinamismo econômico de muitas cidades médias no país devem ser considerados, ligados principalmente, ao papel indutor da desconcentração industrial, reflexo do surgimento de economias de aglomeração nessas cidades.

Rio Verde, enquanto cidade média, é uma importante articuladora da rede urbana regional e nacional, além de exercer um papel intermediador de articulação entre as grandes cidades, as pequenas cidades e o meio rural regional.

No recente crescimento do agronegócio brasileiro, a cidade de Rio Verde destaca-se por contar com uma importante estrutura agroindustrial que agrega valor à sua produção agrícola. O município conta ainda com um importante plantel bovino, avícola e suíno. Rio Verde é o maior produtor de grãos do estado de Goiás, maior arrecadador de impostos sobre produtos agrícolas e centro difusor de novas tecnologias.

A produção agrícola do município é de cerca de 1,2 milhões de toneladas por ano nas mais variadas culturas, sendo responsável por 1,2% da produção nacional de grãos. A área plantada ultrapassa 378.853 mil hectares. A pecuária também é um importante setor para a economia local, com grande participação no rebanho nacional e conta com milhões de cabeças em engorda, além de o município ser um dos maiores produtores de leite de Goiás, com mais de 50 milhões de litros/ano.

O município conta com mais de 50 escolas de primeira fase do ensino fundamental, 24 escolas estaduais de primeiro e segundo grau e vinte particulares. Possui 5 instituições de ensino superior e 4 centros de ensino profissionalizante.

Todas as crianças que estudam na zona rural contam com transporte escolar subsidiado, em grande parte, pela prefeitura de Rio Verde, por meio da Secretaria de Educação, Esporte e Lazer. Por dia, quase quatro mil crianças são transportadas para as escolas em uma frota do transporte escolar que foi terceirizada.

O Sistema Municipal de Ensino de Rio Verde compreende unidades escolares de educação infantil e de ensino fundamental, mantidas pelo poder público

municipal, unidades escolares de educação infantil criadas e mantidas pela iniciativa privada, a Secretaria Municipal de Educação e o Conselho Municipal de Educação. A Secretaria Municipal de Educação é o órgão que exerce as atribuições do poder público municipal em matéria de educação. O Conselho Municipal de Educação de Rio Verde (Comerv) é o órgão normativo, consultivo, deliberativo, supervisor e fiscalizador de natureza educacional, tendo como finalidade precípua velar pela organização e pelo funcionamento eficaz do Sistema Municipal de Ensino, em consonância com a legislação superior. Estão sob a égide do Comerv todas as unidades escolares da rede pública municipal e as unidades escolares de educação infantil da rede privada.

A rede municipal de ensino da cidade de Rio Verde conta com 68 unidades escolares, incluindo zona rural e distritos, e atende a mais de 20 mil alunos matriculados, com 955 docentes. Das 68 unidades escolares, 10 estão localizadas na zona urbana e oferecem o ensino fundamental. Dentre as 10 escolas, 5 oferecem as séries do sexto ao nono ano; 2 do sexto ao oitavo ano, 2, oferecem do sexto ao sétimo ano; e 1 escola até o sexto ano.

2.2 Apresentação das escolas:

A presente pesquisa foi realizada em cinco escolas da rede municipal de ensino da cidade de Rio Verde que oferecem as séries entre o sexto e o nono ano do ensino fundamental. Em virtude das dificuldades enfrentadas em relação à acessibilidade da escola rural, em razão da distância e estradas inadequadas, optou-se pela exclusão, da referente pesquisa, das escolas do campo e dos distritos de Rio Verde.

Essas escolas são caracterizadas em Escolas A, B, C,D,E, e F.

A Escola A, fundada em 1986, atende a um total de 543 alunos, sendo 218 alunos matriculados no período matutino do quinto ao nono ano, 92 alunos nas séries infantil I e II e mais 175 alunos do primeiro ao quarto ano. Atende ainda a 80 alunos no período noturno

A Escola B, fundada em agosto de 1981, tem 393 alunos do quarto ao nono ano no período matutino, e 357 alunos do primeiro ao quarto ano no período vespertino, compreendendo um total de 756 alunos matriculados. É a única escola do bairro e recebe também alunos de bairros vizinhos, o que faz com que seja grande a demanda por matrícula. A maioria da população que frequenta a escola é de classe econômica baixa. Há uma grande diversidade cultural na escola, pois muitos alunos são oriundos das regiões Nordeste e Norte do Brasil.

A Escola C, fundada em 1992, funciona no período diurno e atende a 338 alunos no período matutino e 301 alunos no vespertino, perfazendo um total de 639 alunos do ensino fundamental.

A Escola D, inaugurada em 1992, conta com a frequência de 262 alunos no período matutino e 261 alunos no período vespertino, no total de 523 alunos atendidos.

A Escola E, inaugurada em 2009, possui 344 alunos no período matutino e 326 alunos no vespertino. A área disponibilizada para a unidade escolar é de 12.264 m². Possui dez salas de aula, banheiro masculino, feminino e para deficientes físicos, além de biblioteca, três salas administrativas, sala de professores, cantina e pátio coberto. Possui via de acesso asfaltada e água tratada.

Escola F, localizada na periferia da cidade, atende ao ensino fundamental com dezesseis turmas do sexto ao nono ano nos turnos matutino e vespertino. No período noturno atende turmas do projeto Educação de Jovens e Adultos (EJA). A escola possui oito salas de aulas e um pátio amplo. A unidade escolar atende a comunidade local e dos bairros vizinhos, com situação socioeconômica de baixa renda.

Previamente ao início da coleta de dados, houve um período de acordos e negociações com os professores dessas escolas para que concordassem em participar da pesquisa, caracterizado por explicações, análise do projeto de pesquisa, bem como vários esclarecimentos realizados pela pesquisadora.

A pesquisa foi realizada em duas etapas de coleta de dados: questionário e entrevista semiestruturada. As duas etapas foram planejadas com a hipótese de que, ao serem integradas, pudessem aumentar a compreensão dos dados.

Participaram da pesquisa os professores da rede municipal de educação de Rio Verde, que exercem a docência em escolas de ensino fundamental, entre o sexto e nono ano. Não participaram desta pesquisa professores que atuam nas escolas rurais e nos distritos, por critério da pesquisadora.

Da etapa da aplicação dos questionários, participaram todos os professores cujo perfil se enquadravam nas exigências da pesquisa e que demonstraram interesse em responder ao questionário e colaborar com o presente estudo. Dos 87 (100%) professores que se enquadravam nas exigências para responderem ao questionário, apenas 63 (72,4%) o fizeram, e 24 (27,6%) recusaram-se a participar do estudo.

Após a aplicação do questionário, foram selecionados os professores que participariam da etapa da entrevista. O critério de seleção desses professores foi a cooperação e interesse pela presente pesquisa durante a aplicação do questionário.

2.3 Perfil dos sujeitos que responderam o questionário

Dos 63 sujeitos participantes do estudo, 53 (84,13%) eram do sexo feminino e 10 (15,87%) do sexo masculino. Em relação ao ano de conclusão do ensino superior, 1 (1,58%) o concluiu até 1989, 16 (25,39%) entre os anos 1990/1999, 44 (69,84%) entre os anos 2000 e 2009, e 2 (3,17%) ainda estavam cursando o ensino superior. Dos docentes, 25 (39,68%) tinham até 10 anos de experiência, 26 (41,27%) entre 11 e 20 anos de experiência, e 12 (19,04%), mais de 20 anos de experiência. Em relação ao tempo de trabalho na escola em que atuavam, 51 (80,95%) tinham até 10 anos de trabalho, e 12 (19,05%), mais de 10 anos. Os dados revelam uma diferença entre o tempo de docência e o tempo de conclusão do curso de nível superior, o que indica o exercício da profissão sem a qualificação adequada, durante algum tempo.

2.4 Perfil dos sujeitos entrevistados

Participaram da etapa de coleta de dados por meio de entrevista, 12 docentes das escolas municipais de ensino fundamental regular que oferecem entre o sexto e o nono ano. Dos 12 docentes, 11 eram do sexo feminino e 1 do sexo masculino, com idades entre 27 e 55 anos. Todos os sujeitos entrevistados possuíam curso superior completo, com conclusão entre os anos de 1995 e 2008. O tempo de experiência com docência variava entre 5 e 20 anos, e o tempo de experiência como docente na instituição pesquisada, entre 8 meses e 18 anos.

Aos participantes da pesquisa foram atribuídos nomes fictícios de forma a garantir o anonimato e o sigilo das informações por eles fornecidas. Tais nomes foram acompanhados da idade, formação acadêmica, disciplina que leciona e tempo de experiência como docente. Estes dados estão apresentados no quadro abaixo.

Quadro 1 - Perfil dos professores entrevistados

Professor	Idade	Formação Acadêmica	Disciplina que leciona	Tempo de experiência
Iara	44	Letras	Língua Portuguesa	20 anos
Iracema	33	Letras	Língua Portuguesa, Inglês e Artes	12 anos
Eduarda	37	Letras	Língua Portuguesa	18 anos
Cibele	38	Letras	Língua Portuguesa	15 anos
Maria	24	Letras	Língua Portuguesa	6 anos
Tânia	55	Curso normal superior	Arte e Educação Religiosa	6 anos
Marisa	40	Educação Física	Educação Física	17 anos
Giovana	24	Letras	Língua Portuguesa	5 anos
Judi	42	Geografia	Geografia	22 anos
Cássia	29	Letras	Língua Portuguesa	11 anos
Frederico	27	Licenciatura Plena em História	História	5 anos
Lucila	38	Pedagogia	Ciências e Matemática	13 anos

Comparando o perfil dos professores que participaram da pesquisa, na etapa da aplicação do questionário e/ou da entrevista, com um estudo exploratório sobre o

professor brasileiro, percebe-se que o perfil do professor da presente pesquisa coincide com o perfil do professor brasileiro traçado pelo estudo citado. O referido estudo foi realizado pela equipe técnica da Diretoria de Estatísticas Educacionais do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), em 2009, com base nos resultados do Censo Escolar da Educação Básica 2007, com 1.882.961 docentes que compõem o universo da pesquisa.

Os dados do estudo evidenciam que o perfil predominantemente feminino dos profissionais vai se modificando à medida que se encaminha da educação infantil para o ensino médio e para a educação profissional. Nos anos iniciais do ensino fundamental, 91% dos docentes eram mulheres, e esse perfil também foi encontrado nesta pesquisa. Somente na educação profissional a situação era distinta, pois havia uma predominância do sexo masculino. Não obstante, se consideradas todas as etapas e modalidades da educação básica, 81,6% dos professores que estavam em regência de classe eram mulheres e somavam mais de um milhão e meio de docentes (1.542.925) (BRASIL, MEC/INEP, 2009).

Outra característica dos professores brasileiros coletada pelo censo escolar é a idade. A distribuição dos professores por idade revela que 68% dos docentes tinham mais de 33 anos de idade e que 55% estavam na faixa de 30 a 45 anos. A média de idade é 38 anos para os anos iniciais e 39 para os anos finais.

Uma questão sempre relevante nas políticas educacionais é, certamente, a formação inicial e continuada dos professores. No que se refere à escolaridade dos professores da educação básica, os dados da pesquisa do Inep (BRASIL, MEC/INEP, 2009) revelam um total de 1.288.688 docentes com nível superior completo, o que corresponde a 68,4% do total. Daqueles com graduação, 1.160.811 (90%) possuíam licenciatura – formação adequada para atuar na educação básica, segundo a legislação educacional vigente.

Comparada com o perfil dos professores da presente pesquisa, verifica-se que dos 63 participantes do estudo que responderam ao questionário, apenas 2 (3,17%) ainda estavam cursando o ensino superior.

