

GEÍSA CONCEIÇÃO TEIXEIRA MACAMBIRA

**BULLYING: AVERIGUANDO AS PERCEPÇÕES DE
EDUCADORES SOBRE O BULLYING**

Orientadora: Prof^a Doutora Maria das Graças Andrade Ataíde de Almeida

Co-orientador: Prof^o Doutor Manuel Tavares Gomes

**Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias
Instituto de Educação**

Lisboa
2011

GEÍSA CONCEIÇÃO TEIXEIRA MACAMBIRA

**BULLYING: AVERIGUANDO AS PERCEPÇÕES DE
EDUCADORES SOBRE O BULLYING**

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: Prof^a Doutora Maria das Graças Andrade Ataíde de Almeida

Co-orientador: Prof^o Doutor Manuel Tavares Gomes

**Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias
Instituto de Educação**

Lisboa
2011

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho aos meus queridos pais, Péricles e Joselita, sem os quais eu nada seria e não estaria aqui hoje, aos meus filhos e meu esposo. A vocês minha eterna gratidão.

AGRADECIMENTOS

À Deus, fonte de sabedoria, que esteve comigo em cada segundo, por me dar o dom gracioso da vida e o privilégio de contemplar a beleza da sua criação nos mínimos detalhes.

Esse é um momento rico, único e especial em minha vida pela conquista de mais essa etapa que me faz sentir uma felicidade inexplicável. Foi necessário muito esforço, abdicar de muitas coisas, mas foi imensamente gratificante. Contudo muitas pessoas passaram por meu caminho e tiveram participação fundamental para que esse momento pudesse ser real. A todas elas serei eternamente grata.

Aos meus pais: Péricles e Joselita. Aos meus irmãos, Valdir, Péricles, Claudio e Lígia gostaria de agradecer ao apoio de todos. Meus pais, meus primeiros educadores, que tudo fizeram para que eu pudesse estudar, renunciando a seus sonhos para que os meus fossem realizados. A Aninha, minha amiga, irmã do coração, que sempre acreditou e elogiou o meu trabalho.

Aos meus irmãos, cunhadas, sobrinhos e nora pelo carinho.

Ao meu esposo, que abriu mão de momentos de convívio quando o dever e o estudo me chamaram, pelo incentivo nos momentos difíceis, carinho e compreensão, meus sinceros agradecimentos.

Aos meus filhos: Andersson e Geisielle pelo simples fato deles fazerem parte da minha vida e serem tesouros de valor incalculável. Presentes de Deus. Ao Pastor Otoniel e a Irmã Arlinete por se preocuparem e cuidarem da minha vida espiritual através de orações.

Agradeço a todos os professores que participaram da minha pesquisa, que se dispuseram a contribuir e a equipe gestora da minha escola pela força e compreensão nos meus momentos de estudo.

E de maneira mui especial quero agradecer a Professora Dra. Maria das Graças Andrade, minha orientadora. Não há palavras que consigam expressar a minha gratidão pelo carinho, dedicação, compromisso e profissionalismo, que me ajudou a prosseguir sempre em frente vencendo meus medos e anseios,

participando do passo a passo que as vezes parecia ser impossível prosseguir. Obrigada pelo voto de confiança e por ter apostado em mim. És um exemplo de MESTRE. Ainda agradecer ao co-orientador Professor Doutor Manuel Tavares por suas valiosas, criteriosa e relevantes contribuições.

Aos amigos da turma de mestrado, Verônica, Deise, Luciana, pelo apoio e pelas trocas nos momentos de aula, eventos e em nossos “lanches filosóficos”, dividindo alegrias e sofrimentos. Aos meus especiais alunos que fizeram parte de todo trajeto da minha vida profissional, meu carinho, meu respeito e minha dedicação, pois com vocês eu aprendi muito.

E ao meu querido neto: Anderson Ayala, um guerreiro que me fez acreditar ainda mais que milagres ainda acontecem, pois ele é um milagre de DEUS.

A todos os pesquisadores, verdadeiros sujeitos desse trabalho, pela realização de pesquisas que possibilitaram minha análise. A professora Cléo Fante que respondeu aos meus emails enriquecendo o meu trabalho.

Finalizo, partilhando com todo o sentimento de realização e felicidade que me envolve ao concluir este trabalho e com o reconhecimento de que esta dissertação é também de todos aqueles que, direta ou indiretamente, de alguma forma, colaboraram com sua elaboração.

