DÉBORA PEREIRA DO NASCIMENTO

O FENÔMENO DO BULLYING: PERCEPÇÕES DOS AGRESSORES, VÍTIMAS E SUAS FAMÍLIAS

Orientadora: Suely de Melo Santana

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

Instituto de Educação

Lisboa

2013

DÉBORA PEREIRA DO NASCIMENTO

O FENÔMENO DO BULLYING: PERCEPÇÕES DOS AGRESSORES, VÍTIMAS E SUAS FAMÍLIAS

Dissertação apresentada para obtenção do Grau de Mestre em Ciências da Educação no Curso de Mestrado em Ciências da Educação, conferido pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.

Orientadora: Profª. Doutora Suely de Melo Santana

Co-orientador: Prof. Doutor Óscar Conceição de Sousa

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

Instituto de Educação

Lisboa

2013

A educação sozinha não promove a transformação social. Mas também não pode deixar de reconhecer o papel da educação na luta pela transformação social através da libertação.

Paulo Freire

DEDICATÓRIA

Dedico esta dissertação a Deus que É fonte de minha existência, Senhor de minha vida.

A meus pais que foram instrumentos de educação para minha caminhada cotidiana.

E os meus irmãos, parceiros de jornada.

AGRADECIMENTOS

A Deus, o Sustentador de minha vida.

À Professora Doutora Suely de Melo Santana, orientadora desta dissertação, pelo compromisso e inteligência durante o percurso da pesquisa.

Ao Professor Doutor Óscar Conceição de Souza, co-orientador, pela disponibilidade e ajuda.

Ao Professor Doutor Manuel Tavares Gomes pelo apoio e instruções.

Aos professores do curso de mestrado pela capacidade de ensinamentos.

À Universidade Lusófona de Tecnologia e Humanidade, pelo oferecimento do curso de mestrado.

À minha família pelo incentivo e amor permanentes.

RESUMO

NASCIMENTO, Débora Pereira do. O Fenômeno do Bullying: Percepções dos Agressores, Vítimas e suas Famílias. Lisboa, 2013, 131 fls. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) – Programa de Pós-Graduação em Ciências da Educação, ULHT, 2013.

A preocupação primordial desta pesquisa foi compreender quais são os mecanismos mobilizadores dos agressores na pratica do fenômeno bullying e os efeitos nas vítimas e famílias. A pesquisa foi realizada com familiares, três vítimas e seis agressores. Efetuou-se à aplicação de entrevistas semi-estruturadas aos participantes. A análise dos dados qualitativos foi realizada pela Análise de Conteúdo Temática (ACT). Os resultados apresentaram causas diferenciadas do bullying como: preconceitos; confiança na própria superioridade; violência, agressão e conflito na mídia; inveja; ambiente familiar; baixa autoestima; falta de valores da vizinhança e da comunidade e ambiente escolar ruim. Como conseqüências do fenômeno emergiram prejuízos acadêmicos e desejo por mudança de escola; estresse, insônia, ansiedade, depressão, medo e insegurança; problemas na autoestima; isolamento social; negação, esquiva e distanciamento; irritabilidade, raiva e hostilidade; satisfação de necessidades; ódio, ira e vingança. As famílias das vítimas sentem descrédito escolar, conflito familiar; ansiedade e preocupações; sentimento de culpa, vergonha, raiva e dor e necessidade de auxílio profissional. Então, sugere-se a mobilização educativa das escolas, famílias, governo e sociedade para prevenção e redução da violência.

Palavras-Chave: Bullying. Escola. Vítimas.

ABSTRACT

Do Nascimento, Débora Pereira. The Phenomenon of Bullying: Approach of Aggressors, Victims and their Families. Lisbon, 2013, 131 pgs. Dissertation (Master Degree in Science of Education) - Post Graduate Program in Science of Education, ULHT, 2013.

The main worry of this research, was to comprehend what are the mecanisms, that drive the aggressors in practicing the phenomenon of bullying, as well as the effects in the victims and their family. The research was held with families, three victims and six aggressors. We conducted some applications of semistructured interviews to the participants. The analysis of the qualitative data was held by the Thematic Content Analysis (TCA). As for the results, they showed different causes of bullying being: prejudices; confidence in their own superiority; violence, aggression and conflict in the media; envy; familiar environment; low self-esteem; lack of values in their neighborhood, community, and a bad school environment. As consequences of the phenomenon, academic losses emerged and a desire to change schools. Also stress, insomnia, anxiety, depression, fear and insecurity; problems in theirself-esteem; social isolation; denial, avoidance and detachment; irritability, anger and hostility; satisfaction of needs; hatred, anger and revenge. The families of the victims feel discredit in school, family conflict; anxiety and concerns; guilt, shame, anger, pain and a need for professional help. Therefore, it is suggested an educational mobilization of the schools, families, government and society to prevent and reduce violence.

Key Word: Bullying. School. Victims.

LISTA DE ABREVIATURAS

ABNT - Associação Brasileira de Normas Técnicas

ACT - Análise de Conteúdo Temática

APA - American Psychological Association

BPP- Programa de Prevenção de Olweus Bullying

CEATS - Centro de Empreendedorismo Social e Administração em Terceiro Setor

CEMEOBES - Centro Multidisciplinar de Estudos e Orientações sobre o Bullying Escolar

CET- Comitê de Ética em Pesquisa

DF - Distrito Federal

ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente

FIA- Fundação Instituto de Administração

FUNESO- Fundação de Ensino Superior de Olinda

GRE- Gerência Regional de Educação Metro Norte

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais

MEC - Ministério da Educação

OCDE - Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico

OMS - Organização Mundial de Saúde

ONG - Organização Não Governamental

OSCIP- Organização da Sociedade Civil de Interesse Público

PENSE - Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar

PCCD- Comissão da Pensilvânia sobre Crime e Delinqüência

PSR- Processo de Escolas Persistentemente Seguro

SMAR - Síndrome de Maus-Tratos Repetitivos

TDAH- Transtornos de Déficit de Atenção e Hiperatividade

TMR- Training and Mobility for Research

UNICEF - Fundos das Nações Unidas para a Infância

VIVA - Vigilância de Violência e Acidentes

WHO - World Health Organization

ÍNDICE GERAL

INTRODUÇÃO..... 14

CAPÍTULO 1 - PERCURSOS TEÓRICOS DA PESQUISA..... 20

1.1. Dinâmica da Família Brasileira 21

1.1.1. Processo Sócio-histórico..... 21

1.1.2. Panorama Educativo da Atualidade..... 25

1.2. Conduta Desviante no Contexto Escolar..... 30

1.2.1. Indisciplina..... 30

1.2.2. Violência..... 34

1.3. Fenômeno Social Bullying..... 39

1.3.1. Definição e Historicidade do Fenômeno..... 39

1.3.2. Fatores Produtores do Bullying..... 45

1.3.3. Consequências da Vitimização do Fenômeno..... 53

1.4. Pensando em Intervenções para o Fenômeno Bullying nos Contextos Família e Escola..... 56

CAPÍTULO 2 - PERCURSOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA..... 63

2.1. Tipo de Pesquisa..... 64

2.2. Lócus da Pesquisa..... 65

2.3. Participantes da Pesquisa..... 67

2.4. Instrumento de Coleta de Dados..... 67

2.5. Procedimentos da Pesquisa..... 68

2.6. Análise dos Dados..... 69

CAPÍTULO 3 - ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS DA PESQUISA 71

3.1. Caracterização Temática..... 72

3.2. Causas Provocadoras do Fenômeno Bullying nos Agressores..... 75

3.3. Consequências do Bullying nas Vítimas..... 83

3.4. Consequências do Bullying nas Famílias das Vítimas..... 89

3.5. Perspectivas das Famílias de Agressores e Vítimas Concernentes ao Fenômeno Bullying..... 93

3.6. Cruzamento ou Triangulação de Dados..... 99

CONSIDERAÇÕES FINAIS..... 115
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS..... 119
APÊNDICES..... I
APÊNDICE I..... II
APÊNDICE II..... III
APÊNDICE III..... IV
APÊNDICE IV..... V
ANEXO..... VI

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1. Categorização das entrevistas concernentes ao tema "Causas Provocadoras do Fenômeno Bullying nos Agressores"..... 73

Tabela 2. Categorização das entrevistas concernentes ao tema "Consequência do Bullying"..... 73

Tabela 3. Categorização das entrevistas concernentes ao tema "Consequência do Bullying nas Famílias das Vítimas"..... 74

Tabela 4. Categorização das entrevistas concernente ao tema "Perspectivas das Famílias de Agressores e Vítimas Concernentes ao Fenômeno Bullying"..... 74

ÍNDICE DE AMOSTRAS

Amostra 1. Depoimentos dos participantes apresentando preconceitos como causa do fenômeno bullying..... 76

Amostra 2. Depoimentos dos participantes apresentando a confiança na própria superioridade como causa do fenômeno bullying..... 77

Amostra 3. Depoimentos dos participantes apresentando a violência agressão e conflito na mídia como causa do fenômeno bullying..... 77

Amostra 4. Depoimentos dos participantes apresentando a inveja como causa do fenômeno bullying..... 78

Amostra 5. Depoimentos dos participantes apresentando ambiente familiar como causa do fenômeno..... 79

Amostra 6. Depoimentos dos participantes apresentando a baixa autoestima como causa do fenômeno bullying 80

Amostra 7. Depoimentos dos participantes apresentando a falta de valores da vizinhança e da comunidade como causa do fenômeno bullying..... 81

Amostra 8. Depoimentos dos participantes apresentando problemas escolares como causa do fenômeno bullying..... 82

Amostra 9. Depoimentos dos participantes apresentando prejuízos acadêmicos e desejo por mudanças de escolas como consequências do bullying..... 83

Amostra 10. Depoimentos dos participantes apresentando estresse, insônia, ansiedade, depressão, medo e insegurança como consequências do bullying..... 85

Amostra 11. Depoimentos dos participantes apresentando problemas na autoestima como consequências do bullying..... 86

Amostra 12. Depoimentos dos participantes apresentando isolamento social como consequências do bullying..... 86

Amostra 13. Depoimentos dos participantes apresentando satisfação de necessidades como consequências do bullying..... 87

Amostra 14. Depoimentos dos participantes apresentando negação, esquiva e distanciamento como consequências do bullying..... 88

Amostra 15. Depoimentos dos participantes apresentando irritabilidade e raiva como consequências do bullying 88

Amostra 16. Depoimentos dos participantes apresentando ódio, ira e vingança como consequências do bullying..... 89

Amostra 17. Depoimentos dos participantes apresentando descrédito escolar como consequência do bullying nas famílias..... 90

Amostra 18. Depoimentos dos participantes apresentando conflito familiar como consequência do bullying na vítima como conseqüência do bullying nas famílias..... 91

Amostra 19. Depoimentos dos participantes apresentando ansiedade e preocupações como consequência do bullying nas famílias..... 91

Amostra 20. Depoimentos dos participantes apresentando sentimentos de impotência, vergonha, raiva como consequência do bullying nas famílias..... 92

Amostra 21. Depoimentos dos participantes apresentando necessidade de auxílio profissional como consequência do bullying..... 93

Amostra 22. Depoimentos das famílias apresentando educação familiar como perspectiva..... 94

Amostra 23. Depoimentos dos participantes apresentando mudanças de atitudes da escola como perspectiva..... 95

Amostra 24. Depoimentos dos participantes apresentando diálogo entre escola e família como perspectiva..... 95

Amostra 25. Depoimentos dos participantes apresentando fiscalização no bairro como perspectiva..... 96

Amostra 26. Depoimentos dos participantes apresentando posturas do filho como perspectiva..... 97

Amostra 27. Depoimentos dos participantes apresentando equipe multiprofissional como perspectiva..... 98

ÍNDICE DE MAPAS

Mapa 1 Mapa do Brasil..... 65

INTRODUÇÃO

Acreditamos na pertinência do tema da pesquisa para cultura atual, visto que a violência assume diferentes perfis e modalidades inéditas. O saque ao outro é fator banalizante e prazeroso, fruto das desordens contemporâneas. A cultura do individualismo probabiliza novas posturas relacionais produzindo diferentes casos de violências interpessoais.

Pode-se afirma que em 15 anos (1980-1995) foram defendidos cerca de 6.092 pesquisas entre teses de doutorado e dissertações na Pós-Graduação em Educação. No entanto, apenas quatro pesquisaram a violência na unidade escolar (SPOSITO, 1998).

Nos anos 90 a violência no contexto escolar foi observada nas interações discentes e torna-se questão de segurança (PEREIRA, 2009). O bullying, violência velada, aguça preocupações neste tempo. Pesquisa do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) em 21 países da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) relacionada à qualidade de vida das crianças e adolescentes apresenta índices do fenômeno do bullying espantosos. Investigações efetuadas na Argentina, no México, no Brasil, na Espanha e no Chile indicaram que nossa nação é campeã em bullying escolar (FANTE; PEDRA, 2008).

Alguns vitimizados são alvos de rejeições, maus-tratos, assim como diferentes comportamentos dos agressores. "Embora a maioria das pessoas não saiba distinguir as brincadeiras típicas da infância e da adolescência, da ação vitimizadora e nefasta do bullying, era de se esperar que ao menos no âmbito educativo esse desconhecimento não fosse tão gritante" (MELO, 2010, p.96).

Nos Estados Unidos, 160 mil estudantes ausentam-se às aulas diariamente receando o fenômeno. No Brasil, embora o absentismo seja alto, não existem dados qualitativos revelando esta realidade (FANTE; PEDRA, 2008).

É bom rememorar que "vivemos em um mundo desencantado e experimentamos atualmente o mal-estar nascido dos vazios provocados pela ausência de Deus, de fé e de lei" (POLAN, 2001, p.12). Assim sendo, a sociedade envolvida pela manipulação do poder produz seres alienados, capazes de aprisionarem e serem aprisionados. A competição, assim como outros fatores produzem também o desrespeito ao outro, essa condição pode ser vista pelos alunos agressores como algo que provoca neles sentimentos de autoestima fazendo com que eles não se sintam perdedores ou inadequados.

A agressão pode ser vista como um tipo de conduta, assim sendo, o indivíduo explora o outro, maltratando, humilhando, destruindo seus bens; "esta agressão pode somar-se a de outros sujeitos e converter- se em uma manifestação coletiva de um grupo, de uma nação" (ZIMERMAN, 2010, p. 90).

O sujeito pós-moderno poderá inclinar-se a apatia e a desilusão. Podendo apresentar no seu jeito de ser descartabilidade, simulação e redução de si mesmo. É capaz de representar cenas sociais, e perder-se em sua interioridade, centralizando em si mesmo. Seu exibicionismo poderá ser à base de sua existência e "o cuidado excessivo com o próprio eu poderá transformar assim em objeto permanente para a admiração [...] dos outros, de tal forma que realiza polimentos intermináveis para alcançar o brilho social" (BIRMAN, 2003, p.12).

É evidente que existe um mal-estar na contemporaneidade, o auto centramento humano produz desencontros, repercutindo negativamente nas relações pessoais e interpessoais. A escola então, como espaço social educativo geralmente vivencia um quadro de violência onde o outro não é reconhecido em sua diferença e singularidade, atributos da alteridade.

Partindo desta realidade surgiu o interesse em pesquisar sobre o fenômeno social bullying no âmbito escolar, já que é notório ser realidade mundialmente comprovada. Observei que o respeito ao outro pode ser entendido como a compreensão da existência como ser da coexistência; "a compreensão de si fundamenta-se no reconhecimento da coexistência, e ao mesmo tempo constitui-se como ponto de partida para a compreensão do outro" (AUGRAS, 2002, p.56).

Gritos, silêncios e gemidos dos oprimidos surgem nos diferentes ângulos educacionais. Como fruto desta cruel realidade pôde conhecer pessoas em diferentes idades que foram seres vitimizados e consequentemente são portadores de sequelas das mais variadas formas de agressividades. Assim como, tive oportunidade de como professora receber informes sobre diferentes modalidades de fatos correlacionados ao bullying que produziram torturas aos vitimizados, levando-os a evadirem-se dos recintos educativos, bem como, apresentarem comportamentos de baixaestima e dificuldade de aprendizagem.

Reconhecendo, então, que na escola é para efetuar-se um panorama pelo e no encontro às relações humanas "evidenciando, portanto, um caráter interacionista da aprendizagem" (POLITY, 2009, p.212) creio que as interações interpessoais saudáveis no cotidiano não devem ser baseadas no desrespeito humano. Deve-se sim, ser fomentada "um forte compromisso para criar um clima de segurança, inclusão e responsabilidade, em que a solução

saudável de conflito seja a regra em lugar de a exceção" (MIDDELTON-MOZ; ZAWADSKI, 2008, p. 136).

Cabe ressaltar que de acordo com Julio Aquino (1996, p.) "a escola, como qualquer outra instituição, está planificada para que as pessoas sejam todas iguais", essa homogeneidade traz sofrimentos aos diferentes. Para Jane Middelton e Mary Zawadski (2008) a resposta para esta aniquilação está na consciência de que não se trata de "encontrarem", e sim, de encontrarmos soluções.

Assim sendo, família e escola foram compreendidas como espaços de socialização; responsáveis por relacionamentos interativos**.** Pensei que o outro só será visto como um ser duplo de si quando a vivencia da alteridade constituir-se um estilo de vida fraternal entre esses dois contextos. Enquanto esse requisito permanecer em nível de fantasia para alguns humanos, o fenômeno ampliar-se- à, e o outro continuará sendo maximizado como objeto de descaso. Pensei sobre o funcionamento das relações humanas no meio escolar. Percebi que o fenômeno bullying é desencontro, desrespeito, a crueldade sendo manifesta, a não coexistência.

A pesquisa, então, emergiu como produto dessas reflexões raiando a seguinte problemática: Quais são os mecanismos mobilizadores dos agressores na prática do fenômeno bullying e os efeitos nas vítimas e famílias? Centralizada nesta indagação buscamos identificações compreensivas dos discentes e famílias no seu existir cotidiano em relação ao bullying.

Assim sendo, a investigação foi efetuada em uma escola da rede estadual dos Ensinos Fundamental e Médio, em Olinda, Pernambuco. Localizada no contexto de vulnerabilidade social, com três agressores, seis vítimas e familiares por meio de uma entrevista semi estruturada.

Direcionou-se a Linha de Pesquisa "Educação e desenvolvimento humano: escola, cidadania e mundo do trabalho". O nosso objeto de estudo, está focalizado nas percepções dos agressores, vítimas e suas famílias concernentes ao fenômeno do bullying no contexto escolar. Tendo como *objetivo geral:* Compreender mecanismos que mobilizam agressores na pratica do bullying e os efeitos nas vítimas e família. Assim como, *objetivos específicos***:** a) Conhecer fatores determinantes do bullying nos agressores. B) Identificar os efeitos do bullying nas vítimas. C) Conhecer as perspectivas das famílias de agressores e vítimas sobre o bullying.

O comportamento agressivo entre o corpo estudantil manifestado por atos de violência física, verbal moral ou psicológica manifestando-se repetitivamente, sem motivação evidente, por um ou mais alunos contra outro sujeito numa relação desigual de poder (TEIXEIRA,

2011); apesar de não ser um fenômeno recente, atualmente é estudado sistematicamente dentro da metodologia científica.

Cabe lembrar, então que a academia tem se manifestado acerca desta temática a partir de dissertações e teses:

Cézar (2010) Universidade Federal de Matos Grosso procurou em sua pesquisa sobre Bullying: preconceito, estigmas e desafios da educação para a paz descobrir como o fenômeno manifesta-se no cotidiano escolar e na vivência dos alunos, a partir da concepção dos próprios estudantes, da equipe técnica pedagógica e das famílias.

Ribeiro (2007) Universidade Portucalense em Porto, investigou o bullying em contexto escolar no estudo de caso. Abordou a instalação sutil e silenciosa do fenômeno em contexto escolar, deteriorando os relacionamentos interpessoais. A pesquisa também descreveu o contexto familiar dos alunos com comportamentos agressivos, bem como as relações interpessoais estabelecidos entre os elementos da família.

Rolim (2008) Universidade Federal do Rio Grande do Sul pesquisou Bullying o pesadelo da escola- um estudo de caso e notas sobre o que fazer. O trabalho dirigia-se sobretudo a descobrir relacionamentos entre alunos, alunos e professores, vítimas e agressores em relacionamento com as famílias, com a comunidade e nos espaços sociais que frequentavam, entre outros aspectos.

Pesquisadores como Fante têm-se mostrado adeptos a enveredar pelas pesquisas sobre o fato. De modo que surgiu, em 2004, o Centro Multidisciplinar de Estudos e Orientação sobre o Bullying Escolar (Cemeobes), sediado em Brasília (DF), entidade pioneira brasileira que se dedica com exclusividade ao estudo do fenômeno. O Cemeobes realizou em 2006 o I Fórum Brasileiro sobre o Bullying Escolar, produzindo a carta aberta de Brasília (www.bullying.pro.br). Em abril de 2007 (D. O. 24/04/2007), foi especificado pela Secretaria Nacional de Justiça, do Ministério da Justiça, como Organização da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP) (FANTE; PEDRA, 2008).

Por ser o comportamento humano complexo em seu entendimento, a investigação estabeleceu-se baseada em fundamentação teórica de vários autores. Entre eles, Neto (2011), Teixeira (2011), Beane (2011), Melo (2010), Middelton-Moz e Zawadski (2007), Pereira (2009), Fante (2005), Beaudoin e Taylor (2008), Fante e Pedra (2008) que retratam o fenômeno bullying abordando-o no contexto escolar.

Aquino (2010), Volpato (2010), Meletti (2010), Szymanski; Weinhoner e Guimarães (2010) Bussmann e Borgmann (2010) informaram indisciplina e violência como comportamentos antagônicos nos espaços escolares. Assim como, as de Cerveny e Berthoud

(2009), Roudinesco (2003), Galano (2006), Zimerman (2010) para o entendimento da família brasileira.

Para os relacionamentos humanos, Carl Rogers (1983; 1989) e Paulo Freire (1987; 1992; 2004) apresentaram o respeito, a tolerância e o amor ao próximo como possibilidades de encontros construtivos. A consciência crítica contribuirá para o processo de transformação social a partir das aberturas dos seres para o diálogo diário.

Foram precisos 3 capítulos e uma consideração final para a composição do trabalho investigativo. A ABNT (Associação Brasileira de Normas Técnicas) foi a normalização para as citações e referências bibliográficas.

No primeiro capítulo relata a dinâmica da família brasileira por meio do seu processo sócio- histórico. Evidencia-se o panorama educativo contemporâneo da realidade família vivida no cotidiano brasileiro.

Direciona-se a registrar a visão conceitual de vários pesquisadores sobre a conduta desviante indisciplina e violência no contexto escolar. É imprescindível ressaltar que os diferentes autores ao apresentarem seus argumentos cruzam seus pensamentos, assim como complementam ou entrelaçam propiciando delimitação dos comportamentos no espaço educativo.

Apresenta o bullying, fenômeno expansivo e envolvente, presente em 100% das escolas mundiais, particulares ou privadas; retratando definições, historicidade, causas nos agressores e consequências nas vítimas e famílias.

Expressa reflexões sobre possibilidades de intervenções no enfrentamento e combate do fenômeno nos contextos família e escola. Assim como, descreve um olhar perceptível sobre a importância da relação família e escola como campo de comunicação participativa e construtiva.

O segundo capítulo informa os percursos metodológicos da pesquisa para alcançar o alvo, especificando participantes e contexto escolar. O método de pesquisa utilizado foi de natureza qualitativa. Bem como, a entrevista semi -estruturada com os alunos e familiares foi o instrumento de coleta de dados.

O terceiro capítulo demonstra a análise e interpretação dos dados da pesquisa por meio da análise de conteúdo temática (ACT). Autores como Minayo (2007, 2008), Richardson (2009) entre outros apresentaram cientificamente contribuições para a pré-análise, análise do material e o tratamento dos resultados. O cruzamento ou triangulação de dados foi descrito pela fundamentação teórica publicada derivando uma síntese científica.

As considerações finais foram efetivadas por reflexões sobre o bullying e a necessidade da família, escola, autoridades governamentais e sociedade empenharem-se para seu conhecimento, enfrentamento e combate.

Por fim, almejamos que o presente trabalho forneça aos professores, alunos, responsáveis políticos, gestores e famílias compreensões sobre o fenômeno social nos tempos hodiernos. Assim como, estabelecimentos de posturas interativas com veemências globalizantes: interdisciplinar, multidisciplinar e transdisciplinar baseadas numa rede social compartilhada na integralidade dialógica entre os humanos. Esta associação servirá de pertencimento, autonomia e identidade cujas experiências individuais e coletivas servirão de pilares para obtenção de novos horizontes: repercutindo em novas estratégias de se lidar com os novos tempos.

I - PERCURSOS TEÓRICOS DA PESQUISA

É sempre altamente enriquecedor poder aceitar outra pessoa.

Carl Rogers

1.1. Dinâmica da Família Brasileira

1.1.1. Processo Sócio-Histórico

Segundo Prado (1985) a família é uma instituição social que varia através da História, apresentando formas e fins diversos numa época e lugar, de acordo com o grupo social. Nessa direção, Lira, Constantino e Ferreira (2010) explicam que é o primeiro núcleo de socialização e o âmbito indispensável que garante o desenvolvimento e proteção integral de crianças e adolescentes. Nela outorgam-se os aportes afetivos e materiais precisos ao bem-estar das pessoas, onde os valores éticos e os laços de solidariedade iniciam a ser assimilados e aprofundados. Percebe-se que:

> Apesar de existir muito menos estudos socioantropológicos e psicológicos do que o necessário para acompanhar de perto as mudanças gradativas na estrutura e na dinâmica de funcionamento das famílias de diferentes níveis sociais e regiões do país, é importante analisar de forma geral a organização familiar à medida que novas pesquisas censitárias nos mostram o cenário brasileiro em toda sua complexidade e diversidade. (CERVENY; BERTHOUD, 2009, p.29)

Para Ferrari e Kaluoustian (2011) a família enquanto aspecto específico de agregação possui uma dinâmica de vida própria, marcada pelo processo de desenvolvimento sócio-econômico e impactada pelas ações do estado por meio de suas políticas econômicas e sociais.

Galano (2006) acredita que quando se pensa na sociedade brasileira, no mundo contemporâneo, pode-se vê-la como herdeira do devir civilizatório da Europa ocidental, primordialmente mediterrânea e ibérica.

Samara (1983) esclarece que as mulheres após o casamento passavam da tutela do pai ao do marido, cuidando dos filhos e da casa, desempenhando suas funções domésticas. A distribuição desigual de poderes no casamento deriva a mulher submissa e o homem dominador**.**

Na chamada questão religiosa que surge nos anos 1872-1875 aconteceu à transformação eclesiástica onde foi decidida a implantação no país da reforma do clero e do povo cristão de acordo com os desígnios da Santa Sé. Na carta pastoral em que foi revelada a diocese do jubileu de 1875, o bispo D. Macedo Costa associou um "Resumo do que há de fazer um cristão para se santificar e salvar" (RIBEIRO, 1987, p.88). Esse resumo continha o desejo da Igreja para as mulheres, delimitando suas ações o máximo possível para o âmbito

familiar. E no século XIX a Igreja católica implantou no país uma reforma cujo objetivo era levar o povo a uma ação mais profunda da fé e um viver moral rígida. O interesse básico era a preservação da estrutura familiar da influencia das novas ideias liberais que começavam a surgir com o progresso da urbanização e a afirmação ascendente da classe burguesa no cenário nacional.

O pensamento positivista foi implantado no Brasil em meados do século XIX, segundo seus defensores ortodoxos tanto o pensamento católico quanto o liberal eram impróprio para a estruturação familiar na recente ordem republicana. Os positivistas eram favoráveis a implementação do capitalismo e à industrialização no país. Eles objetivavam uma sociedade sem lutas de classes. Então, a mulher deveria sobressair do âmbito familiar para a vida social. Desta forma foram os liberais que mais contribuíram para estimular "a promoção da mulher e sua maior participação na vida social" (RIBEIRO, 1987, p. 106) contribuindo para uma maior transformação nos valores familiares.

Neder (2011) explica que o projeto republicano militar recebeu motivação do positivismo de Augusto Conte que surgiu no Brasil nas últimas décadas do século XIX produzindo transformações com caráter modernizante com estilo conservador no aspecto econômico, objetivando organizar uma nova família. Esse tipo de família aderia a novas formas de sociabilidade, sentindo inspirada no estilo modista "da belle-epóque francesa e do conservadorismo moralista vigente no reinado da Rainha Vitória que durou quase toda a segunda metade do século XIX na Inglaterra" (NEDER, 2011, p.31).

A nova mulher teria que ser educada para ser mãe e conceder suporte ao homem quando este fosse trabalhar. Deveria ser habilidosa, sabendo ler e escrever para ser ótima educadora. Essa mulher foi desejada para o novo Brasil pelos positivistas brasileiros: no projeto republicano "a educação ocupa um lugar fundamental para a "ordem e progresso" (NEDER, 2011, p. 32).

Outrora, as pessoas resistiam ao casamento, preferindo viver em concubinato. Primordialmente no século XIX os matrimônios, de acordo com Samara (1983) realizavam-se num círculo bem delimitado, tendo que se adequar a determinados padrões e normas agrupando as pessoas socialmente em função da origem e da estrutura sócio-econômica. As uniões eram legalizadas sob dependências das permissões paternas, sendo do seu querer decidir e até determinar o futuro dos seus filhos sem levarem em consideração suas preferências. Os filhos que rebelavam contra esse proceder dos pais significavam em alguns casos de extinção da participação dos bens da família. Após a independência, não aconteceu entraves legais aos acontecimentos de casamentos entre as pessoas que eram diferentes, no

entanto, deveria acontecer a permissão paterna. O poder paterno era a base da família e emergia do matrimônio. As funções de provedor e protetor concediam a dominação do homem em um tipo de sociedade cujo poder lhe pertencia. O filho que estivesse sob tutela do pai dizia-se filho aparentado ou sob o pátrio poder. Na ausência do pai, mãe ou outras pessoas preenchiam a autoridade paterna. A esposa chamada cabeça –de –casal quando o marido falecia deveria ter legalidade jurídica para justificar a função.

As famílias do matrimônio como proteção dos bens e manutenção do casal pertencia ao homem. "A igualdade do casal em relação aos bens e partilha, só apareceu mais tarde a partir de 1892, mas, ao marido ainda competia defender a mulher e os filhos" (SAMARA, 1983, p. 60). No começo do século XIX a vida familiar era basicamente patriarcal. As mulheres ricas tinham como tarefa bordar, tocar músicas e fazer arranjos de flores e as mais pobres prostituírem-se. Mínimas foram as famílias que permaneceram agrupadas por várias gerações ou portando um parentesco amplo de diferentes graus. Apesar do divórcio não existir, as legações dos casais não eram cristalinas, havia aparências estabelecidas. Só a partir do século XVIII, os casais se divorciavam, sem probabilidades de terem novas núpcias. Na época colonial "o assunto cabia a Igreja, após a Independência, em 1822 as sentenças pertenciam a Justiça Eclesiástica. Somente a partir de 1890 iniciaram a surgir os processos enviados ao Tribunal de Justiça Civil" (SAMARA, 1983, p. 68). Os motivos justificáveis aos pedidos de divórcio eram similares tanto para a Igreja quanto para a justiça Civil: adultério, injúria grave, abandono voluntário do lar e a reciprocidade mútua do cônjuge. No final do século XIX quando os filhos estavam sob a guarda materna era dada uma pensão mensal, o marido como provedor deveria permanecer mantendo a mulher e os filhos que ficassem em sua companhia.

Vê-se que ao início dos anos 60, a família fundamentava-se em composição tradicional. No entanto, a sociedade do pós-guerra reivindicava uma nova ordem. Esta ordem iniciou pelo surgimento dos casais. Antes as pessoas formavam um lar, no início dos anos 60, quiseram viver como casal. Em 1964 a taxa de natalidade entra em variação. Os jovens podem optar em formar um casal sem necessariamente terem filho. A partir de 1966, as pessoas casam-se menos, e a crise da instituição do casamento informa transformações na prática diária das funções parentais. O ano de 1968 é taxativo em uma nova categoria de ideologia cultural, das hierarquias das classes sociais e das autoridades mantidas pelo chefe. E então, os pais são fortemente contestados. "A família brasileira filia-se mais a uma posição pela igualdade de posições entre homens e mulheres" (RIBEIRO, 1987, p.222).

Para a Roudinesco (2003) existem três períodos na evolução da família. No primeiro, a família tradicional concentrava-se a autoridade paterna. Os casamentos arranjados pelos pais objetivavam primordialmente preservar o patrimônio; a vida sexual e afetiva não estavam em primazia.

Borges, assim como Rocha-Coutinho (2008) admitem que nas famílias tradicionais as relações familiares constituíam-se no tradicionalismo e na continuidade. Os pais direcionavam-se a formar moralmente as pessoas, os filhos eram ensinados o que deviam saber para prosseguirem a viver.

Porém, com o surgimento da industrialização e a finalização das imensas propriedades rurais, de acordo com Ruiz-Corrêa (2008) surgiu a família conjugal moderna. Compactava-se sempre ao casal e seus filhos. Ressaltava a realização dos desejos sexuais e das carências afetivas do casal.

A esse modelo de família Roudinesco (2003) chama de segundo tipo. Essa configuração familiar foi evidenciada entre o final do século XVIII e meados do XX. Fundamentava-se no amor romântico, sancionava-se na reciprocidade dos sentimentos e desejos carnais através do casamento. Cria-se que o filho era um sujeito cuja educação o estado teria que responsabilizar-se.

O terceiro, segundo Roudinesco (2003) aconteceu a partir dos anos 1960, é a família contemporânea ou pós-moderna, dois indivíduos são unidos buscando relações íntimas ou realização sexual. A transmissão da autoridade é problemática com o número de divórcios e separações conjugais.

Na concepção de Zimerman (2010) a família possui uma identidade característica que produz um perfil transgeracional dos pais, repetindo os iguais padrões de conduta e valores. No entanto, em alguns momentos, continua sofrendo impossíveis transformações, diante de crises e problemas, adquirindo modificações de estrutura familiar e obtenção de normas e condutas.