Analisando o quadro anterior, verifica-se um professor com formação em pedagogia atuando fora de sua área de formação. Esta é uma questão relevante,

pois, o profissional deve ter diploma universitário de um curso de conhecimento específico para dar aula para o ensino fundamental do 6º ano em diante. Faz-se necessário uma reflexão acerca da problemática em torno da formação específica dos professores, bem como da falta de investimentos no Brasil na contratação de especialistas dentro das escolas.

As áreas de formação superior com maior número de professores em relação ao total de docentes foram: Pedagogia (29,2%), Letras/Literatura/Língua Portuguesa (11,9%), Matemática (7,4%) e História (6,4%). Também havia prevalência do maior número de professores com formação superior em Pedagogia e Letras.

Assim como o perfil encontrado no estudo do Inep, o perfil do professor típico de Rio Verde é do sexo feminino, com 30 anos de idade. Possuía escolaridade de nível superior (com licenciatura) e sua área de formação era Pedagogia ou Ciência da Educação. Leciona, predominantemente, Língua/Literatura Portuguesa, e atuava em escola de localização urbana.

CAPÍTULO III

OS SIGNIFICADOS DO BULLYING PARA OS DOCENTES DO ENSINO FUNDAMENTAL DAS ESCOLAS PÚBLICAS MUNICIPAIS DA CIDADE DE RIO VERDE- GOIÁS

Ao analisar as falas dos sujeitos por meio das respostas dadas nos questionários e das entrevistas, verificou-se a configuração de dois grandes núcleos de significados: *a violência vivida e presenciada no contexto escolar e a violência significada.*

3.1 A violência vivida e presenciada no contexto escolar

Dos 63 sujeitos que responderam ao questionário, quando questionados sobre a violência, 52 (82,54%) responderam entender por violência qualquer tipo de agressão, nela incluídas agressão física, verbal, emocional e moral; ao passo que 5 (7,94%) consideram-na violação dos direitos, 3 (4,76%) definiram violência por suas causas (falta de Deus e desestrutura familiar), e 3 (4,76%) não responderam à questão.

Dentre os sujeitos entrevistados, 62 (98,4%) responderam que existe violência na escola, e que já presenciaram algum tipo de violência. Quanto ao tipo de violência, 53 (84,1%) disseram ter presenciado violência física e verbal, e 39 (61,9%) relataram ter observado violência em sala de aula, o que confirma as pesquisas nacionais.

Todos os participantes, 63 (100%) responderam já ter ouvido falar em *bullying*. Partimos do entendimento de que a mídia tem divulgado o tema, principalmente após as tragédias, como o massacre ocorrido em Realengo, na cidade do Rio de Janeiro, em 2011. A tragédia levou o *bullying* para a mídia com

intensidade. A divulgação do *bullying* pela mídia fez crescer a popularidade do fenômeno, porém proporciona reflexões superficiais sobre o tema.

Apesar de o *bullying* estar sendo tão divulgado pela mídia, Fante (2005) aponta para o fato de os professores, nos cursos de formação acadêmica e nos cursos de capacitação, serem treinados com técnicas que unicamente os habilitam para o ensino de suas disciplinas, não sendo valorizada a necessidade de lidarem com os conflitos e com os sentimentos dos alunos.

Em relação à definição de *bullying*, 28 participantes associaram-no à agressão verbal, (palavrões, xingamentos, ameaças, ridicularização e piadinhas) 10 à agressão verbal, física e psicológica, 4 citaram o *bullying* como preconceito, 7 participantes definiram-no como discriminação, 6, como desrespeito, 3 como humilhação e 5 participantes não responderam à questão.

Além disso, 28 (44,4%) participantes associaram a agressão verbal ao *bullying*, quando questionados sobre a forma que tinham conhecimento do fenômeno, 6 (9,5%) associaram-no tanto à agressão física quanto verbal; 3 (4,8%) citaram o preconceito, 3 (4,8%), a discriminação, 1 (1,6%), o desrespeito, 1 (1,6%), a perseguição, e 1 (1,6%), o *cyberbullying*. Dos sujeitos pesquisados, 8 (12,7%) responderam como formas de bullying a homossexualidade, a estatura, o peso (obesidade) e a cor. Notou-se que esses participantes associaram as formas de manifestação do fenômeno aos grupos que consideram mais propensos a serem alvos/vítimas de *bullying*. Dos 63 participantes, 4 (6,3%) alegaram não saber responder e 8 (12,7%) não responderam à questão.

Em relação aos casos de *bullying* na escola em que atuam, 50 (79,4%) responderam sim, que há casos de bullying, e 8 (12,7%) negaram a sua existência na escola em que atuavam. Apenas 5 (7,9%) não responderam à questão.

Quando questionados sobre a existência de projetos ou programa de prevenção ou diminuição do fenômeno *bullying* nas escolas, 24 (38%) participantes responderam haver projetos ou programas, 36 (57,1%) responderam que não havia e 3 (4,8%) não responderam à questão. É importante ressaltar a ambiguidade na resposta de docentes que atuam na mesma instituição.

Percebe-se uma dificuldade do docente para lidar com a violência escolar, a iniciar pela sua própria definição. Violência escolar, segundo Chauí (2001), pode ser entendida como “o uso da força física e/ou do constrangimento psíquico para obrigar alguém a agir de modo contrário à sua natureza e ao seu ser, dentro do ambiente escolar” (p. 12). Já a indisciplina escolar, conforme Aquino (1996), é definida como a “transgressão das regras escolares por parte do aluno” (p. 46).

De acordo com Estrela (2002), é importante estabelecer uma diferença entre os atos de indisciplina e de violência. Assim, para a autora,

é preciso distinguir a indisciplina escolar de outras formas de violência que por vezes afetam a vida das escolas, provocadas muitas vezes por indivíduos que lhes são alheios. Se a indisciplina escolar pode tocar as fronteiras da delinqüência, ela raras vezes é delinqüência, pois não viola a ordem legal da sociedade, mas apenas a ordem estabelecida na escola em função das necessidades de uma aprendizagem organizada coletivamente (p. 14).

No entanto, por meio das falas dos docentes, verifica-se que o conceito de indisciplina foi incorporado ao de violência. Para alguns docentes, existe uma relação de causa e efeito entre eles. Marisa considera que “a violência, ela é gerada pela indisciplina” e Iracema, que “a indisciplina causa a violência”.

Para outros docentes, indisciplina e violência diferem-se pela intensidade. Conforme Iara

a violência já seria algo mais grave, que não tem controle, que já... seria a indisciplina sem limites, a indisciplina que você não conseguiu é... você não conseguiu... contornar, aí ela vai crescendo de tal forma que ela se torna uma violência.

Para Eduarda,

a violência é um fato mais agressivo, talvez precisamos buscar as autoridades competentes, como conselho tutelar, é delegacia do menor então, há casos em que são necessários. E a indisciplina é um problema do professor e esse problema o professor que tem que resolver porque é dele, da sala de aula.

Os casos de indisciplina, segundo evidenciam as falas de Cássia e Eduarda, já são corriqueiros, inerentes ao ambiente escolar e de responsabilidade do docente.

Lucila afirma que é comum a indisciplina, por exemplo, quando “o aluno responder o professor, brigar, assim, é... brigar, às vezes, com o colega na sala, assim... usando... é agressões verbais, então eu acho que é uma certa indisciplina, tem é... querer fugir das regras, porque a escola tem um regimento”.

A fala da professora remete à idéia de que a indisciplina está associada à transgressão de regras, que está em conformidade com a definição de Silva (2003), para quem o aluno comete indisciplina ao desrespeitar as regras estabelecidas pela instituição.

Os conceitos de violência e indisciplina em contexto escolar, muitas vezes, confundem-se, pois os conceitos diferenciam-se por fronteiras tênues. Para Frederico, “a violência, ela já é um ato de defesa, que é errôneo, ou seja, indisciplina é um tipo de problema que precisa ser resolvido menos urgente que a violência, porque a violência, na verdade, ela é um erro de formação”.

A violência escolar pode manifestar-se de inúmeras maneiras, das mais explícitas às mais implícitas nos comportamentos e nas relações sociais estabelecidas. Constatou-se que as manifestações de violência mais típicas e, portanto, de fácil identificação, encontradas na fala dos docentes convergem para as manifestações explícitas, como as violências verbais. Para Cibele, “os mais comuns é eles colocarem apelidos, eles xingarem os colegas, xingarem a mãe assim do nada, ‘vai...’, aquelas coisas né”.

Eduarda afirma que a forma comum de manifestação da violência são “Conversas, é... agressões verbais entre colegas, mais é um fato até raro, porque eu considero essa escola um nível bom”. A fala da docente demonstra uma postura pouco crítica quando faz a correlação entre *status* da escola e ocorrência de violência. Na visão da professora, a ocorrência da violência está diretamente relacionada ao *status* ou posição social da escola, ou seja, se a escola é de “nível bom”, a violência é um fato raro.

Ainda segundo a fala de Eduarda, verifica-se que ela reconhece a violência verbal como forma de manifestação da violência, porém sua afirmação de que na escola em que trabalha dificilmente ela se manifesta, demonstra que a professora

desconhece outros tipos de manifestação da violência, enraizada no cotidiano escolar, como violência moral e psicológica.

Maria menciona a violência física como forma de manifestação da violência na escola: “Briga, quando você vê está brigando, igual hoje. Hoje, foi um aluno para o conselho tutelar. Eles brigaram aqui de tapa”. A banalização da violência aparece na fala da docente. Camacho (2000) destaca que a naturalização e banalização da violência escolar ocorrem pelo fato de ela se tornar habitual, nas escolas, e passar a constituir parte do seu cenário.

A violência física foi, também, citada por Giovana, para quem ocorrências como xingamentos, em geral, podem ser precursores de episódios que se tornam graves:

xingamentos, e alguns tapinhas que acaba virando empurrão que acaba aluno se machucando, e até mesmo empurrar carteira, aluno que vai pra cima de verdade e quer bater. Já houve, também, dar murro na boca, aluno falar que vai pegar faca e vai pegar arma. Isso já é comum. Inclusive, a gente já teve caso de chamar a polícia aqui na escola por causa de brigas.

Para Tânia, os problemas de relacionamento no ambiente da escola não se restringem à violência física ou verbal, mas englobam, ainda, indisciplina e desinteresse: “aqui na escola, uai, é palavrão, às vezes, falta de respeito com o colega dentro de sala, mas não fisicamente né, mas falta, brincadeira o tempo todo, falta de responsabilidade em relação ao conteúdo que está sendo aplicado”.

Segundo Judi, a escola enfrenta o problema da indisciplina, e não de violência:

é a conversa paralela, os alunos levantarem do lugar e caminhar pela sala, esse tipo de coisa, alguém que desrespeita o colega e o professor, né, agora a repercutir no sentindo de comportamento, no destratar o colega, mas não necessariamente de violência.

Verifica-se na fala das professoras, a preocupação quanto à questão da indisciplina. Esta questão representa um grande desafio para os professores, que apresentam uma visão limitada desse problema quando eximem a escola, e por conseqüência a si mesmos, da responsabilidade sobre o mesmo.

3.2 Violência significada

As falas dos professores demonstram que eles entendem a violência escolar como resultado das relações estabelecidas no meio familiar, responsabilizando a família pela violência ocorrida na escola. Para Cibele, a violência “é reflexo do que o aluno passa em casa e ele tenta essa experiência do lar, ele tenta repeti-la, na escola”.