RESUMO

O presente estudo busca averiguar as percepções de educadores sobre o bullying promovidos nas escolas, verificando as características de extensão das intervenções no cotidiano escolar. Nesse sentido, o nosso objeto de estudo é o *bullying* que vem ganhando destaque dentro do cenário acadêmico nacional, como uma dentre várias dimensões da violência dentro do ambiente escolar. Adotamos como perspectiva teórica compreender o *bullying* para além de determinismos biológicos que justificam a condição tanto de indivíduos perpetradores dessa violência e daqueles predispostos a sofrerem suas consequências. Tratar do bullying em contexto escolar inclui adotar estratégias preventivas da agressividade que envolvam estudantes, professores e pais. Assim, os nossos objetivos foram averiguar as percepções de educadores sobre o bullying e a opinião dos mesmos sobre a intervenção da escola face ao bullying. A pesquisa foi dividida em duas fases, sendo que na primeira procedemos à aplicação de um questionário, junto a 110 educadores de quatro escolas públicas municipais. O questionário versou sobre o entendimento que os professores têm sobre o *bullying*, bem como as formas de enfrentamentos por eles indicadas. Na segunda fase realizamos uma entrevista com 1 gestora, 4 vices gestores e 3 coordenadores pedagógicos que concordaram participar dessa fase da pesquisa, totalizando assim uma amostra de 119 sujeitos. O roteiro de entrevista foi o mesmo para todos os sujeitos. Os resultados encontrados nas duas fases da pesquisa indicaram que a maioria dos professores percebe a presença do *bullying* em suas escolas e que reprovam as condutas relacionadas a esse tipo de violência. Destarte, os professores creditam à família, amigos, gestores e demais integrantes da esfera escolar as possibilidades de poderem contar com seu apoio na resolução das situações a que são submetidos.

Palavras-chave: *Bullying*. Violência. Intervenções.

ABSTRACT

This study seeks to ascertain the perceptions of educators about bullying in schools promoted by checking the characteristics of extension interventions in school life. In this sense, the object of our study is the bullying that is gaining prominence within the national academic setting, as one of several dimensions of violence within the school environment. We adopt as a theoretical perspective to understand bullying as well as biological determinism to justify the condition both of individual perpetrators of this violence and those predisposed to suffer its consequences. Dealing with bullying in schools includes taking preventive strategies of aggression involving students, teachers and parents. Thus, our objectives were to investigate the perceptions of educators about bullying and the same opinion about the school's intervention against the bullying. The research was divided into two phases with the first proceeded to the application of a questionnaire, along with 110 educators from four public schools. The questionnaire was about understanding that teachers have about bullying and the forms of hostility they displayed, the second phase conducted an interview with a manager, four managers and three deputies educational coordinators who agreed to participate in this research phase, totaling just a sample of 119 subjects. The interview was the same for all subjects. The results in both phases of the research indicated that most teachers realize the presence of bullying in their schools and who fail to conduct relating to such violence. Thus, teachers credited to family, friends, managers and other members of the school sphere the possibilities of being able to count on their support in addressing the situations that are submitted.

Keywords: Bullying. Violence. Interventions.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AD- Análise do Discurso

ECA- Estatuto da Criança e do Adolescente

PDE- Plano de Desenvolvimento da Educação

PPP- Projeto Político Pedagógico

RPA- Região Política Administrativa

PCR- Prefeitura da Cidade do Recife

EJA- Educação de Jovens e Adultos

PDDE- Plano de Dinheiro Direto na Escola

TCLE- Termo de Consentimento Livre Esclarecido

VG- Vice Gestor/a

VC- Vice Coordenador/a

CP- Coordenadora Pedagógica

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura.