O sexo feminino mergulhou numa batalha abrasadora e Roudinesco (2003, p.150) explica que as “mulheres conquistaram ao preço de lutas difíceis direitos e poderes que lhe permitiram não apenas reduzir a dominação masculina, mas intervir seu curso. Seus corpos se modificaram juntamente com seus gostos e suas aspirações”. Elas por sua vez proclamaram que seus corpos as pertencem. A contracepção aceita uma vida sexual diferenciada do ato procriativo. As mesmas conseguem controlar sua fecundidade, sem ter o homem como guardião, podendo definir quando deseja ter um filho. A partir deste momento, a formação, o estatuto da criança pôde exigir nova modificação. Estas famílias e casais recompostos vão

enfrentar novas crises e conflitos. Lentamente a família vai centralizar num elo básico: a relação da mãe com filho. Este relacionamento deriva-se num elo onde o pai poderá unir-se. Então, o exercício da paternidade vai submeter-se muito mais ao laço relacional pai-mãe do que a relação pai-filho.

Galano (2006) expressa que as relações afetivas direcionadas a serem mais passageiras e laços emocionais mais frouxos probabilizam aumento de divórcios e novos casamentos. Por outro lado Chaves (2006) deixa claro que o número de divórcios outorga modelos de famílias opostos as tradicionais, gerando famílias monoparentais, recasadas com filhos de ambos os cônjuges, recasadas com apenas um dos cônjuges, lares com um sujeito divorciado, formas de relacionamentos cada um no seu lar, aqueles que retornam a casa do pai e outros tipos.

Para Cerveny e Berthoud (2009, p.28) não existe uma recente versão da família brasileira, haverá sempre uma família mutante, a que se "reorganiza e se reinventa, produzindo e reproduzindo valores, modelos de comportamento e forma de organização".

Nas famílias separadas e compostas, os homens já podem ofertar imediatamente variações de comportamentos paternais se for estabelecido uma base de ligação familiar. Roudinesco (2003, p.10) diz que essa família "remete a um duplo movimento de dessacralização do casamento e de humanização dos laços de parentesco".

Wagner, Predebon, Mosmanne e Verza (2005) expressam que as transformações em relação aos papéis e funções familiares atuais não existem com o mesmo ritmo e intensidade em todos os espaços familiares. Cada família apresenta recursos para encarar suas crises. As consequências provindas dessa realidade provocam novas subjetividades, nas quais estabelecem o individualismo e a ausência de respeito ao outro em sua alteridade. Se a preocupação da família tradicional era grupal, na atualidade é direcionada a realização individual, derivação de uma substituição de valores e de modificação em sua dinâmica e configuração.

Guimarães e Amaral (2009) declaram que no século XX as minorias contestam a construção histórica e social que lhe reservaram, envereda-se então o movimento feminista. Acontece assim, o início da crise da modernidade. Optando-se pela busca do hedonismo, o prazer individual sobressaindo-se ao coletivo.

1.2.2. Panorama Educativo da Atualidade

A família brasileira contemporânea é elevada, desejada, amada e cobrada. Nela existe a construção e formação, o sucesso e o fracasso. São atribuídas duas qualidades fundamentais

como ambiente institucional, o ambiente de amor incondicional e união, indicando a idealização e a expectativa a ela atribuída. Além de ser vista como o espaço natural de referência pessoal e fomentador de identidade (CERVENY; BERTTHOUD, 2009).

Neste sentido, Cunha, Silva, Goldfeder e Lissky (2009) acreditam que a família articula o sujeito, o grupo, a sociedade e a cultura, como produto, ou mesmo como produtora de seus vínculos intra, inter e transubjetivos.

De acordo com as pesquisadoras Cerveny e Berthoud (2009, p.28) não existe e jamais "haverá 'nova versão da família brasileira', já que certamente teremos sempre uma família brasileira 'mutante', aquela que se reorganiza e se reinventa, produzindo e reproduzindo valores, modelos de comportamento e formas de organização".

De acordo com Ribeiro (1995) o casal moderno basea-se no encontro psicológico singular, sedimentado na confiança de sentimento amoroso. Neste relacionamento deve habitar o gênero igualitário. No cotidiano tal valor expressa-se pelas práticas igualitárias das divisões de tarefas domésticas, das despesas acionadas em comum, sem dependência financeira, existindo, enfim, uma mutualidade sociológica, baseada em uma base de trocas afetivo-sexuais. A conjugalidade contemporânea assume uma forma específica da conservação da autonomia individual e da singularidade que a interação amigável requer. Ao acontecer à formação do casal ambos estão estruturalmente próximos em virtude do vínculo amoroso que os ligam.

A família tradicional que era liberada pelo chefe de família abriu-se as portas para a modernidade. Pensa-se que:

> À família autoritária de outrora, triunfal ou melancólica, sucedeu a família mutilada de hoje, feita de feridas íntimas, de violências silenciosas, de lembranças recalcadas. Ao perder sua auréola de virtude, o pai, que a dominava, fornece então uma imagem invertida de si mesmo, deixando transparecer um eu descentrado, autobiográfico, individualizado, cuja grande fratura a psicanálise tentará assumir durante todo o século XX. (ROUDINESCO, 2003, p. 21).

Na visão compreensiva de Costa (2011) a recente definição constitucional de família é mais inclusiva e sem preconceitos, existindo mais igualdade de direitos entre homens e mulheres na sociedade conjugal, o divórcio, o planejamento familiar como espontânea decisão do casal, e os mecanismos coibitivos da violência familiar são consequências das mobilizações feministas.

Para Falceto e Waldemar (2009) as conquistas do século XX produziram conflitos familiares e carência do casal adaptar-se a uma esposa crescentemente profissional e

autônoma. Sabe-se que por estar ausente do lar, ela permitiu partilhar com terceiros a educação dos filhos. A babá, a escola e a mídia são componentes que participam ativamente na formação dos filhos. A televisão ocupa lugar destacado, informa, educa, no entanto, coloca em risco valores preservados e transmitidos pela família. Um enorme vazio pode ser estabelecido entre pais e filhos neste momento. Ela transmite ideais e figuras identificatórias, propagam valores e concede significados de mundos, provocando novas constituições subjetivas.

Galano (2006) observa que a mulher inserida no mercado industrial produz vantagens antagônicas, tanto de emancipação quanto de exploração. No entanto, sua função familiar impossibilita o retorno ao passado.

As pesquisadoras Cerveny, Berthoud (2009) concordam que as transformações manifestadas nas últimas décadas na estrutura da família tiveram influência dos meios de comunicação. Na visão de Araújo (2011) os filhos estão sendo educados a distância. É como se existisse uma auto-educação informal, eles estão sendo o seu autogestor educacional. Mas, Stenzel e Tozo (2010) concluíram que os filhos são direcionados a manterem valores e praticas dos pais.

Borges e Rocha-Coutinho (2008) pensam que no modelo tradicional de família a autoridade concentrava-se na figura paterna, no entanto, de acordo com as transformações sócio-histórico tanto a mulher quanto os filhos dirigem-se a imporem seus pontos de vista, provocando em algumas famílias o direcionamento a emergência e concretização de motivos individuais. As relações familiares atualmente são mais igualitárias tornando a educação dos filhos mais complexas quando os filhos são mais novos. E assim, cresce o conflito entre as necessidades de afirmação da liberdade e a colocação dos valores parentais.

No entender de Tiba (2006) a figura paterna, no passado, era distante, ameaçadora e punitiva. Cabia o pai atribuir castigo a criança quando desobedecesse a mãe. Consequentemente esse modelo de educar provocou no filho uma revolta produzindo um enorme desejo de quando se tornar pai ser o oposto, afetivo, dirigido a conversa, completamente amigo de seu filho. Associado a esse desejo, o de sair de casa.

Assim, os pais mais moldavam os filhos ao seu bel prazer do que educava. Na geração do patriarca ele ordenava até mesmo com um olhar e todos obedeciam. O limite era estabelecido por ele e se não fosse cumprido, as consequências eram castigos físicos. O machismo absoluto imperava, mulheres e crianças eram submissas. Surgiu, então, os hippies revoltando-se contra o autoritarismo patriarcal. Muitos jovens saíram de casa em busca de

liberdade. Essa geração não buscou repetir aquele modelo de família. E, então, emudeceram perante seus filhos, tornando-os folgados.

Os filhos dos folgados podem ser chamados de tiranos, pois, tem poder sobre os pais e avós e desejam estender seu controle aos professores e funcionários de suas casas. Eles, como explica Tiba (2006) dominam seus pais desde crianças com chantagens afetivas, birras e pirraças, gritos e lágrimas chegando a serem tiranos.

Para Rousset (2009) na contemporaneidade cabe aos pais definirem as habilidades que os filhos devem possuir para galgar liberdade. A formação de identidade exige um elevado grau de individuação e autogestão. Os filhos necessitam ajustarem-se as constantes mudanças para que no mesmo instante experienciem suas existências e sejam responsáveis.

Para Dias (2008) a convivência entre as gerações pode ser um fator positivo ou negativo na atualidade. O aumento da população brasileira acima dos 60 anos provoca a educação compartilhada com os avós, consequentemente existe no imaginário social a concepção de que eles estragam os netos pondo por água abaixo a educação concedida pelos pais.

Nesta direção, a preservação dos vínculos é fator primordial no contexto familiar que interligam as pessoas nos âmbitos afetivos, social e cultural delimitando os espaços, as funções e os papéis no viver privado e grupal. Esse vínculo na definição de Moguíllansky (2008) repartem lugares que conotam significações. Possuindo bases biológicas une também o ser na genética, ligando o processo de nutrição e retronutrição na relação pai-mãe. A nova família apoiada na visão da responsabilidade individual e grupal de seus membros deve assumir as responsabilidades que esses vínculos lhe conferem. O sujeito passa a se inscrever no mundo que lhe abre muitas possibilidades, mas que se não instruído pode dissolver-se em cinzas.

Para Roudinesco (2003) historiadora e psicanalítica, a família encontra-se desorientada pelo liberalismo dos costumes, pela ausência da autoridade paterna. Assim sendo, provoca então a "permanente evocação das catástrofes presentes e vindouras: os professores apunhalados, as crianças estupradoras e estupradas, os carros incendiados, as periferias entregues ao crime e à ausência de qualquer autoridade" (ROUDINESCO, 2003, p.9). Na opinião de Cerveny (2006, p.10) a família precisa ser vista no seu "contexto histórico, social, cultural e econômico e enxergar a família possível, com sua extrema capacidade de adaptar-se às mudanças e conseguir equilíbrio, também na adversidade".

Conforme Paula (2007) as modificações na estrutura da família, pontuando as separações dos casais e uma busca ao individualismo tem produzido separações entre pais e filhos, ausência de comunicação e diminuição de troca de experiências.

Segundo Middelton- Moz e Zawadski (2007) as crianças estão informando através de suas palavras e ações, que estão se sentindo sozinhas, medrosas, desprotegidas e necessitando de modelos referenciais que lhe ensinem condutas saudáveis responsáveis.

Na ótica conceitual de Silveira (2010) as ações negativas apresentadas sob qualquer modalidade de expressão desconhecem o valor social do outro. Para Ortolano (2010) esse outro é o diferente e não o si mesmo. O pensamento de ambos implica que a negação do outro é violência.

Birman (2003) compreende que o desamparo que afeta a atualidade informa o mal-estar psíquico, o cada um por si marca o individualismo e o descompromisso com o outro. Na ausência de diálogo surgem os problemas existenciais, e o desaguamento nas diferentes esferas sociais. No compreender de Rogers (1989) e Sarti (2000) o grande problema da família moderna é como ser pessoa.

Para Sarti (2000) seus integrantes possuem dificuldade no compartilhamento da individualidade e a reciprocidade em família. Aspiram aprenderem paralelamente a estarem sozinhas assim como a estarem juntas. O avanço da ideologia individualista e pretensamente modernizante são fatores que prejudicam a convivência entre os brasileiros nos dias atuais. Embora exista essa realidade, a família implica autoridade pela implicação de socialização dos filhos como instituinte da regra.

Beaudoin, Taylor (2006) e Freire (1987) pontuam que o comportamento humano pode ser reflexo das condições culturais em que o indivíduo está inserido. As pesquisadoras citadas pontuam que os bloqueios contextuais procedem nas experiências dos sujeitos com um conjunto mais extensivos de especificações culturais. Essas especificações são os deveres dirigidos aos sujeitos de uma cultura. “Um conjunto específicos de deveres de uma cultura tem um impacto significativo sobre os tipos de problemas que surgem” (BEAUDOIN; TAYLOR, 2006, p.24).

1.2. Conduta Desviante no Contexto Escola

1.2.1. Indisciplina

A indisciplina está sendo vista como um dos imensos problemas da escola atual. Configura-se, então, como elemento da denominada "crise da educação" (MELETTI, 2010, p. 87). Assim sendo, tem se tornado, paradoxalmente, uma distinta fonte de motivação indesejável para a reflexão e mudança nas escolas (GARCIA, 2006).

Para Brzezinski (2010, p. 350) indisciplina é o negar a disciplina. Logo, no contexto escolar indisciplina é compreendida como: "a) relações de insubordinação do aluno ao mestre; b) quebra da ordem; c) ordem incoveniente ao funcionamento de uma instituição; d) inobservância de preceitos e normas; e) insubordinação a um regulamento".

A noção de indisciplina associa-se ao comportamento de negação e do enfrentar a alguma situação que requer aceitação, responsabilidade, assim como cumplicidade:

> São manifestações explícitas e perturbadoras da infração das normas e do andamento e previsível das atividades e das proposições apresentadas pelas autoridades. Refere-se ainda às ações e às atitudes de um indivíduo ou de um grupo que prejudicam o atendimento dos objetivos propostos pela instituição ou por agente, banalizando o que está para ser ensinado, vulgarizando o que deve ser respeitado e prejudicando o planejamento em busca dos fins estabelecidos. Ademais, tais atitudes desafiadoras podem expressar também um profundo descontentamento pela ordem estabelecida ou por uma imposição que violenta veladamente a natureza criativa, lépida e ativa e que poderia se manifestar, não fosse a expectativa e o controle daqueles de quem se espera a contenção e o silêncio (HENNING, 2010, p.36).

Guimarães (1996, p.73) explica que indisciplina é "todo ato ou dito contrário à disciplina que leva à desordem, à desobediência, à rebelião". Fante (2005) acrescenta que os atos de indisciplina contradizem e são previstos pelo Regimento Interno Escolar. Esses comportamentos insatisfatórios podem ser chamados "disrupción," perturbação, interrupção nas aulas ou aprendizado", e disaffection, "desinteresse pelas aulas ou pelo ensino" (FANTE, 2005, p. 159).

Pode ser vista como desordem ao funcionamento regular de uma instituição, ausência de observância de preceitos ou regras estabelecidas, desobediência a determinado regulamento (ABBUD, 2010).

Garcia (2008) acredita que as expressões de indisciplina geralmente expressam resistência e transgressões a parâmetros e esquemas de regulação da escola, e podem ser

pensada como meio de ruptura no contrato social subjacente às relações e intenções pedagógicas no meio escolar. Para esse estudioso a noção de indisciplina pode ser ampliada quando chegam a atos de incivilizações, como as grosserias, as desordens, as ofensas verbais e falta de respeito.

Nesta direção Paula (2010) corrobora com o pensamento da pesquisadora quando afirma que a indisciplina quando ofensa verbal dependendo da forma que foi dirigida pode ser caracterizada como ato infracional, ameaça, injúria ou difamação.

De La Taille (1996) destaca que indisciplina é a negação da disciplina podendo ser manifesta por duas formas: 1) a revolta contra normas; 2) o desconhecimento delas. No primeiro item, a indisciplina traduz-se por uma forma de desobediência insolente; no segundo, pelo caos dos comportamentos, pela desorganização das relações. A indisciplina em sala de aula é proveniente do vínculo enfraquecido entre moralidade e sentimento de vergonha. Não se deve essencialmente a falhas psicopedagógicas, "pois está em jogo o lugar que a escola ocupa hoje na sociedade, o lugar que a criança e o jovem ocupam, o lugar que a moral ocupa" (De La TAILLE, 1996, p. 22).

A análise de Aquino (2010, p. 82) especifica que indisciplina é "um conjunto de micropráticas desestabilizadoras das normas de trabalho e de convívio em sala de aula, cujos efeitos se fazem sentir imediatamente na relação professor/aluno". Neste segmento de raciocínio Ribeiro (2007) salienta que a indisciplina surge geralmente como uma perturbação associada à sala de aula, numa situação pedagógica. Para Carvalho **(**2012**)** os atos de indisciplinas ferem o regimento, os acordos ou relacionamentos e civilidade.

Pode estar informando o ingresso de um novo sujeito histórico com demanda e valores diferenciado. Neste viés, a origem da indisciplina não focalizaria a figura do aluno, mas na neutralização desta escola incapacitada de gerenciamento as novas formas de existência social concreta. A ação indisciplinada, antes de demonstrar associação com conteúdos ou algum método determinado aderido por qualquer professor, evidencia uma correspondência imediatamente com o manejo da autoridade pedagógica através do ser intransigente ou permissivo excessivamente (AQUINO, 2010).

Meletti (2010, p. 87) concordando com as argumentações de Aquino informa que toma a indisciplina como "um fenômeno multideterminado, constituído e cristalizado nas relações tecidas no cotidiano escolar". Para a pesquisadora os discentes denominados como indisciplinados designam uma ruptura que está acentuadamente longe do que se aguarda do aluno ideal, do dito normal.

O padrão ideal é inatingível pelo humano singular. Neste parâmetro a idealização torna-se referencial para identificação e julgamento do que não condiz com o que se deseja para cada indivíduo ou grupo social. Assim sendo, o ideal humano sustenta a produção do distanciamento, da não completude, dos humanos faltosos. Divergente no comportamento diferenciado da categoria dos normais o aluno indisciplinado possui um estigma, marca ou sinal. Ocorrendo a coisificação e desumanização do estigmatizado. Meletti (2010)

Para Souza (2010) o corpo discente necessita de sentido para suas aprendizagens escolares. Assim sendo, contrapõem-se em reclamações, pela ausência de significado dos informes, das regras e do exigir-se nas salas de aulas. A indisciplina, então, surge como mecanismo de afronta e enfretamento. No mesmo caminhar reflexivo Aquino (2010) evidencia seu pensamento, informando que a indisciplina procura romper pactos coletivos ou à afronta aos códigos normativos contestando sua obscuridade, rigidez ou ineficácia.

Seguindo esse pensamento reflexivo Meletti (2010) diz compreender essa ruptura como um distanciamento acentuado do que se espera do aluno ideal que a normalidade educacional instituiu. Esse padrão ideológico é uma abstração do que se é considerado normal, sendo depositado em cada segmento do indivíduo. Por ser abstração, esse modelo ideal pode não ser absorvido integralmente produzindo assim a crise na educação que no entender de Neves (2010) essa realidade gerou a perda de uma parte do prestígio e poder de socialização escolar. A ruptura com o papel do aluno ideal submete a visão que o aluno indisciplinado é incômodo, estranho e desconhecido. Sendo todos indisciplinados submetem-se a categoria dos iguais, possuidores dos mesmos problemas e sanções.

Por sua vez Szymanski; Weinhoner e Guimarães (2010) consideram a indisciplina, entre várias possibilidades, a manifestação da ausência de motivação. A falta de interação escolar, ora, pela sensação de incompetência, ora, pela ausência de autonomia, pode propiciar ao estudante sentimentos negativos as pessoas daquele contexto social.

Neste sentido, o projeto educacional é elitista assim como homogeneizado. A escola envolvida nesse âmbito reproduz mecanismos excludentes porque estão sucateadas e incompetente para lidar com a diversidade. O professor é o organizador das relações socioeducacionais nas salas de aula. E então, emergem os comportamentos contraditórios (BUSSMANN; BORGMANN; 2010).

Para Silveira (2010, p. 300) o não observar as leis repercute em indisciplina social e coletiva: “Os pais, os mestres, os governantes sempre tentaram disciplinar a criança e o adolescente com uma proposta autoritária, impondo princípios e doutrinas, evitando e neutralizando as melhores possibilidades individuais”, probabilizando um viver de hipocrisia,

viciado, voltado ao crime. Czernisz (2010, p.270) "enfatiza que a indisciplina significando o desrespeito às regras e normas, dirigi-se a uma relação com valores refletindo na convivência social". Conforme Guimarães o ambiente escolar está planificado para que os humanos sejam idênticos, "a homogeneização é exercida através de mecanismos disciplinares, ou seja, de atividades que esquadriam o tempo, o espaço, o movimento, gestos e atitudes dos alunos, dos professores, dos diretores [...]" (GUIMARÃES, 1996, p.78). Então, a escola tem o poder da dominação, sendo intolerante às diferenças, expressando-se entre extrema tensão de forças antagônicas, o dever-ser e o querer-viver.

Tanto Aquino quanto Szymanski, Weinhoner e Guimarães (2010) concordam que o meio escolar encerra o aluno indisciplinado na categoria da patologização. Visualizá-la como fator patológico consolida-a como um problema endógeno ao corpo discente. Então, consequentemente acontece a desresponsabilização do pedagógico concernentes aos problemas educativos. Na mesma linha de pensamento Brzezinski (2010, p. 357) analisa que a indisciplina produz conflitos entre os detentores de regras sociais e os que buscam escape. Os que não se submetem as normas do regulamento são os suspeitos produtores da desordem, indisciplina: "Os que se pretendem se livrar das normas são considerados maus alunos, desordeiros, pois em geral, a desordem é tida como aspecto negativo, do mal, incomum".

Meletti (2010, p.92) frisa que o aluno categorizado como indisciplinado norteará suas interações e os julgamentos produzidos por outros a seu respeito. O desligamento com o "papel de aluno ideal faz com que o aluno indisciplinado passe a representar algo que incomoda, que causa estranhamento e que se configura como algo "desconhecido" não condizente com a categoria de aluno."

Ressalta-nos a percepção que a indisciplina poderá ser uma amostragem da escola idealizada direcionada para um tipo de aluno, no entanto, usufruída por outros sujeitos. Em outras palavras, de acordo com Ecceli (2008, p. 201) parece ser que a indisciplina vista nos âmbitos escolares estejam associadas a ausência de motivação dos discentes diante da realidade "de se verem obrigado a estar numa sala de aula sem entender o porquê e para quê daquilo, considerando os conteúdos inúteis ou, mesmo que sejam úteis, não compreendendo bem para que serve".

As análises de Henning (2010), Abbud (2010), Bussmann e Borgmann(2010), Czernisz (2010) e Aquino (2010) apontam que o comportamento indisciplinar que sempre existiu nas escolas passaram a ser compreendidos e interpretados como violência. Ratificando esse pensamento Arroyo (2007, p. 789) explicita que tal visão está "elevando a diversidade de

condutas desviantes a essa condição e segregando os alunos antes tidos como indisciplinados na categoria mais temida, segregadora e estigmatizante de violentos".

1.2.2. Violência

Definir violência e indisciplina não se traduz em atividade fácil. (MONTEIRO, 2009)

Será que em educação poderíamos debater sobre esses conceitos, usando os mesmos sentidos? Será que a indisciplina e a violência são sempre indesejáveis, ou teríamos de considerar a ambiguidade desses termos? (GUIMARÃES, 2013, p. 1)

Segundo Monteiro (2009, p.68) "A fronteira entre violência e indisciplina se revela tão tênue que nem sempre é possível apresentar definições claras que delimitem com precisão estes fenômenos". Para Nogueira (2005), Fante (2005), Njaine, Minayo (2003), Alkimin e Nascimento (2012) assim como outros estudiosos, violência é um fenômeno complexo e multideterminado assumindo forma e grau diferenciados. Conforme Abramovay (2012, p.1):

> A violência é um fenômeno complexo e multifacetado, que se apresenta de forma variável em diferentes espaços sociais e cujos efeitos são não apenas os danos físicos, mas também o conjunto de restrições que impedem o acesso aos direitos cidadãos mais elementares.

Debardieux (2006, p. 92), refere que "o problema de definição do termo violência causa uma certa confusão [...] não o problema em si, mas aqueles que o colocam num apelo sempre eterno de proposição de uma definição da violência universal", que seja uniforme.

Almeida, Alencar e Fonseca (2009) advertem que a violência está assumindo proporções diferenciadas e contextualizadas, por ser complexa e produto de diversas determinações. "A violência é ressignificada segundo tempos, lugares, relações e percepções, e não se dá somente em atos e práticas materiais (ABRAMOVAY, 2006, p.47).

O que caracteriza violência escolar oscila em relação ao estabelecimento, do ser que fala, da idade e provavelmente sexo. Assim como de uma nação para outra. "Mesmo os países diferenciando suas definições existe um consenso que não apenas a violência física requer atenção. Vários tipos podem repercutir traumaticamente e com gravidade". (ABRAMOVAY; AVANCINI; OLIVEIRA; 2004, p.30)

De acordo com Debarbieux (2002, 61) "A maior parte dos autores que investigam o problema da violência escolar aceita uma definição ampla que inclui atos de delinquência não necessariamente passíveis de punição, ou que, de qualquer forma, passam despercebidos pelo sistema jurídico".

Especificar uma definição a violência requer um certo cuidado porque ela é:

> inegavelmente, algo dinâmico e mutável. Suas representações, suas dimensões e seus significados passam por adaptações à medida que as sociedades se transformam. A dependência do momento histórico, da localidade, do contexto cultural e de uma série de outros fatores lhe atribui um caráter de dinamismo próprio dos fenômenos sociais. Não há, entre os especialistas sobre o tema, um consenso acerca do que deve ser entendido como um ato de violência (ABRAMOVAY, 2006, p.46).

Ribeiro (2007) explica que apesar da violência e indisciplina denotarem transgressão, o que difere é o grau de ação dos fenômenos. A violência indica um comportamento mais brutalizador que a indisciplina. Esta nem sempre impera uma agressão, representa o transgredir das normas e regras do Regulamento Interno Escolar. Surge como uma perturbação associada ao contexto da sala de aula, isto é, num âmbito pedagógico. A violência, todavia, é discernida pelo abuso de poder. Czernisz (2010) compreende que quando a convivência social é ferida produzindo danos a outro se incorpora, então a violência. Brito e Santos (2009) então, pontuam que a violência resulta em danos no plano físico com consequências no aspecto físico e moral. Ambas podem gerar conflitos engendrando reações e atitudes incongruentes se o entendimento das duas for superficial.

O Dicionário de Psicologia American Psychological Association –APA define "violência como a expressão da hostilidade e raiva com a intenção de ferir ou prejudicar pessoas ou propriedade [...]" (VANDENBOS 2010).

Para Sposito (1998**,** p.2) "a violência é todo ato que implica na ruptura de um nexo social pelo uso da força". Nega-se, assim, a possibilidade da relação social que se instala pela comunicação, pelo uso da palavra, pelo diálogo e pelo conflito. Guimarães (1996, p. 73) descreve que violência é todo "ato violento que, no sentido jurídico, provocaria, pelo uso da força, um constrangimento físico ou moral". De acordo com Pacheco (2008, p.135) a violência tem como base a discriminação, humilhação e passividade: "As várias faces da violência que, na maioria das vezes, não se mostram com clareza impossibilitam a análise em profundidade do fenômeno, permanecendo sombreada, ofuscada por causa mais explícitas que desviam a atenção" de quem contempla. Ruiz-Correa (2008) acrescenta que a violência intimida, indo ao espaço do outro por meio do poder ou domínio objetivando transformá-lo em objeto.

Violência é o "resultado da complexa interação de fatores individuais, de relacionamentos estabelecidos, comunitários e sociais, sendo necessários ter sempre em mente as interseções e conexões existentes entre os diferentes níveis" (ASSIS; MARRIEL, 2010, p.42).

Consultando Melo (2010, p.12,13) verificamos que sua percepção em relação às interações interpessoais inclina-se a compreensão que os humanos precisam envolver-se numa ação comunicativa que é uma "interação isenta de qualquer coerção que não seja à força das razões que falantes e ouvintes têm para dizer o que dizem e fazer o que fazem"; logo, na inexistência dessa interação intersubjetiva emerge a violência que na sua cosmovisão esse comportamento seria, então, qualquer circunstância "em que o ator social perde esse reconhecimento, mediante o uso do poder, da força física ou de qualquer outro meio de coerção; sendo então, rebaixado da condição de sujeito [...]" chegando a ser objeto.

Aquino (2010) informa que violência designa danos dirigidos a outrem em determinada esfera relacional comportando divergentes alvos. Configurando-se por um ou mais agentes que se apossam de estratégias e instrumentos explícitos ou tácitos com ministrações graduais ou compactas. Nesse sentido, importa sublinhar que Matos, Negreiros, Simões e Gaspar (2009, p.27) dizem que a violência "consiste na utilização da agressão, do poder/influência física ou psicológica, ou da ameaça contra outra pessoa, grupo ou comunidade". Com propósito primordial de ferir o outro, por uma forma física ou psicológica, inserindo manipulação e sedução, direcionando-se também a coação ou demonstração de domínio e poder.

Neves (2010) expõe que a violência agregada ao uso ou ameaça da força física pode revelar-se por forma simbólica e psicológica; podendo ser expressa em termos interindividuais quanto institucionais. A Organização Mundial de Saúde (OMS) situa a violência como:

> Um uso intencional de força física ou de poder dirigida contra o próprio ou contra outra pessoa ou grupo que pode resultar em morte, maus-tratos, danos psicológicos, privação ou défices de desenvolvimento (WHO, 2002 apud MATOS, NEGREIROS, SIMÕES, GASPAR, 2009, p. 22).

No compreender de Ortolano (2010) a violência atinge a violação da psique dos jovens, quando não efetua sua tarefa, direcionando a homogeneização, exigindo submissão, não produzindo o crescimento do potencial do corpo discente. Sem respeito à alteridade. "A indisciplina surge como vizinha da violência, sendo referidas devido à sua ligação". (MONTEIRO, 2009, p.43).

O contexto escolar, enquanto ambiente de violência e de indisciplina, movimenta-se por ambigüidade: ora, por ações que objetivam obediência das leis e das condutas estabelecida pelos órgãos competentes; ora, pelo dinamismo dos grupos internos que promovem "interações, rupturas e permitem a troca de idéias, palavras e sentimentos numa fusão provisória e conflitual". (GUIMARÃES, 2013, p.1)

Volpato (2010) explica que os atos indisciplinados podem manifestar violência, porém, nem toda indisciplina contém violência. Enquanto a indisciplina é pontuada pelo questionamento da autoridade e a disputa pelo poder, a violência efetiva-se pela ausência do espaço político. "não se pode assumir que violência e indisciplina portam feições semelhantes e nem uma causalidade comum". (AQUINO, 2011, p.13)

De acordo com Monteiro (2009, p. 40) "A violência e a indisciplina tornaram-se um desafio social e educativo à escala planetária, um desafio simultaneamente político, científico e pragmático". A escola enquanto espaço de violência e indisciplina, realiza vários movimentos. Inicialmente, de um lado, demarca ações que os professores consideram descumprimentos das leis e normas determinadas pela direção e por eles próprios, e de outro, propõe encontro de grupos que demarcam seus lugares, de pertencimento, de poder, de auto-afirmarão e de rupturas (BUSSMANN; BORGMANN, 2010). Complementando, Monteiro (2009 apud Ortega, 2001) informa que este desafio expressa basicamente a globalização desta mesma violência e indisciplina, sobre uma universalização da preocupação pela sua ascendência. Preocupação cuja legitimidade necessita ser indagada (MONTEIRO, 2009 apud LINDSTROM, 2001),

A violência não é reduzida a contemporaneidade, mas segue a humanidade desde as épocas remotas. (SOUZA, 2008; ABRAMOVAY; AVANCINI; OLIVEIRA; 2004) É um mecanismo de dominação sendo extensiva pela história da humanidade (CAMARGO, 2010).

No entanto, a história da violência nos recintos escolares "é a história da descoberta gradual das vítimas, daquelas pessoas esquecidas pela história". DEBARBIEUX (2002, p. 66-67) É consequência do niilismo ético que marca fortemente a cultura moderna. Inflamada por essa força maligna, toda civilização é condenada a barbárie (ROCHA, 1998).

O conceito de violência na educação é um assunto extremamente extenso em vários países do mundo. Pesquisadores como Debarbieux (2002); Charlot & Émin (1970); Olweus (1978); Guimarães (1984); Paiva & Zaluar (1992); Peralva (1996) estudam sobre esse assunto. Surgiram vários órgãos de ações como Observatório Internacional da Violência na Escola e o Observatório Europeu da Violência Escolar. "Este último, fundado em 1998 em Bordeaux conta com a colaboração da Universidade de Bordeaux, da Comissão Europeia e do Ministério da Educação Francês" (RIBEIRO, 2007, p.17**).** Posicionou-se como base de dados sobre o assunto nas escolas da França, da Inglaterra, da Espanha e da Bélgica **(**DEBARBIEUX; BLAYA, 2002).

Nos Estados Unidos é objeto de estudo desde a década de 1950. Neste país, vários estudos usam delinquência juvenil. Na Inglaterra, há pesquisadores que defendem que a

expressão "violência na escola só seja empregado no caso de conflito entre estudantes e professores ou em relação a atividades que causem suspensão, atos disciplinares e prisão" (ABRAMOVAY; AVANCINI; OLIVEIRA; 2004, p.30).

Atualmente o Brasil está em fase de reconhecimento e ampliação sobre esse fato e o contexto que o favorece. Os primeiros estudos indicam a década de 1970 quando pedagogos e pesquisadores investigavam o aumento da violência e crime. No entanto, só a partir de 1990 a primazia passa a ser as agressões interpessoais especialmente entre alunos (ABRAMOVAY; AVANCINI; OLIVEIRA; 2004).

O Observatório de Violência nas Escolas, resultado associativo da UNESCO e da Universidade Católica de Brasília, efetuou o I CIAVE (Congresso Ibero- Americano sobre Violência nas Escolas), em maio de 2004 , em Brasília, atraindo mais de 500 pesquisadores e investigadores provindos de toda América Latina (SASTRE, 2009).