É na família que se estabelecem as primeiras relações sociais, e, portanto, a família exerce papel importante na aquisição de modelos violentos pelas crianças. Maldonado e Williams (2005) afirmam que a família exerce grande influência na aquisição de comportamentos violentos pelas crianças, quando utilizam, como forma de educar, a coerção e a punição, pois assim, estão sinalizando que a violência é uma forma adequada de resolução de conflitos.

Para Iara, “violência nas escolas está relacionada à violência que o aluno sofre na casa dele. Eu acredito que é até uma transferência”. O discurso das professoras sinaliza a influência da família na geração e manutenção de comportamentos violentos dos alunos. Iracema considera que “violência já vem da rua né, de casa” e que “aluno, que recebe a violência em casa, traz isso pra escola”.

As falas dos docentes evidenciam o reconhecimento de que a violência não se inicia propriamente na escola, e sim na própria família. Lucila afirma que “o problema familiar... né, e os problemas que eles trazem da família para a escola... é a família, são os problemas que vem da família”.

Verifica-se, na fala dos docentes, que o aumento da violência escolar é causado pela frequente ausência dos pais no dia a dia da criança, em decorrência do trabalho, que ocasiona a redução do tempo de convívio familiar, deixando a responsabilidade da educação e o estabelecimento de limites aos cuidados da escola.

Conforme Cibele,

os pais cada dia que passa está mais ausente da vida dos nossos alunos... porque este índice de violência aumentou devido ao fato de que a mãe se ausenta de casa pra ter que trabalhar também... E, nessa ausência da mãe

dentro do lar, o lar ficou desordenado, perdido, perdeu aquele vínculo afetivo que a mãe que acompanha diariamente a vida do filho. Estando a mãe fora do lar, esse filho fica a Deus dará muitas vezes.

Como observamos, as falas dos docentes transmitem a convicção de que as relações familiares marcadas pela ausência de um dos genitores, ou pela falta de bom entendimento afetivo entre os cônjuges, e entre esses e seus filhos, bem como as precárias condições em que vivem, hoje, a maioria dos alunos, contribuem para o desencadeamento de condutas violentas. Maria cita a “falta de apoio dos pais”, pois, segundo ela, “os pais... tendo que trabalhar 24 horas por dia, então a criança fica sozinha”

A maioria dos docentes significa as causas da violência no ambiente escolar de maneira pouco crítica, já que atribuem a responsabilidade somente aos alunos e a seus familiares na construção de uma cultura de violência. Lucila aponta como fator que causa o fenômeno da violência escolar, a falta de referência na família, pois, “quando ele não tem um pai ou uma mãe como exemplo, como um herói, ele não tem respeito por ninguém, nem pela professora, nem pelos colegas, nem por ele mesmo”.

Apesar de pesquisas anteriores indicarem que fatores como violência na família e o pouco cuidado dos pais tornam os indivíduos mais susceptíveis à violência, não se pode atribuir a responsabilidade das suas causas somente à família, devido à complexidade e amplitude do fenômeno, que envolve inúmeros fatores. Lopes Neto (2005), por exemplo, considera que os motivos que levam a esse tipo de violência são variados e estão relacionados com as experiências que cada aluno tem com a família e com a comunidade. Para Aquino (1996), é impossível negar a importância e o impacto que a educação familiar tem sobre o indivíduo. No entanto seu poder não é absoluto.

Mesmo que a conduta violenta, para a maioria dos docentes, esteja associada ao processo de socialização nas famílias, para Marisa, a violência se fundamenta, também, em outros enfoques a que estão expostas as pessoas: “drogas, falta de informação, às vezes, a desigualdade social”. Eduarda e Giovana, em suas falas, citam a falta de religiosidade para justificar a violência dos alunos.

Para Cibele, a desigualdade social precisa ser avaliada, pois “o sistema como um todo, ele precisa reformular as idéias e colocar pessoas preparadas pra estar observando onde que está funcionando, onde que está indo verbas e onde que não está indo e onde não está funcionando mesmo com verbas”.

A fala da professora aponta que a desigualdade social constitui um dos fatores causais da violência. Em um estudo sobre violação dos direitos humanos, realizado por Pinheiro e Adorno (1993), a desigualdade social aparece dentre as causas da violência.

Verifica-se, na fala dos docentes, que o aumento da violência está relacionado à impunidade. Essa questão tem suscitado, no Brasil, uma série de debates sobre a questão da impunidade e de penalidades insuficientes, como determinantes no aumento da violência. O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) considera “penalmente inimputáveis os menores de dezoito anos, sujeitos às medidas previstas nesta Lei” (art. 104, 1990). A inimputabilidade impede o menor de se sujeitar ao procedimento criminal comum, não significando, porém, que o mesmo é irresponsável por seus atos. A responsabilização penal do adolescente infrator ocorre através de medidas sócioeducativas, entre elas, até mesmo, a de privação de liberdade com a internação.

A fala de Iara apresenta ambiguidade, pois para ela, ao mesmo tempo em que a punição não propicia a resolução do problema, faz-se necessária para promover a mudança de comportamento. Assim, para a docente, o aumento da violência escolar deve-se ao fato

de não haver punições, assim: que consiga fazer com que ele mude dessas coisas, não que eu acredite que punir por punir vai resolver o problema mas uma punição para ele perceber que o que ele tá fazendo é errado e que ele precisa de mudar de comportamento.

Iracema também considera a punição uma estratégia necessária para o impedimento da prática da violência. Segundo ela, “o adolescente comete certo delito ele não pode ser punido, né!? Então, aí eu acho que dá margem pro outro que não fez fazer, não tem nem onde recorrer muito né”⁴.

⁴ ECA- Lei nº 8.069 de 13 de Julho de 1990.

Art.105. Ao ato infracional praticado por criança corresponderão as medidas previstas no art. 101.

É compreensível que, essa idéia de que ao adolescente infrator nada se sanciona, que restaria impune de sua conduta infracional, aumente a sensação de impunidade, provoque indignação e desejos de punição como realização de justiça, pensando que assim o ciclo violência – impunidade – violência será interrompido. No entanto, é preciso refletir sobre os efeitos da punição na causa do problema, e não apenas como amenizar seu efeito.

As condições materiais das instituições, a falta de equipamentos, o desrespeito às necessidades do aluno e à sua etapa particular de desenvolvimento são fatores apontados como motivadores de comportamentos violentos.

Para Cássia, a escola é uma instituição despreparada para lidar com o fenômeno da violência, sobretudo em razão de sua infraestrutura e de recursos didáticos utilizados. A docente afirma que

a falta também de material didático, quadra, laboratório, a própria metodologia de ensino não contribui,... a própria escola, porque se a escola também estivesse, tivesse melhor equipada, e maior número de atividades para os alunos, atividades diferenciadas que chamasse a atenção dos alunos, essa violência também diminuiria.

Na opinião de Lara, “a escola não oferece pra eles aquilo que eles esperam da escola, essa rotina, essas aulas às vezes maçantes, são conteúdos também que não estão de acordo com as necessidades deles”.

A respeito desse aspecto, Aquino (1999) pontua que os professores devem realizar a sua ação pedagógica com base em conteúdos que considerem os interesses dos alunos, propiciando condições para que o contexto escolar seja mais atrativo.

Corroborando com Aquino (1999), Andrade (2001) considera a necessidade de estruturação dos Projetos Pedagógicos visando o desenvolvimento de atividades que considerem as necessidades dos alunos, como, por exemplo, espaço físico apropriado, material lúdico e esportivo adequado, dentre outros.

O professor e os alunos, caso disponham de recursos didáticos apropriados, poderão processar a construção coletiva do conhecimento, através de práticas pedagógicas mais eficientes e metodologias que valorizem a capacidade do aluno.

No entanto, percebe-se que o professor trata do uso do material concreto e didático, mas não faz uma reflexão sobre a qualificação do profissional da área da educação, não faz referência direta à sua atuação como profissional em sala de aula.

Outra afirmação feita pelos professores refere-se à falta de limites dos alunos como instigador de violência.

A palavra limite designa ponto que não se deve ou não se pode ultrapassar. É dever dos pais estabelecê-lo para a conduta de seus filhos, mostrando-lhes regras e valores socioculturais. Segundo os docentes, a falta de limites faz que os alunos fiquem sem referências, sem disciplina e sem noção de valores. De acordo com Tânia, “ele [o aluno] não sabe ainda usar o limite, então ele acredita que ele pode tudo e vê os outros fazendo também e acha bonito, cada um quer ser mais forte do que o outro”.

A questão das regras e dos limites assume um papel educativo cada vez mais importante, visto que um número considerável de pais, realiza uma educação mais permissiva, acarretando o enorme risco de formar indivíduos que não conhecem os seus limites, e que não sabem lidar com sentimentos de frustração. Para Marisa,

o aluno não quer ter limite, ele não quer ter disciplina, ele quer fazer o que ele quer e pronto, ele se acha no direito de fazer isso, então se a gente não tomar uma atitude mais séria a primeira atitude do aluno é responder verbalmente, e depois ele pode partir até para uma agressão física.

Verifica-se, portanto, que a ausência de limites por parte dos alunos, na concepção dos professores, explica o comportamento desrespeitoso e, às vezes, violento dos mesmos, sendo uma das principais dificuldades encontradas hoje na relação entre professor e aluno.

Em relação ao conhecimento dos docentes acerca do fenômeno *bullying*, pode-se constatar que, a maioria dos docentes associa o conceito de *bullying* a maus-tratos verbais e físicos, relatando a incidência maior dos maus-tratos verbais, confirmando os dados de Fante e Pedra (2008), segundo os quais, “na maioria dos países onde o fenômeno é estudado, os maus-tratos verbais, por meio de apelidos depreciativos, são os mais incidentes” (p. 45).

Dentre as várias formas de manifestação do fenômeno *bullying*, a violência verbal apresentou o maior quantitativo de referências, por meio de xingamentos, provocações e desrespeito. Eduarda considera que a violência verbal pode acarretar sérios problemas para o aluno vítima de *bullying*: “essas agressões verbais, elas causam transtorno psicológico tão grande para a criança ou adolescente que talvez ele tenha até síndrome do pânico que sofre”.

Iara admite que o pouco conhecimento sobre o assunto a fazia acreditar que *bullying* se referia apenas à violência verbal: “olha eu até estava enganada, porque eu pensava que o bullying só era referente a questão de apelido aí, depois que... que... que eu fiquei sabendo que ele também está relacionado a questão de... de agressão física”. O desconhecimento dos docentes sobre o assunto, segundo Fante (2005), pode resultar em sérios prejuízos para os envolvidos.

Conforme Eduarda, “*bullying* é todo tipo de agressão física ou verbal”. Para Maria, o preconceito também é uma forma de violência verbal contida no *bullying*: “de palavrão, igual uma pessoa é moreno ai chama a outra de negro, preto, aí começa a confusão”.

Giovana assinala que apelidos e caçoadas também caracterizam o fenômeno *bullying*: “aí, um chama ele de gordo, de feio, de burro, isso, para mim, eu já considero como *bullying*, entendeu, não só com a aquela violência de ir lá e bater, mas a questão , seria como *bullying*, uma agressão verbal”.

Percebe-se na fala de Iracema a generalização de que toda forma de insulto ou apelido é *bullying*: “é não só de violência mais também agressões causadas assim na fala, até mesmo... em todo lugar não só na escola é... com apelidos, com certa agressividade verbal né”.

Para Tânia, o fenômeno *bullying* caracteriza-se pelo “apelido que afeta a criança o que está sendo apelidado”. Verificou-se que a docente considera o sofrimento gerado à vítima.

Para Maria, “*bullying* é discriminação principalmente [uso de] palavrões”.