GPCA- Gerência de Polícia Criança e do Adolescente

PLAN-

LISTA DE QUADRO E GRÁFICOS

Gráfico 1 – Você observa atitudes agressivas entre os alunos?	75
Gráfico 2 – O índice de agressividade	77
Gráfico 3 – As atitudes agressivas	78
Gráfico 4 – Quando o aluno se envolve em atos violentos o que você faz?	80
Gráfico 5 – Existe algum projeto de intervenção na escola, para minimizar ou erradicar a violência?	81
Gráfico 6 – Você já foi agredido por aluno?	82
Gráfico 7 – Você já fez algum curso, capacitação, seminário sobre bullying, promovido pela Prefeitura da cidade do Recife?.....	83
Gráfico 8 – Você é capaz de distinguir o bullying de outros tipos de violência?	85
Gráfico 9 – Como você se sente no ambiente de trabalho?.....	86
Gráfico 10 – Você sente ou já sentiu medo de alguém da comunidade, onde a escola está inserida?.....	88
Gráfico 11 – Você já foi agredido por algum colega de trabalho?	89
Gráfico 12 – Você já praticou ou pratica bullying contra aluno?	90
Gráfico 13 – Você acredita que as confirmações culturais, familiares e sociais, associadas ao despreparo de profissionais e instituições, estão na raiz do problema (bullying)?	91
Gráfico 14 – Você já precisou acionar autoridades, fora da escola para resolver problemas de violência, ocorrido no ambiente escolar?	92
Gráfico 15 – Você alguma vez já associou o desinteresse de um aluno, ao fato dele ser vítima do bullying?	93
Gráfico 16 – Diante de um aluno muito agressivo o que você faz?.....	94
Gráfico 17 – Você já foi vítima de bullying?	96
Gráfico 18 – Você tem apoio da direção da escola quando acontece algum problema com seus alunos?.....	97
Gráfico 19 – Você gostaria de desenvolver um projeto anti-bullying na sua classe?	99
Gráfico 20 – Você tem conhecimento da lei 13.995?	100
Quadro 1 – Informações sobre os entrevistados.....	102

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
CAPÍTULO I VIOLÊNCIA ESCOLAR E <i>BULLYING</i>	16
1.1 Escola, violência e aprendizagem escolar	28
1.2 <i>Bullying, os envolvidos e as consequências</i>	33
1.2.1 Alguns estudos internacionais.....	41
1.3 Processos e programas de intervenção	42
1.4 Os professores estão preparados para enfrentar a violência escolar?	54
CAPÍTULO II CAMINHOS METODOLÓGICOS	60
2.1 Objetivos	61
2.1.1 Geral	61
2.1.2 Específicos.....	61
2.2 Tipo de estudo.....	61
2.3 Lócus da pesquisa	65
2.3.1 Contextualizando a população de estudo	65
2.3.2 Sujeitos da Pesquisa.....	69
2.4 Instrumentos da pesquisa	70
2.4.1 Questionário	70
2.4.2 Entrevista	72
2.5 Procedimentos da pesquisa.....	74
2.6 Análise dos dados	75
2.6.1 Análise dos dados quantitativos	75
2.6.2 Análise dos dados qualitativos	75
CAPÍTULO III APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	80
3.1 Apresentação e discussão dos resultados obtidos através da análise quantitativa	81
3.2 Apresentação e discussão dos resultados obtidos através da análise qualitativa	107
3.2.1 Categorias de análise e problematização	108
3.2.2 Percepções sobre bullying e sua gênese.....	108
3.2.3 Redes de apoio e proteção	118
3.2.4 Propostas de enfrentamento e opiniões sobre intervenção	118
CONSIDERAÇÕES FINAIS	123
REFERÊNCIAS.....	128

INTRODUÇÃO

O presente estudo versa sobre um dos vários debates que circulam hoje na educação e nesta investigação o *bullying* surgiu como interesse de pesquisa em razão do desenvolvimento de trabalhos acerca da ocorrência de conflitos entre alunos e docentes durante os momentos de recreio e em algumas aulas.

Assim a questão de partida desta investigação tem como cerne desvendar a gênese deste problema buscando entender como ele se propaga e com base científica indicar programas que o minimizem ou o resolvam.

A escola que deveria ser prioritariamente um espaço de aprendizado, não apenas de lições acadêmicas, mas também de lições para o crescimento de cidadãos conscientes e críticos, infelizmente tem sido palco de um tipo de violência silenciosa, cruel e que muitas vezes pode deixar sequelas na vítima de várias ordens; física, psíquica, emotiva.

O bullying é um problema mundial, sendo encontrado em toda e qualquer escola. E isso é bastante comum.

Agressões verbais e físicas, discriminação, implicância, empurrões, xingamentos e apelido. Esse comportamento não é novo, mas a maneira como pesquisadores, médicos e professores o encaram vem mudando.