Uma pesquisa, apoiada pelo Centro de Empreendedorismo Social e Administração em Terceiro Setor (CEATS) e a Fundação Instituto de Administração (FIA) com 5.168 alunos em vinte e cinco das cinco regiões geográficas do país concluiu que a violência é um fenômeno significativo nos espaços escolares brasileiros. Cerca de 70% dos alunos pesquisaqados dizem ter presenciado, pelo menos uma vez, um colega ser maltratado no recinto escolar no ano de 2009. Perto de 9% dos alunos informam ter presenciado colegas sofrerem maus tratos várias vezes durante a semana e outros 10%, dizem ter visto esse tipo de cena todos os dias. Então, cerca de 20% dos alunos veem atos violentos no espaço escolar (FISCHER, 2010).

De acordo com os dados do inquérito Vigilância de Violência e Acidentes (VIVA) obtidos através do Ministério da Saúde nos anos de 2006 e 2007, a violência no meio da juventude é o maior fator de morbimortalidade nesta etapa de vida. A escola foi designada como um dos espaços de frequente ocorrência (Brasil, 2009).

Conforme Abramovay (2009, p.1) O Observatório Internacional da Violência na Escola, em Paris, informou que a violência atinge um em cada 12 alunos no mundo. No Brasil, segundo a ONG, 84% dos 12 mil estudantes escutados em seis estados esclarecem que suas escolas são violentas, perto de 70% dizem ser vítimas de violência:

> Já Portugal acredita viver um clima bem menos preocupante, se comparado às realidades de Brasil, Estados Unidos e outras nações européias, como França, e Alemanha [...]. De acordo com o coordenador do Observatório da Segurança Escolar de Portugal, João Sebastião, de um total de 12.593 escolas, 93,4% não relataram nenhum incidente em 2006/2007. Ainda assim, foram mais de 7 mil ocorrências no ano letivo, concentradas maciçamente na Grande Lisboa e Porto, as duas maiores das cidades do pais.

Para Fante (2005, p.159) a violência nem sempre é perceptível aos professores, podendo ser explícita ou velada, classificando-se:

> Quanto à forma:
> -violência direta: contra as pessoas, interpessoal;
> -violência indireta: contra utensílios, bens ou patrimônio (destroços ou vandalismo, furtos);
> -violência implícita, velada;
> -violência explícita, identificada.
> Quanto ao tipo:
> -violência física e sexual;
> -violência verbal;
> -violência psicológica;
> - violência fatal.

Ribeiro (2007), Paula (2010), Neto (2011) entre outros pesquisadores entendem que o bullying é uma forma de violência . "Pode-se classificar as violências que afetam o ambiente escolar como violências *na* escola e violências *da* escola: o *bullying* é uma das manifestações de violência *da* escola" (ABRAMOVAY, CALAF, 2010, p.1).

1.3. Fenômeno Social Bullying

1.3.1. Definição e Historicidade do Fenômeno

Numa posição etimológica o termo bullying é palavra de origem inglesa que significa aterrorizar, maltratar, intimidar (JELIN, 2006, P.135).

Vários países utilizam a palavra bullying para definir "o desejo consciente e deliberado de maltratar outra pessoa e colocá-la sob tensão; termo que conceitua os comportamentos agressivos e anti-sociais" (FANTE, 2005 p.27).

Segundo essa pesquisadora esse conceito é usado pela literatura psicológica anglo-saxônica quando se refere às pesquisas concernentes a violência escolar. Outros países utilizam termos diferenciados para definir esse comportamento:

> *Mobbing* [...], empregado na Noruega e na Dinamarca; *mobbning*, na Suécia e na Finlândia. Esses termos são utilizados com significações diferentes. Sua raiz inglesa, *mob*, refere-se a um grupo grande e anônimo de pessoas que geralmente se dedica ao assédio. Quando, porém, uma pessoa atormenta, hostiliza ou molesta uma outra, o termo utilizado para caracterizar esse comportamento é *mobbing.* Mesmo não sendo um termo adequado do ponto de vista lingüístico**,** *mobbing* é empregado para definir uma situação na qual um indivíduo, sozinho ou em grupo, ridiculariza um outro. Na França, denominam *harcèlement quotidièn*; na Itália, de *prepotenza* ou *bullismo*; no Japão, é conhecido como *yjime*; na Alemanha, como *agressionen unter shulern*; na Espanha, como *acoso y amenaza* entre escolares; em Portugal, como *maus-tratos entre pares.* (FANTE, 2005, p. 28)

A adoção universal da palavra bullying foi decorrente do obstáculo da tradução para diversas línguas (NETO, 2005).

O bullying é um fenômeno possuidor de características peculiares (PEREIRA, 2009). Possui "conceito específico e muito bem definido, uma vez que não se deixa confundir com outras formas de violência". Isso se justifica pelo fato de apresentar características próprias (FANTE, 2005, p.3).

Na concepção de Melo (2010) não são conflitos eventuais, repentinos, esporádicos não causadores de danos traumatizantes. São agressões de formas planejadas, possuindo intimidações veladas ou sorrateiras, inclinando-se, às vezes, a violência físicas. Os alvos são pessoas diferentes no biótipo ou comportamento, temerosas as reações dos agressores. A palavra designa**:**

> situações, primordialmente entre jovens, que levam uma pessoa ou grupo a usar atos repetidos de violência simbólica, psicológica e/ou física contra um terceiro para isolá-lo, humilhá-lo e/ou depreciá-lo. Apesar de ocorrer entre pares, a vítima é supostamente inferior em uma relação assimétrica de poder, na qual não possui meios de se defender. Ao mesmo tempo, o agressor não considera a vítima um sujeito, podendo ser utilizado contra ele/a força física, agressão simbólica ou atos de incivilidade. (ABRAMOVAY, CALAF, 2010, p.1)

Olweus (1993 apud BANDEIRA; HUTZ, 2011, p.53) é o comportamento agressivo e persistente com a intenção de causar dano físico ou moral em um ou mais estudantes que são mais fracos e incapazes de defenderem-se.

Segundo Fante (2005, p.28) são agrupamentos de comportamentos de cunho meramente intencional e repetitivo sem motivos aparentes assumido por um ou mais indivíduo contra outro "causando dor, angústia e sofrimento. Insultos, intimidações 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". Para Beane (2011) mesmo a brincadeira e o deboche bem-humorado podem ampliar-se para um ato de intimidação.

Beaudoin e Taylor (2006) deixam claro que os agressores agem por uma forma direta ou indireta, desde um ato de gozação à violência física. Teixeira (2011) percebe que o bullying sendo direto é mais identificável e praticado primordialmente pelos meninos. Quando não, é então, acionado principalmente pelas meninas que executam atos exclusivos, criando difamações, intrigas, expandido fofocas. É mais difícil de identificar e tratar por se disfarçar e se esconder. Beane (2011) percebe que as meninas parecem se tornar mais violentas aos ataques físicos.

Neto (2011) considera que a violência direta, é possível se ver o agressor; na indireta, a vítima é ferida, porém nem sempre percebe a quem culpar, dificultando uma intervenção imediata.

Middelton-Moz e Zawadzki (2007, p.13) dizem que bullying significa crueldade dirigida aos outros, objetivando ganho de poder ao acionar atos causadores de sofrimentos físicos ou psicológicos.

Moura, Cruz e Quevedo (2011) ressaltam que na pratica consistem forças antagônicas entre ameaçador e vítima. Os atos repetitivos entre iguais (estudantes) e o desequilíbrio de poder desencadeiam intimidações nas vítimas. Para Teixeira (2010) esta relação desigual objetiva subjugar e dominar. Beane (2011) acrescenta que o desequilíbrio pode ser a nível físico ou psicológico. Para Smith (2002, p. 188) ele é denominado "abuso de poder sistemático."

Pedra, assim como Fante, acreditam (2008, p.20) que se trata de uma "dinâmica psicossocial expansiva que envolve um número cada vez maior de criança e adolescentes, meninos e meninas, à medida que muitas das vítimas reproduzem a vitimização contra outro(s)".

Melo (2010) informou que além da característica de repetições, no bullying há evidências da intencionalidade e da divergência de poder dos envolvidos. Para ele um comportamento bullying precisa possuir agressividade psicológica, moral ou física; denotando intuito de ferimentos, intimidações, ofensas, discriminações, perseguições ou ameaças. Apresenta-se com mecanismos frequenciais nas ações e por fim implanta marcas, sequelas ou consequências para a vitima.

Pereira (2009) diz que o bullying se manifesta por meios de praticas intimidatórias, apelidos, gozações, acusações injustamente, posse inapropriadas de pertences, provocações medos, grupos de hostilizadores, ridicularizações e infernizações, exclusões, provocações de danos físicos e matérias.

Para Teixeira (2011) bullying são ações agressivas de caráter físico, verbal, moral ou psicológica, que ocorrem de forma repetitiva, sem motivação aparente, praticado por um ou vários alunos contra outros indivíduos, em relação de desigualdade de poder, geralmente dentro do ambiente escolar. Beane (2011) crê que a agressividade verbal pode produzir mais dor que a física podendo destruir o bem-estar das vítimas

Fante (2005) acrescenta que o fenômeno é considerado violência complexa ou frequente; pois, os agressores atacam repetidamente e sem motivos aparentes a mesma vítima.

Os quadros de violência ou agressividade explicitados ou velados são praticados com enorme frequência, no entanto, não são sempre vistos pelo professor. Percebe-se, que existe uma crueldade entre os envolvidos. O relacionamento configura-se no aniquilamento ao outro no qual se dinamiza um comportamento de crueldade nos relacionamentos interpessoais onde os inferiores são objetos de prazer e diversão.

Consultando Matos, Negreiros, Simões e Gaspar (2009) verificamos que os autores compreendem o bullying como comportamento agressivo, intencional e sistemático. Sendo manifestado pelos rapazes através do comportamento aberto e anti-social e pelas raparigas por meio da agressão indireta, manipulação social.

Sintetizando as idéias dos pesquisadores Neto (2011), Melo (2010), Fante (2005) e Olweus (2004) os agressores apresentam pouca empatia e sentem necessidade de dominar e subjugar o outro. A relação desigual de poder evidencia a intimidação da vítima que a torna refém dos valentões.

As pesquisas sobre o fenômeno são recentes, destacando-se a partir de Olweus, 1993; Smith e Sharp, 1994, Ross, 1996; Rigby, 1993 (NETO 2005). No entanto, o bullying é mundialmente antigo, similar a existência da escola (FANTE, 2005).

Mesmo os educadores tendo percebido a situação problemática do fenômeno, efetuaram poucos desempenhos para a sistematização dos estudos até o início da década de 1970. A partir de então, surgiu, iniciando na Suécia, uma inclinação de interesse da sociedade pelos problemas estabelecidos entre os envolvidos desse comportamento. Expandindo-se a outros países escandinavos. Na Noruega, esse fenômeno foi alvo de preocupações por vários anos no meio da mídia e entre professores e educadores. Contudo, no fim de 1982, aconteceu um suicídio de três crianças ao norte da Noruega instigado pelos maus-tratos dos colegas. Esse episódio desencadeou uma mobilização de todos, de forma que o Ministério da Educação, em 1983, produziu uma campanha nacional contra os problemas entre agressores e vítimas (FANTE 2005).

O pioneiro no estudo foi o pesquisador, norueguês, da Universidade de Bergen, Dan Olweus que desenvolveu os critérios para defini-lo de modo apropriado, probabilizando diferenciá-lo de outras possíveis conotações, como incidentes e gozações ou relações de brincadeiras entre iguais, identificados como próprias do processo de maturação do indivíduo. Olweus pesquisou inicialmente cerca de 84 mil estudantes, trezentos a quatrocentos professores e cerca de mil pais. Um dos objetivos da pesquisa era avaliar a natureza e ocorrência do fenômeno. A investigação demonstrou que a cada sete alunos, um inseria-se no

fenômeno bulling. Assim sendo, essa realidade derivou uma campanha apoiada pelo governo extinguindo 50% os incidentes de bullying nos recintos escolares. De modo que vários países como Reino Unido, Canadá, Portugal sentiram-se estimulados a realizarem campanhas interventivas (FANTE, 2005).

O programa de intervenção mencionado por Olweus tinha as seguintes características: "desenvolver regras claras contra o bullying nas escolas, alcançar um envolvimento ativo por parte dos professores e dos pais, aumentar a conscientização do problema para eliminar mitos sobre o bullying e promover apoio e proteção" para os sofredores (FANTE, 2005, p.45).

Pesquisadores mundiais dirigem-se ao fenômeno apresentando aspectos preocupantes de crescimento e possibilidades de atingir os primeiros anos de escolaridade. Estima-se que cerca de 5% a 3% crianças em idade escolar envolvem-se por algum meio em comportamento violento como vítima ou agressor (FANTE 2005).

Foi realizado em Paris, em março de 2001, o I Colóquio mundial sobre a violência no âmbito escolar, participaram investigadores e Ministros da Educação de vários países, objetivando sanar a situação do fenômeno (RIBEIRO, 2007). Estudos informam que a prevalência de alunos vitimizados oscila de 8 a 46%, e de agressores, de 5 a 30%. (NETO, 2005).

Nos Estados Unidos o bullying é assunto de imenso interesse. O problema expande no meio dos alunos americanos (FANTE, 2005; NOGUEIRA 2005). Está sendo classificado como fenômeno global. Pesquisas revelam que crianças entre 6 e 10 anos de idade dizem que 13% contam casos de bullying e 11 % narram ser vítimas (CHALITA, 2008, apud MELO, 2010).

De acordo com o Departamento de Justiça dos Estados Unidos, em um mês, uma em cada quatro crianças sofre com o fenômeno. A Americana Association of School Psychologists declarou que todos os dias, mais de 160 mil crianças não comparecem à escola com receio do bullying. O Centers for Disease Control calculam que 81% dos alunos pesquisados acreditam exercer o fenômeno sobre seus colegas (MIDDELTON MOZ E ZAWADSKI, 2007).

Teixeira (2011) esclarece que estudos efetuados em diversos países mostram que mais de trinta por cento de todas as crianças na fase escolar são ou foram vítimas do bullying nas escolas e cerca de dez por cento dessas crianças são vítimas regulares dessa violência de forma que um em cada três alunos encontram-se envolvidos diretamente nesse problema.

Para Beane (2011) as indicações mundiais de ocorrência de agressividade entre os alunos oscilam entre 10 por cento, em alunos do primeiro ciclo do ensino fundamental, a 27 por cento, entre os do segundo ciclo.

Fante (2005, p.46) elucida que pesquisas reveladas no jornal espanhol, explicam que "um a cada quatro escolares britânicos, do ensino primário, disse ter sofrido maus-tratos por parte de outros companheiros em seu centro educativo".

Pesquisa do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) registrou que em 21 países da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), relacionados a qualidade de vida das crianças e dos adolescentes, revelam que a taxa de bullying alarma (FANTE; PEDRA, 2008, p. 100).

No Brasil, o estudo é recente. Pereira (2009) assinala que só a partir de 2005, começaram a surgir pesquisas brasileiras sobre o bullying; como as de Neto (2005), Fante (2005), Seixas (2005) e Marriel (2006) entre outras. Comparando-se a Europa estamos atrasados pelo menos 15 anos:

> Como reflexo dos trabalhos desenvolvidos nos países europeus, podemos citar as pesquisas desenvolvidas pela professoras Marta Canfield e seus colaboradores (1997) em quatro escolas de ensino público, em Santa Maria (RS), e as dos professores Israel Figueira e Carlos Neto (2000-2001) em duas escolas municipais do Rio de Janeiro" (FANTE, 2005.p.46- 47).

Em 1988, a Associação Brasileira Multiprofissional de Proteção à Infância e a Adolescência (Abrapia) foi criada. Neto montou um projeto e coordenou-o no período de 2002 a 2003. O Programa de Redução do Comportamento Agressivo entre os Estudantes teve como objetivo primordial a investigação sobre o fenômeno no Ensino Fundamental, assim como formas de enfrentamento. 71,6% dos alunos compreenderam ter sofrido bullying o ano todo ou há vários anos. Os apelidos relacionam-se a mais de 50% da totalidade do comportamento bullying (NETO, 2011). De acordo com Santos (2009), desde então, começou a mapear-se a violência escolar brasileira, sob informes do Centro Multidisciplinar de Estudos e Orientações sobre Bullying Escolar (CEMEOBES).

Também aconteceu a pesquisa pioneira intitulada de "Estudos do Fenômeno e Constatações" realizada pela pesquisadora Fante (2005). Seu primeiro estudo foi realizado em 2000, Barretos, cidade do interior paulista, numa rede escolar particular de ensino, com a participação de 430 alunos de 5ª a 8ª séries do Ensino Fundamental e de 1ª e 2ª séries do Ensino Médio. O objetivo principal era a identificação do fenômeno e o seu desenvolvimento. Ao finalizar seu estudo ao longo de cinco anos concluiu que o fenômeno está presente em

100% das escolas, produzindo "medo e perplexidade em torno das vítimas, bem como dos demais membros da comunidade educativa que, indiretamente, se envolvem ao fenômeno sem saber o que fazer" (FANTE, 2005, p.61). Assim como, constatou que o fenômeno está presente nas escolas com índices superiores aos apresentados em países europeus.

Segundo o Centro Multidisciplinar de Estudos e Orientações sobre o bullying Escolar (CEMEOBES), em 2007, a média dos alunos brasileiros envolvidos é de 45% acima do índice do mundo (FANTE; PEDRA, 2008).

Conforme Melo (2010) o fenômeno ganhou olhares em nível de Pernambuco devido alguns casos acontecidos que obtiveram repercussões na mídia; favorecendo o debate, resultando na criação do 1º grupo de estudos com o foco em bullying.

Em 2010, aconteceu a Pesquisa Nacional da Saúde do Escolar, foram entrevistados 618,5 mil alunos das redes particular e pública do 9º ano do ensino fundamental, a maioria na faixa etária de 13 a 15 anos:

> 30,8% dos alunos afirmaram ter sofrido bullying alguma vez. Os alunos das escolas privadas citaram o abuso mais vezes (35,9%) do que os de escolas públicas (29,5%). Desses, 12,9%afirmaram ter se envolvido em brigas com agressão física na escola. Eles citaram inclusive havido uso de armas brancas (6,1% dos estudantes) ou armas de fogo, declarado por 4% deles (MELO, 2010, p.99).

1.3.2. Fatores produtores do Bullying

Estudos diversificados têm sido realizados objetivando evidenciar as causas provocadoras do bullying. As correntes filosóficas, psicológicas, antropológicas e pedagógicas mostram explicações para tais aspectos: "carência afetiva, ausência de limites, afirmação dos pais sobre os filhos através de maus-tratos e explosões emocionais violentas, excessiva permissividade, exposição prolongada" aos vários casos de violência expostas através da mídia e pelos games (FANTE; PEDRA, 2008, p. 100). O acesso facilitado às ferramentas oferecidas pelos modernos meios de comunicação e informação são fatores observados, assim como a alta competitividade geradora do individualismo e impedimento de empatia, e a crise ou ausência de exemplo educativos. (FANTE; PEDRA, 2008).

No fenômeno acontece a anti-dialogicidade dos indivíduos; pois o vínculo que probabilizam os humanos "a serem tolerantes uns com os outros, a aceitar a diversidade" (BEAUDOIN; TAYLOR, 2006, p.120) é desconhecido.

Segundo Middelton-Moz e Zawadski (2007) a pratica do bullying é quase aleatória no começo da infância. Na vida adulta assim como na juventude as vítimas são alvos preferências. O peso, a altura, usos, costumes, cor, sexo, religião ou qualquer situação pode ser motivo de interesse para os bullies. As meninas praticam o bullying diferentemente dos meninos. Elas direcionam a expandir boatos, intimidam o outro com insultos ou sorrisos, procuram anular a reputação do outro, tendem a usar a exclusão social como principal arma, em lugar de agressão emocional ou física direta.

Para Cézar (2010), Smith (2002) a falta de acompanhamento familiar agrava a autoestima da vítima assim como probabiliza o acréscimo dos atos do bullying. Middelton-Moz e Zawadski (2007) esclarecem que crianças criadas em famílias e comunidades violentas, frias, negligentes, inconstantes, desestruturadas em padrões normais de desenvolvimento tendem a apresentarem problemas emocionais, comportamentais e cognitivos.

Consultando Teixeira (2011) verificamos que o autor informa que filhos de pais agressivos, violentos e autores do fenômeno bullying têm mais possibilidades de sofrerem abusos físicos e psicológicos por seus pais e possuir atitude bullying posterior.

Pinheiro e Williams (2009) desenvolveram pesquisa baseada nos estudos de Baldry (2003) objetivando investigar se o fator violência doméstica é algo provocador a intimidação entre os pares e constataram que o comportamento deles interferem no desenvolvimento dos filhos. Teixeira (2011) reflete que os métodos parentais, isto é, como as crianças são educadas em seus lares pode construir um perfil humano violento favorecendo o comportamento bullie. Caran (2007), Beane (2011), Chaves, Melo e Ferreira (2010), acreditam que a violência provinda das meninas parece resultar de inveja ou ciúme que destrói relacionamentos ou reputação de alguma pessoa. Segundo Smith (2002) As meninas praticam a intimidação por um modo mais indireto e relacional.

Beane (2011), Monteiro (2009), também esclarecem que as causas para o fenômeno variam de preferências congênitas, a panorama familiar inapropriado e preconceito, assim como desejo de vingança.

As análises de Beane (2011) apontam que uma criança ativa assim como impulsiva tende a manifestar agressividade contra outras crianças. Para Smith (2002) as crianças portadoras de uma deficiência ou que apresenta precisão educacional especiais tendem a ser intimidadas. Nechar (2010) salienta que a violência pode ser fator resultante dos Transtornos de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) instalados entre 3% a 5% das crianças. Para Souza (2010)

esse comportamento pode está associada ao processo avaliativo. A avaliação resulta em tomada de consciência influenciando ações. E assim, o paradoxo entre formação e classificação pode resultar em segregação e exclusão. Pedra e Fante (2008) acreditam que no contexto escolar a competitividade e o individualismo são estimulados gerando desequilíbrio.

Neto (2011) ressalta que o comportamento agressivo é primordial para o aparecimento do autor; porém, seu comportamento será estimulado se suas ações simbolizarem ganhos em níveis sociais, materiais ou pessoais. Os autores não sofrendo sanções e usufruindo prestigio e poder conduzem outros alunos a se espelharem e se tornarem agressores também.

Perante a realidade da violência doméstica, a agressão contra criança e adolescente pode produzir negativas consequencias nas vítimas. Esses resultados podem ser vistos no campo comportamental, interações sem frutos positivos com amigos, violência física e até comportamentos anti-sociais (ALDRIGHI, 2006).

Ribeiro (2007), Cruz (2009), Middelton-Moz e Zawadski (2007) Almeida, Almeida, Santos e Porto (2008) percebem que a televisão tem o poder de estabelecer nos telespectadores modos de pensar e agir porque suas cenas fictícias servem de modelos imitativos. Cruz (2009) clarifica que as cenas de violência atraem as atenções dos telespectadores, servindo para aliviar instintos anti-sociais e agressivos, regredindo a carga pulsional dos sujeitos. Na opinião das quatro últimas pesquisadoras esse instrumento é um veículo primordial para ensinar as representações de violência associadas à juventude.

Santana (2009) assim como Azzi (2010) pesquisando sobre os pensamentos de Albert Bandura especificam que os recursos midiáticos envolvem-se em processos de transformações sociais.

A aprendizagem social funciona por meio de modelos significativos. O indivíduo interage socialmente através de suas práticas assim como pela identificação dos exemplos. Indivíduos criados sem afeto, isolados socialmente, negligenciados, abusados fisicamente, sexual ou psicologicamente expostos a cenas violentas da mídia são propensos a desenvolverem modelos significativos agressivos no seu cotidiano (SANTOS, 2009).

Alunos que vivenciaram a violência doméstica por uma forma direta e/ou foram expostos à violência interparental, tem mais possibilidade de envolvimento no fenômeno (PINHEIRO; WILLIAMS, 2009). Os agressores percebem que suas praticas são perfeitamente aceitas pelo fato de terem vivido experiências familiares e sociais. Estímulos negativos vividos no âmbito familiar, como violência conjugal, falta de afetividade, gritos

intimidadores e falta de atenção produzem nas crianças modelos que serão seguidos no futuro (SANTOS, 2009).

As vítimas dos atos violentos podem direcionar-se também a ação repetitiva na escola baseados na imitação ao padrão comportamental de violência da família de origem. Pereira (2009) descreveu que a violência doméstica pode evidenciar violência escolar. Fante (2005) entre outros estudioso registra que o comportamento agressivo da criança ou adolescente como uma forma de reação repetitiva dos maus-tratos sofridos ou presenciados produz bullying. Pais que usam a violência como mecanismo punitivo demonstram visivelmente aos filhos que se devem reagir similarmente no âmbito social.

Ristum (2010, p.114) Salienta ainda, que as relações familiares pontuadas por características democráticas, autoritárias ou permissivas podem promover fatores como:

- falta de tempo e de atenção dos pais;
- falta de participação nas atividades dos filhos;
- falta de coesão e solidariedade entre os membro da família;
- ausência de afeto nas relações familiares;
- incoerência nas praticas disciplinares e de orientação:
- uso de violência nas relações familiares cotidianas;
- abuso de poder e uso exagerado de punição;
- falta de normas;
- superproteção dos filhos;
- forma violenta de resolução de conflitos parentais e entre irmãos.

Assim sendo, percebe-se que vivemos em uma época em que a história permanece a inverter o sentido da linha do desenvolvimento humano, em meio a ascensão tecnológica e científica retorna a selvageria (ANTUNES; ZUIN, 2008).

É notório que aquisição de competências sociais é um fator primordial na maturação e no ajustamento social:

> As competências interpessoais adquirem uma importância crescente ao longo da adolescência até à vida adulta. Existem provas de que os adolescentes anti-sociais apresentam lacunas em dois aspectos interrelacionados das competências interpessoais: 1. O estilo de interação interpessoal do indivíduo, que pode ter um efeito na interação social (fricção, comportamento chocante, ou extrema timidez). 2. O estilo interpessoal de resolução de problemas, que pode resultar numa resolução inefectiva de dilemas sociais (conflitos com os pais, evitamento de possíveis problemas e resistência a situações tentadoras) (MATOS, NEGREIROS, SIMÕES E GASPAR, 2009, p. 46)

Algumas dificuldades de relacionamento interpessoal possuem origem no "repertório comportamental deficiente, provavelmente devido a uma lacuna na história pessoal da aprendizagem" (MATOS, NEGREIROS, SIMÕES E GASPAR, 2009). O sujeito então fica

destituído de interações saudáveis. visto que a competência social é traduzida numa averiguação de um comportamento social enquanto comportamento adequado (MATOS, CARVALHOSA, 2000). Para Fante (2005) relacionamentos interpessoais escolares conflituosos são danos cotidianos.

Ferrari (2002), Middelton-Moz e Zawadski (2007) concordam que a violência é fruto da ausência do ensino de limites. A posição dos limites produzirá a possibilidade do olhar o Outro não como portador de satisfação de desejos e carências individuais. Para Mattos (2002) os limites são importantes, pois estabelecem parâmetros entre realidade e fantasia, poder e desejar, onipotência e potência. As crianças desejam pertencimento, apoio e valores por não encontrarem, agem por meio de valores agressivos.

Nesta geração é imprescindível que os pais desenvolvam nos filhos o respeito às regras, pois elas são responsáveis ao desenvolvimento da moralidade. Quando a criança é recém-nascida está num egocentrismo total, indiferente às normas de convívio grupal. Através da interação com o meio social, fundamentalmente com a família, ela percebe-se a si e aos outros, assim como as regras e normas que existem nas relações interpessoais. O centrar-se sobre si mesmo é especificado na mentalidade da criança, pois a mesma indiferencia o que emerge de sua personalidade e da do outro (GAUQUELIM, 1978).

Freud (1997, p. 85) salienta "uma grande mudança só se realiza quando a autoridade é internalizada através do estabelecimento de um superego". Isso porque as condições fenomenais da consciência chegam a um grau mais elevado. As crianças podem aderir a uma moral provinda de uma introjeção, de uma figura que simbolize uma autoridade exterior.

Para Guimarães, Costa, Pessina e Sudbrack (2009) a regra fornece um limite a liberdade individual, outorgando convívio social. Fora da regra, há um campo entre as margens propício à experimentação, à criatividade e ao risco. Fora das margens, concentra-se o desviante, aquele que não adota a regra com referência. Percebe-se então, a importância da cultura como meio delimitador desse espaço. Nos adolescentes presenciam-se a exploração do espaço entre as margens. Eles tendem a questionar as regras familiares.

São vistos nos diferentes âmbitos sociais, os desvios oriundos da ausência de limites, de referências. Os desviantes sentem dificuldade a alinhar-se a lei. Eles a vê como fonte de privação, de escravidão. Então, descartam-na e abandonam-na. Ela é vivenciada a partir da associação do indivíduo a mesma. A função paterna é primordial para o estabelecimento das regras morais. Inúmeras vezes "os jovens não têm figuras com as quais possam se identificar e estabelecer vínculos suficientes flexíveis que facilitem uma conduta exploratória"

(GUIMARÃES; COSTA; PESSINA; SUDBRACK, 2009, p. 357). Assim sendo, a violência pode ser reações sintomáticas de um desvio baseado em encontrar um referencial por meio de seus atos. O que direciona o percurso do desviante é o significado que a sociedade atribui aos atos praticados por ele. O adolescente mesmo cometendo atos de violência está em busca de uma identidade.

Middelton-Moz e Zawadski (2007, p.1) informaram que os ex-bullies disseram que "cresceram em ambientes violentos, marcados pelo abandono, abusivos, carentes de valores saudáveis e sem limites". Segundo as pesquisadoras essas pessoas necessitavam de alguém que lhe oferecessem apoio, confrontação e responsabilidade. As crianças estão informando através de suas palavras e ações, que estão se sentindo sozinhas, medrosas, desprotegidas e necessitando de modelos referenciais que lhe ensinem condutas saudáveis responsáveis.

Para Ferrari (2002, p.29) "o problema da criança, hoje, representa quase sempre uma aprendizagem emotiva que seus pais não conseguem completar no momento evolutivo correspondente". O pesquisador evidencia que a violência pode ser revelada em todo ato físico, sexual e psicológico (negligência e abandono). Podendo ser vista como ponto de relações sob a ótica de dominação, ou seja, em que as diferenças na sociedade são consideradas por verdadeiras desigualdades. Onde o desejo de uns seja subordinado à de outros. É nesse sentido que se estabelece a perda da autonomia de forma que as pessoas são tolhidas de expressarem seus desejos, subordinando-se então aos caprichos dos outros.

Beaudoin, Taylor (2006) e Freire (1987) pontuam que o comportamento humano pode ser reflexo das condições culturais em que o indivíduo está inserido. Beaudoin assim como Taylor pensam que o bullying geralmente está presente nas culturas em que os meninos precisam demonstrar que são durões, embora que para elas as meninas pratique-o também.

O sistema Vigilância de Violência e Acidentes (VIVA) em pesquisa constatou que "os homens predominaram como principais autores de agressão tanto entre homens (77,6%) como entre as mulheres (64,2%)" (BRASIL, 2009, p115).

No bullying as vítimas são incapazes de defesas pessoais; assim como, não possuem condições de atraírem outros a sua defesa. Fante (2005) acredita que o antagonismo de poder pode acontecer pela vítima não ter possibilidade de defesa a incontáveis fatores como diferenciação na estrutura física entre agressor e como também mínima possibilidade de ação perante os atacadores. Frequentemente os ataque são feitos por um grupo de pessoas deixando a vítima indefesa.

Pereira (2009) explicou que o agressor se sente bem, pois para sua turma ele é detentor do poder, se satisfaz com os risos do colegas. A primordial característica do bullying é a violência oculta. Muitas vítimas pelo sentimento de vergonha por está sendo batida ou sofrendo gozações no ambiente escolar não proferem seus sofrimentos; outras temem também represálias do agressor. Neto (2011), Smith (2002) alertam que não possuir amigos é um fator de risco para ser alvo, o comportamento agressivo, assim como a desigualdade de poder.

De acordo com a pesquisa com o suporte do Centro de Empreendedorismo Social e Administração em Terceiro Setor (CEATS) e a Fundação Instituto de Administração (FIA) espontaneamente professores e gestores não citaram a escola como instancia influenciadora deste acontecimento, porém, logo depois apontaram deficiência do sistema escolar como determinante do fato. Os elementos citados como intrínsecos à estrutura escolar que podem associar-se a pratica são número excessivo de alunos em sala de aula, dificuldade da escola em lidar com problemas da família do aluno, ausência de habilidade do professor para educar, uso de correção e agressão, estrutura física inadequada e ausência de espaço para que os alunos expressem suas emoções e dificuldades pessoais (FISCHER, 2010).

Neste sentido, os alunos relataram que a violência acontece como consequência de apelidos e agressões verbais como meio de brincadeiras, dificuldade emocional e de relacionamento interpessoal dos agressores e necessidade de pertencer a um grupo.“Embora institucionalmente silenciada, a violência relacionada a práticas discriminatórias resultantes de preconcepções quanto à raça mostra-se evidente na comunidade escolar”. (ABRAMOVAY; AVANCINI; OLIVEIRA; 2004, p.40) Para Smith (2002) o racismo e a homofobia são fatores presentes nos recintos escolares.

As pesquisas na área mostram que a violência nas escolas precisa ser vista macro e microssociologicamente:

> enfatizando que suas causas são tanto exógenas, relacionadas ao bairro, ao sistema econômico, a falhas familiares ou das políticas públicas. Quanto endógenas, associadas a graus de organização ou de desorganização local, nos quais os atores não são apenas agente impotentes, manipulados por forças políticas externas, nem tampouco populações que, em si mesmas, representam um perigo. (Debarbieux, 2002, p.74)

Fante (2005) esclarece que a vítima típica é aquela que tem como função ser bode expiatório para um determinado grupo. Este indivíduo ou grupo é pouco sociável sendo alvo repetidamente de comportamentos agressivos dos outros, sendo inviabilizado por diversas maneiras de reagir a essas condutas agressivas. Em muitos casos relaciona-se melhor com outro ser adulto do que seus companheiros. Não consegue impor-se no grupo, sua conduta cotidiana não é de agressividade, motivo pelo qual o agressor percebe-o como presa fácil.