Cibele aponta a discriminação como um tipo de *bullying*: “*bullying* é uma forma de discriminação por qualquer nível de idade, cor, social e qualquer ato que

você ridicularize alguém você está cometendo *bullying*". A fala evidencia a ocorrência de discriminação em relação a determinado grupo, o que, de acordo com Fante e Pedra (2008), "é uma das ações praticadas contra as vítimas de bullying" (p. 42).

Todavia, para que o fenômeno *bullying* seja apropriadamente caracterizado, a vítima precisa ser alvo dos ataques intencionais, de maneira repetitiva, sem motivação evidente, em situação de desequilíbrio de poder. A maioria desses critérios não foi citada pelos docentes nas entrevistas.

O desequilíbrio de poder, uma das características do fenômeno *bullying* (FANTE, 2005; FANTE; PEDRA, 2008), foi mencionado apenas por Frederico, que considera "que a lei do mais forte, ou do mais forte, mesmo no *bullying* psicológico né, também a força tem uma participação da mente, de assimilação e a ameaça que um aluno exerce sobre o outro, né". Não foram encontradas referências a natureza repetitiva, uma das características do fenômeno.

Em relação ao aumento dos índices das práticas de *bullying* nos últimos anos, a educação recebida da família novamente é considerada referência em termos de modelos de identificação de comportamento e valores morais.

Para Eduarda, o aluno reproduz a violência assistida em casa:

o espelho deles é em casa, infelizmente em casa ele ouve a palavra no cu, é a mãe ou o pai entre aspas, né, que há vários tipos de mãe e pai, usam o exemplo que eles têm com eles e infelizmente ele aprende em casa, na maioria das vezes, não é sempre e aqui ele é o reflexo, dessa realidade.

A centralidade dos discursos situa-se na busca de encontrar justificativa para a ocorrência de comportamentos violentos: "ele aprendeu vendo alguém praticar... o popular palavrão, ele ouve isso, ele cresce com isso, então o reflexo dele e a realidade dele é essa."

Os docentes isentam a escola da responsabilidade de causar violência, considerando que a violência é um reflexo da violência que ocorre fora da escola, como demonstra a fala de Giovana:

eu acho que é falta realmente de formação moral e falta de educação em casa, aquela educação que, no passado, a gente tinha, de quando um fala o

outro fica em silêncio, de você não entrar no assunto dos outros, de respeitar as diferenças as limitações.

A exposição prolongada a inúmeras cenas de violência veiculadas pela mídia, que, em muitos aspectos, evidencia o desrespeito e a desvalorização do ser humano, nos mais diversos contextos, também foi citada como fator responsável pelo aumento do fenômeno *bullying*.

Cruz Neto e Moreira (1999) e Assis e Souza (1999), em suas pesquisas, encontraram como modelos de violência mais freqüentemente citados por docentes os familiares, com destaque para os fornecidos pelas pais, e os apresentados pela televisão, por meio de filmes, desenhos ou noticiários.

Judi afirma que

a novela, que é uma coisa muito popular no Brasil né, há anos atrás em hipótese alguma você veria a heroína da novela ou o mocinho da novela agredindo os vilões (...) hoje a novela é reflexo da sociedade brasileira (...) a justiça não funciona e o mocinho vai lá e agride o vilão, com base na violência também.

A fala da docente indica que a cena de violência propagada pela mídia repercute nas atitudes e nos comportamentos dos alunos. Como fatores de banalização da violência e naturalização de ações violentas, os programas de televisão são apontados como de grande influência pelos docentes.

Verifica-se, na fala de alguns docentes, a idéia de que a intolerância ao diferente acaba vitimizando os indivíduos mais vulneráveis, como aqueles que têm características pessoais muito particulares, ou ,ainda, por pertencerem a grupos marginalizados. Para Iracema, falta a tolerância das pessoas para lidar com o diferente: “a expansão do *bullying* é por aí. A falta de...de...querer... eu não tolerar o diferente e a falta assim, de aceitação... do diferente”.

Conforme Lopes Neto (2008), os motivos que levam à prática do *bullying* estão relacionados com as experiências que cada indivíduo tem em sua família e comunidade, ele são variados.

As brincadeiras, como as piadinhas e os apelidos, sempre existiram no ambiente escolar. É necessário a distinção do limiar entre a brincadeira e o ato de

bullying, já que, se toda brincadeira for considerada como ato de *bullying* corre-se o risco de ser atingindo o marco da “tolerância zero”, que varia de acordo com cada indivíduo.

Segundo Fante e Pedra (2008), quando uma brincadeira ganha requintes de crueldade e perversidade, extrapolando o limite do suportável, Ela se transforma em ato de *bullying*, que se caracteriza quando nem todos os envolvidos na *brincadeira* acham graça, apreciam-na e se divertem.

Iracema destaca que a diferença entre brincadeira e *bullying* está no fato de que “quando tem as agressões, quando a pessoa que sofre aquela agressão fica muito chateada, já não quer enturmar mais no grupo... né, já fica assim reclamando de ser chamado pelo aquele certo nome, apelido, já é excluído do grupo, então eu acho que é por aí”.

Para Eduarda, “brincadeira é uma coisa gostosa, você tem prazer, você tem que ter esse lado é... pueril, até nós mesmos, os adultos, precisamos ter, mas só que uma brincadeira saudável, é aquela coisa que eu tenho que entender, não me magoou, não me ofendeu e o *bullying* já é agressão”.

Iara considera que existe uma linha tênue entre o ato de brincadeira e o *bullying*, e que a diferenciação entre os dois “depende de...do...contexto em que você está, da pessoa que está dirigindo a você”.

Na fala de Giovana, percebe-se que não se considera o aluno alvo da *brincadeira*, mas a reação de quem brinca:

a brincadeira, logo os professores percebem que os alunos estão rindo, por mais que um deu um empurrão no outro, às vezes, até um xingamento mais leve: “ ah o fulana tal, né, é uma cachorra, uma vadia, mas aí o aluno ele está brincando e está rindo.

Cássia menciona a dificuldade em distinguir brincadeira de *bullying*, “ eu acho muito complicado, porque como você não sabe até que ponto realmente aquela pessoa, ela está brincando com você ou ela está sendo agressiva, (...) mas, às vezes, tem pessoas que são tão sutis ,né!?”

Tânia não faz distinção entre brincadeira e *bullying*, recorrendo para a generalização de comportamentos, pois, segundo ela “ para mim falou que é apelido eu já não acho que é brincadeira, eu já considero *bullying*”.

Em relação às características dos protagonistas do fenómeno *bullying*, os estudos disponíveis indicam a existência de características distintivas, que foram apontadas pelos docentes na pesquisa e que são analisadas nos parágrafos abaixo.

Os docentes apontaram como característica predominante da vítima de *bullying* a timidez, mas também consideraram o retraimento e a dificuldade de defesa (o que os fazem ficar em silêncio). De acordo com Fante e Pedra (2008), as vítimas do *bullying* apresentam “pouca habilidade de socialização, são retraídos ou tímidos e não dispõem de recursos, status ou habilidades para reagir ou fazer cessar as condutas agressivas contra si” (p. 59).

Para Marisa, a vítima de *bullying* “é quieto, calado, ele se isola”. De acordo com Lara, as vítimas de *bullying* geralmente “são aquelas em que o colega observa que ele é tímido, que tem aquela característica de mais indefeso”. A docente considera que o fato de o aluno não reagir aos atos de *bullying* torna-o um alvo fácil para a violência escolar.

Para Cássia, o aluno que é vítima de *bullying*,

se retrai, fica tímido né, começa a se vestir mais mal ainda, começa a ficar mais... por exemplo, se eles colocam um padrão de que ele é uma pessoa suja, mais sujo ele vai ficar, se coloca um padrão de que ele é *gay*, mais *gay* ele vai ficar, se coloca um padrão de que ele é violento, mais violento ele vai ficar. Naquilo que ele é agredido, mais aquilo ele vai te mostrar. Porque, porque é a forma dele gritar, se ele tá gritando.

Percebe-se a ideia de que o aluno vítima de *bullying* não reage às violências sofridas, e as acentua para defender-se.

Lucila destaca que uma das características da vítima de *bullying* é o fato de que não tem habilidade para se defender: “ele fica retraído, parece que se sente humilhado, ele não quer interagir perante os colegas, ele se isola, fica uma pessoa triste, às vezes, você pergunta o que é já não conta de medo de quem praticou o ato de *bullying*”.

Cibele, ao descrever o aluno alvo de *bullying* considera que ele também pode apresentar comportamento violento: “depende do aluno, às vezes, ele pode ser mais calado, e, às vezes, ele pode ser aquele aluno que está disposto a qualquer coisa, qualquer gracinha ele já, já agride fisicamente também, pra se defender”. Também para Marisa, o alvo de *bullying* pode apresentar comportamentos violentos: “ele é quieto, calado, ele se isola, ou então ele é agressivo ao extremo”.

No fragmento das falas apresentadas, as docentes referem-se ao que os autores denominam vítima-agressora (PEREIRA, 2002; CONSTANTINI, 2004; FANTE, 2005), que pode ser identificada como aquela que sofre o *bullying*, e que reproduz os maus- tratos sofridos, visando novos alvos (FANTE, 2005).

Os docentes afirmam que também podem ser vítimas de *bullying*, quando são agredidos com palavras abusivas, piadinhas e apelidos pejorativos. Segundo Tânia, “o aluno que as vezes toma raiva do professor, né, ele é o primeiro a colocar apelido, praticando o *bullying* contra os professores”. Marisa afirma que os alunos “criticam, eles debocham, colocam apelido, fazem isso sim.”

Por meio dos relatos dos docentes verifica-se que a agressão verbal tem o aluno como o principal agente tanto na relação com seus pares, quanto na relação aluno-professor. Para Iracema, o docente é a maior vítima, “é os que sofre muito. Porque diferenciado também, gordinho, magrinho, um que fala mais, um que é mais calado... é ou um porque é muito severo, ou outro é mais *light*, então, sofre por isso”.

Cibele relata a experiência pessoal de ser vítima de *bullying*: “eu por exemplo já sofri e sofro atualmente esse tipo de *bullying*, porque, eu sou uma pessoa de estatura baixa, inclusive é o meu maior defeito, aliás, o meu maior problema”.

Apesar de não terem sido registradas respostas positivas entre os docentes para vitimização por violência física, Giovana afirma conhecer docente que já foi vítima da violência física de uma discente: “uma aluna foi em cima da professora derrubou ela, e ela caiu com a cabeça perto da quina da mesa, teve que ir para o hospital e teve quase problema de traumatismo craniano”. A docente ainda afirma que os alunos vitimizam docentes, e que essa prática é comum: “[um aluno] estava jogando pedra, de riscar o carro, na escola que eu trabalho atualmente, [o mesmo]

aluno ameaçou o professor falando que ia matar ele, então assim, esse tipo de conduta é comum, bem comum”.

Ao referirem-se aos alunos que cometem *bullying*, os docentes apontaram como característica o fato de eles serem desinibidos, inquietos, de possuírem a habilidade de influência e de persuasão.

Maria aponta as características do aluno que comete *bullying* “custoso, briguento, não presta atenção na aula”. Marisa destaca que se trata de um aluno que se considera melhor do que os outros, “é debochado, se acha”. Para Judi, “normalmente é o aluno popular, (...), é aquele aluno que normalmente é mais desinibido, e por ser desinibido, ele conta papo maior, conta piada”.

Tânia ressalta que o agressor usa da força física para destacar-se: “ele se mostra poderoso, é o bam bam bam da sala né? Ele é o forte”.

Os agressores, para os docentes, são aqueles que utilizam sua habilidade social e força física para efetuar maus-tratos nos alunos mais indefesos. Conforme Lara, os *bullies* se caracterizam por serem “os mais agressivos, mais violentos”.