Essas humilhações e atos agressivos realizados por um grupo de alunos contra um colega, aparentemente sem motivo são conhecidos mundialmente como bullying e bully significam brigão, valentão. Esse termo compreende todas as formas de maneiras agressivas, repetitivas e intencionais que acontecem sem motivo evidente e são tomadas por um ou mais estudantes contra outro causando traumas, e são executadas dentro de uma relação desigual de poder.

Os que praticam o bullying têm grande perspectivas de quando adultos, desenvolverem comportamentos anti-sociais e violentos, podendo vir a adotar, inclusive, atitudes criminosas, delinqüentes ou delituosas.

“O bullying é um 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, dentre elas, talvez a mais grave, a propriedade de causar traumas ao psiquismo de Suas vítimas”. (FANTE, 2005, p.30.)

Segundo Fante, o bullying é uma palavra de origem inglesa, adotada em muitos países para definir o desejo consciente e deliberado de maltratar uma outra pessoa e colocá-la sob tensão; termo que conceitua os comportamentos agressivos e anti-sociais, utilizado pela literatura psicológica anglo-saxônica nos estudos sobre a violência escolar.

Para nós, colocarmos o problema bullying em foco é uma forma de permitir que este seja mais conhecido em relação as suas especificidades, causas e consequências, tanto para o agressor quanto para a vítima, permitindo entender o porquê de existirem.

O Bullying começou a ser pesquisado na Europa, durante a década de 90, quando na Noruega descobriram o que estava resultando nas inúmeras tentativas de suicídio entre os adolescentes. A partir de então, foram realizadas inúmeras pesquisas e campanhas para reduzir os casos de comportamentos agressivos nas escolas.

O programa de intervenção proposto por Olweus tinha como características principais desenvolver regras claras contra o bullying nas escolas, alcançar um envolvimento ativo por parte de professores e pais, aumentar a conscientização do problema, avançando no sentido de eliminar alguns mitos sobre o bullying, e prover apoio e proteção para as vítimas. Com o sucesso da Campanha Nacional Anti-Bullying realizada na Noruega, diversas campanhas e estudos seguiram o mesmo caminho, dos quais podemos destacar o The DES Sheffield Bullying Project–UK, a Campanha Anti-Bullying nas Escolas Portuguesas e o Programa de Educação para a Tolerância e Prevenção da Violência na Espanha, entre outros (www.abrapia.org.br, 2004).

As raízes de nosso interesse por esse tema, relacionada violência entre pares, remontam situações que vivenciamos no início da nossa carreira profissional e que estão até hoje em nossa memória.

“Compartilhando com as preocupações mundiais relativas ao ‘bullying’, no Brasil contamos com o trabalho da ABRAPIA (Associação Brasileira Multiprofissional de Proteção à Infância e Adolescência, que é uma organização não governamental voltada para os direitos de crianças e adolescentes). Um de seus objetivos é sensibilizar os educadores, as famílias e a sociedade para a existência e

consequências de tais comportamentos.

A violência tem estado impregnada no ambiente escolar, deixando marcas, diariamente através de agressões físicas, depredações do patrimônio, drogas, alunos portando armas, entre outros.

O sentimento de medo e revolta, a angústia, o sofrimento parece que cada dia mais invade pais, educadores e alunos devido à violência presenciada num ambiente que, a princípio, deveria ser privilegiado pela construção do conhecimento e da cidadania.

Pudemos presenciar algumas vezes, o fenômeno bullying, ora como estudante, ora como profissional da educação, embora que por falta de informações, achando que se tratava apenas de “brincadeiras próprias da idade”, não tenha atribuído à atenção necessária.

Consideramos que o bullying é um fenômeno complexo e se faz necessário destacar a importância da família, da comunidade escolar e da sociedade em geral para alcançar a solução desse problema, que atinge a cada dia proporções maiores. A retomada de uma relação mais efetiva e compreensiva entre pais e filhos continua sendo uma alternativa eficaz nesse sentido.

O fenômeno da violência na escola é muitas vezes associado à pobreza. Prevalece a idéia que a violência acontece apenas nas escolas localizadas em bairros populares.

Porém, atribuir a pobreza e a miséria como as únicas fontes da violência na escola é no mínimo uma análise reducionista e simplista da questão.