A vítima provocadora provoca e atrai reações agressivas apesar de não poder lidar eficientemente. Possui gênio violento, tenta brigar ou responder quando sente atacada ou insultada, sem eficiência; é geralmente tola, imatura, de costumes irritantes, sendo quase responsável pela desordem ambiental onde está presente. A vítima agressora reproduz os maus-tratos sofridos. Por ter sofrido na escola, objetiva encontrar indivíduo mais frágeis para fazê-los bode expiatório, na tentativa de repassar seus sofrimentos. Esse mecanismo produz uma dinâmica expansiva ao bullying resultando no acréscimo ao número do bullying. O agressor vitimizam os mais frágeis. Revela pouca empatia, geralmente é oriundo de família desestruturada, onde não existe pouco ou nenhum relacionamento interpessoal afetivo. Frequentemente é mais forte que a vítima, tendo a mesma faixa etária ou sendo mais velho do que a pessoa alvo. Pode ser fisicamente superior nas brincadeiras, nas atividades esportivas e nas brigas do que as vítimas, principalmente nos casos dos meninos.

A pesquisadora permanece esclarecendo que se existir em sala de aula um agressor seu modo de agir interferirá nas atividades dos alunos, produzindo relacionamentos violentos. Por seu temperamento maléfico e necessidade de ameaçar, dominar e humilhar o outro, as situações por mínimas que sejam tornam-se maximizadas. Ele é capaz de descobrir suas vítimas, o bode expiatório "representa o elo frágil da cadeia, uma vez que o agressor sabe que ele não vai revidar se atacado, que se atemorizará, vindo talvez a chorar, não se defenderá e ninguém o protegerá dos ataques que receber" (FANTE, 2005, p.48). Este tipo de vítima é seu alvo ideal. Seu sentimento de ansiedade, a inexistência de defesa e seu choro provocam sentimento de triunfo e dominação no agressor alimentando sua agressividade. Às vezes, pode atrair outros e formar grupos, saindo-se bem em qualquer situação por meio de arquitetações estratégicas.

É sabido que à proporção que a violência é ampliada nos vários contextos sociais a ausência de respeito mútuo cresce. "A agressividade e a transgressão na infância e na adolescência são preocupações crescentes de pais e professores, pois constituem alterações de conduta que habitualmente apresentam evolução negativa" e apresentam resistência as várias formas de controle (AVANCI; PESCE; FERREIRA, 2010, p.188). A escola, assim como a família entrelaçam-se em direção a um interesse similar, a criança, o adolescente ou o jovem:

> No entanto, existe uma relação tensa e conflituosa, onde a insatisfação e as queixas aparecem em ambos os lados. A escola joga a culpa na família pelo fracasso de seus filhos, considerando-a desestruturada, assim como os professores queixam-se das famílias e dos alunos por conta de situações limites em que são xingados e desrespeitados por ambos (ABRAMOVAY, 2007, p.1).

Nesta direção, todo clima escolar estimula sentimentos negativos que se expressam em tédio provocador da violência (FANTE, 2005). Na concepção de Abramovay (2006, p75):

> A violência se relaciona com a palavra, assim como com o silenciamento cerceamento da palavra, em planos diversos. A não negociação de conflitos estimula o recurso da não comunicação. Mas a não palavra se configura em violência além do corte da relação dialógica, a recusa à argumentação, a ouvir e compreender o outro, refletindo e transpondo intolerâncias.

1.3.3 Consequências da Vitimização do Fenômeno

De fato, já é hora de examinarmos a microviolência e a forma como ela tem influência na vida das vítimas e dos criminosos (DEBARBIEUX, 2002, p, 75).

Smith (2002), Fante (2005), assim como outros pesquisadores compreendem que o fenômeno atinge a todos, primordialmente as vítimas, podendo ter efeitos imediatos ou em longo prazo.

O trauma provocado pelo bullying poderá ser superado ou não; depende tão somente do perfil de cada vítima, assim como da forma de relacionamento consigo, o social e familiar. Vida profissional, a constituição e relacionamento familiar, assim como, sua saúde física e mental podem ser prejudicados. A não superação poderá repercutir no seu comportamento e formação dos pensamentos e "inteligência, gerando sentimentos negativos e pensamentos de vingança, baixa auto–estima, dificuldades de aprendizagem, queda do rendimento escolar, podendo desenvolver transtornos mentais e psicopatológicos graves"; assim como, sintomatologias e doenças de fundo psicossomático. Podendo tornar-se violento ou depressivo, assim como reproduzir bullying em momentos posteriores numa espécie de ciclo vicioso denominado SMAR (Síndrome de Maus-Tratos Repetitivos) (FANTE, 2005, p. 79).

Neto (2011) ressalta que o bullying escolar é assunto importante na esfera de saúde pública, atingindo 20% a 40% do âmbito estudantil. Atinge maior incidência entre os 11 a 13 anos; quanto menos a idade da criança e frequentemente agressiva, maior propensão de mostrar comportamento antissocial no futuro.

Fante e Pedra (2008) concordam que as vítimas apresentam problemas social, emocional e cognitivo, transtorno emocional grave, dificuldade de aprendizagem, problemas psicossomáticos, transtorno de dificuldade limítrofe. O agressor vivencia o distanciamento e a

falta de objetivo no âmbito escolar, a supervalorização da violência, a habilidade para condutas delituosas, probabilidade crescente para não convivência saudável e delinquência.

Neto (2005) explica que os fatores individuais, hiperatividade, impulsividade, distúrbios comportamentais, dificuldades de atenção, baixa inteligência e desempenho escolar deficiente são contribuintes ao comportamento agressivo dos bullies. O preocupar-se com a integridade e o estar apreensivo com as constantes intimidações desestimulam a capacidade de aprendizagem escolar. Pessoas que sofrem bullying quando crianças são mais propensas a sofrerem depressão e baixa autoestima quando adultos. Da mesma forma, quanto mais jovem sofrer a agressão maior será o risco de apresentar problemas associados a comportamentos antissociais.

Moura, Cruz e Quevedo (2011) afirmam que o sofrimento psíquico produz diminuição da autoestima, isolamento, prejuízos no aprendizado e no desempenho acadêmico. As vítimas possuem até três vezes mais possibilidades de terem dores de cabeça e abdominais, com possibilidades de terem transtorno de personalidade antissocial e comportamentos violentos no futuro. Neto (2011) clarifica que as vítimas tem poucos amigos ou perdem as amizades que foram conquistadas.

O bullying transforma o comportamento das vítimas, tirando-lhe o poder avaliativo, a atitude certa da errada no momento de vingança. Pessoas que desejavam conviver em sociedade tornam-se protagonistas de histórias trágicas por terem sofrido. Aspiram exterminar seu agressor ou pessoas que estão em seu caminho (SANTOS, 2009).

As análises de Matos, Negreiros, Simões e Gaspar (2009) clarificam que os efeitos negativos da violência abrangem os níveis do desenvolvimento físico, mental e social das vítimas. Podendo dirigir as crianças e adolescentes aos fatores de comportamentos de riscos, consumo de substâncias de álcool e drogas, comportamentos sexuais de riscos, entre outros.

Bandeira e Hutz (2010) realizaram uma pesquisa consoante a autoestima, no grupo vítima agressor, o sexo masculino apresentou média superior em relação ao feminino, assim como maior encaminhamento ao serviço psiquiátrico.

Os pesquisadores Zaine, Reis e Padovani (2010) entre outros pesquisadores afirmam que os sofredores de bullying podem futuramente ser portadores do uso do álcool e drogas como também terem problemas com a lei. Reafirmando essa idéia, Neto (2011) considera que o comportamento agressivo foi por muito tempo visto como um rito de passagem benigno. Observado como um comportamento primordial na formação do caráter de crianças e adolescentes, importante para edificação de uma vida adulta saudável. Hoje, porém, o

bullying é visto como algo que merece extinção total, sendo um indicador de risco para a adoção de ações violentas mais graves.

O impacto prejudicial fundamental da violência é produzido no processo de aprendizagem e no desenvolvimento escolar das vítimas (FISCHER, 2010). Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar (PENSE) revelou que 5,5 dos estudantes deixam de ir à escola por não sentirem-se seguros no ambiente escolar (BRASIL, 2009).

Cézar (2010), Ribeiro (2007), Maestrelli, Andretta e Copelli (2008), Monteiro (2009) asseguram que as vítimas sofrem na esfera do desenvolvimento social. Cézar (2010) explica que as vítimas não possuem habilidades resolutivas para orquestrarem o conflito. Crianças e adolescentes podem necessitar de diversos serviços como saúde mental, justiça da infância e adolescência, educação especial e programas sociais.

Para Pereira (2009) a violência presente no núcleo escolar quebra o nexo de escola ideal, que implica em insegurança aos alunos, influenciando por uma forma negativa nos estudos.

Para Debarbieux (2002), Smith (2002) as vítimas sofrem de baixa estima, depressão e ansiedade. Rolim (2008), Beane (2011),Teixeira (2011) entre outros, afirmam que nos casos mais graves pode resultar em suicídio**.** Neto (2010) assinala, parece presente o desejo de matar em algumas vítimas. Isso porque na escola elas sofreram e nada fizeram para protegê-los. Beane (2011) afirma que o bullying leva a vítima a escuridão, enfraquecendo-lhe mente, coração, corpo e espírito.

Em relação a opinião dos pais, o Ministério da Educação (MEC), por meio do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), executou um estudo de parâmetro nacional concernente a relação família, escola e educação. Pela análise das opiniões ficou evidente a sensação de insegurança e a percepção de um aumento de violência incorporada às escolas da rede pública de ensino, principalmente nas grandes capitais. Esse tema preocupa sobremaneira os pais dos alunos (PACHECO; ARAÚJO, 2005).

Fante e Pedra (2008) acreditam que o comportamento dos funcionários da escola de negação e indiferença podem provocar nos pais sensação de insegurança quanto a proteção dos filhos. Para Neto (2011) os pais das vítimas podem entrar em descrença, indiferença, ira e inconformismo consigo e escola. Sentindo-se culpados e incapacitados para dissolver o bullying contra seus filhos podem a vir a ter problemas de ordem emocional, social e econômica.

Cézar (2010) descobriu em suas pesquisas que as famílias preocupam-se com o bem-estar dos filhos, com o risco da vida, às dificuldades de aprendizagem, à desistência ou abandono escolar. Porém, estão frustradas, a escola não correspondem as suas expectativas e nem contribui no desenvolvimento de valores primordiais à boa convivência, não oferecendo um ambiente sadio e prazeroso. Os pais que sofreram bullying tendem a controlar ao máximo a vida dos filhos até porque antes foram vítimas. O sentimento de impotência por não possuir habilidade de como ajudar os filhos nos momentos de conflitos, de insegurança e tensões surge. Há famílias que possuem capacidade de análise crítica, porém, preferem silenciar receando que os filhos sofram marcação na relação com os outros. Algumas famílias, em Cuiabá, especificaram em seus depoimentos, terem acontecido, em seu meio, casos de suicídios e assassinato. Externalizaram que essas situações obtiveram um final trágico afetando suas relações interpessoais, pelo sentimento de vergonha e isolamento.

Na concepção de Neto (2011) o fenômeno tradicionalmente ignorado ou não valorizado pelos pais favorece a perpetuação; assim sendo, repercute em prejuízos.

Pelo fato do fenômeno ser complexo e produzir sequelas nos envolvidos cabe aos responsáveis pela educação das crianças e jovens ficarem alertos as manifestações. (PEREIRA, 2009)

1.4. Pensando em Intervenções para o Fenômeno Bullying nos Contextos Família e Escola

De acordo com Aquino (2010) a violência escolar sempre existiu, sendo administrada de formas diferenciadas:

> A diferença é que hoje os profissionais da educação não mais parecem acreditar que seja possível administrar (ou mesmo prevenir) tais contratempos no interior da própria escola, por meio de mecanismos propriamente pedagógicos. Por isso, talvez, a demanda de transferência de responsabilidades para outros profissionais (da saúde, da justiça, da polícia etc.). Por isso também, a visibilidade repentina na mídia; algo parecido a um pedido de socorro e, ao mesmo tempo, um atestado de inaptidão. (AQUINO, 2010, p. 78).

Para Beane (2011) uma vida familiar de qualidade pode impactar significativamente sobre a habilidade dos filhos para lidarem com o outro e a vida. É preciso que a família prepare-os no processo de sua inserção no mundo extra familiar, de modo a proporcionar-lhes até mesmo entre varias contribuições, a construção de seu novo ninho familiar. Essa condição de habilidade constitui os ritos de passagens e neles observam-se o essencial papel da família

que agindo como elo, probabiliza a travessia no mar da vida aos seus filhos a outros grupos e encaminham a novos contextos sociais mais extensos. Quando a família oferece o sentimento de pertinência, propicia o surgimento de raízes e oferece sustentáculo a identidade dos descendentes, por forma interativa, facilitando suas associações com outros agentes, influindo e sendo influenciado. "Somos para nossos filhos a expressão do que vivemos e sentimos e não do que apregoamos como verdade" (CHALITA, 2008, p. 185).

Teixeira (2011) defende que os pais dos bullying devem procurar dialogar com a coordenação pedagógica para conhecer os problemas e assumir posturas resolutivas; assim como manter conversas educativas com seus filhos.

É imprescindível ressaltar que é consenso dos pesquisadores Pereira (2009), Middelton-Moz e Zawadski (2007), Fante e Pedra (2008), Melo (2010) e Beaudoin e Taylor (2006), entre outros, perceberem a importância de um cotidiano interativo entre pais, filhos e escola. Mecanismos de intervenções e prevenções devem emergir:

> Os membros do corpo técnico-pedagógico, sobretudo, os professores e coordenadores, não estão preparados para orquestrar a dinâmica dos conflitos no espaço escolar, isto é, os caminhos viáveis para ajudar os estudantes a repensar suas ações, seus comportamentos inadequados. Não conseguem ainda orquestrar nem os próprios sentimentos de impaciência, nervosismo, apatia, indiferença, os quais ainda interferem na relação com os estudantes (CÉZAR, 2010, p. 187).

De acordo com Rocha (2001) uma mudança no sistema educacional terá que surgir partindo da resignificação de definições como cooperação, autonomia e eficiência. O cotidiano escolar poderá ser espaço público onde efetuem novas formas de pensar e sentir. Birman (2003) explica solidariedade seria a alternativa para acontecer o reconhecimento do outro na sua diferença e singularidade, atributos da alteridade.

Para Sposito (2001, p.99) "[...] uma profunda crise da eficácia socializadora educação escolar ocorre nesse processo de mutação da sociedade brasileira, que oferece caminhos desiguais para a conquista de direitos no interior da experiência democrática".

Rogers (1983) como Freire (1987) acreditam que os encontros humanos devem basear-se no diálogo. Segundo Freire (1987) dialogar é amar; o amor é um ato de coragem, nunca de medo, o amor é compromisso com os homens. Então, o comprometer-se com a causa do outro é gesto de amor. Este compromisso, por ser amoroso é dialógico. Alicerça-se pelo diálogo, pois amor é comunicação. Para Rogers (1983) a empatia, a congruência ou autenticidade, aceitação ou estima em relação ao outro quando presentes numa relação é

primordial para as mudanças acontecerem. O ouvir é elemento fundamental nas relações significativas do existir.

Paulo Freire (1987) percebe que o diálogo só é possível quando se ama o mundo, a vida e os homens. As pessoas que estão desprovidas de humildade não podem manter relacionamento com o outro. Não podendo então, pronunciar o mundo. Quem não consegue ser humano não pode chegar ao lugar de encontro. O diálogo se realiza numa relação horizontal baseada no amor, na humildade, na fé, nos homens. Este dialogar produz a busca que é desenvolvida na comunicação entre os homens. É inexistente numa posição agressiva.

De acordo com Neto (2011) a sociedade põe-se em injustiça, consumismo, quando valoriza o ter em relação ao ser. A estrutura social quando perversa responsabiliza-se por expandir-se a criminalidade eliminando os princípios éticos e os valores que são competentes em promover uma interação social de justiça e respeito entre os integrantes da comunidade.

Para França (1996) o mundo está em risco e os humanos necessitam agir saindo do seu universo interior. A presença de todos no ambiente escolar é indiscutível nas realizações. Este mundo não poderá ser vivenciado pelos interesses imediatistas e descartáveis de uma geração, mas por um campo ético, para que a liberdade se concretize em atos e palavras.

Então, de acordo com as novas transformações é necessário que a escola atual ponha em evidencia novas estratégias como hábitos de mudanças. Essas ações devem ser multidimensionais e multicontextuais em seus objetivos; probabilizando a colocação dos professores e todos no desempenho de suas funções. Para Tardif e Lessard (2008) é imperativo que os docentes estejam em ações estratégicas com todos os outros parceiros educativos. "A desumanização que resulta da "ordem" injusta não deveria ser uma razão da perda da esperança, mas, ao contrário, uma razão de desejos ainda mais e de procurar sem descanso, restaurar a humanidade esmagada pela injustiça" (ROGERS, 1989, p.82).

Freire (1987) acredita que existe uma invasão cultural responsável pela dominação do outro, essa alienação é uma violência ao ser, que está sempre sendo invadido. Assim sendo, o sujeito pode perder sua originalidade ou sentir-se ameaçado de futura perda. Para ele o eu social dos invadidos, é constituído na relação sócio-cultural, constituindo na dualidade invadidos e dominados, um eu quase adepto ao eu opressor. Consequentemente os lares, as escolas estão inclusos as condições dessas estruturas de dominação, sendo agências formadoras de futuros seres invasores. As crianças inseridas num contexto de ausência de amor, opressividade, frustração, são propícias a entrarem em rebelião na juventude ou adaptar-se a uma acomodação, sendo alienados. As pessoas não desejam desnudar-se de seus

mitos, renunciando-os, isso seria uma auto violência. O preferível é a reprodução, a manifestação da anti-dialogicidade. A aceitação e confiança permitem o entrar em contato com a experiência pessoal resultando no melhor conhecimento de si e consequentemene do mundo. É aí que poderá acontecer as mudanças individuais e coletivas; pois a tolerância é a pedagogia do viver (FREIRE, 2004).

Apesar do contexto educacional não ser capaz de solucionar todos os problemas assim como de compensar as desvantagens sociais, pode influenciar seu próprio clima e a violência que ocorre dentro de seus muros (BLAYA, 2002, p. 246). As pesquisadoras Fante (2005), Beaudoim e Taylor (2006) informam que o ambiente escolar deve cultivar a respeitabilidade e a apreciação, assim como o tolerar o outro. "Trata-se de propiciar a possibilidade de outra convivência e de novos significados para um presente democrático no interior da vida escolar capaz de sinalizar algum valor positivo para crianças, adolescentes e jovens" (SPOSITO, 1998, p.16).

Abramovay e Gentili (2012) explicam que necessitamos perceber a origem e as razões da violência no recinto escolar para refletir soluções. Devemos contribuir para que as instituições escolares resolvam seus problemas diários com a primordial riqueza que ela possui, alunos, professores, direção e funcionários. Sua potencialidade consiste no ostentar do saber, do conhecimento, do diálogo e da criatividade. Se a "violência é construída, então ela pode ser desconstruída" (DEBARBIEUX, 2002, p.75).

Segundo Fante (2005) a comunidade escolar precisa conhecer sobre o fenômeno bullying e criar estratégias para que a realidade seja transformada. Para que a situação seja enfrentada, o básico não é simplesmente entrar no processo de defesa da vítima e punir o agressor. É necessário um interagir dialógico com agressores e vítimas para o reconhecimento das verdadeiras causas de agressões; assim como, saber o porquê das vítimas suportarem as agressões. Outorgar a comunidade escolar possibilidades de reflexões é permitir o direito a cidadania, democracia e criatividade em prol de respostas aos seus problemas, pondo em pratica possibilidades dos alunos levarem valores éticos as suas vidas quando forem adultos. Nisto consiste a efetivação do cumprimento de cada elemento em executar sua tarefa contribuindo assim para a transformação da sociedade.

Segundo Birman (2003) o crescimento da violência, do descrédito e da desesperança têm refinado o sentimento solitário do desamparo, produzindo o horror narcísico e estabelecido um ambiente de sobrevivência de defesa exclusivamente ao eu. E então, os pais que não delimitam as ações dos filhos, prejudicam-nos, fazendo-os não refletirem sobre a

solidariedade, induzindo-os a cultuarem a cultura do desvinculo afetivo. Quando acontece a desvalorização da afetividade ocorre a intolerância ao que é diferente e a banalização do mal ao próximo. Especificamente é necessário o cumprimento do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), artigo 3º:

> A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta lei, assegurando-se-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social em condições de liberdade e dignidade. (BRASIL, 2005)

As pesquisadoras Beaudoin e Taylor (2006) informam que a "escola deve cultivar o respeito, apreciação e tolerância". Fante (2005, p. 93) acredita também que a "escola deve estimular o ensino e o desenvolvimento de atitudes que valorizem a pratica da tolerância e da solidariedade entre os alunos" só assim a pratica violenta poderá ser arrefecida. Para Freire (1992, p.11) sem o cuidado pedagógico a esperança "se desavora, se desendereça, e se torna desesperança que, às vezes, se alonga num trágico desespero". Middelton-Moz e Zawadski (2007) pensam que se precisa de coragem dos sujeitos inteligentes e comprometidos, capazes de fomentarem comunidades seguras que incentivem a inclusão e a cooperatividade. Assim como, punições contra comportamentos violentos. A esperança é vista como caminho para enfrentar transformações.

Segundo Foucault (2004, p. 10) "Vivemos um momento em que a função do intelectual específico deve ser reelaborada". Neto; Filho; Saavedra (2007); Njaine; Minayo (2003); Viviane (2011); Guareschi (2007); Werthein; Abramovay (2008); entre outros compreendem que a escola, família e sociedade devem mobilizarem-se para as mudanças sociais. Nesta direção, corroborando com essa afirmativa:

> A educação deve servir para a reprodução social da sociedade, através da reprodução dos valores, normas, legitimações, ideologias que sustentem essa sociedade do jeito que ela é. Essa reprodução social é condição também para a reprodução material, pois é necessário que os membros de uma sociedade *aceitem* que a reprodução material se dê de determinado modo. Mesmo hoje,subjacente a grande parte das teorias em educação, pode-se identificar esse pressuposto adaptativo e reprodutivo da educação. (GUARESCHI, 2007 p. 3)

Beaudoin e Taylor (2008), Fante (2005), Middelton-Moz e Zawadski (2007), Smith (2002) assim como outros pesquisadores da literatura nacional e internacional reconhecem que há demonstração direcionada de alguns países ao enfrentamento e combate do fenômeno bullying. Observa-se que na Noruega O Ministério de Educação em 1996, adotou o programa

norueguês de prevenção e controle nos recintos escolares. A Finlândia está mobilizada por um projeto de lei sobre a educação que ampara o aluno em aprender no local seguro. A Holanda desenvolve campanhas direcionadas a pais, professores alunos, assim como funcionários objetivando enfrentar a situação mediante um esforço cooperativo. Na Espanha, há universidades com o apoio do Ministério de Educação e Ciência que desenvolve pesquisas e prevenções contra o fenômeno. Na Inglaterra existem vários projetos em execução, no entanto, o mais importante é o contra o *bullying*, coordenado por Peter Smith e equipe, entre 1991 e 1993. Neste país, outros projetos merecem destaque como o grupo de investigação policial, o childline, o kidscape. Na Irlanda existem vários programas, entre eles O Programa Estar a Salvo. Na Grécia o Departamento de Orientação Psicopedagógica do Colégio Moraitis desenvolveu um programa de conscientização e orientação psicopedagógica individual e coletiva. Muitos projetos estão sendo executados nos contextos escolares portugueses através do programa europeu Training and Mobility for Research (TMR) (MELO, 2010).

No Brasil A ONG Abrapia associando-se a Petrobras desenvolveu um programa, no Rio de Janeiro com 11 estabelecimentos de ensino estudos e debates com professores, pais e alunos mecanismos de prevenção e redução do comportamento bullying (NOGUEIRA, 2005). Segundo Abramovay, Avancini e Oliveira (2004, p.48) "entre outras medidas, tem sido bastante utilizado o apoio de psicólogos nas escolas, focalizando a violência sob uma perspectiva psicológica, e não social". Para Neto (2011, p. 64) "Tem sido limitado o sucesso dos programas cuja proposta seja voltada à prevenção ou redução do bullying na infância e adolescência".

Um programa ousado no Reino Unido foi o projeto do DFE de Sheffield, realizado entre 1991 a 1994 (COWIE; SMITH, 2002). Entre outros, há um mecanismo interventivo que é o uso de pequenos grupos onde não existem confrontos:

> Essa abordagem "sem culpa" ao bullying foi desenvolvida por George Robinso, Ph. D, da Universidade West England, e por Barbara Maines, Ph. D., psicóloga em Bristol, Inglaterra. Neste método, o professor não repreende os bullies. A base dessa abordagem é que o bully não é uma criança má, e sim, uma criança cujo comportamento precisa mudar. A escola estimula as vítimas de bullying a escrever seus sentimentos em relação ao bully, e depois a lê-los em voz alta para um pequeno grupo de crianças que inclui amigos, "alunos sensíveis" e o bully, que não é identificado, mas se explica de que forma seu comportamento é prejudicial a vitima. Pede-se que cada aluno traga sugestão para melhorar a situação (MIDDELTON MOZ E ZAWADSKI, 2007, p.88):

Outras intervenções de grandes proporção obteve lugar:

> em Toronto, no Canadá (PPR et al., 1993), e na Andaluzia, na Espanha (Ortega e Lera, 2000). Houve também duas réplicas bastante semelhantes do programa de

> Olweus, em Schleswig-Holstein, na Alemanha (Hanewinkel e Knaack, 1997) e na Carolina do Sul, nos Estados Unidos (Olweus e Limber, 1999). Uma intervenção em turmas de jardim de infância, em Berna, na Suíça, foi relatada por Alsaker e Valkanover (2001). Os resultados completos das avaliações de todas essas intervenções ainda não se encontram totalmente disponíveis, mas, de modo geral, os resultados parecem ser muito variados (Smith e Ananiadou, no prelo). Em particular, as réplicas ocorridas em Schleswig-Holstein e na Carolina do Norte certamente não replicam o grau de sucesso dos resultados de Bergen (SMITH 2002, p. 197-198).

Para Rogers (1983) o que necessita na humanidade é a capacidade de atenção apropriada ao outro e respeito pela diferença. O diálogo entre os humanos é essencial para anular a extensão de atos violentos. Quando consigo ser congruente e genuíno, quase sempre ajudo a outra pessoa. Essa outra pessoa sendo "cristalina e autêntica e congruente, ela quase sempre me ajuda". (ROGERS, 1983, p.12) Nesses momentos ocorre uma relação fraterna.

II– PERCURSOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Uma vida sem desafios não vale a pena ser vivida.

Sócrates

2.1. Tipo de pesquisa

A pesquisa foi realizada por meio do método qualitativo que se dirige ao estudo da "história, das relações, das representações, das crenças, das percepções e das opiniões, produtos das interpretações que os humanos fazem a respeito de como vivem, constroem seus artefatos e a si mesmos, sentem e pensam" (MINAYO, 2008, p.57). Em outras palavras, Richardson (2009, p.90) diz que "a pesquisa qualitativa pode ser caracterizada como a tentativa de uma compreensão detalhada dos significados e características situacionais apresentadas pelos entrevistados".

Corroborando com essa reflexão, Strauss e Corbin (2008, p.24) dizem que pode ser utilizado para obtenção de "detalhes intricados sobre fenômenos como sentimentos, processos de pensamentos e emoções que são difíceis de extrair ou de descobrir por meio de pesquisa mais convencional".

Neste sentido, para Minayo (2007) a análise qualitativa não se restringe a qualquer classificação de opinião dos informantes, mas objetiva descobrir seus códigos sociais a partir das falas, símbolos e observações, aprofundando-se no mundo das significações. Para a pesquisadora a amplitude da produção humana, sintetizada no mundo das relações, das representações e da intencionalidade é o objeto da pesquisa qualitativa.

Richardson (2009) acrescenta que as investigações que se dirigem a uma análise qualitativa têm como objeto situações complexas ou bem particulares. Na mesma convicção, Minayo (2008) nos conta que esse método desvenda processos sociais pouco conhecidos relacionados a grupo particulares, outorga a elaboração de novas abordagens, revisão e criação de novas definições e categorias no percurso da investigação.

Daí cabe ressaltar a apropriação desse método de pesquisa, pois o fenômeno social do bullying se encontra em segmento de recentes investigações. A pesquisadora sinaliza ainda que o método se define pela empiria e pela sistematização crescente de conhecimentos até a compreensão da lógica interna do grupo ou do processo em análise. Por isso, é também usado para a fomentação de novas hipóteses, elaboração de indicadores qualitativos, variáveis e tipologias.

De acordo com Gibbs (2009, p.8) os pesquisadores qualitativos estão estimulados "em ter acesso a experiências, interações e documentos em seu contexto natural [...] de uma forma que dê espaço às suas particularidades [...] aos materiais nos quais são estudados". Strauss e Corbin (2008, p.24,) trilham o mesmo caminho reflexivo e afirmam que a pesquisa "tenta

entender o significado ou a natureza de pessoa com problemas [...] servem para sair a campo e descobrir o que as pessoas estão fazendo e pensando".

Assinalam Strauss e Corbin (2008) bem como Gibbs (2009) que o método qualitativo probabiliza compreender como as pessoas constroem o mundo, o que estão praticando ou o que está lhe acontecendo e outorga ao pesquisador o desenvolvimento de teorias como maneiras de descrever e explicar os questionamentos sociais assim como os psicológicos.

Neste sentido, Minayo (2007, p.21) diz que esse método "trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes". Assim sendo, os sujeitos entrevistados foram compreendidos e interpretados na e a partir da realidade vivenciada no seu cotidiano com os semelhantes.

2.2. Lócus da pesquisa

Os sujeitos vítimas e agressores envolvidos nesta pesquisa são oriundos de uma escola da rede estadual pública em Olinda. Esta cidade é Patrimônio Histórico e Cultural da Humanidade, situada a 6 km do centro da cidade do Recife, capital do Estado de Pernambuco.

O estabelecimento educacional pertence à Gerência Regional de Educação (GRE) Metro Norte. É cabível mencionar que existem em PE, quatro GRES: Recife Norte, Recife Sul, Metropolitana Norte e Metropolitana Sul. Sendo a Metropolitana Norte a maior, abrangendo 114 escolas públicas.

Mapa 1: Mapa do Brasil

A escola oferece o Ensino Fundamental e Médio em três turnos diários. Sua estrutura física comporta 10 salas de aulas; uma biblioteca; uma sala de informática; quatro salas: dos professores, direção escolar, equipe técnica e secretaria; um refeitório; uma quadra de esporte; dois sanitários e uma cozinha.

Os membros que compõem o quadro de funcionários são funcionários estaduais, terceirizados e contratados temporariamente pelo Estado. O quadro de trabalhadores na educação está completo. É um diretor; um diretor adjunto; uma secretária; 12 professores; um técnico de gestão, outro pedagógico; dois educadores de apoio; dois coordenadores de biblioteca; um monitor de informática; três assistentes administrativos educacionais e cinco auxiliares administrativos educacionais.

A escola usufrui de três projetos educativos: O Mais Educação, Escola Aberta e Aprender Mais. Eles têm por finalidade geral o desenvolvimento sócioeducativo do corpo discente no cotidiano.

O *Projeto Mais Educação* visa manter a escola integral no processo de contra turno. Alunos que estudam em determinado turno podem frequentar o outro horário sem obrigatoriedade. Eles participam de atividades culturais e recebem reforço escolar. O *Projeto Aprender Mais* oferece reforço escolar nas disciplinas Português e Matemática dos diferentes níveis de ensino, em momentos diversificados. O *Escola Aberta* funciona aos sábados e domingos procurando outorgar vários tipos de atividades aos alunos e pessoas da comunidade. Eles recebem verbas federais e estaduais cujos monitores são instrumentos humanos que devem investir no ensinar.

É significante mencionar que foram necessárias várias visitas as residências dos alunos vítimas e agressores. Seus lares estão estabelecidos no mesmo local da escola. Pode-se dizer que a comunidade está situada numa área de extrema vulnerabilidade social cujos residentes estão entregues a violenta pobreza urbana. Existem casebres em situação de miserabilidade sócio-econômica destrutiva, onde habitantes parecem querer resistir às carências sociais.

É interessante informar que foi possível compreender que alunos vítimas pudessem ser atacados na própria comunidade e reagirem como seres que negassem ou fingissem não estarem em sofrimento. Cabe mencionar que a comunidade é extremamente violenta, voltada ao uso de drogas e álcool assim com ao tráfico de dependência química.

2.3. Participantes da pesquisa

Os participantes da pesquisa são familiares, três vítimas e seis agressores do fenômeno bullying.

As vítimas e agressores são adolescentes entre 13 e 16 anos de idade que cursam o Ensino Fundamental.

O contexto familiar está dentro dos padrões das novas configurações. Inúmeras delas estão situadas neste panorama: profissionais liberais, adolescentes que trabalham e cuidam dos irmãos mais novos, famílias lideradas por mulheres desempregadas, adolescentes mães, vivem na mesma residência três gerações que trabalham para a sustentação coletiva, uso de álcool e drogas por algumas famílias, tráfico de drogas e armas. Pessoas que cursaram o Ensino Fundamental incompleto excluindo duas que terminaram o Ensino Fundamental.

Inúmeros filhos recebem ajuda financeira dos programas sociais federais e municipais dos programas bolsa escola e família. Apesar de muitas crianças e adolescentes estarem em condições de risco social, mendigando, abandonados nas praças e ruelas, prostituindo-se, drogando-se, traficando e roubando; algumas receberam interferências judiciárias, sendo colocadas em Organização Não Governamental (ONG).

2.4 Instrumentos de coleta de dados

A pesquisa científica foi procedida por meio de entrevistas semi estruturadas, por concordarmos com Rosa e Arnoldi (2008) que veem a opção por esse tipo de entrevista como uma ferramenta indispensável na medida em que contextualiza o comportamento dos sujeitos, seus sentimentos, crenças, valores, suas ideias sobre o mundo que os rodeiam. Eles crêem que a realidade empírica apesar de ser complexa é objetiva. Assim sendo, através dessa técnica o pesquisador consegue coletar dados científicos mais profundos e coniventes a realidade.