Iracema considera que os alunos que cometem *bullying* podem não ter consciência dos danos que estão causando a vítima, “porque a gente fala o que é, quais os atos, né, que podem ser considerado *bullying* – : ah, mas eu brinco com fulano e falo isso pra ele’. Ai quando você fala que é considerado *bullying*, eles falam ‘ah é, tal, então eu cometo né’”. Deve-se salientar que *bullying* refere-se ao conjunto de atos de violência, seja física ou psicológica, intencionais e repetidos (FANTE; PEDRA, 2008). Assim, considera-se que o indivíduo que pratica *bullying* tem na sua ação a intencionalidade do sofrimento da vítima.

Conforme Fante e Pedra (2008), os professores também praticam *bullying* contra seus alunos, e que a ocorrência desse fato é comum. Para os autores, quando o docente compara, critica, chama atenção publicamente, humilha, agride verbalmente, por meio de comentários depreciativos, preconceituosos e indecorosos, ele está vitimizando o aluno.

Lara refere-se ao contato desrespeitoso como uma forma de *bullying*: “a partir do momento que ele se dirige ao aluno desrespeitoso, às vezes né...é... a gente

ouve comentários, né, de alunos, às vezes até mesmo de colegas que ele... ele não se dirige ao aluno da forma como deveria dirigir”.

Segundo Fante (2005),

alguns professores se convertem em agressores devido à sua postura de autoritarismo e intimidação na tentativa de obter poder e controle diante do grupo-classe. Um exemplo clássico é a maneira de chamar a atenção e corrigir o comportamento dos alunos, depreciando-os na frente dos colegas, discriminando-os, mostrando preferências por outros, fazendo comparações, ameaçando-os, perseguindo-os e intimidando-os. Não são poucos os professores que, ao se referirem a alguns alunos, usam apelidos (que às vezes, eles mesmos colocam), como Cascão, Tampinha, Fantasminha, Lunático, Esquisito, Burrardo, fomentando assim, a vitimização desses alunos. (FANTE, 2005, p. 98-99).

Iracema considera que a discriminação de alunos pelos professores ocorre, sobretudo, quando “o aluno, às vezes, é um aluno que tem problema, não aprende aí... aí logo discrimina o menino né, o menino... às vezes atende os outros todos e ele não, [dizendo] ‘o menino não vai aprender mesmo’”. Porém, ao relacionar o *bullying* à prática docente, ele nega a sua existência na sua vivência: “há casos... não aqui assim, que eu saiba eu nunca vi aqui na escola, mas há casos sim!”.

Maria comenta que ocorre de o docente cometer violência verbal contra o aluno, caracterizado pelo preconceito: “na escola que eu trabalhei, a professora chamou uma aluna de neguinha, foi mandada embora”.

Verifica-se, na fala de Marisa, que a docente coloca-se fora do sistema de relações no qual ocorre a violência. Para ela, a prática do *bullying* pelo professor é algo que, se existe, ela a desconhece: “eu acredito que não porque somos muito profissionais né, se tem a gente ainda não descobriu”.

Para Frederico, a prática do *bullying* pelo professor acontece “sim mas não é um caso muito comum”. Para ele, a intervenção do docente em relação ao comportamento do aluno pode ser caracterizado como *bullying*, em especial quando se utiliza de intimidação para conter a indisciplina do aluno:

muitas vezes, quando o professor começa a marcar um aluno, eu acho que já começa caracterizar o *bullying*, e que não necessariamente ele vai procurar humilhar o aluno, mas a intimidação também é um ato de *bullying*, que o aluno indisciplinado muitas vezes ele acaba ficando marcado pela sua própria indisciplina, então, às vezes, quando tem um responsável por

alguém, ou algum ato de indisciplina dentro da sala de aula, o aluno normalmente indisciplinado acaba sendo responsabilizado.

Alguns docentes, ou consideram que não é comum os casos de bullying praticados pelos professores, ou negam essa ocorrência. Sobre esse aspecto, Silva (1997), em seu estudo sobre representações de alunos e professores, aponta que os segmentos escolares específicos, dentre eles os professores, não percebem a si próprios como violentos, e que a responsabilidade da ação violenta é sempre do outro segmento envolvido.

Para Cássia, os professores também aparecem como autores de ameaças e coerção, e justifica tais práticas quando considera que o professor

tem que ameaçar o aluno para coagi-lo, para que preste atenção na aula, e alguns professores consiga disciplina para dar aula, o professor, às vezes, tem que usar de ameaça, porque simplesmente hoje se você pedir silêncio em uma sala de aula não resolve.

Os professores desenvolvem os seus trabalhos sem formação continuada, sobretudo em relação aos procedimentos a serem adotados, portanto restam-lhes apenas agir com base em suas intuições, o que culmina, portanto, em ações que nem sempre funcionam. Para Cássia, “às vezes você tem que falar, cala a boca e senta aí e ir lá e ameaçar, fazer sentar, então é isso aí, isso já é uma acuação, mas o professor, ele não tem outro meio, o que ele pode fazer contra o aluno? Nada”.

Cibele justifica a ocorrência da prática de bullying pelo docente em razão da:

quantidade de aluno, que é muito, dentro de uma única sala de aula, o excesso de trabalho do profissional, e ele não tem, jamais teve um acompanhamento psicológico para um professor ou para os professores de qualquer rede. (...) E, às vezes, no seu momento de estresse do dia a dia, ele pode sim cometer, uma prática não pensada, em uma prática assim, que ele agiu por instinto. E aí as palavras depois que saem, elas não tem como você voltar mais.”

Verifica-se, na fala da professora, que os comportamentos inadequados dos professores em relação aos alunos são justificados pela sobrecarga de trabalho, pelas condições adversas no âmbito escolar, que afeta a habilidade de contato com os alunos, e culminam no estresse. E se justificam até mesmo pelo instinto, enquanto impulso natural, para isentar o docente, que não teria controle sobre seu próprio comportamento.

Quando questionados sobre gênero e manifestação de *bullying*, os professores apontaram os meninos como mais violentos, afirmando serem eles mais vitimizadores do que as meninas, uma vez que a maioria dos meninos utiliza comumente, maus- tratos físicos e verbais. (ABRAMOVAY e RUA, 2002).

Para Lara, os meninos sempre foram mais violentos, e esse fato se deve à crença da cultura machista de que homem precisa resolver os problemas na força: “que o homem tem que resolver não pode levar... é... desaforo pra casa, né, então que ele tem que mostrar que ele é o homem... eu acredito que é por causa da cultura machista que a gente tem”.

Iracema também considera os meninos mais violentos que as meninas: “Os meninos! Eles falam né - ‘ eu não levo desaforo pra casa’, então assim dependendo do tipo de brincadeiras, apelido eles partem pra agressividade mesmo”.

É importante ressaltar que, apesar de neste estudo ter sido verificado que a maioria dos *bullies* são meninos, as meninas também são consideradas autoras de *bullying*, sendo mais comum utilizarem-se de métodos indiretos.

Para Iracema, as meninas utilizam mais a violência verbal: “o caso das meninas é mais verbal, elas colocam muito apelido uma nas outras e assim - vamos por apelido nela porque ela é gordinha. (...) menina, raramente você vê menina brigando de tapa, de murro, mas os meninos são mais violentos”.

Vale considerar que, nos ataques dos meninos, além de xingamentos e brincadeiras de mau gosto, há também a agressão física que, nos grupos das meninas foi pouco identificada. Na fala de Judi, percebe-se que a diferença é que na agressividade masculina ela gera mais pela agressão física, então é uma coisa mais direta quando ela está no momento mais grave, né, mas, por outro lado, as meninas elas tendem a manifestar a agressividade para a menina que xingam, então os meninos têm uma agressividade mais física, e as meninas, mais psicológicas.

No presente estudo verifica-se a crença de que os docentes podem contribuir para a manifestação do *bullying*. Lara considera que o profissional contribui de maneira involuntária, em razão da falta de conhecimento sobre o assunto: “então eu creio que tem profissionais que, não tem, às vezes um conhecimento... e acaba até contribuindo sem querer”.

Os docentes contribuem para o *bullying* quando apresentam dificuldade em manter relações construtivas e de comunicar-se de maneira assertiva. Alguns oferecem modelos educativos baseados ou no autoritarismo, ou na permissividade, o que pode resultar na falta de respeito às regras e no aumento do fenômeno *bullying* em sala de aula.

A fala de Giovana confirma a idéia expressa no último parágrafo:

o professor geralmente que é muito autoritário, que ele tem uma disciplina muito forte, vamos dizer assim, ele contribui [para a violência] porque a tendência do aluno é querer enfrentar o professor, então quando o professor, demonstra a sua autoridade de maneira autoritária e arrogante, a tendência do aluno é retrucar, isso pode gerar uma agressão, pode gerar mais até que *bullying*.

Para Cássia, a competência profissional está associada com a possibilidade de o docente contribuir para a prática de *bullying*: “acho que o mau profissional, aquele que não tá preparado, que faz comentários”.

Segundo Tânia, poucos docentes contribuem para a prática do *bullying*, e, quando o fazem, reforçam a atitude inadequada do aluno: “acredito que poucos, mas eu acredito que tem. (...), por exemplo, se uma criança põe um apelido no outro ele acha graça entendeu, (...) ingenuamente ela acha graça do apelido”. A afirmação de que o docente age de maneira ingênua é uma tentativa de isentar o docente da responsabilidade de contribuição para o fenômeno.

De acordo com Fante e Pedra (2008), para combater o *bullying* o docente deve intervir imediatamente diante de uma situação de vitimização, não expondo os envolvidos a situações de constrangimento, prática condenada pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), em seu art. 232 (BRASIL, 1990), devendo agir com discricção na orientação do aluno, e em casos graves, encaminhar o caso à direção da escola ou à autoridade competente.

No entanto, os docentes relatam que a intervenção acontece por meio da orientação, mas não citam encaminhamentos realizados, o que pode estar ocorrendo por falta de conhecimento, ou ainda por não possuírem autonomia para tal procedimento. Para Maria, a medida a ser tomada é “explicar pra eles, mostrar o

que é certo e o que é errado, (...) eu tento mostrar que aquilo é errado, eu tento ouvir, sempre ouvir as partes, mas mostrar o que é certo e o que é errado”.

Marisa afirma que procura ficar “conversando fora de sala de aula com ele [o agressor] é individual, para mostrar o valor que cada um de nós temos, e que ninguém é superior a ninguém, somos todos iguais, eu sempre uso esse método”. Assim como Marisa, para lidar com a questão do *bullying* a maioria dos docentes alegou recorrer ao diálogo, demonstrando não haver ações pré-definidas.

Analisando as falas dos docentes, pode-se afirmar que, suas formações, inicial e continuada, não ofereceram conhecimento específico sobre o *bullying* e a violência escolar, sendo que, o conhecimento obtido foi encontrado por meio de recursos como a leitura de livros, reportagens e artigos a respeito do tema.

Corroborando essa idéia, Fante (2005) considera que, esse despreparo dos professores para lidar com o fenômeno ocorre porque, tradicionalmente, nos cursos de formação acadêmica e nos cursos de capacitação, os docentes “são treinados com técnicas que unicamente os habilitam para o ensino de suas disciplinas, não sendo valorizada e necessidade de lidarem com o afeto e muito menos com os conflitos e com os sentimentos dos alunos” (p.68).

Tânia utiliza-se de estratégias que se caracterizam pelo imediatismo, e, portanto, por paliativos:

eu começo, ah, igual eu te falei, você tenta colocar aquele que está agredindo no lugar do agredido, (...) e se você não consegue resolver aquilo em sala com a conversa, aí é hora de chamar os pais e ter uma conversa com alunos, pais, coordenadores para ver se resolve”.