Tentamos mostrar que trabalhar a questão de violência na escola não é fácil e provavelmente a violência sempre fez parte da experiência humana.

Com o intuito de melhor compreender os conflitos entre escolares, iniciei a leitura de vários livros e busquei pesquisar sobre o tema.

Visando o prosseguimento dos estudos sobre *bullying*, elaboramos um projeto de pesquisa com intuito de prosseguir os estudos no mestrado na expectativa de oferecer maiores contribuições e esclarecimentos sobre o assunto.

As situações de violência presentes em nossa sociedade costumam ser naturalizadas diante de sua efetiva perpetração no meio social (Cid, Díaz, Pérez,

Torruella & Valderrama, 2008; Peguero, 2009; Sposito, 2002; Tavares dos Santos, 2001). De acordo com Sposito (2002) existem diversas formas de violência, mas uma modalidade que vem ganhando atenção por parte dos pesquisadores é a violência escolar. Os casos que diariamente vemos nos noticiários, mesmo que de forma sensacionalista, ou os que ocorrem em nosso contexto refletem tal cenário (Debarbieux, 2002; Sposito, 2001, 2002; Zechi, 2008). O que torna a questão inquietante é a grande incidência de sua manifestação em todos os níveis de escolaridade (Chen & Astor, 2009; Cid et al., 2008; Faver, 2010; Francischini & Neto, 2007; García & Madriaza, 2008; Marie12 Alsana, Haj-Yahia & Greenbaun, 2006; Peguero, 2009; Schnurr & Lohman, 2008; Sposito, 2002). E, diante das diversas formas de violência, uma que vem ganhando repercussão é o *bullying*.

A escola talvez seja um dos espaços mais ricos e propícios para problematizar tais assuntos diante da heterogeneidade de seus alunos, e ao enfatizar a importância de construirmos relações sociais menos autoritárias e preconceituosas, que infelizmente contribuem para o sofrimento de muitos alunos que não conseguem se adequar as exigências tidas como as mais corretas e melhores.

Destarte, Munarin (2007) e Vale (2006) salientam que muitos professores acreditam que sua função se limita somente a trabalhar com os conhecimentos referentes à sua área de atuação. O problema é que essa falsa sensação de neutralidade os destitui de qualquer compromisso com o social e reforça as relações e contradições que estão postas em nossa sociedade. E que por consequência geram um sentimento de conformismo social nos sujeitos.

Assim, o objetivo geral de nossa pesquisa foi averiguar as percepções de educadores sobre o bullying.

Ao dar voz aos educadores, acreditamos que os mesmos, enquanto sujeitos pertencentes a um determinado processo histórico, consigam se perceber como integrantes desse processo, e que o mesmo não é estático, além de compreender seu papel dentro do sistema atual. As mudanças só acontecem quando os sujeitos ganham direito a se expressar e conseguem se mobilizar diante de seus desejos e anseios.

Vale apontar ainda, que esse estudo prioriza auxiliar no fomento de

discussões sobre o assunto de forma pautada e articulada com questões sociais emergentes de nossa sociedade contemporânea, contemplando aspectos sócio-culturais, a fim de que o mesmo não fique desarticulado da realidade na qual está inserido.

Dessa forma, nosso trabalho ficou estruturado em três capítulos.

No capítulo I, Violência Escolar e Bullying fazemos um recorte sobre a violência, problematizando-a a luz de teorizações sócio-culturais, bem como uma revisão bibliográfica sobre alguns estudos relacionados ao tema. Ainda questionamos as relações entre escola e violência, bem como suas implicações para a aprendizagem escolar. Na sequência abordamos o *bullying* como uma dentre várias manifestações de violência e procuramos contemplar sua conceituação; diferentes terminologias utilizadas; origem e evolução, desde seus primeiros estudos, ao recorrermos a estudos nacionais e internacionais que apresentam o tema como objeto de pesquisa. Assim, compreendemos o *bullying* para além de uma perspectiva individualizante, na qual alguns alunos são tidos como predispostos a sofrer suas consequências ou executá-las. Vale ressaltar que abordamos os diferentes papéis dentro do processo de vitimização entre pares, as principais consequências, e os assuntos que precisam ser contemplados dentro das estratégias de intervenção. Por fim, destacamos a importância de compreendermos os aspectos sociais, econômicos, políticos e culturais nas discussões sobre o *bullying*, como uma forma de olharmos para o assunto de maneira contextualizada com a sociedade que vivemos.