Foram formulados roteiros de entrevistas vivenciados nos procedimentos de coleta dos dados. (Apêndices). As questões que formaram as entrevistas semi-estruturadas referiram-se à: identificação pessoal dos participantes, causas e efeitos do fenômeno do bullying e perspectivas das famílias.

2.5 Procedimentos da pesquisa

Previamente procuramos dialogar com professores e alunos sobre a questão da indisciplina e violência escolar. Foi então, que os mesmos puderam exprimir sobre o caso de agressividade surgido nos últimos dias com repercussão na mídia. Assim sendo, pudemos detectar por meio de indicações três alunos vítimas do fenômeno bullying. Consequentemente, após o contato com as vítimas, oportunizou-se a identificação de nove agressores. Assim como, a possibilidade de contato com famílias de vítimas e agressores.

Minayo (2007), Richardson (2009) Rosa e Arnoldi (2008) entre outros, concordam que o pesquisador deve colocar em situação de consideração empírica alguns procedimentos em campo. Assim compreendido, foi explicado aos sujeitos o interesse e motivos da pesquisa, justificando-se a escolha do entrevistado, a garantia do anonimato e do sigilo de forma que ficou estabelecido o clima favorável de trabalho.

É fecundo clarificar que os responsáveis pelos alunos assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido, especificando aceitação em participar da pesquisa, e o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética da Fundação de Ensino Superior de Olinda (FUNESO), sob o protocolo nº 1914.0.000.104-11.

Segundo Rosa e Arnoldi (2008) a entrevista é utilizada como uma relação de troca e não um mecanismo de apropriação do outro, na qual o entrevistado aliena-se de si, pelo saber que cauciona o poder do entrevistador. Então, Com vários questionamentos o entrevistado foi conduzido, com objetivo que se voltasse para si mesmo, a lembrar de fatos, relações vivenciadas por ele, de forma que pudesse constituir um relato coeso e organizado para si e a pesquisa.

Ficou recomendado por Richardson (2009) que as transcrições das entrevistas fossem estudadas imediatamente após as gravações de áudio. Para Gibbs (2009) o ato da transcrição é mudança de meio, envolvendo a transformação dos dados. Os pesquisadores concordaram que em seguida fossem efetuada a codificação dos dados que para tal fim, perguntas e respostas precisariam convergir para os fins específicos.

Richardson (2009) e Minayo (2007) comentam que a decodificação do texto formam agrupamentos analógicos. Assim sendo, a categorização foi aplicada a conteúdos diretos e simples, a análise de temas.

2.6 Análise dos dados

Nesta pesquisa científica elegemos a Análise de Conteúdo Temática (ACT) objetivando interpretar os depoimentos dos alunos e famílias. Segundo Richardson (2009) esta técnica que estuda material de âmbito qualitativo, procura compreender melhor um discurso aprofundando suas características, extraindo os momentos mais relevantes. Assim sendo, deve ser aplicada com eficácia, rigorosidade e precisão para galgar significados de ordem psicológica, sociológica, histórica entre outros.

Para Minayo (2008) a análise de conteúdo intenciona ascender o nível do senso comum e do subjetivismo na interpretação e assumir uma vigilância crítica perante as entrevistas. Para tal fim, parte de uma leitura de primeiro plano das falas, direcionando-se ao plano mais profundo, ultrapassando os sentidos mostrados pelo material. Frequentemente os mecanismos levam a correlacionar "estruturas semânticas (significantes) com estruturas sociológicas (significados) dos enunciados e a articular a superfície dos enunciados dos textos com os fatores que determinam suas características" (MINAYO, 2008, p. 308) que são as variações psicossociais, a contextuação cultural e mecanismos de produção da mensagem.

Outro aspecto relevante para Minayo (2007; 2008) e Richardson (2009) é que essa técnica de pesquisa tem como características metodológicas, a objetividade, sistematização e inferência.

Segundo Richardson (2009) a objetivação explicita as regras e procedimentos utilizados em cada momento da análise. A sistematização relaciona-se à inclusão ou exclusão do conteúdo ou categorias de um texto por meio de regras consistentes e sistemáticas. A inferência associa-se ao mecanismo através do qual se aceita uma proposição por sua relação com outras tidas como verídicas. Minayo (2007) diz que esta é a fase intermediária entre a descrição e a interpretação do material obtido.

A técnica escolhida para a análise de conteúdo foi a da categoria**,** a análise por temas ou análise temática. Richardson (2009) diz que sua função é o isolamento de temas de um texto, extraindo as partes usáveis, consonantes ao problema pesquisado, possibilitando sua comparação com outros dados escolhidos da mesma forma. Para Minayo (2008) esse procedimento resulta em descobrir os núcleos de sentido evidenciado. Expressa uma comunicação pela frequência ou presença, possuindo um valor para o objeto analítico. Para esses pesquisadores utiliza-se como unidade de registro para a pesquisa sobre motivações, opiniões, atitudes, crenças entre outros.

Informamos que foi efetuada a leitura compreensiva da totalidade do material coletado e a análise de conteúdo foi organizada cronologicamente em pré-análise, análise do material e o tratamento dos resultados.

De acordo com Bardin (2000) a pré-análise é a etapa de organização propriamente dita. Para Richardson (2009) nesta fase, procura-se operacionar, sistematizar idéias, efetuando um esquema objetivo de desenvolvimento da pesquisa. Para Minayo (2007) este procedimento proporciona uma visão de conjunto apreendendo as particularidades do conjunto dos dados a serem analisados.

Richardson (2009) e Minayo (2008) confirmam que na análise efetiva-se uma operação classificatória objetivando atingir os núcleos de sentido comunicado. Nesta fase, os depoimentos foram submetidos à codificação e categorização.

Para Richardson (2009, p.233,) "a codificação é uma transformação segundo regras especificadas dos dados de um texto, procurando agrupá-los em unidades que permitam uma representação do conteúdo desse texto". Essa codificação centraliza-se na obediência dos critérios de objetividade, sistematização e generalização. A objetivação refere-se a não-ambiguidade do código definido. Sistematização e generalização da análise de um ou mais dados, em relação a vários dados iguais.

Dado o exposto, o pesquisador compreende que a categorização é a operação de classificação dos dados seguindo critérios. Minayo (2007) diz que pode ser efetuada previamente buscando um esquema classificatório ou a partir da análise da pesquisa. Para Gibbs (2009) um dos aspectos primordiais da codificação é garantir que a pesquisa seja efetuada o mais analítica e teórica possível.

Tanto Minayo (2007; 2008) quanto Richardson (2009) e Gibbs (2009) confirmam que está análise é exaustiva, exclusiva, concreta, homogênea objetivando possuir fidelidade.

Resumindo, tais implicações produziram dois tipos de temas: principais e secundários. O primeiro assumiu a posição de definir o conteúdo da parte analisada; o segundo especificou aspectos provindos do primeiro, como comenta Richardson (2009).

Minayo (2007, p.91) adverte que para acontecer à interpretação temos que ter como fundamento as interferências que se adquirem com os resultados da pesquisa: "Chegamos a uma interpretação quando conseguimos realizar uma síntese entre: os resultados obtidos a partir da análise do material coletado, as interferências realizadas e perspectiva teórica adotada".

III – ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS DA PESQUISA

A renúncia progressiva dos instintos parece ser um dos fundamentos do desenvolvimento da civilização humana.

Sigmund Freud

3.1 Caracterização Temática

As entrevistas foram analisadas sistematicamente por meio da Análise de Conteúdo Temática.

Conforme pensa Arnoldi e Rosa (2008) a opção pela entrevista deve ser utilizada quando o pesquisador necessita usar respostas mais profundas para que os resultados sejam efetuados por formas fidedignas.

Assim sendo, cada incidente foi comparado a outro incidente direcionando-se no âmbito de propriedade em busca de similaridades e divergências sendo agrupados ou colocados em categorias (STRAUSS E CORBIN, 2008).

Outros aspectos considerados e adotados foram ora, as táticas do silêncio, ora a da reafirmação e elaboração. Rosa e Arnoldi (2008) dizem que o silêncio demonstra interesse pelo que o entrevistado relata, através de acenos da cabeça e outros gestos afirmativos. Afirmam que a animação consiste em tipos de observação, ruídos e gestos que probabilizam ao entrevistado permanecer falando. Podem-se usar expressões estimuladoras ao prosseguimento das falas; assim como, movimentar cabeça afirmativamente ou expressar expectativa no semblante. A elaboração denota não só animar o entrevistado, mas também pedir que se prolongue, respondendo sobre o assunto.

Strauss e Corbin (2008) esclarecem que uma boa pergunta é aquela que leva o pesquisador a respostas que trabalham para o desenvolvimento de formulações teóricas.

Assim sendo, para Bardin (2000, p.105) tema "é a unidade de significação que se liberta naturalmente de um texto analisado segundo critérios relativos à teoria que serve de guia à leitura".

Sobre essa perspectiva, as tabelas seguintes estão baseadas na decodificação dos dados em vários elementos por classificações, formando agrupamentos analógicos (Richardson, 2009).

Tabela 1: Categorização das entrevistas concernentes ao Tema "Causas provocadoras do Fenômeno Bullying nos Agressores"

TEMA PRINCIPAL	TEMAS SECUNDÁRIOS
Causas Provocadoras do Fenômeno Bullying nos Agressores	Preconceitos
	Confiança na própria superioridade
	Violência, agressão e conflito na mídia
	Inveja
	Ambiente familiar
	Baixa autoestima
	Falta de valores da vizinhança e da comunidade

Fonte: Entrevista com alunos e pais da escola pública (2011).

Tabela 2: Categorização das entrevistas concernentes ao tema "Consequências do Bullying nas Vítimas"

TEMA PRINCIPAL	TEMAS SECUNDÁRIOS
Consequências do Bullying nas Vítimas	Prejuízos acadêmicos e desejo por mudanças de escolas
	Estresse, insônia, ansiedade, depressão, medo e insegurança

	Problemas na autoestima
	Isolamento social
	Satisfação de necessidades
	Negação, esquiva e distanciamento
	Irritabilidade e raiva Ódio, ira e vingança

Fonte: Entrevista com alunos e pais da escola pública (2011).

Tabela 3: **Categorização das entrevistas concernente ao tema "Consequência do Bullying nas Famílias das Vítimas"**

TEMA PRINCIPAL	**TEMAS SECUNDÁRIOS**
Consequências do Bullying nas Famílias das Vítimas	Descrédito escolar
	Conflito familiar
	Ansiedade e preocupações
	Sentimentos de impotência, vergonha e raiva
	Auxílio Profissional

Fonte: Entrevista com pais de alunos da escola pública (2011).

Tabela 4: Categorização das entrevistas concernente ao tema "Perspectivas das Famílias de Agressores e Vítimas Concernentes ao Fenômeno Bullying

TEMA PRINCIPAL	**TEMAS SECUNDÁRIOS**

Perspectivas das Famílias de Agressores e Vitimas Relativas ao Fenômeno Bullying	Educação familiar
	Mudanças de atitudes da escola
	Diálogo entre escola e família
	Fiscalização nos bairro
	Posturas do filho
	Equipe multiprofissional

Fonte: Entrevista com pais de alunos da escola pública (2011).

Todos os núcleos de sentido abaixo foram baseados nos fragmentos das entrevistas que puderam nos remeter às interpretações dos dados pesquisados e assim "compreender e interpretar a realidade" (MINAYO, 2007, p.21).

3.2 Causas Provocadoras do Fenômeno Bullying nos Agressores

É pertinente rememorar Foucault (2004, p.20) "Onde estará, no próprio autor, a origem do crime?"

Pudemos percorrer em busca do que estava sendo manifesto, aspirando respostas as nossas investigações. Assim sendo, neste percurso reflexivo averiguamos o comunicado e:

> A relevância concedida ao qualitativo e ao conteúdo manifesto [...], neste caso, dá ênfase às regularidades da fala, à sua análise léxica e remete à tradicional discussão sobre a especificidade do material próprio às Ciências Sociais, particularmente quando à questão da significação (MINAYO, 2008, p. 304).

Em decorrência deste entendimento, importa sublinhar que segundo os estudos realizados por Cézar (2010), Abramovay (2010), (2006); Njaine e Minayo (2003); Werthein e Abramovay (2008); Guareschi (2007); Neto, Filho e Saavedra (2007), assim como outros pesquisadores confirmamos na nossa investigação que Bullying não acontece por algum motivo único.

Apresentamos as seleções dos fragmentos dos depoimentos dos participantes entrevistados a partir das ideias relacionadas aos temas principais.

Amostra 1: Preconceitos

NÚCLEOS DE SENTIDO	**DEPOIMENTO**
Preconceito na aparência	• "[...] eles ficam falando dos meus cabelos [...] não me visto como todo mundo se veste, me visto de uma maneira diferente [...]". (Ednalda, vítima, 14 anos)
Preconceito no comportamento	• "[...] os alunos ficam com aquele jeito, na deles [...] não mexe com ninguém, ficam quietos [...] eu fico alegre, brincando, conversando [...]". (Cássio, agressor, 15anos)
Preconceito religioso	• "Só porque eu vou à igreja eles mim chamam de crente safado [...]". (Cícero, vítima, 15 anos)

O fenômeno "se aproxima do conceito de preconceito, principalmente quando se reflete sobre os fatores sociais que determinamos grupos-alvo" [...] (ANTUNES; ZUIN, 2008, p.4). "As exclusões sociais, raciais, de gênero" (CÉZAR, 2010, p. 195) depreciam os alunos no recinto escolar levando-os a inferioridade nas interações cotidianas. Para Abramovay

(2006, p.213) "Além dos xingamentos, apelidos e brincadeiras, outra forma comum de discriminação do negro no espaço escolar é a desvalorização do cabelo".

Amostra 2: Confiança na própria superioridade

NÚCLEO DE SENTIDO	**DEPOIMENTOS**
Percepção de superioridade	• "[...] as meninas se amostram, querem ser melhores [...] fazem votação para ver quem são os meninos feios e os mais bonitos [...]". (Jaoaquim, agressor, 16 anos)

À proporção que alguns estudantes sentem excluídos [...] assumem postura de masculinidade de enfrentamento como via única de realização por algum tipo de poder e autonomia (CARVALHO, 2012). "Prevalecem as relações de poder, a lei do mais forte, em que o aluno que demonstra ter mais força, ser o mais popular, intimida aqueles considerados mais fracos" (ABRAMOVAY, 2006, p84).

Amostra 3: Violência, agressão e conflito na mídia

NÚCLEOS DE SENTIDO	**DEPOIMENTOS**
Diferentes tipos filmes impactando	• "Os filmes de terror são mais emocionantes [...]". (Lúcio,

	agressor, 16 anos) • "Ação, luta, guerra é mais emocionante". (Brúcio, agressor, 13 anos) • "Terror, tiroteio, guerra, são mais emocionantes". (Lúcio, agressor, 16 anos)

Para grande parte dos estudantes, ora, pelo encanto pessoal dos criminosos, ou mesmo "pela glorificação das armas de fogo, ou pela violência interpessoal que caracteriza alguns gêneros televisivos, principalmente quando não há o adequado debate sobre a violência, a televisão"facilita" e "influencia" para a adoção de atitudes agressivas" (NJAINE; MINAYO, 2003 p.126). Para Guareschi (2007, p.7) "Sem um contínuo discernimento dos valores, dos interesses, presentes na mídia, acabaremos presos em mil armadilhas, sejam ideológicas, econômicas, políticas, consumistas etc".

Amostra 4: Inveja

NÚCLEO DE SENTIDO	**DEPOIMENTOS**
Inveja pelo sucesso	• "[...] inveja [...] porque a maioria das minhas amizades não é com homens, é com meninas [...]" (Eliabe, vítima, 12 anos) • "As pessoas mim acham esquisitas porque venho com brinco de pena [...] meu jeito de vestir [...] elas são diferentes... são patricinhas". (Vazã, agressora, 13 anos)

Para Viviane (2011, p.10) "a violência é constituída nas intersubjetividades, na interioridade e exterioridade da instituição escolar. Para a pesquisadora CÉZAR (2010, p.81):

> A agressão indireta não apenas é difícil de ser admitida, pois isso seria romper com oestereótipo de "boa menina" transmitida e reproduzida socialmente na mulher ao longo do tempo, como também, e principalmente, é muito difícil de ser diagnosticada; isso porque é justamente este conceito, juízo e estereótipo social - mitológico e religioso - imputado nas mulheres que faz com que as meninas agridam de forma "delicada", sem levantar suspeitas de terceiros, o que difere dos meninos que agem agressivamente.

Amostra 5: Ambiente familiar

NÚCLEOS DE SENTIDO	**DEPOIMENTOS**
Falta de afeto	• "Não é tanto por falta de carinho de mãe e pai [...]" (Dilma, mãe de agressor, 36 anos)
Brigas	• "Não gosto de vê-los brigando [...]" (referiu-se ao pai). (Brúcio, agressor, 13 anos)
Tráfico	• "Foi criada com avó e tia [...] a mãe é sem juízo, cada filho, um pai, até que está presa, se envolveu no mundo do crime [...] tráfico. A menina acha que o tráfico é natural, eu acredito que ela acha bonito [...] o juízo é igual ao da

	mãe". (Hadria, tia de agressor, 27 anos)
Bullying doméstico	• "[...] em casa, mim chamam de miserável [...] fico arretado [...] mim sinto mal". (Lúcio, agressor, 16anos)

As práticas educativas de maus tratos físicos, castigos físicos severos, cenas expostas de violência como forma de afirmação pelos pais podem ser produzidas ou reproduzidas no recinto escolar pelos filhos (DEBARBIEUX E BLAYA, 2002).

Assim como, famílias numerosas sem atenção devida dos pais aos filhos. Ausência de acompanhamento de um adulto na vida das crianças comprometendo sua compreensão de civilidade e companheirismo. Pais repassando sua função educativa aos professores (NJAINE; MINAYO, 2003). Bem como, família desestruturada com pouca empatia e relacionamento afetivo entre os membros. Supervisão empobrecida dos pais e "ausências de referenciais" (CÉZAR, 2010, p. 195) produzem violência entre os alunos.

Amostra 6: Baixa autoestima

NÚCLEOS DE SENTIDO	**DEPOIMENTO**
Problemas em relação a si	• "Eu mim acho diferente porque sou descendente de índio [...] mim sinto triste [...] a vida é um obstáculo que a gente tem que percorrer". (Vazã, agressora, 13 anos) • "[...] falam de minha mãe [...] eu

	fico nervosa [...] eu puxei a minha mãe [...] eu estou fraquinha [...]". (Adna, agressora, 13 anos)

A discriminação mina a autoestima.(SMITH 2002). Um defeito físico congênito pode provocar um descrédito consigo mesmo ou uma ideia de castigo por ter nascido dessa forma (CÉZAR, 2010).

Amostra 7: Falta de valores da vizinhança e da comunidade

NÚCLEOS DE SENTIDO	**DEPOIMENTOS**
Uso de drogas na comunidade	• "O bairro está um horror, drogas [...]" (Carmem, mãe de vítima, 31 anos)
Envolvimento com brigas, tráfico e armas	• "O tráfico de drogas, a maioria da violência é por conta disso". (Brúcio, agressor, 13 anos) • "O bairro é ruim [...] acontecimento de tráfico". (Cássio, agressor, 15 anos) • "[...] tive medo de alguns tiroteios". (Eliabe, vítima, 13 anos)

Para Middelton e Zawadski (2007) os bairros e comunidades devem ter consciência acerca do bullying.

Se a comunidade for violenta pode interferir no comportamento dos estudantes e produzir na escola a lei do mais forte que é fator predominante nas ruas (CÉZAR, 2010).

Amostra 8: **Problemas escolares**

NÚCLEOS DE SENTIDO	**DEPOIMENTOS**
Influência de grupo	• "Ele faz por conta dos amigos [...]" (Armando, pai de agressor, 39 anos)
Bagunças, brigas	• "[...] eu sou muito na minha, não gosto de mexer com os outros não [...] tem muita bagunça [...] briga por tudo, foi parar até na televisão [...] não adianta dizer as professoras [...]" (Ednalda, vítima, 15 anos) • "Qualquer motivo é motivo de briga [...]" (Adna, agressora, 13 anos)

Middelton-Moz e Zawadski (2007) expressam que para alguns, o bullying é normal no cotidiano escolar, fingindo não vê ficam insensíveis a seus efeitos maléficos.

As bagunças e brigas vistas pelos alunos e famílias são formas de aceitação ou rejeição dos que abominam ou se agradam das práticas agressivas cotidianas. Neto (2011) salienta que escolas tolerantes ao fenômeno tem alunos temerosos por sua segurança e descrentes com a ausência de sensibilidade e de ações solidárias vindas de gestores e professores. Neste sentido, constatou que 80% dos estudantes desaprovam o fenômeno, porém

não sabem o quer fazer sobre o assunto e não acreditam que as escolas estejam estimuladas ou capazes de modificarem o quadro.

A mentalidade grupal dos alunos é que os iguais normais são adeptos aos comportamentos agressivos. As causas podem ser oriundas de insatisfação ou inadaptação pelos estudantes, levando-os a desafiarem à ordem e a hierarquia ou pela ausência de regras claras para a fomentação de valores específicos a esse local. A violência pode surgir devido a situações de indisciplina não solucionadas e que resulta em um comportamento mais agressivo. Em outras palavras, "a escola é um território de produção de violências das mais diversas ordens, tipos e escalas" (ABRAMOVAY, CALAF, 2010, p.2).

3.3 Consequências do Bullying nas Vítimas

Aconteceu a Avaliação do Programa de Prevenção Olweus Bullying (BPP): Como o programa pode trabalhar para a juventude Inner City foi uma pesquisa que foi executada com o suporte da Comissão da Pensilvânia sobre Crime e Delinquência (PCCD) e seguro de Drogas e Escola Livre e Comunidade. Erica Jackson foi o coordenador do projeto e Harner Patrícia o diretor executivo do PSR. Observou-se "aproximadamente 1,6 milhões de crianças no sexto para décimo grau são intimidadas pelo menos uma vez por semana (EUA Departamento de Justice, 2001)". Consequentemente, o trauma psicológico pode ser profundo em qualquer período de tempo (BLACK, 2007, p.1). Constatamos, então, que ocorrem:

Amostra 9: Prejuízos acadêmicos e desejo por mudança de escola

NÙCLEOS DE SENTIDO	**DEPOIMENTOS**
Distração	"[...] eu gosto mais de vir às aulas pra ficar conversando com minha amiga [...]" (Ednalda, vítima, 15 anos)

Dificuldade de aprendizagem	"[...] estou ruim em matemática, não consigo tirar notas boas [...] é muito difícil para eu aprender matemática [...] (Ednalda, vítima, 15 anos)
Ausência de desejo em frequentar as aulas	"Eu não tenho vontade de vir ao meu colégio [...] eu vinha apulso [...] ficava em casa [...] estou voltando agora a vir todos os dias, eu ficava faltando muito. Estão mexendo muito comigo". Eu não gosto. (Cícero, vítima, 15 anos

Segundo Neto (2011) o preocupar-se com a integridade e o estar apreensivo com as constantes intimidações desistimulam a capacidade de aprender.

Muitas vítimas têm pouco desempenho escolar, resistem ou recusam frequentar ao ambiente educativo, podendo até simular doenças. Transferem de colégio ou abandonam a escola (NETO; FILHO; SAAVEDRA, 2007). Para CÉZAR, 2010, p.128:

> É possível afirmar que a crueldade de um clima escolar marcado por preconceitos, discriminações, racismos, estigmas, reais ou imaginários envolve a todos, educadores, educandos, brancos, ricos, bonitos, negros, pobres e/ou feios, ainda que estes últimos sejam os mais atingidos negativamente. As atitudes preconceituosas e racistas tornam tensas as relações sócio-pedagógicas e compromete o ensino-aprendizagem dos estudantes.)

Amostra 10: Estresse, insônia, ansiedade, depressão, medo e insegurança

NÚCLEOS DE SENTIDO	DEPOIMENTOS
Depressão	• "[...] fica deprimida [...]" (Érica, mãe de vítima, 33 anos)
Medo, insônia ansiedade, insegurança depressão, estresse	• "Eu ficava nervoso [...] ameaçavam: - Vou dar em você lá fora [...] eles vão se arrepender [...] fiquei sem dormir [...] era só enxaqueca [...]" (Cícero, vítima, 15 anos) • "[...] deprimida [...]". (Érica, mãe de vítima, 33 anos) • "[...] às vezes querem eu dar o diploma de louca [...] esqueço uma panela no fogo". (Ednalda, vítima, 15 anos)

Sintomas negativos seguem o cotidiano da vítima (SMITH 2002). Sentimentos opostos a um positivo desenvolvimento social, emocional e comportamental podem produzir agressividade (CEZAR, 2010). Alguns tendem a possuir depressão ou cometer suicídio (NETO; FILHO; SAAVEDRA, 2007).

Amostra 11: **Problemas na autoestima**

NÚCLEO DE SENTIDO	DEPOIMENTOS
Baixa autoestima	• "Eu não mim acho esperto [...]". (Eliabe, agressor, 12 anos) • "Às vezes ele diz que ninguém gosta dele, ninguém olha para ele, que não vai arranjar uma namorada".(Carmem, mãe de agressor, 31 anos) • "Sinto-me humilhada [...]" (Ednalda, vítima, 15 anos)

Cézar (2010), Njaine, Minayo (2003) assim como Neto, Filho, Saavedra (2007), acreditam que as vítimas possuem baixa estima. Algumas chegam a acreditar merecerem as imposições.

Amostra 12: **Isolamento social**

NÚCLEO DE SENTIDO	DEPOIMENTOS
Distanciamento social	• "[...] eu sou muito na minha [...] não sou aberta [...]". (Ednalda, vítima, 15 anos)

Os vitimados possuem poucos amigos, são quietos e passivos aos atos de agressividade sofridos (NETO; FILHO; SAAVEDRA, 2007). Tanto os meninos quanto as meninas sofrem por medo da segregação ou afastamento do grupo de amigos (CÉZAR, 2010). De acordo Njaine e Minayo (2003) são apáticos.

Amostra 13: **Satisfação de necessidades**

NÚCLEOS DE SENTIDO	**DEPOIMENTOS**
Satisfazer necessidades	• "[...] eu gosto mais de vir às aulas pra ficar conversando com minha amiga [...]". (Ednalda, vítima, 15 anos) • "[...] gosto de ficar na internet, entrar em rede social para conversar com quem não está perto de mim". (Eliabe, vítima, 12 anos)

Para Njaine, Minayo (2003, p.14) "A família e a escola têm sido historicamente a base da educação de crianças, adolescentes e jovens e da inserção social [...]". Nesta perspectiva, ambas devem dialogar sobre as satisfações das necessidades dos educandos.

Para Guareschi (2007, p.11) não é possível "uma sociedade sobreviver e se reproduzir material e socialmente, sem a existência de instituições, processos, práticas ou mecanismos que estejam ligados direta ou indiretamente, à educação".

Amostra 14: Negação, esquiva e distanciamento

NÚCLEOS DE SENTIDO	DEPOIMENTOS
Negação	• "[...] não, ele só estava brincando [...]" (Eliabe, vítima, 12 anos)
Distanciamento	• "[...] não quero escutar ninguém [...]". (Cícero, vítima, 15 anos)

Esquiva, negação e distanciamentos dos acontecimentos vividos são mecanismos utilizados como meios de proteção aos sofrimentos vivenciados (BEANE, 2011). Para Freire (2011, p. 168) os homens encontram-se "dominados e coisificados".

Amostra 15: **Irritabilidade e raiva**

NÚCLEOS DE SENTIDO	DEPOIMENTOS
Irritação e ofensa	"Eu mim sinto chateado quando mim chamam de gay". (Eliabe, vítima, 12 anos) "Eu não gosto [...] isso me ofende muito [...] jogam caderno, bolsa [...]". (Cícero, vítima, 15 anos)

A existência de raiva, hostilidade e irritação indicam parecer resultar da presença de impotência, baixa autoestima e difamações. Assim sendo, confirmam as palavras de Beane (2011) entre outros pesquisadores. Para Njaine e Minayo (2003, p. 132) :

> As atitudes de ruptura de preconceitos, medos e silêncios de alguns professores diante do conhecimento de situações graves de violência envolvendo os alunos demonstraram o potencial transformador da escola no sentido de ampliar o diálogo sobre essa questão, diminuindo as distâncias entre educador-educando, revertendo alguns comportamentos agressivos, de baixa auto-estima e apatia de alguns alunos.

Amostra 16: **Ódio, ira e vingança**

NÚCLEOS DE SENTIDO	**DEPOIMENTO**
Sentimentos negativos	"Sentia vontade de fazer com eles o que eles faziam comigo [...] mostrar pra eles o que eles faziam comigo [...] matar alguém [...]" (Ednalda, vítima, 15 anos)

Pesquisadores, entre eles, Fante (2005), Neto (2010), Njaine e Minayo, (2003) acreditam que a raiva reprimida e a possível manifestação do ódio, ira e sentimento por desejo de vingança são sentimentos que podem ser expressos pelas vítimas. Podendo tornarem-se adultos anti-sociais e/ou usar a violência, terem atitudes deliquentes ou criminosas (NETO; FILHO; SAAVEDRA, 2007).

3.4 Consequencias do Bullying nas Famílias das Vítimas

Para Abramovay e Calaf (2010, p.2) a violência probabiliza o "exame do papel da escola na reprodução de situações de marginalização, nas dimensões subjetivas da vivência do professor, das crianças, dos adolescentes e dos jovens.

Neste sentido, [...] "violências que se engendram nas redes de relações de seus cotidianos, na comunidade e escola, está diretamente relacionado à imputação de seus direitos enquanto cidadãos e, a implicação dos seus papéis e responsabilidades" dirigidos na educação dos filhos (VIVIANE, 2011, p.7). Podendo remeter famílias a:

Amostra 17: **Descrédito escolar**

NÚCLEO DE SENTIDO	**DEPOIMENTOS**
Ausência de Crença	• "[...] desde que estudei- referiu-se a escola [...] existiram casos de violência [...] eu sempre ficava ali no cantinho, recolhida". (Hadria, tia de agressor, 27 anos) • "[...] agora está péssimo [...] não presta para nada [...] é orgia, até dos funcionários [...]". (Carmem, mãe de vítima, 31 anos)

Abramovay (2006, p.66) informa que "cada vez mais repercute a idéia de que as escolas estão se tornando território de agressões e conflitos.

Para Cézar (2010) as famílias das vítimas podem evidenciar comportamento de descrença escolar ao ficarem sabedoras dos sofrimentos de seus filhos e da omissão da escola.

Amostra 18: **Conflito familiar**

NÙCLEO DE SENTIDO	**DEPOIMENTOS**
Agressão	• "[...] batendo de frente comigo – referiu-se ao filho". (Eliza, mãe de vítima, 33 anos) • "[...] fiquei com medo, ele estava agressivo dentro de casa". (Carmem, mãe de vítima, 31 anos)

Neto (2011) relata que a família pode possuir sentimentos de indignação contra seus filhos e assim cobrar-lhe atitudes que os quais não podem efetuar. Assim sendo, as vítimas podem expressar mais agressividade ou manipulação com os parentes, até com animais. Este pesquisador assim como Filho, Saavedra (2007, p.11) completam: "Não exija dele o que ele não se sinta capaz de realizar! Não o culpe pelo que está acontecendo! Elogie sua atitude de relatar o que o está atormentando". Bullying pode propiciar agravamento dos relacionamentos familiares (CÉZAR, 2010).

Amostra 19: **Ansiedade e preocupações.**

NÚCLEOS DE SENTIDO	**DEPOIMENTOS**
Ansiedade e preocupação	• "[...] ansiosa [...] se eu estiver muito preocupada fico ansiosa". (Carmem, mãe de vítima, 31 anos)

Para Abramovay (2006, p.63) "A violência é considerada parte da história, está na humanidade, sendo uma estratégia de sobrevivência, de preservação da vida. No entanto, na atualidade, está sem freio". Assim sendo, as famílias sentem medo, preocupações e inseguranças (VIVIANE, 2011).

Amostra 20: Sentimentos de impotência, vergonha e raiva

NÚCLEOS DE SENTIDO	DEPOIMENTOS
Impotência	• "[...] sensação de impotência... sensação ruim [...]". (Carmem, mãe de vítima, 31 anos)
Vergonha	• "[...] eu fico com vergonha de ser chamada na escola [...]". (Eliza, mãe de vítima, 33 anos)
Raiva	• "Eu fiquei com raiva da situação que saiu na televisão [...] das duas alunas [...]". (Lúnio, pais de vítima, 35 anos)

De acordo com Cézar (2010, p.184) as famílias podem sofrer com angústias e desesperanças. Uma parte , no entanto, "não cumpre seu papel de agente socializador; inclusive incitam crianças e jovens a propagarem o bullying no ambiente escolar".

Amostra 21: **Necessidade de Auxílio Profissional**

NÚCLEO DE SENTIDO	**DEPOIMENTOS**
Profissional	• "[...] procurar um psicólogo [...]" (Carmem, mãe de vítima, 31 anos)

Dado o relato, as ações maléficas podem produzir traumas e doenças psicossomáticas. Delinquências e abusos de drogas podem surgir sendo necessário serviços assistenciais múltiplos (CÉZAR, 2010).

Sobre essa realidade "os pais/responsáveis demonstram preocupação quanto à educação de seus filhos no ambiente escolar, pois é nesse ambiente que a criança/adolescente deve aprender a ser cidadão" (VIVIANE, 2011, p.8).

3.5 Perspectivas das Famílias de Agressores e Vitimas Relativas ao Fenômeno Bullying

"[...] a necessidade de um combate e as regras de uma estratégias" (FOUCAULT 2004, p.254) é o caminho propício ao enfrentamento do fenômeno. Em outras palavra, Abramovay (2006, p.368) expressa que: "É esta a educação que queremos: uma escola com sentido profundo de bemestar, em que e prazer e a felicidade constituam, em si mesmos, uma experiência educativa de qualidade". Nesta direção, as famílias reconhecem a necessidade de:

Amostra 22: Educação familiar

NÚCLEOS DE SENTIDO	DEPOIMENTOS
Acompanhamento familiar	• "Agente precisa acompanhá-los [...] procurar saber como está à conduta deles [...] com quem eles andam, com quem não andam [...] (Luizo, pai de agressor, 35 anos)
Limites, união e paciência familiar	• "A família deve ter união, paciência [...]". (Hadria, tia de agressor, 27 anos) • "Explicar o quanto faz mal a outra pessoa [...] que isso é errado". (Érica, mãe de vítima, 33 anos)
Participação paterna	• "Eu queria dar tudo a ele, mais não posso, o pai não ajuda em nada [...] só eu para tudo [...] tudo sou eu [...]". (Girleide, mãe de agressor, 37 anos)

Monteiro (2009), Sastre (2009), Smith (2002) concordam que a família é o instrumento para o desenvolvimento pessoal e interpessoal dos filhos. Para Rogers (1985) a aceitação entre os membros é substância indispensável para as construções das singularidades

fundamentadas nos valores e verdadeiros sentimentos humanos. Viviane (2011, p.10) pontua que "maior dialogo na educação dos filhos, atividades de lazer, esportes e cursos para os jovens" é preciso.