A docente, portanto, considera, na tentativa de intervenção, buscar a ajuda da direção e da família. Pedra (2008) considera que, quando a escola não consegue solucionar o problema, “deve-se orientar o aluno agressor e aplicar a ele a pena prevista pelo regimento interno escolar, além de alertar seus pais ou responsáveis (p. 110)”.

Cássia, na sua fala, afirma: “eu tento fazer a minha parte, orientar, conversar, mostrar que o que tá acontecendo tá errado, pode ser feito de outro jeito”. Ela demonstra estar isolada, não tendo referência de uma ação conjunta de combate ao

bullying, o que dificulta o enfrentamento do fenômeno, pois, de acordo com Pereira (2002), o enfrentamento ao *bullying* deve iniciar-se pela criação de programas preventivos eficazes e continuados, em colaboração com a família e a sociedade.

Os dados apontam que as instituições pesquisadas não possuíam propostas específicas para lidar com o fenômeno *bullying*. Assim, os professores desenvolvem os seus trabalhos com base em suas intuições, culminando, portanto, em estratégias que nem sempre se mostram eficazes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considera-se, neste estudo, a importância de compreender o fenômeno *bullying* como uma das formas de manifestação da violência escolar, que traz uma série de prejuízos, como o comprometimento do desenvolvimento do discente e do processo ensino-aprendizagem.

Ao longo desse estudo, entende-se que os docentes entrevistados identificam apenas algumas possíveis características do fenômeno e apresentam dificuldade na compreensão das diversas situações que envolvem o *bullying*. Tal situação ocorre talvez em virtude de o *bullying* ser um fenômeno complexo, que engloba características diversas.

A análise dos dados da pesquisa demonstra a dificuldade de os docentes definirem *bullying*, mesmo detectando sua existência, o que indica que há uma falta de conhecimento em relação ao fenômeno. Percebeu-se que os docentes identificam algumas características do fenômeno e apresentam dificuldade nas diversas situações que o envolvem. Há, portanto, a necessidade de ampliar a compreensão da dinâmica do *bullying*, ampliando a consciência da natureza, extensão e seriedade do problema.

Os dados apresentados evidenciaram a ocorrência do *bullying* no contexto escolar de forma parecidas, pois os docentes identificaram manifestações explícitas e implícitas do fenômeno, como ameaças, agressões verbais, brigas, intimidação.

Como manifestação explícita do fenômeno, a violência verbal foi apontada como bastante frequente entre os alunos. Ressalta-se que as manifestações explícitas do fenômeno podem ter sido citadas como mais frequentes pelos docentes, devido a dificuldade para identificar as manifestações implícitas do mesmo.

Os professores consideram que a manifestação do *bullying* pode ser exercida pelo aluno contra o professor, e precisa ser entendida como um elemento significativo no relacionamento dos alunos e também dos alunos com o professor.

Os docentes consideram que a maioria das manifestações de *bullying* na escola decorre, principalmente, de reações violentas por parte dos alunos, sendo que alguns entrevistados reconhecem que os docentes podem contribuir para a ocorrência do fenômeno.

O *bullying* do professor contra o aluno é percebido com menos frequência do que a do aluno contra o professor e, geralmente, se expressa por meio de humilhações e ameaças.

Eles atribuem a ocorrência do *bullying* às desigualdades sociais, a ação educativa permissiva, modelos educativos familiares inadequados, destacando os modelos fornecidos pelos pais, em que imperam a violência.

Não foi verificada ação preventiva, institucional ou individual, em relação à manifestação do fenômeno *bullying*. As ações foram apontadas pelos professores como ações paliativas, pois são realizadas após a ocorrência do *bullying*, o que demonstra o despreparo para o seu enfrentamento. Eles se referiram às orientações e aconselhamentos por parte dos professores com os alunos que praticam *bullying* e, nos casos mais graves, a notificação da família.

As dificuldades encontradas pelos docentes em lidar com o *bullying* podem estar relacionadas, de forma direta, com as bases de suas formações, pois não há capacitação para observação, identificação, intervenção e encaminhamentos adequados. É imprescindível que os docentes sejam, na sua formação inicial e continuada, habilitados a prevenir a violência escolar e que as medidas adotadas sempre tenham cunho pedagógico (FANTE; PEDRA, 2008).

Assim, concluímos que a maioria das escolas, por meio dos Projetos Pedagógicos, não está preparada para identificar e combater o *bullying*. Segundo Aquino (1999), o trabalho de prevenção e controle da violência nas escolas é uma necessidade urgente e deve ser inserido no projeto político-pedagógico.

Lopes Neto (2005) enfatiza que as estratégias de combate ao *bullying* a serem desenvolvidas devem considerar as características sociais, econômicas e culturais das escolas. Assim, as instituições de ensino precisam promover estratégias para identificação da ocorrência de práticas de *bullying*, bem como de intervenção e encaminhamentos para os envolvidos.

O *bullying* é uma prática que repercute diretamente sobre o processo ensino-aprendizagem, percebida como obstáculo da prática educativa docente. Neste sentido, faz-se necessário uma análise mais aprofundada sobre a participação da escola na geração e manutenção do *bullying*.

Pretendemos com este trabalho possibilitar reflexões que suscitem novas questões ao entendimento e superação do fenômeno *bullying*, e contribuir com as escolas estudadas para a elaboração de propostas de programas educativos para subsidiar os professores a trabalharem com esta temática.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, M.; RUA, M. G. **Violência nas escolas**. 4. ed. Brasília: Unesco, 2004.

ANDRADE, T. A.; SERRA, R.V. **O recente desempenho das cidades médias no crescimento populacional urbano brasileiro**. Rio de Janeiro: IPEA, 1998.

ASSOCIAÇÃO Brasileira Multiprofissional de Proteção à Infância e à Adolescência (Abrapia). **Programa de redução do comportamento agressivo entre estudantes**. 1998. Disponível em: <<http://www.bullying.com.br/BConceituacao21htm>>. Acesso em: 10 nov. 2009.

AGUIAR, W. M. J. (org.). **Sentidos e significados do professor na perspectiva sócio-histórica. Relatos de pesquisa**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.

_____. A pesquisa em Psicologia Sócio-Histórica: contribuições para o debate metodológico. In: BOCK, Ana M. Bahia; GONÇALVES, M. Graça M.; FURTADO, Odair (orgs.). **Psicologia Sócio-Histórica: uma perspectiva crítica em Psicologia**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

ALMEIDA, A.; LISBOA, C.; & CAURCEL, M. J. **Por qué ocurren los malos tratos en iguales? Explicaciones causales de adolescentes portugueses y brasileños**. *Interam. J. psycholl.* [online]. ago. 2007, v. 41, n. 2, p. 107-118. Disponível em: <http://pepsic.bvs-psi.org.br/scielo.php?script=sci_arttex&pid=S0034-96902007000200001&Ing=PT&nrm=isso>.ISSN 0034-9690. Acesso em: 20 nov. 2009.

ALMEIDA, K. L.; CAMPOS, J. S.; SILVA, A. C. e. **Importância da identificação precoce da ocorrência do bullying: uma revisão de literatura**. Artigo de revisão. *Revista de Pediatria*, v. 9, n.1, p. 8-16, 2008.

ANDRADE, A. P .M. de. **A percepção docente sobre a violência na escola e a educação ambiental como possibilidade para sua superação**. 2001. Dissertação (Mestrado) – Fundação Universidade Federal de Rio Grande, Rio Grande.

ANSER, M. A. C. I.; JOLY, M. C. R. A.; VENDRAMINI, C. M. M. **Avaliação do conceito de violência no ambiente escolar: visão do professor**. *Psicologia: Teoria e Prática*, v. 5, n. 2, p. 67-81, 2003.

AQUINO, J. G. **Confrontos na sala de aula: uma leitura institucional da relação professor-aluno**. São Paulo: Summus, 1999.

_____. **Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas**. 2. Ed. São Paulo: Summus, 1996.

_____. **Indisciplina: o contraponto das escolas democráticas**. *Revista da Faculdade de Educação*. São Paulo, Moderna, v.1, n.1, p.95, 2003.

ANSER, Maria Aparecida Carmona Ianhes; JOLY, Maria Cristina Rodrigues Azevedo; VENDRAMINI, Claudette Maria Medeiros. **Avaliação do conceito de**

violência no ambiente escolar: visão do professor. *Psicologia: Teoria e Prática*- 2003, 5(2): 67-81.)

ARAÚJO, C. **A violência desce para a escola**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

ARENDT, H. Crise na educação. *In: Entre o passado e o futuro*. São Paulo, Perspectivas, 1979.

ASSIS, S. G. de ; SOUZA, E. R. Criando Caim e Abel – pensando a prevenção da infração juvenil. **Ciência e Saúde Coletiva**, ABRASCO, v.4, n. 1, p. 131-144.

BANDEIRA, C. M. **Bullying: auto-estima e diferenças de gênero**. 2009. Dissertação (Mestrado), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

BERGER, K. S. Update on bullying at school: science forgotten? **Developmental Review**, n. 27, p. 90-126, 2007.

BINSFELD, A. R.; LISBOA, C. **O processo de vitimização entre pares (*bullying*) no contexto escolar: um estudo sobre papéis sociais, ansiedade e depressão**. 2008. Trabalho de conclusão de curso. Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, RS.

BRASIL. Lei 8.069, de 13 de Julho de 1990. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Brasília: Ministério da Justiça, 1990.

_____ Ministério da Saúde – *Conselho Nacional de Saúde* – Resolução nº 196/6.

BRUNETTA, A. A. **Autoridade Policial na Escola**. Junqueira e Marin Editora, São Paulo, 2006.

CAMACHO, M. L. Y. V. **Violência e indisciplina no cotidiano escolar de jovens estudantes de classes médias**. 2000. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP), São Paulo.

CANDAU, V. M. et al. **Escola e violência**. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

CARVALHOSA, S. F.; MATOS, M. G. de. Bullying entre pares: os comportamentos de provocação nas escolas portuguesas. **Iber Psicologia**: 2005. Disponível em: <http://www.fedap.es/IberPsicologia/iberpsi10/congresso_lisboa/foseca.htm> Acesso em :11 out. 2009..

CASTILHO, L. A. **Revista Educação**. São Paulo: Editora Abril, p. 40, 2004.

CHAUÍ, M. Participando do debate sobre mulher e violência. *In: Perspectivas Antropológicas da Mulher 4 - sobre mulher e violência*. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

_____. **Conformismo e resistência**. São Paulo: E. Brasiliense, 1987.

_____. **A não violência do brasileiro: Um mito interessantíssimo**. Texto, 1982.

_____. Ética e violência. *In: Teoria & Debate*. São Paulo, ano 11, n. 39 Fundação Perseu Abramo, 1998.

_____. *Uma ideologia perversa*. **Folha de S. Paulo**. Caderno Mais, São Paulo, 14 mar. 1999, p. 3.

_____. **Convite à Filosofia**. 12. ed. São Paulo: Ática, 2001.

CHAUÍ, M. **Filosofia**. São Paulo: Ática, 2002. (Série Novo Ensino Médio).

CENTRO de Empreendedorismo Social e Administração em Terceiro Setor (Ceats/FIA). Disponível em: < <http://www.ceats.org.br> > Acesso em: 22 mar. 2010.

COLOROSO, B. **The Bully, the bullied and the bystander: from preschool to high school – how parents and teachers can help break the cycle of violence**. New York: HarperCollins Publishers, 2004.

CONSTANTINI, A. **Bullying: como combatê-lo? Prevenir e enfrentar a violência entre os jovens**. Trad. Eugênio Vinci de Moraes. São Paulo: Itália Nova editora, 2004.