O capítulo II, Caminhos Metodológicos, apresenta ao leitor o tipo de pesquisa que adotamos no desenvolvimento do estudo e os caminhos percorridos durante as diferentes fases da investigação, bem como os procedimentos utilizados no tratamento das informações coletadas. Além de explicitarmos os passos adotados no desenvolvimento da pesquisa.

No terceiro capítulo, Apresentação e discussão dos resultados, apresentamos os resultados da pesquisa que contou com a participação de 100 professores, 1 gestor, 4 vice-gestores e 3 coordenadoras pedagógicas de quatro escolas da rede municipal do Recife em Pernambuco, bem como sua articulação com a literatura. Nessa fase, o instrumento de pesquisa utilizado foi um questionário que versou

sobre as percepções que os professores têm sobre o *bullying*, sua gênese e sobre a intervenção realizada pela escola frente a esse fenômeno. Apresentamos ainda, os resultados da segunda fase da pesquisa que consistiu numa entrevista realizada com 1 gestor, 4 vice-gestores e 3 coordenadores pedagógicos. Os objetivos foram averiguar as percepções que os mesmos tinham acerca do assunto. As entrevistas foram gravadas, transcritas e em seguida categorizadas e problematizadas por meio da literatura. Após essas análises, contemplamos o papel dos programas de intervenção no combate ao *bullying* e o papel dos professores no combate as situações de violência escolar.

Por fim, apresentamos algumas considerações sobre o estudo e enfatizamos a necessidade de que mais estudos sejam realizados, para facilitar o acesso do conhecimento aos educadores, para que tenham melhores condições de lidar com as questões decorrentes e problematizar mais sobre o *bullying*.

CAPÍTULO I

VIOLÊNCIA ESCOLAR E *BULLYING*

1 VIOLÊNCIA ESCOLAR E *BULLYING*

O que fazer para combater a escalada desenfreada da violência, refletindo sobre a existência do fenômeno bullying, suas consequências no cotidiano escolar, e quais as percepções dos educadores?

A indisciplina foi considerada a grande praga do final do século passado para a educação brasileira (XX) e a violência, o seu efeito mais nefasto. Violência, juridicamente é uma espécie de coação, ou forma de constrangimento, posta em prática para vencer a capacidade de resistência de outrem, ou para demovê-lo da execução de um ato, ou para levá-lo a executá-lo, mesmo contra sua própria vontade.

A orientação desta investigação está norteada pela linha teórica dos autores que em seus escritos fazem uma correlação entre bullying e suas interferências no cotidiano escolar.

A academia tem suas posições acerca de temas atuais de teses e dissertações, tais como; LUIZZI, Prevenção de comportamentos agressivos entre pré escolares; uma proposta de capacitação para professores. Dissertação de Mestrado; PUPO, Violência moral no interior da escola: um estudo exploratório das representações do fenômeno sob a perspectiva de gênero. Dissertação de Mestrado; ARAÚJO, Violência nas escolas noturnas Grande Dirceu: fatos e representações de professores e professores. Dissertação de Mestrado; LISBOA, Estratégias de coping e agressividade: um estudo comparativo entre crianças vítimas e não vítimas de violência doméstica. Dissertação de Mestrado; BARROS, Violência escolar ou escola violenta? Dissertação de Mestrado; OLIVEIRA e PACHECO, Percepções de valores e violências nas escolas pelos docentes do ensino médio. Dissertação de Mestrado; ORMENO, Intervenção com crianças pré escolares agressivos: suporte à escola e a família em ambientes natural. Dissertação de Mestrado; DEZIR, Violência e estigma: Bullying na escola. Dissertação de Mestrado.

Lopes Neto, (2008); Charlot (2006, p.16); Fante (2005, p. 30); Fante (2003, p.45); ABRÁPIA; Dan Olweus (1993 a); Olweus (1989); Roland (1989); Spósito (2001); (Lopes Neto (2005, p.S165); Fante (2005 p. 27 – 28); Pereira (2002); Lopes

Neto (2005); Fante (2005, p.73); Fante (2005, p. 7); Spósito (1998); Ramirez (2001); (Chauí, 1998); Raggio (1992)¹ apud Neves & Romanelli (2006); Fukui (1994); Combier (1989); Mangel (1989); Perdriault(1989); Charlot (1997); Abramovay e Rua (2003a, p.21-22); Abramovay (2003b,p. 95-96); Damasceno (2001,p.22); (Sposito,2001b:89); (Pierre Bourdieu).