Amostra 23: **Mudanças de atitudes da escola.**

NÚCLEOS DE SENTIDO	**DEPOIMENTOS**
Atenção da escola, punição	• "[...] falta de atenção [...] deve ter punição [...]". (Monique, mãe de agressor, 45 anos)

Para Sposito (1998, p.16) "práticas pedagógicas que acenem apenas com incertas possibilidades de melhoria para o futuro não são suficientes para construir relações significativas com a instituição escolar". A compreensão as atitude agressivas e superações exigem esforços ao caminho da socialização da escola, a chegada à ascensão social.

Nessa compreensão, a família, professores e escola precisam "auxiliar as crianças e adolescentes a conviverem com as diferenças por meio do trabalho com valores essenciais à convivência humana, considerados apoio na redução dos preconceitos" (Cézar, 2010, p. 64).

Amostra 24: **Diálogo entre escola e família**

NÚCLEOS DE SENTIDO	**DEPOIMENTOS**
Conversa	• "[...] conversar com os pais [...]"

	(Luizo, pai de agressor, 35 anos)
Orientação	• "[...] chamando os pais para orientar [...]". (Carmem, mãe de vítima, anos) • "[...] orientação [...] (Monique, mãe de agressor, 45 anos)

Viviane (2011, p.10) acredita "que a escola seja um lugar privilegiado para esta formação, pois esta trabalha com o conhecimento, com valores, atitudes e formação de hábitos". No entanto, tanto a escola quanto a família devem buscar uma educação fundamentada em valores que forneçam o desenvolvimento da identidade e o exercício da cidadania (Cézar, 2010, p.137).

Amostra 25: **Fiscalização no bairro**

NÚCLEO DE SENTIDO	**DEPOIMENTO**
Fiscalização no bairro	• "Polícia pacífica seria legal [...] com aulas de cidadania [...]". (Monique, mãe de agressor, 45 anos)

Segundo Abramovay e Gentili (2012, p.1) a polícia no recinto educativo expressa ambiguidade e tensões. Demarcar ações do policial "é complexo num ambiente definido por uma especificidade desconhecido pela polícia. As pesquisas relacionadas a juventude

apresentam grave problema nos relacionamentos entre polícia e jovens, principalmente quando são pobres". O ambiente escolar por ser um espaço de proteção, polícias podem produzir novas situações problemáticas. Segundo Viviane (2011, p. 10) "A nossa sociedade precisa com urgência, de homens e mulheres que acolham a proposta da paz, e busquem constantemente o resgate de valores sadios e fundamentais para a humanidade".

Amostra 26: **Posturas do filho**

NÚCLEOS DE SENTIDO	**DEPOIMENTOS**
Não revidar	• "[...] não bata de volta, diga a professora [...]". (Eliza, mãe de vítima, 33 anos)
Revidar	• "[...] agrida também [...]". (Érica, mãe de vítima, 33 anos)
Discernimento	• "[...] ele tem que olhar o lado dele [...] está ficando um rapazinho [...] tem que entender as coisas também [...] não é ser como criança [...] já entende as coisas, o que é ruim e o que é bom (Armando, pai de agressor, 39 anos)
Obediência	• "[...] as crianças não obedecem aos

	pais [...] não atende aos avós". (Adson, avô de agressor, 54 anos)

Para Abramovay e Calaf (2010, p.1) "Novas modalidades de feminilidades, pontuadas por boa parte das estudantes, inseri manifestações de agressividade e violência física como meio de autoafirmação e identidade de gênero". Neto, Filho, Saavedra (2007, p.11) advertem que se deve tentar conversar com o estudante "sobre o assunto e, caso ele confirme sua suspeita, procure o professor e/ou a direção da escola para ajudarem a solucionar o problema".

Amostra 27: **Equipe multiprofissional**

NÚCLEO DE SENTIDO	**DEPOIMENTO**
Apoio multiprofissional	• "Seria ideal que tivesse um psicólogo [...] pelo menos uma vez por mês [...]" (Hadria, tia de agressor, 27 anos) • "[...] colocar um vigia [...] todos os dias ali tem brigas, briga à vontade [...] é de noite e de manhã [...]". (Armando, pai de agressor, 39 anos) • "Equipe de policiais para conversar com a gente [...] e mostrar a agressão através de uma tela [...]". (Luizo, pai de agressor, 35 anos)

Para Alkimin e Nascimento (2012) é preciso a aplicação de políticas públicas por parte do estado relacionadas ao combate e enfrentamento do bullying. Santos (2009) pontua que os professores devem diferenciar indisciplina de violência. A violência sendo combatida eficazmente produzirá a felicidade e o bem estar da comunidade escolar (DEBARBIEUX; BLAYA, 2002). Nesse sentido, Viviane (2011, p.3) clarifica que:

> A educação é um fato social na sociedade humana, que ocorre de forma global sobre a integralidade do ser humano, em todas as épocas, lugares e circunstâncias sócio-históricas. Todas as nossas relações com as coisas, com os outros, com o tempo ou com o espaço nos possibilitam adquirir um novo conhecimento, além de nos possibilitar o ato de sermos mediadores no processo de mudança de uma coisa, de uma pessoa, do tempo ou do espaço onde vivemos.

Diante das categorias, núcleos de sentido e relatos apresentados, pode-se considerar que o fenômeno do bullying envolve múltiplas facetas e reflete um desajuste da sociedade contemporânea que requer ações mais integrativas e que atuem concomitantemente em quatro esferas básicas: individuais, familiar, escolar e comunitária.

Deste modo, faz-se necessário um cruzamento ou triangulação de dados a partir das reflexões apresentadas na literatura especializada, que será realizada a seguir.

3.6. Cruzamento ou Triangulação de Dados

Ao analisar os dados da pesquisa sobre o fenômeno do bullying, sobressai dos relatos um perfil que compromete as relações interpessoais de modo transversal, no qual a violência em suas várias formas de expressão deixa sequelas importantes nos indivíduos envolvidos.

Matos, Negreiros, Simões e Gaspar (2009) acrescentam que os fatores de risco a níveis individuais, familiares e sócio-educativos produzem envolvimentos em atitudes violentas. Então, a pesquisa fez-nos compreender que há vários fatores causais producentes do fenômeno bullying**.**

3.6.1 Causas Provocadoras do Fenômeno Bullying nos Agressores

Os preconceitos; confiança na própria superioridade; violência, agressão e conflito na mídia; inveja; ambiente familiar; baixa autoestima; falta de valores da vizinhança e da comunidade e problemas escolares foram elementos desencadeantes analisados pela pesquisa.

Ao entrevistar os participantes foi percebido que o preconceito é uma realidade presente no contexto escolar. O diferente é tido pelos agressores como motivo para escárnio e zombaria. Isto fica claro, por exemplo, na fala de Brúcio (agressor, 13 anos) quando ele diz: "[...] tem meninos que são diferentes [...]". Como bem salientado por Beane (2011), os comportamentos de preconceitos e de rejeição resultam no prejuízo à autoimagem do humano eliminando qualquer esforço de aceitação. Melo (2010) complementa esta percepção ao mencionar que as vítimas primordiais são pessoas com características de diferenciação comportamental ou no biótipo.

Os critérios para a aceitação interacional parecem limitar-se à igualdade, pois os que divergem de alguma maneira são percebidos como seres desiguais e dignos de serem postos numa posição de objeto com teor de brincadeiras, rejeição e exclusão social.

Isto fica bem explícito no relato de Vazã (agressora, 13 anos) "Eu não gosto é o jeito de ser [...] o que mais gosto nas pessoas é o jeito de ser, alegres, espontâneas, divertidas" (Vazã, agressora, 13 anos).

Para Fante (2005), os mais fortes sintetizam os mais frágeis em objeto divertido e prazeroso e, consoante com esta visão, Beane (2011) afirma que se a pessoa não está nesse padrão, o caminho é ser posta de lado. Os relatos de Joaquim (agressor, 16 anos- "[...] os que agridem vem para o lado dos mais fracos [...]" e de Lúcio (agressor, 16 anos) - "Eu mim sinto forte [...]" exemplificam bem esta alegação à medida que os agressores se percebem como seres dotados de superioridade em relação aos seus alvos preteridos e desfrutam de um sentido de elevação pessoal direcionada à visão de supremacia em relação ao diferente.

Nesta direção, verifica-se que a mídia pode contribuir para estimular a superioridade destrutiva nos agressores. Para Neto (2011) os jovens estimulados pela mídia, especialmente pela televisão, podem praticar ações, de acordo com suas observações, destituídas da ausência de discernimento do certo ou do errado A fala do jovem Joaquim (agressor, 16 anos) revela a estimulação que sente ao ver os filmes que envolvem cenas de violência: [...] gosto de filmes de ação, lutas, brigas, tiros [...] tem mais adrenalina".

Reiterando esse pensamento Fante (2005) e Ribeiro (2007) dizem existir uma relação entre a televisão e a construção da identidade e do comportamento. Os programas televisivos imbuídos de sedução, apresentando o comportamento humano bem como despertando o voyeurismo são formas de identificação outorgado pela mídia. Crianças assim como adolescentes são propensos a observarem na agressividade e na violência mecanismos solucionadores de situações problemáticas, destituindo o diálogo como recurso eficiente.

Constata-se, na fala de Joaquim (agressor, 16 anos) a preferência por filmes violentos como produtores de emoções. O sentir-se fortificado: "Mim acho uma pessoa forte para derrubar meus inimigos [...]" parece garantir vitória sobre os rivais. Ribeiro (2007), Cruz (2009), Almeida, Almeida, Santos e Porto (2008), concordam que a televisão traz consequências mobilizadoras negativas nas emoções, sentimentos e condutas sociais podendo incrementar ascendentemente a violência.

Diante de diversas situações provocadoras do fenômeno foi percebida a possibilidade do sentir inveja do outro. "[...] inveja porque a maioria das minhas amizades não é com homem, é com meninas [...]" (Eliabe, vítima, 12 anos). Para Beaudoin e Taylor (2006) a conquista a todo custo faz parte dos discursos sociais produzindo percepções de opções dos jovens. O sentimento de inveja é revelado quando o outro é percebido como o melhor nas preferências sociais, no nível econômico e intelectual.

Para Chaves, Melo, Ferreira (2010) e Caran (2007) o bullying pode se manifestar pelo sentimento de inveja em relação ao ter do outro. "[...] elas são diferentes [...] são patricinhas [...]". (Vazã, agressora, 13 anos). Para Beane (2011) a violência provinda das meninas parece ser produto de inveja ou ciúme, expressando-se pela raiva, resultando na destruição de relacionamentos ou reputação de alguém.

Dentro desse parâmetro de análise verifica-se que o ambiente familiar foi considerado a causa com maior quantidade de falações negativas em relação ao viver. Nele constatamos que reinou desequilíbrios em vários níveis situacionais produzindo vínculos agressivos nas interações sociais: "[...] eu moro com meu pai, mãe e avó [...] eu obedeço mais a meu pai e minha avó [...] meu pai bebe no terraço cachaça [...] minha família briga com os outros [...] eu mim sinto ruim", (Joaquim, agressor, 16 anos). Para Cerveny (2006, p. 116) o lar familiar recebe a criança para ser cuidada e educada, sendo também "o tabuleiro onde se joga os jogos das afeições, lealdades, e solidariedades, amores e ódios construindo seus laços com a sociedade e criando os vínculos entre seus membros".

Reflete-se que estes modelos educativos mostraram-se prejudiciais como retrata o depoimento de Adrieli (agressora, 13 anos): "Eu acho que sou nervosa porque eu via muita briga com meus familiares [...] meu avô já furou o irmão [...] depois o irmão morreu [...] sou nervosa, braba porque se uma pessoa falar uma coisa eu digo dez [...] eu puxei a minha mãe, era igualzinha". Beane (2011) pontua que os pais são os primeiros modelos de comportamento social que possibilitarão aos seus filhos desenvolverem semelhante forma de expressão.

Nessa mesma direção, Teixeira (2011) denomina de métodos parentais, as formas como os pais educam seus filhos, consistindo no modelo de aprendizagem por espelhamento que, para Fante (2005), são ciclos de abusos através da aprendizagem social.

Essa modelação social, ora registrada nas interações familiares e sociais, ora marcada pela força da modelação simbólica provocada pelos meios de comunicação de massa-televisão, internet, etc., é consistentemente explicada pela Teoria Social Cognitiva elaborada por Albert Bandura, como bem salienta Santana (2009) e Azzi (2010).

Em um depoimento, um participante, mencionou: "Ele chegava bêbado [...] se fosse bater em minha mãe morria [...] o namorado de Maria (irmã) deu um pau nele. Ele tem medo de mim e Maria" (Joaquim, agressor, 16 anos). Para Middelton-Moz e Zawadski (2007) a presença de relacionamento afetado pela ausência de afetividade positiva e pelos maus-tratos físicos ou verbais tem poder de influência, especifica o desempenho pessoal e capacidade de adaptação aos padrões de convivência, assim como a habilidade de integração social. Com base nas discussões dos autores entendemos que quem vivencia ou testemunha violência pode aderir a uma cultura de valores agressivos.

Percebe-se como informou Neto (2011) um quadro familiar em que as condições adversas permitem fatores de risco. Famílias vivenciam situações de não envolvimento afetivo: "ela sente muita falta do pai [...] perdeu a fala ao falar com o pai ao telefone [...]" (Márcia, avó, 52 anos). Por outro lado, existiam avós no contexto familiar influenciando os comportamentos dos netos: "[...] eu moro com meu pai, mãe e avó [...] eu obedeço mais a meu pai e minha avó". (Joaquim, agressor, 16 anos). Dias (2008) pontua que os avós podem dar margem para o aparecimento de conflito e tensões no ambiente familiar.

A ausência de limites foi um mecanismo atrofiador ao desenvolvimento sadio dos filhos "[...] carência pela ausência do pai [...] sempre fazemos o gosto dela" (Andressa, mãe, 32 anos). Esse depoimento pode apresentar uma doação desenfreada em substituição a uma carência paternal. Middelton-Moz e Zawadski (2007) sinalizam que crianças de famílias negligentes e permissivas podem necessitar de limites de fora por não possuírem dentro de si.

De acordo com Paula (2007) a mudança na estrutura familiar, associadas as separações dos casais e uma busca do individualismo e satisfação pessoal, tem outorgado uma separação entre pais e filhos, ausência de diálogo e menos troca de experiências. Seguindo essa linha de raciocínio percebe-se que os sujeitos podem ter comportamentos agressivos pela ausência de uma educação familiar.

No compreender de Fante (2005) os imensos problemas da sociedade contemporânea, como a pobreza e o desemprego, responsáveis pela desigualdade social propiciam um ambiente de agressividade, delinquência e atitudes anti-sociais. "[...] eu não trabalho com carteira assinada, sou ajudante de pedreiro [...] não tenho tempo de estar na escola, minha esposa também [...]" (Armando, pai, 39 anos). Para esta pesquisadora a organização social associada as competições antagonizam-se com as realidades de desemprego e com o crescimento pessoal da juventude, outorgando comportamento de agressividade e violência.

Nesse sentido importa sublinhar que algumas famílias parecem não decifrar verdadeiras bases para uma educação equilibrada, confundindo-se com relações de trocas materiais. Um participante comentou: "Para ele parar esse jeito dele só comprando alguma coisa [...] eu queria dar tudo a ele, só assim ele ficaria quieto [...] ele saiu para casa dos amigos [...] se eu tivesse algum desse negócio ele estava dentro de casa [...] se pudesse dar uns brinquedinhos, eles estavam todos em casa [...] estava muito feliz [...]". (Girleide, mãe, 32 anos). Outro asseverou: "[...] os filhos se viram [...] eu dou um agrado [...] meu pai mim criou assim" (Armando, pai, 39 anos).

A atmosfera doméstica mencionadas nos depoimentos foi vista com problemas relacionais resultando ineficiência de vínculos positivos. Neto (2011) deixa claro que ausência de afetividade, de envolvimento com os pais, excessividade de tolerância ou de permissividade, falta ou perda de um ou mesmo os dois pais, bullying domésticos, maus tratos físicos ou explosões de emoções associadas à violência são condições familiares adversas podem ser fatores de risco para o bullying.

Os relatos denunciaram ambientes familiares envolvidos por situações conflituosas e danosas ao desenvolvimento construtivo dos filhos "[...] os filhos crescem vendo o procedimento dos pais" (Adson, avô, 54 anos). Segundo Fante (2005, p.175-176) "os maus-tratos e o modelo educativo familiar, métodos educativos ambíguos, desestruturação familiar e falta de tempo para os filhos" podem provocar comportamentos agressivos.

Para Cerveny (2006) os pais que saem da convivência familiar e não retornam ou procuram os filhos ou que aparecem e somem de novo, produzem nos filhos sentimentos de rejeição. Nesse depoimento uma adolescente informa: "Eu não sinto inveja [...] na minha formatura tinham meninas com pai e mãe sorrindo; só eu, com minha mãe, o marido dela e minha avó [...] todo mundo tirando foto com pai e mãe [...] eu, no lugar de ser meu pai, foi meu avô [...] eu queria ter [...]" (Vazã, agressora, 13 anos).

Matos, Negreiros, Simões e Gaspar (2009) admitem que fraco envolvimento familiar, criminalidade parental, fraca supervisão parental e separação dos pais são fatores de riscos para o surgimento do fenômeno bullying.

Outro elemento presente foi a baixa autoestima. O envergonhar-se por ter hanseníase formenta no participante a percepção negativa de si gerando agressividade. Para Beaudoin e Taylor (2006) os ditames culturais podem provocar clima de não pertencimento.

É fecundo remeter também ao pensamento de Middelton-Moz e Zawadski (2007) que muitas pessoas adultas por conta de prejuízos precocemente a sua autoestima assim como de suas necessidades não satisfeitas põe expectativas elevadas em seus filhos. "Seja guerreira [...]" (Andressa, mãe, 32 anos). Em nosso entendimento essa situação pode retratar baixa autoestima na agressora**.**

Outro aspecto relevante diz respeito a situação de envolvimento comunitário relativo ao uso de drogas, envolvimento com brigas, tráfico e armas. Matos, Negreiros, Simões e Gaspar (2009, p.34) dizem que "pertencer a uma comunidade com estatuto socioeconômico baixo/ muito baixo, assim como infra-estruturas fracas ou inexistente" são fatores de riscos ao comportamento violento. Diz um participante: "[...] a metade da comunidade usa drogas" (Girleide, mãe, 32 anos). Com base nas declarações é cabível exprimir que a comunidade parece um núcleo fecundo para as causas do fenômeno. Middelton-Moz e Zawadski (2007) reiteram esse pensamento esclarecendo que crianças criadas em comunidades emocionais e fisicamente voltadas à violência vivenciam desestruturas de normas de desenvolvimento resultando em problemas nas áreas emocionais, comportamentais e cognitiva.

Um participante declara: "O tráfico de drogas, a maioria da violência é por conta disso" (Brúcio, agressor, 13 anos). Neto (2011) tece entendimentos de que as influências comunitária banaliza a violência tornando o ambiente escolar ruim. A convivência em locais onde as vitimzações dos alvos sejam frequentes pode estabelecer compreensões que se tratem de ações banais não merecedora de atenção. Nos grupos sociais onde existam manifestações de atos agressivos esses comportamentos podem ser vistos como regras, e os atos de bullying aumenta o fator para manifestação do poder. Os agressores ao observarem as agressões, acreditam que ao acatarem esse comportamento podem chegar a popularidade ou poder e procuram transformar-se em autores do bullying.

Os residentes são vistos como usuários de drogas enveredando-se para o tráfico. "A comunidade está envolvida no tráfico e acha natural [...] tanto para os pais tanto para os filhos" (Hadria, tia, 27anos). Segundo Neto (2011) comportamentos agressivos são mais

velados nas escolas situadas em bairros degradados, miseráveis e submissos pela criminalidade. Bullying então, deve ser tratado como um fator comunitário, lembra Beane (2011) e Ribeiro (2007).

Cerveny (2006) informa que filhos que sofrem violência no núcleo familiar tendem a manifestar relações afetivas abusivas e violentas, vivenciando o ciclo de repetição dos padrões. O espaço primeiro para essas efetivações violentas é a instituição escolar e comunidade. "[...] só não é bom por conta do tráfico [...] todo mundo brigando com o outro [...] no beco tem muita briga [...]" (Adna, agressora, 13 anos).

Os diferentes depoimentos evidenciaram o clima escolar totalmente maléfico por uma grande parte dos sujeitos entrevistados. Nesses: "[...] nunca falei a diretora, a professora ou funcionários sobre as agressões, eles não iriam resolver muitas coisas [...]". (Ednalda, vítima, 14 anos) "[...] A escola não faz nada [...] os alunos provocam as agressões." (Luizio, família, 35 anos). "[...] alguns deixam pra lá porque dizem que estão brincando [...]" (Eliabe, vítima, 12 anos). Nesse sentido pensa Neto (2011) tolerância ou negação do adulto ao bullying é elemento primordial para impunidade e estímulo para o crescimento da agressividade, da vitimização e da omissão.

Nessa mesma atmosfera reflexiva concorda Beane (2011) a escola que não existe alta expectativa de comportamento positivo dos alunos e uma política de combate adequada a agressividade propicia uma atmosfera de proliferação ao bullying. Cabe ressaltar a fala de um participante: "Eu fiquei com raiva da situação que saiu na televisão [...] das duas alunas [...]" (Lúnio, família, 35 anos). Fundamentando esse sentimento apregoa Fante (2005) o clima gerado pela escola desenvolve sentimentos que se manifestam desde a apatia à violência, expressando-se pelo aborrecimento, ansiedade, insatisfação, e tédio.

3.6.2 Consequências do Bullying nas Vítimas

Compreendemos que as vítimas do fenômeno bullying vivenciam sofrimentos psíquicos com repercussões presentes no desenvolvimento social, emocional e em parâmetro escolar. Nessa direção, segundo o ponto de vista de Middelton-Moz e Zawadski (2007) algumas vezes o bullying em brincadeiras no meio de amigos pode ser um início de um modelo de atitudes durante a vida culminando em violência doméstica e/ou na prática do bullying no local de trabalho. Positivando esse esclarecimento Neto (2011) salienta que ao se tornarem profissionais existe uma probabilidade de não desenvolverem todo seu potencial por

sentirem-se inseguros, e sentirem medo e resistirem à exposição pública ou ao convívio social.

No discurso dos participantes, as vítimas e seus pais constatam que estão sendo prejudicados em sua vida acadêmica. Alguns expressavam incapacidade no processo de aprendizagem bem como desejo de mudança de colégio. Fundamentando essa realidade escolar, Neto (2011) esclarece que essa reação objetiva a fuga das agressões enquanto Teixeira (2011) informa que o evitar ir à escola é mecanismo protetor contra novas agressões. Em um depoimento, uma figura materna diz sobre o filho: "Que mudar de escola, dependendo de mim não vai porque no outro colégio é pior" (Eliza, mãe, 33 anos). Segundo o ponto de vista de Beane (2011) se a escola não pode fazer nada em relação a situação de maus-tratos é preferível removê-lo a deixá-lo ser afetado em sua autoestima, saúde física, emocional e seu desenvolvimento social.

Os alunos percebem que no meio escolar existe uma atmosfera de agressividade. Um depõe: "[...] qualquer motivo é motivo de brigas" (Adna, agressora, 13 anos). Para Fante (2005) a reprodução permanente das atitudes agressivas e intimidatórias no ambiente escolar implica nas repetições dos atos pelos alunos, se expandido como dinâmica psicossocial de caráter doentio e repetitivo como ciclo vicioso caracterizado SMAR (Síndrome de Maus-Tratos Repetitivos).

As entrevistas manifestaram que os participantes possuem problemas escolares prejudicando seus rendimentos estudantis. "Minhas notas caíram porque não conseguia me concentrar, eu ficava pensando no que os meninos diziam, eles diziam muitas coisas [...] me chamavam de doído [...]" (Cícero, vítima, 15 anos). Segundo Neto (2011) o preocupar-se com a integridade e o estar apreensivo com as constantes intimidações desestimulam a capacidade de aprendizagem escolar.

Maestrelli, Amorim e Coppelli (2008) confirmam que essa problemática produz um clima de relações conflituosas prejudiciais a aprendizagem assim como ao desenvolvimento pessoal. Neto (2011) verificou que os estudantes várias vezes não informam aos professores seu sofrimentos, pois eles percebem que nada será feito para protegê-los e que provalvemente ao expor-se a situação tende a piorar ainda mais. Alguns então, preferem optar por renunciar o ambiente escolar: "Vou sair desse colégio, é o último ano. Vou estudar em outro" (Cícero, vítima, 15 anos).

Os sujeitos queixavam-se de estresse, insônia, ansiedade, medo e insegurança no seu viver com consciência que os sintomas provinham da situação. "[...] fiquei com muita raiva

em sala de aula [...] fiquei com dores de cabeça e muita febre" (Ednalda, vítima, 14 anos). Os pesquisadores Fante e Pedra (2008), Melo (2010) Pereira (2009) entre outros concordam com esse quadro psicossomático. Corroborando com essa afirmação Neto (2011) diz que muitos se percebem como merecedores das agressões sofridas. Middelton-Moz e Zawadski (2007) completa argumentativamente que as vítimas tendem a ficar deprimidas e sentir ausência de forças. Assim sendo, confessou uma mãe: "[...] fica péssima, deprimida, entra no jogo [...]" (Érica, família, 33 anos).

As dores expressam-se por diferentes modos apresentando sinais desconfortáveis no dia a dia: "[...] tive febre, quase tive uma pneumonia, eu acho que foi por conta disso [...] todos os dias enxaqueca [...] não tinha mais nem dor de cabeça [...] era só enxaqueca [...] já fiquei sem dormir, muitas vezes [...] fico pensando porque [...] o que eu faço com eles de mal [...] eu não faço nada de mal, não perturbo ninguém [...] eu sou da paz, quieto, sempre na minha [...] não sei o que faço [...] eu gostava muito de rir [...] não gosto mais" (Cícero, vítima, 15 anos). Para a pesquisadora Fante (2005) reações intrapsiquicas com sintomatologias de natureza psicossomática são resultados do sofrimento vivido.

Em alguns depoimentos foi visto possível sentimento de baixa autoestima. Em um momento aconteceu a seguinte declaração: "[...] eu mim sinto rebaixado [...] só tem essa palavra [...] é como se eu não fosse ninguém [...]" (Ednalda, vítima, 14 anos). Ribeiro (2007) considera que as rejeições e impopularidade revela baixa autoestima nas vítimas. Middelton-Moz e Zawadski (2007) advertem que uma autoestima cada vez em decréscimo pode aumentar possivelmente a vitimização continuada. Os meninos vitimizados possuem baixos níveis de autoestima. O não ter recursos, status ou habilidade para se defender, reagir ou fazer parar o bullying produz impacto na autoestima fazendo-os a olharem-se como pessoas fracas e sem valor (BANDEIRA; HUTZ, 2010).

Os depoimentos evidenciaram uma autopercepção de rebaixamento, ausência de esperteza, assim como incapacidade de aprimoramento visual. Autores como Pereira (2009), Fante e Pedra (2008) entre outros concordam que a baixa autoestima é sentimento presente nas vítimas do fenômeno.

Os estudantes vitimizados tenderam ao isolamento social. Um declarou: "[...] não mim dou muito com as pessoas na sala [...] não sou aberta [...]" (Ednalda, vítima, 14 anos). Algumas reflexões nos remeteram a algumas pesquisas, cabe destacar Ribeiro (2007) que informa que sensações de infelicidade associada a tristeza envolvem as vítimas conduzindo-as ao isolamento prejudicando suas interações sociais. Em outras palavras Neto (2011) comenta

que as vítimas dificilmente envolvem-se em brincadeiras coletivas receando rejeição ou preferindo isolar-se. Assim como, por várias vezes se tornam poucos sociáveis, sentindo insegurança e desesperança quanto ser possível a adaptação ao grupo.

Nesta declaração: "[...] o jeito fechado mantém as pessoas longe [...]" (Érica, família, 33 anos) há possibilidades de lembrarmos Fante (2005, p.24) os constrangimentos repetitivos produzem zonas doentias que se mobilizam como "vírus psíquico" da mente, ou "janelas killer", verdadeiro ancoradouro que aprisiona as emoções humanas, impedindo suas vítimas de adquirirem habilidades de autodefesa e de socialização".

Para Neto (2011) o manter-se perto das vítimas para outros estudantes poderá ser compreendido como um risco a tornar-se vítima também, e sua companhia não traz nenhum benefício social. Diante dessa realidade, pudemos perceber que o sofrimento pôde possibilitar o fechamento as interações. "Ele é na dele [...]" (Carmem, família, 31 anos).

As análises de Melo (2011) informam que o hábito de isolar-se pode fazer com que os alvos sejam menos atraentes aos colegas. As vítimas então, sentem-se sob risco e infelizes na maior parte do dia afirmando não pertencer à escola. Neste depoimento um declara: [...] sempre na minha [...] não sei o que faço [...] eu gostava muito de rir [...] não gosto mais [...] estou voltando agora a vir todos os dias, eu ficava faltando muito" (Cícero, vítima, 15 anos).

A exclusão social pode levar alunos vitimizados a preencherem suas necessidades de pertencimento grupal. De acordo com Beane (2011) essa necessidade é emergencial e objetiva ser completamente preenchida de qualquer forma.

Percebe-se carência de necessidades e consequente direcionamento a procura de satisfação. "[**...**] estou sempre na minha, quieto, vou para casa [...] gosto de estar mexendo no meu celular [...] os meninos me chamam de doido [...]" eu tento esquecer [**...**] é por isso que eu sempre ando com o fone de ouvido, eu não quero escutar ninguém" (Cícero, vítima, 15 anos). Mediante Beane (2011) a carência de pertencimento tenderá a ser satisfeita por qualquer elemento.

Neste depoimento: "[...] trouxe essa revista para tu ficares no banheiro se masturbando [...] fingi que não era comigo [...]" (Ednalda, vítima, 14 anos). Diante do sofrível quadro de agressão, as vitimas direcionam-se a negação, esquiva e distanciamento que parece ser um mecanismo de defesa em relação ao fato. Essa apreciação centraliza-se nas declarações de Beane (2011) que diz no sigilo está o negar e o inibir como forma de proteção psicológica de sentimentos relacionados a esperança minguante. Para esse pesquisador a vítima tenta fugir do desespero com objetivos de eliminação ou redução em significâncias, pensamentos e

sentimentos ameaçadores. Ao acontecer esse fato, evidencia-se um estreitamento da consciência e a negação e inibição manifestam-se. É válido destacar esse relato: "[...] febre [...] não quis ir para casa porque meu pai iria procurar saber o porquê e queria vir aqui e matar o menino que falou mal de mim" (Ednalda, vítima, 14 anos). Percebemos o medo sendo vivido, quanto a isso Beane (2011) diz que surge o pavor e produções de preocupações e ansiedade.

Perante a atmosfera de sentimentos de negação, esquiva e distanciamento associa-se a irritabilidade, raiva e hostilidade. Um disse: "Eu fico chateado, não faço nada com eles, não sei por que me abusam" (Cícero, vítima, 15 anos). Afirmou uma aluna "[...] sinto raiva [...] fico chateada [...] me magoa [...] sinto-me humilhada e mim tira do sério, não faço nada, fico na minha, quieta [...] não adianta dizer as professoras [...]" (Ednalda, vítima, 14 anos). Beane (2011) explica, à proporção que a vítima vivencia a experiência dolorosa acontece o tornar-se irritado e zangado. Esses sentimentos parecem derivar-se de sentimentos de aprisionamento, estresse, impotência e baixa autoestima. Podem reprimir a raiva de si mesmos, dos que ignoram, estimulam ou fortalece a agressão e dos que praticam o bullying. Ascendentemente, a raiva que foi internalizada diluí-se como emoção e pode tornar-se parte do caráter dos agredidos. A vítima pode tornar-se agressor e obter problemas para manter novos relacionamentos significativos. Há possibilidades de a vítima experimentar fusão de sentimentos relacionados aos momentos passados, além de alta irritabilidade, raiva e hostilidade.

"Quando chego nessa sala é só lamento [...] dar um desânimo, eu tento esquecer [...] é por isso eu sempre ando com o fone de ouvido, eu não quero escutar ninguém" (Cícero, 15 anos). Os mecanismos utilizados como meios de proteção aos sofrimentos vivenciados são estratégias de sobrevivências.

Esses sentimentos podem crescer paulatinamente e transformarem-se no sentimento de vingança, "[...] já senti vontade de matar alguém, esganar, para ele parar de falar de mim [...] tudo tem um porém [...] posso ser humilhada hoje [...] mas posso não ser amanhã, eu sou a vítima dessa vez, mas não posso ser a vítima amanhã" (Ednalda, vítima, 14 anos). Beane (2011) explica que a raiva reprimida pode ser transformada em ódio e ira podendo levar as vítimas a ignorar regras e leis. O medo, a raiva, o ódio, a hostilidade nas vítimas podem alimentar a ira. A vítima frequentemente ataca grupos específicos ou grupos que começaram, estimularam ou fortaleceram o bullying.

A raiva reprimida e a possível manifestação do ódio, ira e sentimento por desejo de vingança foram sentimentos expressos, como especificaram Fante (2005) e Neto (2010). Um esclarece: "[...] antes era besta" (Eliabe, vítima, 12 anos).