CRICK, N. R.; DODGE, K. A.. Social-information-processing mechanisms in reactive and proactive aggression. *In: P.K. SMITH; A. D. PELLEGRINI (Eds.), Psychology of education*. Major Temas. London: Routledge Falmer, 2000, p. 469-484.

CHRISPINO, A.; CHRISPINO, R. **Políticas educacionais de redução da violência: mediação do conflito escolar**. São Paulo: Biruta, 2002.

CRUZ NETO, O. e MOREIRA, M. R. A Concretização de políticas públicas em direção à prevenção da violência estrutural. **Ciência e Saúde Coletiva**, ABRASCO, v.4, n.1, p. 33-52, 1999.

DEBARBIEUX, E. ; BLAYA, Catherine (org.). **Violência nas escolas e políticas públicas**. Brasília: UNESCO, 2002

ESTRELA, M. T. **Relação pedagógica, disciplina e indisciplina na aula**. 4 ed. Porto: Porto, 2002.

EYING, AM., GISI, ML, ENS RT. Violencias nas escolas e representações sociais: um diálogo necessário no cotidiano escolar. **Revista Diálogo Educ** v.9 , n. 28, p. 467-480, 2009.

FANTE, C. A. Z. **Fenômeno bullying: estratégias de intervenção e prevenção entre escolares (uma proposta de educar para a paz)**. São José do Rio Preto: SP Ativa, 2003.

_____. **Fenômeno Bullying: como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz**. 2 ed. rev. Campinas: Verus, 2005.

_____. ; PEDRA, J. A. **Bullying escolar: perguntas & respostas**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

FERREIRA, A. L.; SCHRAMM, F. R. Implicações éticas da violência doméstica contra crianças para profissionais da saúde. **Revista de Saúde Pública**, São Paulo, v. 34, n. 6, p. 659-665, 2000.

FILHO, C. M. Violência fundadora e violência reativa na cultura brasileira. **São Paulo em Perspectiva (on line)**. São Paulo, v. 15, n.2, p. 20-27. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 28 maio 2010.

FISCHER, R.M., LORENZI, G.W.; PEDREIRA, L.S.; BOSE, M.; FANTE, C.; BERTHOUD, C.; MORAES, E.A.; PUÇA, F.; PANCINHA, J.; CONSTA, M.R.R.C.; VIEIRA, P.F.; OLIVEIRA, C.P.U.. Relatório de pesquisa: bullying escolar no Brasil. **Centro de Empreendedorismo Social e Administração em Terceiro Setor (Ceats) e Fundação Instituto de Administração (FIA)**.2010Disponível em: <<http://catracalivre.folha.uol.com.br/wp-content/uploads/2010/03/Pesquisa-Bullying.pdf>>. Acesso em : 05 de jun. de 2010.

FOLHA DE S. PAULO. Segundo a polícia, atirador de Taiúva escolheu alvos. 19 jan. 2003. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/folha/cotidiano/ult95u67698.shtml>>. Acesso em: 16 jun 2010.

FRANCISCO, M. V. ; LIBÓRIO, R. M. C.. Um estudo sobre bullying entre escolares do ensino fundamental. **Psicol. Reflex. Crit. [online]**. 2009, v.22, n. 2 p. 200-207. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79722009000200005&lng=pt&nrm=iso>.ISSN 0102-7972.

FREITAS, M. T de A.. *A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa*. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 116, jul. 2002. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010015742002000200002&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 30 maio 2010.

GADOTTI, M. **Educação e Poder. Introdução à pedagogia do conflito**. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

GUIMARÃES, A. H. R. **O orientador educacional frente o fenômeno bullying – um estudo nas escolas particulares do Plano Piloto**. Dissertação (Mestrado), Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2008.

GUIMARÃES, A. M. **Vigilância punição e depredação escolar**. São Paulo: Papyrus, 1985.

_____. **A dinâmica da violência escolar: conflito e ambiguidade**. Campinas: Cortez, 1996 .

_____. Indisciplina e violencia: ambiguidade dos conflitos na escola. *In*: ITANI, A. **A violência no imaginário dos agentes educativos**. Caderno Cedes, São Paulo, v.47, n.19, p. 36-59, 1996.

GONZÁLES REY, F. **La investigación cualitativa en Psicología**. São Paulo: Educ, 1999.

GREENE, Michael B. *Bullying in schools: A plea for measure of humans rights*. **Journal of Social Issues**. v. 62, n. 1, p. 63-79, 2006. Disponível em: <<http://www.blackwell-synergy.com/doi/pdf/10.1111/j.1540-4560.2006.00439.x>> Acesso em: 26 abr. 2010.

KOOLER, S. H. Violência doméstica: uma visão ecológica. *In* Amencar (org.). **Violência Doméstica**. Brasília: Unicef, 1999, p. 32-42.

LEVISKY, D. L. **Adolescência e violência: aspectos do processo de identificação do adolescente na sociedade contemporânea e suas relações com a violência**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

LISBOA, C.S.M. **Estratégias de coping e agressividade: um estudo comparativo entre vítimas e não vítimas de violência doméstica**. 2001. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre

LOPES, C.S.; GASPARIN, J.L.. Violência e conflitos na escola: desafios à prática docente. **Acta Scientiarum Human and Social Sciences**, v. 25, n. 2, p. 295-304., 2003.

LOPES NETO, A.; SAAVEDRA, L. H. **Diga não para o bullying – programa de redução do comportamento agressivo entre estudantes**. Rio de Janeiro/RJ: Abrapia e Petrobrás, 2003.

_____. Bullying: comportamento agressivo entre estudantes. **Jornal de Pediatria**. [online]. 2005, v .81, n. 5, suppl., pp. S164-s172. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0021-75572005000700006&script=sci_arttext&tlng=pt>. Acessado em 19 nov.2009.

MALDONADO, D. P. A. ; WILLIAMS, L. C. de A.. O comportamento agressivo de crianças do sexo masculino na escola e sua relação com a violência doméstica. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v.10, n. 3, p. 353-362, dez. 2005. Disponível em: <http://www.ufscar.br/laprev/.../artigos/comportamento%20agressivo.pdf>. Acesso em: 14 jan. 2010.

MAGAGNIN, A. T. **A construção do significado da violência pelos adolescentes de Brasília**. Dissertação (Mestrado). Universidade de Brasília (UNB), Brasília,1999.

MARQUES, M. A. B. **Violência doméstica contra crianças e adolescentes**. Petrópolis: Vozes, 1994.

MARTINS, M. J. O problema da violência escolar: uma clarificação e diferenciação de vários conceitos relacionados. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 18, n. 1, p. 93-105, CIEd – Universidade do Minho, 2005.

MASCARENHAS, S. *Gestão do Bullying e da indisciplina e qualidade do bem –estar psicossocial de docentes e discentes do Brasil (Rondônia)*. **Psicologia, Saúde e Doenças**, v. 7, n.1, p. 95-107. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/psd/v7n1/v7n1a08.pdf>> Acessado em: 20 nov. 2009.

MENDONÇA FILHO, M. (org.). **Educação, violência e polícia: direitos humanos?** Aracaju/Salvador, UFS/Edufba, 2004.

MICHAUD, Y. A violência. São Paulo: Editora Ática S.A., Série Fundamentos São Paulo, 1989.

MIDDELTON-MOZ, J.; ZAWADSKI, M.L. **Bullying: estratégias de sobrevivência para crianças e adultos**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

MILANI, F. M.. **Cultura de paz: estratégias, mapas e bússulas**. Salvador: Inpaz, 2003.

MINAYO, M.C. De S. É possível prevenir a violência? **Reflexões a partir do Campo de Saúde Coletiva**. Rio de Janeiro, v.4, n.1, p. 7-32, 1999.

MINAYO, M.C. De S. (org.) **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade**. 12 ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

MINAYO, M. C. de S. Violência como indicador de qualidade de vida. **Acta Paul. Enf. São Paulo**, v.13, n. Especial, parte I, p. 159-166, 2000.

MINAYO, M.C.S.; ASSIS, S. G. **Saúde e violência na infância e adolescência**. Rio de Janeiro: Garamond, 1994.

NEUDMANN, Z. A. Discurso proferido no Haiti no dia 12 de janeiro de 2010. P. 1 - 8. Disponível em: <http://www.pastoraldacrianca.org.br/estatico/discurso_haiti.pdf> Acesso em:19 jan. 2011.

NOGUEIRA, R. M. C. D. P. A. **Escola e violência: análise de dissertações e teses sobre o tema produzidas na área de Educação, no período de 1990 a 2000**. 2003 Dissertação (Mestrado em Educação), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC – SP).

ODALIA, N. **O que é violência**. 3 ed. São Paulo: Brasiliense, 1983.

OLIVEIRA, M. das G. P. e. **Percepção de valores e violências nas escolas pelos docentes do ensino médio**. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Brasília, Brasília.

OLIVEIRA, Marta Kohl. **Vygotsky – aprendizado e desenvolvimento um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 1999.

OLIVEIRA, Nilson Vieira (org.). **Insegurança pública: Reflexões sobre a criminalidade e a violência urbana**. São Paulo: Nova Alexandria, 2002.

OZELLA, S. Pesquisar ou construir conhecimento: o ensino da pesquisa na abordagem sócio-histórica. *In*: BOCK, A. M. B. (org). **A perspectiva sócio-histórica na formação em psicologia**. Petrópolis RJ: Vozes, 2003. p 113-131.

OLWEUS, D. **Bullying at school: what we know and what we can do**. London, Lackwell, Oxford, UK: Blackwell, 1993.

_____. (Sweden. *In* P. Smith, Y. Morita, J. Junger-Tas, , R. Catalano; P. Slee (Eds.) The nature of school bullying. **A Cross-National Perspective**. London: Routledge. 1999^a.

_____. **Violences entre élèves, harcilements et brutalites: Les faits, les solutions**. Paris: ESF, 1999.

PALÁCIOS, M.; REGO, S. *Bullying*: mais uma epidemia invisível. **Revista Brasileira de Educação Médica**. Rio de Janeiro, v. 29, n. 1, jan./abr.2005.

PEREIRA, B. O. **Para uma escola sem violência: estudo e prevenção das práticas agressivas entre crianças**. Porto: Imprensa Portuguesa, 2002.

PINHEIRO, P. S. e ADORNO, S. Violência contra criança e adolescentes, *Violência Social e Estado de Direito. São Paulo em Perspectiva*, v.7, n. 1, p. 106-117, 1993.

Pizarro, H. C.; & Jiménez, M. I. (2007). Maltrato entre iguales em la escuela costarricense. *Revista Educación*, v.31, n.1, p. 135-144.

RAMÍREZ, F. C. Variables de personalidade asociadas em la dinámica bullying (agresores versus víctimas) em niños y niñas de 10 a 15 años. *Anales de Psicología*, v. 17, n. 1, p. 37-43. 2001ede

REGO, T. C. R. **A origem da singularidade humana. Análises de hipóteses de educadores à luz da perspectiva de Vygotsky**. 1998, São Paulo: Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP) Dissertação (Mestrado)

ROLIM, M. **Bullying: o pesadelo da escola, um estudo de caso e notas sobre o que fazer**. 2008. Dissertação (Mestrado), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

RUSS, J. **Dicionário de Filosofia – os conceitos, os filósofos e 1850 citações**. São Paulo: Scipione, 1994.

SANTOS, J. V dos. Microfísica da violência, uma questão social mundial. **Ciência e Cultura (on line)**. São Paulo, v. 54, n.1, p. 22-24, Jun – Set 2002. Disponível em: <http://www.cienciaecultura.bvs.br/scielo>. Acesso em: 28 Jan. 2010.