3.6.3 Consequencias do Bullying nas Famílias das Vítimas

Segundo Fante (2005), Pereira (2005), Neto (2010) não só as vítimas sofrem com os efeitos do fenômeno, mas também as famílias: "[...] o colégio está péssimo [...] os funcionários gostam da orgia [...] eu pensei [...] estavam para educar" (Carmem, mãe, 31 anos).

Nesse depoimento: "Quer mudar de escola, dependendo de mim não vai [...] porque na outra escola é pior" (Eliza, mãe, 33 anos), podemos pensar na explicação de Neto (2011), por decorrência dos maus tratos, a família pode ser acometida do sentimento de revolta contra a escola. Fante e Pedra (2008) esclarecem ser normal os pais ficarem com raiva ao descobrirem que seus filhos são alvos do bullying.

Por outro lado, o fenômeno produz também conflito familiar. Alguns pesquisadores como Beane (2011), Neto (2011) Fante e Pedra (2008) informam que alguns pais podem querer que seus filhos revidem também as agressões ou mantenham outro tipo de comportamento não acatado por eles. Uma mãe diz ao filho: "Não bata, diga a professora" (Eliza, mãe, 33 anos), no entanto ele afirmou: "Ficava calado [...] pensei assim: se eles me abusam porque não posso abusar também, antes era besta" (Eliabe, vítima, 12 amos). Neste clima, pode-se estabelecer mais problemas familiares pela ausência de entendimento. Ela confessa que o filho está "[...] batendo de frente comigo [...]" (Eliza, mãe, 33 anos).

Neto (2011) relata que a família pode possuir sentimentos de indignação contra seus filhos e assim cobrar-lhe atitudes que os quais não podem efetuar. Assim sendo, as vítimas podem expressar mais agressividade ou manipulação com os parentes, até com animais. "Se bater, bata de volta [...] digo ao meu filho" (Lúnio, padrasto, 35 anos).

Para Teixeira (2011) a relação entre os filhos e pais podem apresentar conflitos pelos comentários críticos dos pais. "Fiquei com medo, ele estava agressivo dentro de casa" (Carmem, mãe, 31 anos). As famílias parecem sentir-se preocupadas e ansiosas em saberem que seus filhos são alvos de ataque e consequentemente perceberem a situação da escola em relação ao fato: "Eu fico ansiosa, com medo, assustada, sem poder fazer nada [...] se eu estiver muito aperreada fico preocupada [...]" (Carmem, mãe, 31 anos). Quanto ao colégio diz

"[...] agora está péssimo [...] não presta para nada [...]" (Carmem, mãe, 31 anos). Segundo Fante (2005), Pereira (2005) Neto (2010) os pais querem saber como os filhos estão no ambiente escolar. Essas reações podem interferir em seus trabalhos e em suas vidas pessoais. Preocupações persistentes podem acompanhar as famílias (CÉZAR, 2010).

Uma aluna expressa sua reação em um momento: [...] meu pai foi a casa da mãe de tudinho [...]" (Ednalda, vítima, 14 anos). Para Neto (2011) agressividade impune na escola pode atingir as famílias. No entendimento de Beane (2011) muitos pais podem vivenciar sentimentos negativos em conhecerem a posição inativa da escola e assim procederem impulsivamente desejando resolverem as situações de agressões.

Simões (2000) adverte que essa problemática probabiliza possíveis encargos emocionais assim como financeiros para a família. No entanto, só uma mãe mencionou: "[...] justamente por causa das perturbações, pensei procurar um psicólogo [...]" (Carmem, mãe, 31 anos).

Segundo Fante (2005) os pais precisam observar se o comportamento da vítima incentiva a rejeição. Assim sendo, poderá necessitar de acompanhamento psicológico juntamente com sua família, assim como de ajuda psicopedagógica e de outros profissionais. Para Melo (2010), em caso de algum tipo de suspeita os pais devem buscar ajuda de especialistas**.**

3.6.4 Perspectivas das famílias de Agressores e Vítimas Relativas ao Fenômeno Bullying

Verificamos que as famílias possuem perspectivas diante do problema bullying. Por uma forma quase geral os pais entendiam que havia desencontros nos relacionamentos e ausência de educação doméstica. Seus olhares parecem decifrar ausência de funções a um bom funcionamento familiar. Um participante expressa: "Os pais são irresponsáveis [...] os filhos fazem o que querem [...] são donos de si" (Érica, mãe, 33 anos).

"Tem muita mãe que pega os filhos e joga na escola e diz que o problema é do professor [...] é claro que a gente tem que educar" (Eliza, mãe, anos). "[...] a gente precisa conversar, ele precisa ser ajudado [...]" (Dilma, mãe, 36 anos). Assim sendo, a educação familiar é um elemento em perspectiva. Neste sentido, destaca-se o entendimento de Fante (2005) ao dizer que a família é o primeiro modelo de socialização, devendo constituir-se como uma forma positiva para os filhos, dado que o registro de suas primeiras experiências

emergem no relacionamento de afeto com os representantes paternos e maternos fomentando matizes psíquicas que especificam sua visão pessoal e de mundo.

Pesquisadores como Fante (2005), Melo (2011), Pereira (2009) entre outros, identificam que ausência de educação familiar produz bullying.

Foi percebida a consciência da carência de diálogo entre pais e filhos: "A família deverá conversar, ter diálogo" (Andressa, mãe, 32 anos). O relacionamento baseado no diálogo é um fator de perspectiva entre os entrevistados. Remetemos as afirmações de Teixeira (2011) quando esclarece que a família deve dialogar com os filhos sobre o fenômeno mostrando suas manifestações assim como consequências, esclarecendo sobre o valor do respeito mútuo e da importância da tolerância as diferenças individuais. Neste mesmo sentido pensam Pereira (2009), Melo (2010) e Ristum (2010).

Apesar dos pais demonstrarem consciências de suas deficiências familiares, muitos evidenciaram visão negativa em relação ao âmbito escolar. Neste sentido, percebem-no como espaço de violência e desencontro relacional e desejam mudanças de atitude. Nesses depoimentos: "[...] ele faz por incentivo dos colegas [...] ele acha bonito o que os alunos fazem e querem fazer a mesma coisa [...] ele incentiva aos meninos a perturbarem [...] não falta a escola com sentido na baderna [...] não fica quieto" (Dilma, mãe,36 anos). "Eu não acredito no trabalho da escola [...] por uma parte ela não faz nada [...]" (Carmem, mãe, 31 anos). "Eles não obedecem as professoras pelo que saiu na televisão falando [...]" (Márcia, avó, 52 anos) patenteiam uma compreensão de insatisfação situacional. Disse uma mãe: "[...] a escola deveria ficar mais atenta [...]" (Dilma, mãe, 36 anos) outra afirma: "[...] deve ter punição [...] se na escola as pessoas não ligam [...]" (Monique, mãe, 45 anos). Para Teixeira (2011) se a escola estabelecer um programa de antibullying eficiente, os alvos sentirão confiança para expor seus sofrimentos e pedir ajuda aos seus colegas, professores e pais. De acordo com Fante (2005) é papel da escola compreender os fatos e buscar entender como estes se manifestam intervindo e propiciando um ambiente salutar aos alunos.

Com base nas ideias dos autores Teixeira e Fante pensamos que a escola contemporânea poderá ser proporcionalmente construtiva quando emergir uma dinâmica interativa de compromisso mútuo com o outro no seu cotidiano educacional.

Para Fante e Pedra (2008) a escola também deve proteger crianças e adolescentes que estão sob sua vigilância e guarda, caso sua função não se cumpra os pais podem dirigir-se ao Conselho Tutelar. No Estatuto da Criança e Adolescente, (ECA), artigo232, fica claro que

pode ser penalizado quem "submeter criança ou adolescente sob sua autoridade, guarda ou vigilância a vexame ou a constrangimento" (BRASIL, 2005).

Percebemos que os pais desejam mudança na escola em relação às agressividades. Parece revelar a desatenção da escola quanto à situação. Configura-se o que Polity (2009), Tognetta e Vinha (2008) explicam sobre a posição de responsabilidade da escola na contemporaneidade.

Algumas famílias revelaram desejo de enfrentarem a situação em parceria com a escola. Eis um pensamento paterno: "Aqui na escola deve ter mais acompanhamento, mais reunião com as mães, conversar com os pais junto com os alunos" (Luizo, pai, 41 anos). O desejo de diálogo entre escola e família ficou evidente de modo que é favorável mencionar Pereira (2011) quando especifica que a escola e pais associadamente devem minimizar a violência escolar. Na mesma convicção de pensamento, Teixeira (2011) diz que há um distanciamento das famílias com as escolas, pois existe uma compreensão que a relação dos alunos fundamenta-se no ensino e aprendizagem. Para Matos, Negreiros, Simões e Gaspar (2009) a escola é responsável pela transmissão de normas e padrões de comportamentos. Enquanto Santos (2009) expressa que a família pode desenvolver estímulos saudáveis proporcionando às crianças condições de assimilação de sentimentos de amor-próprio e capacidade de confrontar-se com situações emocionalmente difíceis, desenvolvendo a empatia nas situações de sofrimento.

Eis o depoimento: "Direção junto com os pais tomarem providências [...]" (Érica, mãe, 33 anos). Para Fante (2005) a parceria entre família e escola pode fornecer contribuições e outorgar aos alunos mudanças de atitudes e comportamentos.

Ficou reconhecido também pelos alunos e famílias que a comunidade é elemento de violência necessitando de fiscalização como arma de combate: "Fiscalização séria no bairro, as crianças vendendo drogas" (Adson, avô, 54 anos). Para Middelton-Moz e Zawadski (2007) os bairros e comunidades devem ter consciência acerca do bullying. É necessário coragem de humanos comprometidos e inteligentes, predispostos a recriar comunidades seguras e apoiada que instigam inclusão e cooperação. Ribeiro (2007) assevera que os problemas de saúde e psicológicos interferem na sociedade, por isso a mesma deve entrar no processo de intervenção perante o bullying, objetivando a vida harmoniosa para seus membros.

Dado o exposto verbal dos entrevistados, os filhos são vistos como seres que precisam lidar com o fato assumindo posturas. Argumentos controversos como revidar versus não revidar, discernimento do certo e errado são mecanismos expressos pelos pais que nas suas

visões poderiam ajudar aos filhos. Segundo Beane (2011) o revide torna a intimidação mais prolongada, por outro lado o ignorar o agressor pode mostrar o silêncio e o ferimento da vítima produzindo o prolongamento das agressões. O pesquisador Neto (2011) lembra que a baixa autoestima é agravada por interferências críticas dos adultos sobre seu comportamento, introduzindo culpa pelas agressões sofridas. Assim sendo, as vítimas podem apresentar baixa autoestima e quadros depressivos antes dos 23 anos de idade.

Para Middelton-Moz e Zawadski (2007) existem crianças que não tem possibilidades de responder as expectativas impossíveis que lhe são cobradas. Assim como não podem reparar ferimentos no coração ou no amor-próprio dos cuidadores. Eis o depoimento: "Seja guerreira [...] igual à mãe [...]" (Andressa, mãe, 32 anos)

Foi denotado também que as famílias parecem sentir-se despotencializadas perante os acontecimentos intra e extra familiares. Seus depoimentos significaram amostras de incapacidades resolutivas "[...] a família deve ter união, paciência e procurar ajuda de todos os lados, de amigos de verdade, de conselheiros, de pessoas que entendam do caso para poder ajudar da melhor forma possível" (Hadria, tia, 27 anos).

Neto (2010), Fante e Pedra (2008) concordam que há precisão de intervenções conjuntas. Os últimos informam que os maus-tratos podem estabelecer transtornos psicológicos relacionados ao estresse e humor afetivo. No entanto, intervenções diagnóstica, preventiva e psicoterápica com associações interdisciplinares é positivo no processo de ajuda aos envolvidos.

Cabe ressaltar que Middelton-Moz e Zawadstski (2007) explicam que essa é uma tarefa enfrentada em parceria que todos estejam predispostos a escutar e aprender com intervenções. Um sujeito diz: "[...] guarda [...] um homem [...] para conversar [...] não sei se era um psicólogo [...] já que não obedecem aos professores [...]" (Márcia, avó, 52 anos). Para Polity (2009) a escola deve voltar-se para um trabalho multidisciplinar em que os humanos possam manter um reconhecimento do semelhante como semelhante.

"O *bullying* é uma das faces da violência nas escolas que deve ser trabalhada no cotidiano, sem, no entanto, negarmos ou invisibilizarmos os vários outros tipos de violência que ocorrem no ambiente escolar, levando em consideração todos os atores nele envolvidos". (ABRAMOVAY, CALAF 2010, p.1)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Reconhecendo a contemporaneidade como realidade de encontros e desencontros no mundo das vivências humanas, cabe descrever que o século vigente é portador de um perfil que outorga ao humano efeitos positivos e negativos de possibilidades destrutivas e/ou construtivas na formação humana. Convém salientar que nesse clima antagônico de controvérsia a violência apresenta-se como um fenômeno de imenso impacto entrando no perfil da banalização em nossa sociedade (Ristum, 2010).

Constatamos, então, que nesse panorama social, o fenômenos bullying é uma prática que se define como atitudes agressivas, intencionais e repetitivas, sem motivação aparente, efetuada por um ou outro (os), causando dor e sentimento de angústia, numa relação desigual de poder, tornando possível a intimidação da vítima (Neto, 2011). Em decorrência de sua complexidade é um comportamento associado à agressividade física, verbal ou de caráter psicológico, detentor de inúmeras maneiras de manifestação, havendo perigo de não ser diferenciado de outras atitudes casuais (Pereira 2009).

Assim compreendendo, adotamos a mesma perspectiva de Carvalho (2010) quando recoloca a violência como um fator problemático antropológico e pedagógico, proporcionando um acesso crítico de natureza filosófica, científica e pedagógica.

Contudo, é relevante destacar que mesmo ficando especificada a existência de vários fatores determinantes do bullying nos agressores, o contexto família foi considerado causa bem significativa responsável pelo modelo educativo de respeito e solidariedade a alteridade.

Para Fante (2005) é no contexto familiar que a criança aprende ou deveria aprender a interagir com as pessoas desenvolvendo a empatia e a adotar métodos pacíficos de lidar com seus sentimentos e emoções assim como o do outro. Nessa mesma perspectiva corroboram os pensamentos de Lyra, Constantino e Ferreira (2010) quando explicam que a família propicia os aportes afetivos, essencialmente os materiais ao bem-estar dos sujeitos, e nela acontece a absolvição e aprofundamentos dos valores éticos e dos laços de solidariedade.

O presente estudo mostrou que os efeitos nas vítimas e famílias são preocupantes, dolorosos e angustiantes. Pensamentos, sentimentos, comportamentos afetam as vítimas podendo repercutir no futuro por uma forma completamente destrutiva. A superação dos traumas causados pelo bullying pode ou não ocorrer dependendo das características individuais das vítimas, assim como de sua capacidade de relacionamento consigo mesmo e com o seu meio social, primordialmente com sua família. A não superação do trauma poderá

repercutir em prejuízos ao seu desenvolvimento psíquico, pois sua experiência traumática orientará inconscientemente o seu comportamento por uma forma defensiva Fante (2005).

É de se considerar que mesmo nesse quadro vivencial de consequências as famílias esperam novo momento em que se estabeleçam novas possibilidades de existências. Restabelecimentos do educar em cada contexto familiar e escolar são algumas aspirações reveladas nos depoimentos.

É de importância extraordinária rememorar que vivemos em uma cultura capitalista, imediatista, individualista, dirigida a permanente culto à intolerância concernente as diferenças. É preciso então, que o humano seja culturalmente sensível. Apropriando-nos do pensamento de Beaudoin e Taylor (2006) podemos descrever que possuir sensibilidade cultural implica uma experiência consigo sentindo-se aberto e receptivo às diferenças mesmo reconhecendo as discriminações estabelecidas em sua subcultura.

Dado o mencionado é preciso mobilizações de ajudas mútuas. Na concepção de Neto (2011) é bastante simples rotular os agressores de maus, perdidos ou desestruturados e defender sua exclusão. Porém, se nada for posto em prática objetivando alterações comportamentais, antes que os agressores agreguem-se a grupos marginais, redundará numa batalha insana, infecunda e custosa.

Temos de expulsar as razões que levam às situações constantes de violência para que alunos, professores, diretores e pais voltem a sentir o prazer de estudar, aprender e conviver neste espaço de onde devem se formar os cidadãos de hoje e de amanhã (WERTHEIN; ABRAMOVAY, 2007, p.1).

Cabe então, aos seguimentos sociais como família, escola, governo e sociedade estarem direcionados nas labutas humanitárias de formação educativa cotidiana e ser incansavelmente sensibilizados e sensibilizadores. Neste trabalho individual e conjunto vale destacar o trabalho primordialmente da família em direção a relação afetiva entre pais e filhos para que se produza a formação construtiva da personalidade das crianças. O modelo educativo familiar será o imenso referencial na existência dos seres humanos. Se positivo, o sujeito desenvolverá autocompreensão, auto-superação no decurso da vida. Se diferente, seu desenvolvimento psicossocial e socioeducacional será prejudicado, propenso a comportamentos violentos e aberto as influências negativas, pela ausência de referenciais e de segurança emocional (Fante, 2005).

Vale considerar nossa crença em que existindo a falha de educação doméstica existem possibilidades de interações auxiliares provindas de seguimentos sócio educativos

diferenciados. Pois, o trabalho político ao lado dos oprimidos necessitar centralizar-se em ação cultural direcionada a liberdade, constituindo-se em ação conjunta (FREIRE, 1987). Para Neto (2011) nenhuma instituição poderá substituir a educação infantil. Contudo, é inegável que a escola pode apresentar-se com recurso complementar essencial.

Nesse sentido consideramos o contexto escolar um espaço contributivo outorgador de novas possibilidades de existência. Para Ribeiro (2007) a escola necessita atender a necessidades de instrução, educação, socialização e crescimento dos educandos, pondo em evidência algumas competências. Em nosso entendimento, ratificando o exposto pelo pesquisador, acreditamos que no âmbito escolar os humanos podem se encontrar e descobrirem-se como sujeitos capazes e dignos de superações existenciais. Vínculos positivos e significativos podem ser vivenciados onde o processo de abertura e aceitação ao próximo possam ser compartilhados em elos fecundos. Para essa frutificação é necessário o abrir-se ao diálogo, ao pensamento reflexivo, pois, provavelmente novos caminhos surgirão.

Para Pereira (2009) a escola carece assumir sua função de ambiente acolhedor, pacífico e de aprendizagem. Enquanto a família necessita estar presente na vida dos filhos, ofertando um ambiente com tranquilidade e pacificidade, concedendo exemplos de existências concretos com finalidade de produzir seres saudáveis em diferentes sentidos.

Em nosso entendimento reconhecemos o pensamento de Abramovay (2006, p.365) quando menciona que "a violência seja "desconstruída" por meio de estratégias que protejam a escola, transformando "escolas de risco" em "escolas protetoras", combatendo o sentimento de vulnerabilidade e de violência" [...].

Por essas razões, um dos principais desafios é o exame de alternativas que possibilitem à instituição a redefinição de sua presença no universo de crianças, adolescentes e jovens de modo a alcançar algum significado efetivo no desenvolvimento desses sujeitos (Sposito,1998, p.16).

Sabendo que as crianças aprendem por imitação em sua família, escola e comunidade, podemos ressaltar que a escola poderá pensar em estratégias de pacificação também nos bairros onde estão inseridas. No projeto político pedagógico de cada escola brasileira poderão ser implantados programas antibullying. Debarbieux (2002, p. 83) informou que se a violência nas escolas é construída [...] é certamente uma das chaves para a ação pública.

Foucault (2004, p.46) assinala que "Mas se é contra o poder que se luta, então todos aqueles sobre quem o poder se exerce como abuso, todos aqueles que o reconhecem como

intolerável, podem começar a luta onde se encontram e a partir de sua atividade (ou passividade) própria.

Urge, preponderantemente um olhar diretivo e aguçado dos governantes aos contextos escola e família, objetivando estabelecer programas de prevenção e redução da violência e exclusão social. Para Szadkoski (2010, p.58):

> Existe apenas uma fórmula de podermos vencer a violência na escola: a aproximação dos pais dos alunos; o estreito convívio entre a escola e as famílias; tratamento digno aos pais, independente de cor, raça, credo, faixa social ao qual pertençam; se empregados, desempregados ou em subempregos; trabalho em conjunto pais-professores-comunidade escolar. Sem essa parceria a chance de uma escola sem violência é mínima e o objetivo principal da escola que é o ensino e a aprendizagem não será atendido.

Expandindo o pensamento reflexivo é de relevância explicitar que a mobilização governamental possa atingir toda a sociedade com intervenções educativas fomentando a construção de uma sociedade voltada a justiça e igualdade fraternal. Visto que há dificuldades estatais direcionadas as praticas políticas educativas mobilizadoras de mudanças sociais quanto ao respeito ao outro e sua cidadania.

Oxalá que a pesquisa apresente contribuições significativas as famílias, escolas e todos interessados no conhecimento e enfrentamento ao fenômeno bullying.

Sensibilize aos detentores dos múltiplos poderes causando possibilidades transformadoras e construtivas ao desenvolvimento humano.

Bem como, possa servir para estimular o surgimento de mais pesquisas sobre essa realidade. Principalmente, as relacionadas ao âmbito famílias de agressores e vítimas.

Assim sendo, pretende-se disponibilizá-la às pesquisas acadêmicas e possíveis apresentações em congressos, simpósios, palestras e seminários em vários segmentos sociais.

Por fim, percebendo que o saber é o caminho para as compreensões e transformações do existir viso o aprofundamento do conhecimento científico ao nível do doutorado. Pois:

> È hora de reconhecermos as conseqüências danosas que o bullying traz a nosso mundo. Nós, enquanto indivíduos, precisamos começar a tratar de nossa agressividade, de nossa vitimização e de nosso silêncio e ter coragem para assumir responsabilidade por nossas escolhas para realizar mudanças. Precisamos ter a visão de um mundo sem medo (Middelton-Moz e Zawadstski (2007).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABBUD, Maria Luiza Macedo. Contribuição da história na formação e atuação de professores para o entendimento da questão da indisciplina e violência na escola. In: HENNING, Leoni Maria Padilha; ABBUD, Maria Luiza Macedo (org.). **Violência indisciplina e escola.** Londrina: Eduel, 2010, p. 53-59.

ABRAMOVAY, Miriam (Org.).Cotidiano das escolas: entre violências. Brasília: UNESCO, 2006. Disponível em: <http://www. unesco.org.br> Acesso em: 4 jan. 2013.

_____. A família de hoje. **Promenino**, Fundação telefônica. Brasil. mar. 2007. Disponível em: <http:// www.promenino.org.br/TabId/77/ConteudoId/.../Default.aspx> Acesso em: 17 jun. 2012.

_____. Violência escolar explode no mundo todo. **Jornal do Senado**, Segurança Pública. Portal de Notícias. Brasília, 12 out. 2009.
Disponível em: <http://www.miriamabramovay.com/.../index.php?...63%3Aviolencia-escola> Acesso em: 25 jan. 2013.

_____; AVANCINI, Marta; OLIVEIRA, Helena. **Violência nas escolas**. O bê-à-bá da intolerância e da discriminação. Brasil, UNICEF HOME, p. 30-53**,** 2012. Disponível em: <http://www.unicef.org/Brasil/PT/cap02pdf> Acesso em: 4 fev. 2013.

_____; CALAF, Priscila. Bullying uma das faces das violências nas escolas. **Consulex,** Brasília, DF, n.325, v. 14, p. 34-35, 1 ago., 2010.
Disponível em: <http://www.educere.bruc.com.br/CD2011/comunicacoes_15.html> Acesso em: 4 jan. 2013

_____; GENTILI, Pablo. A polícia e a violência nas escolas. **Secretaria Nacional de Juventude. Últimas Notícias**, Brasília, Jul. 2012. Disponível em:
<http://www.juventude.gov.br>Notícias> ÚltimasNotícias>2012julho> Acesso em: 27 jul. 2012.

_____; RUA, Maria das Graças. **Violências nas escolas**. Brasília: UNESCO, 2003.
Disponível em: <http://www.unesdoc.unesco.org/images/0013/001339/133967por.pdf> Acesso em: 30 nov. 2012.

ALDRIGHI, Tânia. **Família e violência**. In: CERVENY, Ceneyde Maria de Oliveira. **Família e...** . São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006, p. 197-220.

ALKIMIN, Maria Aparecida; NASCIMENTO, Grasiele Augusta Ferreira. **Bullying nas escolas-** de acordo com o código civil e com o estatuto da criança e do adolescente. São Paulo: Alínea, 2012.

ALMEIDA, Ana Maria de Oliveira; ALMEIDA, Ângela Maria de Oliveira; SANTOS, Maria de Fátima de Souza; PORTO, Maria Stela Grossi. Juventude na mídia: violência e distinção social. **Educação e Cidadania**, v.10, n.10, 2008. Disponível em:

<http://www.seer.uniritter.edu.br/index.php/educacaoecidadania/article/.../135/55>.
Acesso em: 15 nov. 2011.

ALMEIDA, Maria da Graça Blaya. (Org.) **A violência na sociedade contemporânea**. Porto, Rio Grande do Sul: [s.n.], 2010. Disponível em: <http://www. Pucrs.br/edipucrs>.
Acesso em: 12 out. 2011.

ALMEIDA, Sinara Mota Neves de; ALENCAR, Maristela Lage; FONSECA, Andréia Serra Azul da. **Programa de mediação de conflitos escolar.** In: ACTAS DO CONGRESSO INTERNACIONAL GALEGO-PORTUGUÊS DE PSICOPEDAGOGIA,10, 2009, Braga. **Anais eletrônico...** Braga: Universidade do Minho, 2009. Disponível em:
<http://www.educacion.udc.es/grupos/gipdae/congreso/Xcongreso/.../t1c20.pdf>.
Acesso em: 12 abr. 2012.

ANTUNES, Deborah Christina; ZUIN, Antônio Álvaro Soares. Do bullying ao preconceito: os desafios da barbárie à educação. **Psicologia & Sociedade**, Porto Alegre, v. 20, n.1, p. 33-41, abr. 2008. Disponível em: **<**http://www.scielo.br/pdf/psoc/v20n1/a04v20n1.pdf>
Acesso em: 04 set. 2011.

AQUINO, Julio Groppa (org.). **Indisciplina na escola**. São Paulo: Summus, 1996, p. 73-82.

_____. As transgressões da ordem escolar. In: HENNING, Leoni Maria Padilha; ABBUD, Maria Luiza Macedo (Org.).**Violência indisciplina e escola. Londrina:** Eduel, 2010, p.75-86.
_____. Da (contra) normatividade do cotidiano escolar: problematizando discursos sobre a indisciplina discente. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v.41, n.143, p. 456-484, ago. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/v143.pdf> Acesso em: 11fev.2013.

ARROYO, Miguel Gonzaga. Quando a violência infanto-juvenil indaga a pedagogia**.** **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p.787-808, 2007. Disponível em:
<http://www.cedes.unicamp.br.> Acesso em: 12 abr. 2011.

ASSIS, Simone Gonçalves de; MARRIEL, Nelson de Souza Motta. Reflexões sobre violência e suas manifestações na escola. In: ASSIS, Simone Gonçalves de (Org.). **Impactos de Violência na escola**. Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 2010, p.41-64.

AUGRAS, Monique. **O ser da compreensão**: fenomenologia da situação de psicodiagnóstico. 10. ed. Petrópolis:Vozes, 2002.

AVANCI, Joviana Quintes; PESCE, Renata Pires; FERREIRA, Ana Lúcia. Reflexões sobre promoção da saúde e prevenção da violência na escola. In: ASSIS, Simone Gonçalves de (Org.). **Impactos de Violência na escola**. Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 2010, p.41-61.

AZZI, Roberta Gurgel. Mídias, transformações sociais e contribuições da teoria social cognitiva**.** **Psico**, Rio Grande, v. 41, n.2, p. 252-258, jun. 2010.Disponível em:
<http://www.revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistapsico/article/view/.../5322>
Acesso em: 28 ago. 2012.

BANDEIRA, Claudia de Moraes; HUTZ, Claudio Simon. As implicações do bullying na auto–estima de adolescentes. Associação do bullying na auto-estima de adolescentes. **Revista**

da Asssociação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 131-138, junho, 2010. Disponível em:
<http://www.dx.doi.org°10.1590°S0100 – 15742009000300015> Acesso em: 15 nov. 2011.

_____; _____. As relações entre bullying, gênero e autoestima na adolescência.In: BARBOSA, Altemir Gonçalves; PEREIRA, LOURENÇO, Lílio Moura; PEREIRA, Beatriz (Org.). **Bullying conhecer e intervir.** Juiz de Fora: UFJF, 2011.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2000.

BEANE, Allan L. **Proteja seu filho do bullying.** 2.ed.Rio de janeiro: Best Seller, 2011.

BEAUDOIN, Marie-Nathalie; TAYLOR Maureen. **Bullying e desrespeito**: como acabar com essa cultura na escola. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BIRMAN, Joel. **Mal estar na atualidade**: a psicanálise e as novas formas de subjetivação. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilizações Brasileira, 2003.

BLACK, Sally. Evaluation of the olweus bullying prevention program: how the program can work for inner city youth. IN.: NATIONAL CONFERENCE ON SAFE SCHOOLS THE SAINT JOSEPH' UNIVERSITY, 2007, USA. **Anais eletrônico…** USA: Saint Joseph' University, 2007.
Disponível em: <http://www.goccp.marland.gov/.../Olweus/Blacck-2->
Acesso em: 4 jan. 2013.

BLAYA, Catherine. Clima escolar e violência nos sistemas de ensino secundário da França e da Inglaterra. In: DEBARBIEUX, Eric; BLAYA, Catherine. (Orgs.).**Violência nas escolas e políticas públicas.** Brasília: UNESCO, 2002.
Disponível em: < http://www.unesdoc.unesco.org/images/0012/001287/128720por.pdf>
Acesso em: 27 de ago.2012.

BORGES, Carolina Campos; ROCHA-COUTINHO, Maria Lúcia. Família e relações integeracionais no Brasil hoje: novas configurações, crises, conflitos e ambigüidades. In: GOMES, Isabel Cristina (Coord.). **Família diagnóstico e abordagens terapêuticas**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2008, p.45-59.

BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente. **Lei nº 8.069, 13 julho de 1990**. Livro I, Título I, art. 1º, Brasília, DF, p. 13, 2005.

BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente. **Lei nº 8.069, 13 julho de 1990.** Livro II, TítuloVII, CapítuloI, Seção1, art.232, Brasília, DF, p.55, 2005.

BRASIL. **Vigilância de violência e acidentes, 2006 e 2007.** Brasília: Ministério da Saúde**,** 2009.

BRASIL. **Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar.** IBGE, Rio de Janeiro, 2009.
Disponível em: <http://www.ibge.govbr/home/estatística/população/pense/default.shtm>.
Acesso em: 02 set. 2011.

BRITO, Clóvis da silva; SANTOS, Lucélia Gonçalves dos. **Indisciplina e violência na escola.** IN.: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO - ENCONTRO SUL BRASILEIRO DE PSICOPEDAGOGIA DA PUCPR, 9., 2009, Paraná. **Anais eletrônico**... Paraná: PUCPR, 2009. Disponível em: <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/2208_2142.pdf.>. Acesso em: 15 nov. 2011.

BRZEZINSKI, Iria. Gestão democrática e educação para a cidadania: antítodos contra a violência e a indisciplina na escola. In. ABBUD, Maria Luiza Macedo (org.).**Violência indisciplina e escola. Londrina**: Eduel, 2010, p.349-362.

BUSSMANN, Antonia Carvalho; BORGMANN, Marta Estela. Violência, indisciplina e educação: uma análise sob a ótica da gestão escolar. In: HENNING, Leoni Maria Padilha; ABBUD, Maria Luiza Macedo (org.). **Violência indisciplina e escola.** Londrina: Eduel, 2010, p.363-372.

CAMARGO, Isaac Antonio. Violência, indisciplina e educação: reflexões do ponto de vista da arte visual. In: HENNING, Leoni Maria Padilha; ABBUD, Maria Luiza Macedo (org.). **Violência indisciplina e escola**. Londrina: Eduel, 2010, p.183-192.

CARAN, Vânia Claúdia Spoti. **Riscos psicossociais e assédio moral no contexto acadêmico.** Ribeirão preto: [s.n.], 2007. Disponível em: <http://www.promocaodesaude.unifran.br/dissertacoes/.../elaineRibeiroDePaula.pdf>. Acesso em: 02 set. 2011.

CARVALHO, Adalberto Dias de. Da violência como anátema à educação como projeto antropológico: algumas questões e perplexidades**.** In: HENNING, Leoni Maria Padilha; ABBUD, Maria Luiza Macedo (org.). **Violência indisciplina e escola.** Londrina: Eduel, 2010, p. 19-25.

CARVALHO, Marília Pinto de. **Violência nas escolas**: o "bullying" e a indisciplina. Observatório da Infância, Brasília, DF, ago. 2007. Disponível em:<http://www.observatóriodainfância.com.br/article.php3?idarticle=233> Acesso em 27jul.2012.

CERVENY, Ceneide Maria de Oliveira (Org.). **Família e...** narrativas, gênero, parentalidade, irmãos, filhos nos divórcios, genealogia, história, estrutura, violência, intervenção sistêmica, rede social . São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.

_____; BERTHOUD, Cristiana Mercadante Esper. Ciclo vital da família brasileira. In: OSORIO, Luiz Carlos; VALLE, Maria Elizabeth Pascual do. **Manual de terapia familiar.** Porto Alegre: Artmed, 2009, p. 25-37.

CÉZAR, Neura. **Bullying:** preconceito, estigmas e desafios da educação para a paz. Mato Grosso: [s.n.], 2010. Disponível em: <http://www. Ie.ufmt.br/ppge/dissertações/índex.php?op=download&id...>. Acesso em: 12 de out. 2011.

CHALITA, Gabriel. **Pedagogia da amizade- Bullying**: o sofrimento das vítimas e dos agressores. 5. ed. São Paulo: Editora Gente, 2008.