SEIXAS, S. R. Violência escolar: Metodologias de identificação dos alunos agressores e/ou vítimas. **Análise Psicológica**, v. 2 n. 23, p. 97-110, 2005. Disponível em: <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/aps/v23n2/v23n2a03.pdf>. Acesso em 22 jul. 2010.

SILVA, A. B. B. **Bullying: mentes perigosas nas escolas**. Rio de Janeiro: Fontanar, 2010

SIMMONS, R. **Garota fora do jogo: a cultura oculta da agressão nas meninas**. Rio de Janeiro: Rocco, 2004.

SILVA, N. P. **Ética, indisciplina e violência nas escolas**. São Paulo: Edição própria, 2003.

SPOSITO, M. P. A instituição escolar e a violência. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo: Cortez , v. 104, p.58-75, 1998.

_____. Um breve balanço da pesquisa sobre violência escolar no Brasil. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 27, n.1, p.87-103, jan/jun.2001. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022001000100007&lng=pt&nrm=iso, Acesso em: 07 mai. 2010.

_____. As Vicissitudes das políticas públicas de redução da violência escolar. *In: WESTPHAL, M. F. Violência e criança*. São Paulo: Edusp, 2002. P.249 – 266.

TAVARES DOS SANTOS, J. V. A violência na escola: conflitualidade social e ações civilizatórias. **Educação e Pesquisa**, v. 27, n.1, p. 105-122, 2001

VELHO, G. Violência, reciprocidade e desigualdade: uma perspectiva antropológica. *In*: VELHO, G. & ALVITO, M. **Cidadania e Violência**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ: Ed. FGU, 1996.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

_____. **Pensamento e linguagem**. São Paulo, Martins Fontes, 1998.

_____. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

WIKIPÉDIA. Massacre de Columbine. Disponível em: <[http://pt.wikipedia.org/wiki/Massacre de Columbine](http://pt.wikipedia.org/wiki/Massacre_de_Columbine)> Acesso em: 12 jul. 2010.

WHITAKER, D. Violência na escola. *In* **Revista Idéias**, n. 21 – FDE – São Paulo, 1994.

ANEXO A

Declaração de aprovação do Comitê de Ética da Pontifícia Universidade Católica de Goiás para a presente pesquisa



PONTIFÍCA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS
PROFESSORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA

Av. Universitária, 1034 - Setor Universitário
Cidade Postal 86 - CEP 74605-090
Bom Jardim, Goiânia - Goiás
Fone: 801.3348.131 - Fax: (61) 3048.1000
www.pucgoias.edu.br - pucgoias@pucgoias.edu.br

DECLARAÇÃO

Declaramos para os devidos fins que o Projeto **O fenômeno bullying em contexto escolar**, coordenado pelo (a) pesquisador (a) **Synara Carvalho Branquinho Araújo** foi cadastrado no Comitê de Ética em Pesquisa da Pontifícia Universidade Católica de Goiás (CEP-SGC/PUC Goiás) sob o **CAAE 3741.0.000.168-10**, em 29/07/2010 e **aprovado** em 25/08/2010.

- CEP-SGC/PUC Goiás pode, a qualquer momento, fazer escolha aleatória de estudo em desenvolvimento para avaliação e verificação do cumprimento das normas da Resolução 196/96 (Manual Operacional Para Comitês de Ética em Pesquisa – item 13).
- Informamos que é obrigatória a entrega do relatório de acompanhamento da pesquisa, conforme a categoria de pesquisa realizada, em cumprimento da Resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde.
- Modelo do relatório de acompanhamento da pesquisa se encontra no site do Comitê de Ética <http://www.pucgoias.edu.br/cep> - modelos documentos.

Categorias de pesquisa

TCC: Final da pesquisa
Especialização: Final da pesquisa
Mestrado: Relatório anual e final
Doutorado: Relatório anual e final
Outros: Relatório anual e final

Rodrigues
Prof. Dr. José Rodrigues do Carmo Filho
Coordenador do CEP-SGC/PUC Goiás

Goiânia, 25 de agosto de 2010.

Apêndice A
PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

Título do projeto: O fenômeno *bullying* em contexto escolar

Orientadora: Professora Dr^a Sônia Margarida Gomes Sousa

Pesquisadora responsável: Mestranda – Synara Carvalho Branquinho Araújo, matrícula nº 2009.1.055.004.0002. Fone (64) 36234073 ou (64)81159873.

Você está sendo convidado (a) a participar voluntariamente desta pesquisa denominada: O fenômeno *bullying* em contexto escolar. Esta pesquisa está sendo realizada para melhor compreensão dos significados atribuídos pelos docentes do ensino fundamental (do 6º ao 9º ano) na rede pública municipal de Rio Verde ao fenômeno *bullying*. Esta pesquisa é parte integrante da dissertação do curso de Mestrado em Psicologia da Pontifícia Universidade Católica de Goiás. Para maior compreensão desse processo serão prestados os seguintes esclarecimentos:

1- Dos Objetivos: A pesquisa “O fenômeno *bullying* em contexto escolar” tem como principal objetivo investigar os significados atribuídos pelos docentes do ensino fundamental, entre o 6º e o 9º anos, da rede pública municipal da cidade de Rio Verde-Go ao fenômeno *bullying*.

2- Participantes da pesquisa: A pesquisa será realizada em duas etapas. Na primeira etapa será feita a aplicação de um questionário, pela pesquisadora Synara Carvalho Branquinho Araújo, na instituição de ensino onde o docente trabalha, que deverá ser respondido pelos profissionais que exercem atividade docente entre o 6º e o 9º ano da rede pública municipal da cidade de Rio Verde – Go. Após esta etapa, serão selecionados 5 docentes, sendo um docente de cada instituição municipal de ensino que oferecem ensino do 6º ao 9º ano, para participarem da entrevista. Os docentes selecionados participarão de uma entrevista, previamente agendada e confirmada, realizada pela pesquisadora Synara Carvalho Branquinho Araújo. A entrevista será gravada em fitas de gravador manual e transcrita, sendo que algumas referências serão usadas na análise de dados da dissertação de Mestrado em Psicologia e em possíveis publicações posteriores. Sua identificação como participante será mantida em absoluto sigilo.

3- Envolvimento na pesquisa: ao assinar este documento (TCLE) concordando com sua participação neste estudo, você permitirá que a pesquisadora Synara Carvalho Branquinho Araújo utilize as informações fornecidas com ética, respeito e rigor científico.

Você tem liberdade de se recusar a participar ou não, e ainda de prosseguir participando em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo.

Os dados coletados poderão ser utilizados somente para a pesquisa e os resultados deverão ser veiculados por meio de publicações de artigos científicos em revistas especializadas e/ou em encontros científicos e congressos, sem nunca tornar possível a sua identificação.

Você poderá ter acesso e ser informado a qualquer momento sobre a pesquisa, e em caso de dúvidas, poderá questionar junto à pesquisadora ou entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, em que o projeto foi protocolado, pelo telefone (62) 3946-1512 ou pelo endereço Av. Universitária, nº 1440; Setor Universitário, Área IV, Goiânia- Goiás, CEP.: 74605-010.

4- Duração da Pesquisa: a duração da pesquisa (aplicação dos questionários e dos roteiros das entrevistas) será de dois meses – de setembro a outubro de 2010.

5- Riscos e desconforto: sua participação nesta pesquisa foi planejada para que essa experiência não traga nenhuma complicação de qualquer natureza, seja de ordem legal, trabalhista, previdenciária, situação vexatória ou de constrangimento que possa prejudicá-lo como sujeito colaborador da pesquisa. Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos, conforme Resolução nº 196/96 do Conselho Nacional de Saúde e tem como referência o respeito à sua dignidade humana como sujeito diretamente envolvido. No entanto, no caso de qualquer situação de desconforto no decorrer da sua participação na pesquisa, você poderá interrompê-la a qualquer momento, sem qualquer prejuízo, punição ou atitude preconceituosa. A pesquisadora, que também é psicoterapeuta, pode ser procurada a qualquer momento durante a pesquisa para auxiliá-lo quanto a qualquer desconforto que possa vir a sentir com relação às informações que ofereceu.

6- Benefícios: sua participação na pesquisa não lhe trará qualquer benefício direto, mas tem uma dimensão social e ética relevante. Irá subsidiar o aprofundamento das reflexões e debates sobre o assunto em estudo, proporcionando um melhor conhecimento a respeito do mesmo, o qual em momentos futuros poderá beneficiar outras pessoas.

7- Confidencialidade: é assegurado a todos o caráter sigiloso das informações individualmente prestadas, mantendo-se o absoluto anonimato dos participantes. As informações obtidas serão utilizadas exclusivamente para atender aos objetivos fins da pesquisa.

Também é garantida a liberdade da retirada do seu consentimento a qualquer momento, deixando de participar do respectivo estudo sem qualquer prejuízo financeiro, trabalhista ou de qualquer natureza.

8- Pagamento: não existirão despesas ou compensações pessoais para nenhum participante em qualquer fase do estudo. Também não há compensação financeira relacionada à participação na pesquisa.

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para participar como colaborador desta pesquisa. Assim sendo, preencha, por favor, os itens que se seguem:

Consentimento Livre e Esclarecido: considerando os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento em participar da referida pesquisa.

Local e data: _____

Assinatura do Participante da Pesquisa

Assinatura do Pesquisador

Assinatura do Orientador

APÊNDICE B

QUESTIONÁRIO

I- IDENTIFICAÇÃO

1. Nome
2. Idade
3. Sexo
4. Formação acadêmica
5. Ano de conclusão de curso superior
6. Tempo de experiência como docente
7. Tempo de trabalho nesta escola
8. Qual a disciplina que leciona?

II- Sobre violência

1. O que você entende por violência
2. Existe violência na sua escola?
() sim () não
3. Já presenciou algum tipo de violência na escola?
() sim () não
4. Que tipo de violência presenciou?
() física () verbal () ambas
5. Onde você presenciou violência?
() no pátio da escola () na sala de aula
() nos banheiros da escola () no portão da escola
6. Você já ouviu falar em *bullying*?
() sim () não
7. Como você define *bullying*?
8. Quais as formas de *bullying* que você conhece?
9. Há casos de *bullying* nesta escola?
() sim () não
10. Existe algum tipo de projeto ou programa de prevenção sendo aplicado na escola em relação ao *bullying*?
() sim () não

APÊNDICE C

Roteiro para entrevista

Questões

- 1) O que você pensa sobre a violência nas escolas?
- 2) A que você atribui o crescente aumento da violência na escola?
- 3) Em sua opinião, o que provoca a violência dos alunos?
- 4) Como você distingue violência de indisciplina?
- 5) Quais os casos mais comuns de indisciplina nesta escola?
- 6) O que você sabe sobre o fenômeno *bullying*?
- 7) A prática do *bullying* vem crescendo ao longo dos anos. Em sua opinião, o que justifica esse crescimento?
- 8) Quais são as ações que podem ser compreendidas como atos de *bullying*?
- 9) Em sua opinião, das ações *bullying*, quais as mais comumente praticadas pelos alunos?
- 10) Em sua opinião, como podemos distinguir uma brincadeira dos atos de *bullying*?
- 11) Em sua opinião, os professores também praticam *bullying* contra seus alunos? De que forma?
- 12) O professor, em sua opinião, pode ser vítima de *bullying*? De que forma?
- 13) O que você faz quando percebe que está ocorrendo *bullying* entre alunos?
- 14) Em sua opinião, quem é mais violento, os meninos ou as meninas? Por quê?
- 15) Como você descreveria o perfil de um aluno vítima de *bullying*?
- 16) E como você descreveria o perfil de um aluno que comete o *bullying*?
- 17) Você acredita que os alguns educadores contribuem para o *bullying*? De que forma?