CHAVES, Adriana Braga; MELO, Elza Machado de; FERREIRA, Roberto Assis**.** A formação e o fortalecimento de vínculo emocional entre os adolescentes participantes de oficinas e prevenção da violência **-** uma investigação a partir do projeto frutos do morro. **Revista Médica de Minas Gerais**, Minas Gerais, v. 20, n. 2, p. 164-172, jun. 2010. Disponível em:
<http://www.rmmg.medicina.ufmg.br/index.php/rmmg/article/viewFile/239/222>.
Acesso em:17 jun. de 2012.

CHAVES, Ulisses Chaves. Família e parentalidade. In: CERVENY, Ceneide Maria de Oliveira (Org.). **Família e** - narrativas, gênero, parentalidade, irmãos, filhos nos divórcios, genealogia, história, estrutura, violência, intervenção sistêmica, rede social. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006. p. 45-62.

COSTA, Antonio Carlos Gomes da. A família como questão social no Brasil. In: KALOUSTIAN, Sílvio Manoug (Org.). **Família brasileira, a base de tudo.** 10. ed. São Paulo: Cortez, 2011, p. 19-25.

COWIE, Helen; SMITH, Peter K. Violência nas escolas: uma perspectiva do reino unido. In: Debarbieux, Eric; Catherine Blaya (Orgs.). **Violência nas escolas**: dez abordagens européias. Brasília: UNESCO, 2002. Disponível em:
<http://www.unesdoc.unesco.org/images/0012/001287/128722por.pdf
Acesso em: 12 fev. 2013.

CRUZ, Tércia Maria Ferreira. **A influência da mídia percepção da violência: as comunicações e denúncias à central de emergência**. Florianópolis: [s.n.], 2009. Disponível em: <http://www.btd.egc.ufsc.br/wp-content/uploads/2010/06/Tercia-M.-F.-da-Cruz.pdf>.
Acesso em: 12 de out. 2011.

CUNHA, Ana Margarida Tischler Rodrigues da.; ALMEIDA, Ângela Maria de Oliveira; SANTOS, Maria de Fátima de Souza; PORTO, Maria Stela Grossi. A psicanálise das configurações familiares e a terapia familiar**.** In: **Manual de terapia familiar**. OSORIO, Luiz Carlos; VALLE, Maria Elizabeth Pascual do. Porto Alegre: Artmed, 2009, p.119.

CZERNISZ, Eliane Cleide da Silva. Violência, indisciplina e educação: a proposta de formação de valores no campo das políticas públicas para educação. In. ABBUD, Maria Luiza Macedo (org.). **Violência indisciplina e escola.** Londrina: Eduel, 2010, p.269-280.

DEBARBIEUX, Eric.Violência nas escolas: divergências sobre palavras e um desafio político. In: DEBARBIEUX, Eric; BLAYA, Catherine. (Orgs.).**Violência nas escolas e políticas públicas.** Brasília: UNESCO. 2002. Disponível em:
<http://www.6.univali.br/seer/index.php/rc/article/download/2075/1633>
Acesso em: 27 jul. 2012.
_____. Violência nas escolas divergências sobre palavras e um desafio político. In: DEBARBIEUX, Eric; BLAYA, Catherine.**Violência nas escolas e políticas públicas**. Brasília: UNESCO, 2002, p. 59-87. Disponível em:
<http://www.unesdoc.unesco.org/images/0012/001287/128720por.>
Acesso em: 25 jan. 2013

DEBARBIEUX, Eric; BLAYA, Catherine. (orgs.). **Violência nas escolas e políticas públicas**. Brasília: UNESCO, 2002. Disponível em: <http://www.unesdoc.unesco.org/images/0012/001287/128720por.> Acesso em: 25 jan. 2013.

DÉSIDERIO, Florangela Maria. **Encontros, desencontros, reencontros em família**. São Paulo: Paulinas, 1982.

DE LA TAILLE, Ives**. Limites**: Três dimensões educacionais. São Paulo: Ática, 1998.

DIAS, Cristina Maria de Souza Brito. Pais são para estragar: será? In: GOMES, Isabel Cristina (Coord.). **Família diagnóstico e abordagens terapêuticas**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2008, p.67-72.

ECCELI, Simone Deperon. A motivação como prevenção da indisciplina. **Educar em Revista**, América do Norte, v. 32, abr, n. 32 p. 199-213, 2008. Disponível em: <http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs2/índex.php/educar/article/view/13923/9381.>. Acesso em: 11 abr. 2012.

FACETO, Olga Garcia;WALDEMAR, José Olvidio Copstein. Famílias com bebês. In: OSORIO, Luiz Carlos; PASCUAL DO VALLE, Maria Elizabeth (org.). **Manual de Terapia familiar.** Porto Alegre: Artmed, 2009, p.235-246.

FANTE, Cléo**. Fenômeno bullying**: como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz. 2. ed. São Paulo: Versus Editora, 2005.

_____; PEDRA, José Augusto. **Bullying escolar**: perguntas e respostas. Porto Alegre: Artmed, 2008.

FERRARI, Dalka Chaves de Almeida. Visão histórica da infância e a questão da violência. In: FERRARI, Dalka C. A.; VECINA, Tereza C.C.(orgs.). **O fim do silêncio na violência familiar.** São Paulo: Ágora, 2002, 23-56.

FERRARI, Mário; Kaloustian, Sílvio Manoug. Introdução. In: KALOUSTIAN, Sílvio Manoug (Org.). **Família brasileira, a base de tudo**.10. ed. São Paulo: Cortez, 2011, p. 11-15.

FISCHER, Rosa Maria (Coor.). **Bullying Escolar no Brasil**: Relatório Final. São Paulo: Plan, 2010

FOUCAULT, Michel.**Vigiar e punir**. 29. ed. Petrópolis: Vozes. 2004. Disponível em: <http://gefut.files.wordpress.com/...207-10-m-foucault-vigiar-e punir.pdf>Acesso em: 4 jan. 2013.

FRANÇA, Sonia Aparecida Moreira. A indisciplina como matéria do trabalho ético e político. In. AQUINO, Julio Groppa (org.). **Indisciplina na escola**. São Paulo: Summus, 1996, p.139-148.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. ed. 17. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Pedagogia da esperança**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1992.

_____. **Pedagogia da Tolerância**. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

_____. **Acaso cultural para a liberdade e outros escritos**. 14. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 2011.

FREUD, Sigmund. **O mal-estar na civilização.** Rio de Janeiro: Imago, 1997.

GALANO, Mônica Haydée. Família e história: a história da família. In: CERVENY, Ceneide Maria de Oliveira (Org.). **Família e** - narrativas, gênero, parentalidade, irmãos, filhos nos divórcios, genealogia, história, estrutura, violência, intervenção sistêmica, rede social. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006. p. 115-147.

GAUQUELIN, Michel et. al. **Dicionário de psicologia**. São Paulo: Verbo, 1978.

GIBBS, Graham. **Análise de dados qualitativos**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GUARESCHI, Pedrinho. Mídia, Linguagens e Educação. In.: III SIMPÓSIO INTERNACIONAL E VI FÓRUM NACIONAL EDUCAÇÃO DA ULBRA, 2007, Torre. **Anais eletrônico**... Torres: ULBRA, 2007. Disponível em:
<http://www.orum.ulbratorres.com.br/2009/filme_texto/FILME3.pdf
Acesso em: 4 jan. 2013.

GUIMARÃES, Áurea Maria. Indisciplina e violência a ambigüidade dos conflitos na escola. In. AQUINO, Julio Groppa (org.). **Indisciplina na escola**. São Paulo: Summus, 1996, p. 73-82.

_____. Escola: espaço de violência e indisciplina. **Revista Eletrônica**: nas Redes da Educação, São Paulo, Unicamp, v.1, n.2, p. 1-9, jul., 2006. Disponível em:
<http:// www.lite.fae.unicamp.br/revista /art 02.htm>
Acesso em 11 fev. 2013.

GUIMARAES, Flavio Lobo; COSTA, Liana Fortunato; PESSINA; SUDBRACK, Maria Fátima Olivier. Famílias, adolescência e drogadição. In: **Manual de terapia familiar.** OSORIO, Luiz Carlos; VALLE, Maria Elizabeth Pascual do. Porto Alegre: Artmed, 2009, 350-365.

GUIMARÃES, Nina Vasconcelos de Oliveira Guimarães; AMARAL, Alexandre Coimbra. Famílias com filhos de casamentos anteriores. In: **Manual de terapia familiar**. OSORIO, Luiz Carlos; VALLE, Maria Elizabeth Pascual do. Porto Alegre: Artmed, 2009, 273-311.

HENNING, Leoni Maria Padilha. Contribuição da filosofia frente à questão da violência, indisciplina e educação. In: HENNING, Leoni Maria Padilha; ABBUD, Maria Luiza Macedo (org.).**Violência indisciplina e escola**. Londrina: Eduel, 2010, p. 35-49.

JELIN, Israel. **Dicionário Inglês Português**. São Paulo: FTD, 2006.

LYRA, Gabriela Franco Dias; CONSTANTINO, Patrícia; FERREIRA, Ana Lúcia. Quando a violência familiar chega até a escola. In: ASSIS Simone Gonçalves de; CONSTANTINO,

Patrícia; AVANCI, Joviana Quintes (Org.). **Impactos da violência na escola**: um diálogo com professores. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2010, p. 146-175.

MAESTRELLI, Diego Amorim Cloves; ANDRETTA, Fernanda; COPELLI, Fernanda Andretta. Incidência do bullying em alunos de uma escola estadual de Curitiba. In.: CONGRESSO NACIONAL DE PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL DA UEM, 2011. Paraná. **Anais eletrônico**... Paraná: UEM, 2011. Disponível em: <http://www abrapee.psc.br/xconpe/trabalhos/1/136.pdf>. Acesso em: 04 set. 2011.

MATTOS, Gisela Oliveira de. A questão do disciplinamento corporal. In: FERRARI, Dalka C. A.; VECINA, Tereza Cristina Cruz (orgs.). **O fim do silêncio na violência familiar.** São Paulo: Ágora, 2002, p. 122-130.

MATOS, Margarida Gaspar de; CARVALHOSA, Susana Fonseca. Promoção de competência de relacionamento interpessoal nos jovens. In: DE MATOS, Margarida Gaspar; SIMÕES, Celeste; CARVALHOSA, Susana Fonseca. **Desenvolvimento de competências de vida na prevenção do desajustamento social.** Lisboa: FMH, 2000, p.181-234.

_____; NEGREIROS, Jorge; SIMÕES, Celeste; GASPAR, Tânia. Definições do problema e caracterização do fenômeno. In: MATOS, Margarida Gaspar de; NEGREIROS, Jorge; SIMÕES, Celeste; GASPAR, Tânia. **Violência, bullying e delinquência**. Lisboa: Coisas de Ler, 2009, 22-53.

MELETTI, Silva Márcia Ferreira. **Indisciplina como condição no cotidiano escolar**. In: HENNING, Leoni Maria Padilha; ABBUD, Maria Luiza Macedo (org.).Violência indisciplina e escola. Londrina: Eduel, 2010, p. 87-95.

MELO, Elza Machado. **Podemos prevenir a violência**: teorias e praticas. Brasília: Organização Pan-Americana da Saúde, 2010. Disponível em: <http://www.portal.saude.gov.br/portal/.../podemos_prevenir_violencia_03_12_2010.> Acesso em: 11 abr. 2012.

MIDDELTON-MOZ, Jane; ZAWADSKI, Mary Lee. **Bullying**: estratégias de sobrevivência para criança e adultos. Porto Alegre: Artmed, 2007.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 26.ed. Rio de janeiro: Vozes, 2007.

_____. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em Saúde. 7. ed. São Paulo: Hucitec, 2008.

MOGUILLANSK, Rodolfo. Representação, Relação de Objeto e vínculo**:** uma visão pessoal sobre a "noção de vínculo". In: GOMES, Isabel Cristina (Coord.). **Família diagnóstico e abordagens terapêuticas.** Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2008, p. 1-16.

MONTEIRO, Carlos Manuel Leal. **Indisciplina e violência escolar**. Porto: [s.n.], 2009. Disponível em: <http://www. repositorio.uportu.pt/dspace/bitstream/.../192/1/TME%20391.pdf> Acesso em: 26 jan. 2013.

MOURA, Danilo Rolim de; CRUZ, Ana Catarina Nova; QUEVEDO, Luciana de Ávila. Prevalência e característica de escolares vítimas de bullying**. Jornal de Pediatria**, Rio de Janeiro, v.87, n. 1, p. 19-23, fev., 2011. Disponível em: <http://www.dx.doi.org/10.159/S0021- 75572011000100004>. Acesso em: 03 set. 2011.

NECHAR, Rosana Mara Ceribelli. A inquietante hiperatividade**.** In. ABBUD, Maria Luiza Macedo (org.).**Violência indisciplina e escola.** Londrina: Eduel, 2010, p.303-310.

NEDER, Gizlene. Ajustando o foco das lentes: um olhar sobre a organização das famílias no Brasil. In: KALOUSTIAN, Sílvio Manoug (Org.). **Família brasileira, a base de tudo**.10. ed. São Paulo: Cortez, 2011, p.26-46.

NETO, Aramis Antonio Lopes. **Bullying:** comportamento agressivo entre estudantes. Jornal de Pediatria, Rio de Janeiro, v.81, n. 5, p. 164-172, Nov. 2005. Disponível em**:** < http://www.scielo.br/pdf/jped/v81n5s0/v81n5Sa06.> Acesso em: 02 set. 2005.

_____. **Bullying:** saber como identificar e como prevenir. São Paulo: Brasiliense, 2011.

_____; FILHO, Lauro Monteiro; SAAVEDRA, Lucia Helena. Programa de redução do comportamento agressivo entre estudantes. **Observatório da Infância**, Rio de Janeiro, 2007. Disponível em: <http://www.observatoriodainfancia.com.br/IMG/pdf/doc-154.pdf> Acesso em: 4 jan. 2013.

NEVES, Paulo Sergio da Costa. Violência e cotidiano escolar: um dilema societário. In. ABBUD, Maria Luiza Macedo (org.).**Violência indisciplina e escola**. Londrina: Eduel, 2010, p.113-126.

NJAINE; Kathie; MINAYO, Maria Cecília de Souza. Violência na escola: identificando pistas para a prevenção. **Interface - Comunicão, Saúde, Educação**, São Paulo, v.7, n. 13, p. 119-134, n13, ago. 2003. Disponível em: <http://www.educere.bruc.com.br/CD2011/comunicacoes_15.html> Acesso em: 4 jan. 2013.

NOGUEIRA, Rosana Maria César del Picchia de Araujo. A prática de violência entre pares: o bullying nas escolas. **Revista Iberoamericana de Educación,** Brasil, n.37, abr. 2005. Disponível em: <http://www.rieoei.org/37a04.htm> Acesso em: 25 jan. 2013.

OLWEUS, Dan. **Conductas de acoso y amenaza entre escolares**. 2. ed. Madrid: Ediciones Morata, 2004. Disponível em:<http://www. books.google.com.br/books?jsbn=8471124270> Acesso em: 21 jan. 2013.

ORTOLANO, Marcos Rogério. A violência na escola. In: HENNING, Leoni Maria Padilha; ABBUD, Maria Luiza Macedo (org.).**Violência indisciplina e escola**. Londrina: Eduel, 2010, p.311-317.

PACHECO, Claúdia Regina Costa. Violência, educação e autoridade; entre as águas que arrastam e as margens que aprisionam. In: CUNHA, Jorge Luiz; DANI, Lúcia Salete Celich. **Escola, conflito e violência.** Rio Grande do Sul: UFSM, 2008, p.133-148.

PACHECO, Eliezer; ARAÚJO, Carlos Henrique. Pesquisa Nacional Qualidade da Educação**:** a escola pública na opinião dos pais. **Instituto Nacional de Estatística e Pesquisa Educacional Anísio Teixeira.** Resumo Técnico Executivo. 2005. Disponível em: <http://www.veja.abril.com.br/gustavo_ioschpe/imagens/inep_2005.>.
Acesso em: 17 jun. de 2012.

PAULA, Édina Maria Silva de. Violência, indisciplina e educação sob a ótica legal. In: HENNING, Leoni Maria Padilha; ABBUD, Maria Luiza Macedo (org.).**Violência indisciplina e escola.** Londrina: Eduel, 2010, p. 281-293.

PAULA, Elaine Ribeiro de. **A paternidade na adolescência e seu significado entre os jovens universitários que a vivenciaram.** Franca: [s.n.], 2007. Disponível em: <http://**w**ww.promocaodesaude.unifran.br/dissertacoes/.../elaineRibeiroDePaula.pdf>.
Acesso em: 07 de out. 2011.

PEREIRA, Beatriz. Recreios escolares e prevenção da violência: dos espaços às actividades. In.: ACTAS DO SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA, LAZER E SAÚDE DA Universidade do Minho, 2, Braga, **Anais eletrônico**... Braga: Universidade do Minho, 2005. Disponível em:
<http://www.repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/3966> Acesso em: 27 jul. 2012.

PEREIRA, Sonia Maria de Souza. **Bullying e suas implicações no ambiente escolar**. São: Paulo, 2009.

PINHEIRO, Fernanda Martins França; WILLIAMS, Lúcia Cavalcanti Albuquerque. Violência intrafamiliar e intimidação: entre colegas no ensino fundamental**. Cadernos de Pesquisa,** São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 138, 31 dez., 2009. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742009000300015 >. Acesso em: 02 set. 2011.

POIAN, Carmem da. **Formas do Vazio:** desafios ao sujeito contemporâneo. São Paulo: Via Lettera, 2001.

POLITY, Elizabeth. Terapia familiar e educação**:** conversações que ampliam. In: OSORIO, Luiz Carlos; PASCUAL DO VALLE, Maria Elizabeth (org.). **Manual de Terapia familiar**. Porto Alegre: Artmed, 2009, p. 208-217.

PRADO, Danda. **O que é família.** 10. Ed. São Paulo: Brasiliensa, 1985.

RIBEIRO, Ana Teresa Martins. **O bullying em contexto escolar**: estudo de caso. 2007. Porto: [s.n.], 2011. Disponível em:www.catalogo.bn.pt/.../pac.jsp?> Acesso em: 03 out.2011.
RIBEIRO. Ivete. (org.) **Sociedade brasileira contemporânea:** família brasileira contemporânea: família e valores. São Paulo: Loyola,1987.

_____. **Família em processos contemporâneos**: inovações culturais na sociedade brasileira. São Paulo: Loyola,1995.

RICHARDSON, Roberto Jarry, **Pesquisa social métodos e técnicas**. Atlas, 2009.

RISTUM, Marilena. Bullying escolar. In: ASSIS, Simone Gonçalves de (Org.). **Impactos de Violência na escola**. Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 2010, p.65-94.

ROCHA, Marisa, Lopes da. Formação e prática docente: Implicações com a pesquisa-intervenção. In: MACIEL, Ira Maria (Org.). **Psicologia e educação**: novos caminhos para a formação. Rio de Janeiro: Ciência Moderna, 2001, p.175-191.

ROCHA, Zeferino. **O problema da violência e a crise da modernidade**. Recife: [s.n.],1998.

ROGERS, Carl R. **Um jeito de ser.** São Paulo: EPU, 1983.

_____. **Tornar-se pessoa.** São Paulo: Martins Fontes, 2985.

_____. Sobre o poder pessoal. 3. ed. São Paulo: Marins Fontes, 1989.

ROLIM, Marcos. Bullying: **o pesadelo da escola** – um estudo de caso e notas sobre o que fazer. 2008. Rio Grande do Sul: [s.n.], 2008. Disponível em: <http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/14951/000672845.pdf?>. Acesso em: 28 mai. 2012.

ROSA, Maria Virgínia de Figueiredo Pereira do Couto; ARNOLDI, Marlene Aparecida Gonzalez Colombo. **Entrevista na pesquisa qualitativa**: mecanismos para avaliação dos resultados. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

ROUDINESCO, Elisabeth. **A família em desordem**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

ROUSSET, Solange Maria. Famílias com adolescentes. In: **Manual de terapia familiar**. OSORIO, Luiz Carlos; VALLE, Maria Elizabeth Pascual do. Porto Alegre: Artmed, 2009, p. 263-272.

RUIZ-CORREA, Olga B. Ruiz. Grupo familiar e traumatismo dispositivos de trabalho**.** In: GOMES, Isabel Cristina (Coord.). **Família diagnóstico e abordagens terapêuticas**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2008, p.22-27.

SAMARA, Eni de Mesquita. **A família brasileira**. São Paulo: Brasiliense,1983.

SANTANA, Suely de Melo. **Consumo de álcool tendência depressiva e habilidade Social em jovens portugueses**. Porto: [s.n.], 2009.

SANTOS, Ana Paula Toppan dos. **A presença do bullying na mídia cinematográfica como contribuição para educação.** 2009. Marília: [s.n.], 2009. Disponível em: <http://www.filmes.seed.pr.gov.br/modules/mylinks/visit.php?cid=1&lid=451**>.** Acesso em: 02 set. 2011.

SARTI, Cynthia Andersen. Família e individualidade: um problema moderno. In: CARVALHO, M. C. B. (Org.). **A família contemporânea em debate**. São Paulo: Cortez, 2000, p. 39-49.

SASTRE, Edilberto. **Panorama dos Estudos Sobre Violência nas Escolas no Brasil:** 1980 - 2009. Brasília: [s.n.], 2011. Disponível em: <http://www.portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000015503.pdf> Acesso em: 25 jan. 2013.

SILVEIRA, Júpiter Villoz. Considerações sobre a violência, indisciplina e educação. In: HENNING, Leoni Maria Padilha; ABBUD, Maria Luiza Macedo (org.).**Violência indisciplina e escola.** Londrina: Eduel, 2010, p.297-310.

_____. Violência indisciplina e educação. In: HENNING, Leoni Maria Padilha; ABBUD, Maria Luiza Macedo (org.).**Violência indisciplina e escola**. Londrina: Eduel, 2010, p.75-86.

SIMÕES, Celeste. Adolescência, saúde e comportamento desviante. In: MATOS, Margarida Gaspar de; SIMÕES, Celeste; CARVALHOSA, Susana Fonseca. **Desenvolvimento de competências de vida na prevenção do desajustamento social**. Lisboa: FMH, 2000, p. 109-119.

SMITH, Peter K. Intimidação por colegas e maneiras de evitá-la. In: DEBARBIEUX, Eric; BLAYA, Catherine.(orgs.) **Violência nas escolas e políticas públicas**. Brasília: UNESCO, 2002. Disponível em:
<http://www.unesdoc.unesco.org/images/0012/001287/128720por.>
Acesso em: 25 jan. 2013.

SOUZA, Nadia Aparecida. Violência e avaliação: algumas relações. In: HENNING, Leoni Maria Padilha; ABBUD, Maria Luiza Macedo (org.).**Violência indisciplina e escola.** Londrina: Eduel, 2010, p. 335-347.

SPOSITO, Marília Pontes. A instituição escolar e a violência. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 104, p. 58-75, jul., 1998. Disponível em:
<http://www.educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sciarllexte$pid=S010015741998000200005&Ing=pt&nrm=iso > Acesso em: 27 jul. 2012.

_____. Um breve balanço da pesquisa sobre violência escolar no Brasil. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, n.1, p. 87-103, v.27, jun. 2001. Disponível em:
<http://www.educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sciarllexte$pid=S151797022001000100007&Ing=&nrm=iso> Acesso em: 27 jul. 2012.

STENGELL, Márcia; TOZO, Stella Maria Poletti Simionato. Afetivo-sexuais por adolescentes e seus pais**. Pesquisas e Práticas Psicossociais,** Minas Gerais, v.5, n.1, p. 1-137, jul, 2010. Disponível em:
< http://www.ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/revistalapip/.../stengel_e_tozo.pdf - >.
Acesso em: 02 set. 2011.

STRAUSS, Anselm; CORBIN, Juliet Corbin. **Pesquisa qualitativa**: técnicas e procedimento de teoria fundamentada. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

SZADKOSKI .Clarissa Maria Aquere. A violência nas escolas: causas e conseqüências. In: ALMEIDA, Maria da Graça Blaya. (Org.) **A violência na sociedade contemporânea**. Rio Grande do Sul: [s.n.], 2010. Disponível em: <http://www. Pucrs.br/edipucrs>. Acesso em: 12 out. 2011.

SZYMANSKI, Maria Lídia Sica; WEINHONER, Karla; GUIMARÃES, Márcia. Revendo a questão da indisciplina numa perspectiva sóciohistórica. In.: SIMPÓSIO DE EDUCAÇÃO DA UNIOESTE, 2007, Paraná. **Anais eletrônico**...Paraná: UNIOESTE, 2007. Disponível em: <http://www.unioeste.br/.../40%20Maria%20Lidia%20karla%20e%20marcia.pdf-> Acesso em: 17 jun. 2012.

TARDIF, Maurice; LESSARD Claude (org.). **O oficio do professor:** História, perspectivas e desafios internacionais. Vozes, 2008.

TEIXEIRA, Gustavo. **Manual antibullying**: para alunos, pais e professores. Rio de Janeiro: Best Seller, 2011.

TIBA, Içami. **Disciplina**: limite na medida certa. 7. ed. São Paulo: Integrare, 2006.

TOGNETTA, Luciene Regina Paulino; VINHA, Telma Pileggi. Estamos em conflito: eu, comigo e com você! uma reflexão sobre o bullying e suas causas afetivas. In: Cunha, Jorge Luiz; Dani, Lúcia Salete Celich Dani. **Escola, conflito e violência**. Rio Grande do Sul; UFSM, 2008, p. 199-246.

VANDENBOS, Gary R. (Org.). **Dicionário de Psicologia**. American Psychological Association. Porto Alegre: Artmed, 2010.

VIVIANE, Fontoura Léia. A significação de violência para pais de uma escola da rede de ensino de blumenau/SC. In.: Congresso Nacional de Educação da PUCPR,10, 2011, Paraná**. Anais eletrônico**...Curitiba: PUCPR, 2011. Disponível em: <http://wwweducere.bruc.com.br/CD2011/comunicacoes_15.html> Acesso em: 4 jan. 2013.

VOLPATO, Rosângela Aparecida. **A escola e a violência.** In. ABBUD, Maria Luiza Macedo (org.). Violência indisciplina e escola. Londrina: Eduel, 2010, 27-35.

WAGNER, Adriana; PREDEBON, Juliana; MOSMANN, Clarisse; VERZA, Fabiana. Compartilhar tarefas? papeis e funções de pai e mãe na família contemporânea. **Psicologia: Teoria e Pesquisa,** [s.n.], Brasília, v.21 n.2. p. 181-186, ago., 2005. Disponível em: <http://www.dx.doi.org/10.1590/S0102-37722005000200008> Acesso em: 17 nov. 2012.

WERTHEIN, Jorge; ABRAMOVAY, Miriam. Violência nas escolas. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 20 nov., 2008. Disponível em: <http://www.miriamabramovay.com/site/index.php?option=com...>Acesso em: 4 jan. 2013.

ZAINE, Isabela; REIS, Maria de Jesus Dutra dos; PADOVANI, Ricardo da Costa. Comportamento de bullying e conflito com a lei. **Estudos de Psicologia**, São Paulo: [s.n.], v. 27, n.3, p 375-382, set. 2010. Disponível em: <http://www.mackenzie.br/.../CCBS/.../Gomes_e_Rezende_v_11_n_1_2011.pdf->. Acesso em: 15 nov. 2011.

ZIMERMAN, David E. **Os quatro vínculos:** amor, ódio, conhecimento, reconhecimento na psicanálise e em nossas vidas. Porto Alegre: Artmed, 2010.

APÊNDICES

Apêndice I - Roteiro de Entrevista

FAMÍLIAS DAS VÍTIMAS

MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

Professora: Débora Pereira
e-mail: deboradonascimento_@hotmail.com

Identificação pessoal dos participantes

1. Data:
2. Nome:
3. Idade:
4. Grau de escolaridade:
5. Profissão:

1) O que você acha dos outros alunos dessa escola/turma?
2) Fale sobre a agressão dos alunos contra seu filho?
3) Como percebe seu filho na relação com os colegas de turma?
4) Você identifica algum motivo que explique as agressões a seu filho?
5) Como você se sente como pai/mãe de fulano?
6) O que você acha da escola de seu filho?
7) Que providências você espera que a escola tome sobre a prática de agressão a seu filho?

Apêndice II - Roteiro de Entrevista

FAMÍLIAS DOS AGRESSORES

MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

Professora: Débora Pereira
e-mail: deboradonascimento_@hotmail.com

Identificação pessoal dos participantes

6. Data:
7. Nome:
8. Idade:
9. Grau de escolaridade:
10. Profissão:

1) Percebe motivos que causem as agressões de seu filho aos alunos da escola?
2) Você identifica algumas conseqüências das agressões de seu filho em sua família?
3) Que providências você espera que a escola tome para evitar as práticas de agressão?
4) Como percebe seu filho e vitima?
5) O que pensas sobre a violência na escola?
6) Como você se sente como pai/mãe de fulano?
7) O que você acha da escola de seu filho?

Apêndice III - Roteiro de Entrevista

VÍTIMAS

MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

Professora: Débora Pereira
e-mail: deboradonascimento_@hotmail.com

Identificação pessoal dos participantes

11. Data:
12. Nome:
13. Idade:
14. Grau de escolaridade:
15. Profissão:

1) Fale sobre você, seus amigos e inimigos.
2) Você se sente agredido na escola?
3) Percebe motivos que causem as agressões?
4) Se os agressores lhe atendessem o que pediria a eles?
5) Fale como vês a escola e sua família diante das agressões?
6) Como você se sente :
    a. na escola?
    b. na família?

Apêndice IV - Roteiro de Entrevista

AGRESSORES

MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

Professora: Débora Pereira
e-mail: deboradonascimento_@hotmail.com

Identificação pessoal dos participantes

16. Data:
17. Nome:
18. Idade:
19. Grau de escolaridade:
20. Profissão:

1) Fale sobre você, amigos e inimigos.
2) Fale sobre seu comportamento perante fulano.
3) Quais motivos você acreditar ter para agredir fulano?
4) Qual a tua percepção em relação a mídia?
5) Como você se sente :
    c. na escola?
    d. na família?

ANEXO

Anexo I - MODELO DO TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
Professora: Débora Pereira
e-mail: deboradonascimento_@hotmail.com

Dados de identificação

Título do Projeto: O FENÔMENO DO BULLYING: PECEPÇÕES DOS AGRESSORES, VÍTIMAS E SUAS FAMÍLIAS

Pesquisador Responsável: DÉBORA PEREIRA DO NASCIMENTO

Instituição a que pertence o Pesquisador Responsável: FATIN

Telefones para contato: (O81) 34919241 - (081) 87208558

Nome do voluntário: _____

Idade: _____ anos R.G. _____

Responsável legal (quando for o caso): _____

R.G. Responsável legal: _____

O (A) Sr. (ª) está sendo convidado (a) a participar do projeto de pesquisa "_____" (nome do projeto), de responsabilidade do pesquisador _____ (nome).

Especificar, a seguir, cada um dos itens abaixo, em forma de texto contínuo, usando linguagem acessível à compreensão dos interessados, independentemente de seu grau de instrução:

- Justificativas e objetivos
- descrição detalhada dos métodos (no caso de entrevistas, explicitar se serão obtidas cópias gravadas e/ou imagens)
- desconfortos e riscos associados
- benefícios esperados (para o voluntário ou para a comunidade)

- explicar como o voluntário deve proceder para sanar eventuais dúvidas acerca dos procedimentos, riscos, benefícios e outros assuntos relacionados com a pesquisa ou com o tratamento individual
- esclarecer que a participação é *voluntária* e que este consentimento poderá ser retirado a qualquer tempo, sem prejuízos à continuidade do tratamento
- garantir a confidencialidade das informações geradas e a privacidade do sujeito da pesquisa
- explicitar os métodos alternativos para tratamento, quando houver
- esclarecer as formas de minimização dos riscos associados (quando for o caso)
- possibilidade de inclusão em grupo controle ou placebo (quando for o caso)
- nos casos de ensaios clínicos, assegurar - por parte do patrocinador, instituição, pesquisador ou promotor - o acesso ao medicamento em teste, caso se comprove sua superioridade em relação ao tratamento convencional
- valores e formas de ressarcimento de gastos inerentes à participação do voluntário no protocolo de pesquisa (transporte e alimentação), quando for o caso
- formas de indenização (reparação a danos imediatos ou tardios) e o seu responsável, quando for o caso

Eu, _____, RG nº _____ declaro ter sido informado e concordo em participar, como voluntário, do projeto de pesquisa acima descrito.

Ou

Eu, _____, RG nº _____, responsável legal por _____, RG nº _____ declaro ter sido informado e concordo com a sua participação, como voluntário, no projeto de pesquisa acima descrito.

OLINDA, _____ de _____ de _____

_____

_____

Nome e assinatura do paciente ou seu responsável legal Nome e assinatura do responsável por obter o consentimento

_____

_____

Testemunha Testemunha

Informações relevantes ao pesquisador responsável (NÃO DEVERÁ FAZER PARTE DO TERMO DE CONSENTIMENTO):

Res. 196/96 – item IV.2: O termo de consentimento livre e esclarecido obedecerá aos seguintes requisitos:

a) ser elaborado pelo pesquisador responsável, expressando o cumprimento de cada uma das exigências acima;

b) ser aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa que referenda a investigação;

c) ser assinado ou identificado por impressão dactiloscópica, por todos e cada um dos sujeitos da pesquisa ou por seus representantes legais; e

d) ser elaborado em duas vias, sendo uma retida pelo sujeito da pesquisa ou por seu representante legal e uma arquivada pelo pesquisador.

Res. 196/96 – item IV.3:

c) nos casos em que seja impossível registrar o consentimento livre e esclarecido, tal fato deve ser devidamente documentado, com explicação das causas da impossibilidade, e parecer do Comitê de Ética em Pesquisa.

Casos especiais de consentimento:

1. Pacientes menores de 16 anos – deverá ser dado por um dos pais ou, na inexistência destes, pelo parente mais próximo ou responsável legal;
2. Paciente maior de 16 e menor de 18 anos – com a assistência de um dos pais ou responsável;
3. Paciente e/ou responsável analfabeto – o presente documento deverá ser lido em voz alta para o paciente e seu responsável na presença de duas testemunhas, que firmarão também o documento;
4. Paciente deficiente mental incapaz de manifestação de vontade – suprimento necessário da manifestação de vontade por seu representante legal.