Para Sposito (1998) é todo ato que implica ruptura de um nexos social pelo uso da força. É um fenômeno extremamente preocupante, pois deixa marcas nos envolvidos, causando medo e apreensão. (Paredes, Saul e Bianchi) (2006).

Segundo Peralva (1995), a definição de violência, não é uma tarefa fácil, até porque, na própria teoria da violência, não se encontra resposta satisfatória, no sentido de contemplar todas as variáveis que contribuem ou interferem para a prática da violência.

De acordo com Ramirez (2001), o conceito de violência é vulgarmente associado a uma conotação significativa, reportando-se a um mecanismo de destruição, de ataque à integridade de um objeto, de abuso de força e poder. Permeando assim essa análise do conceito de violência, o autor Yves Michaud (2001) expressa que, a violência pode assumir duas formas distintas: os estados de violência e os atos de violência. Os atos de violência correspondem ao distanciamento de indivíduos ou da sociedade das normas jurídicas e morais preestabelecidas, causando danos a uma ou a várias pessoas em graus variáveis, seja em sua integridade moral ou física, seja à propriedade privada ou em suas participações simbólicas e culturais.

Já a Organização Mundial da Saúde (OMS) a define como “a imposição de um grau significativo de dor e sofrimento evitáveis”.

Na comunidade Internacional de Direitos Humanos, a violência é compreendida como todas as violações dos direitos civis (vida, propriedade, liberdade de ir e vir de consciência e de culto); políticos (direito de votar e a ser votado, ter participação política); sociais (habitação, saúde, educação, segurança); econômicos (emprego e salário) e culturais (direito de manter e manifestar sua própria cultura). Raggio (1992 apud NEVES & ROMANELLI, 2006) argumenta que o capitalismo reproduz a violência, reproduzindo sujeitos ideologicamente violentos que produzem e consome a violência geral presente na sociedade. May (1972 apud

NEVES & ROMANELLI 2006) postula que as atividades humanas são mescladas por dois tipos básicos de agressão: a destrutiva e a construtiva. Ele define violência como “... uma organização dos poderes da pessoa a fim de provar o seu próprio poder, a fim de estabelecer o valor do eu... mas ao unir os diferentes elementos do eu, omite a racionalidade” (MAY, 1972, p.153). Observa-se que para os autores, a violência seria uma via para a descarga tensional na busca de senso de significação do sujeito interpretar o mundo pode ser decisiva na disposição para rivalizar com o outro e ainda, sugerem que a incapacidade de comunicação entre as pessoas revela a deterioração de seus vínculos.

Com relação à violência praticada no interior da escola, ou seja, a violência que se efetiva na prática cotidiana e no conjunto das relações sociais do aparelho escolar no Brasil, ainda são poucos os estudos que tem focalizado esta problemática. (Muitas pesquisas que tem tratado da temática da violência na escola, como os estudos) de Spósito (1994); Fukui (1994); Combier (1989); Mangel (1989) e Perdriault (1989) procuram analisá-la a partir de questões mais relacionadas à violência simbólica, à segurança da escola e principalmente, sobre depredação e de teorização do patrimônio escolar.

Corroborando as concepções de Moraes, Charlot (1997), citado por Abramovay e Rua (2003a, p.21-22) e por Abramovay (2003b, p. 95-96), tratando especificamente da violência escolar, classificou-a em três níveis, sendo o primeiro a violências-golpe, ferimentos, violência sexual, roubos, crimes e vandalismos; o segundo são as incivildades-humilhações, palavras grosseiras, falta de respeito (constrangimentos); e por último, a violência simbólica ou institucional-compreendida como a falta de sentido em permanecer na escola por tantos anos.

A violência na escola é algo ameaçador e inaceitável, uma vez que a educação - trata de um componente básico para a qualidade de vida da população juvenil é considerado o principal instrumento para promover os níveis de capital humano e para promover a interação social entre os jovens e adolescentes, em conjunto com a família constitui um dos espaços tradicionais de socialização entre os jovens.

Para Damasceno (2001) o cotidiano da sala de aula tem suas implicações:

[...] reflete uma experiência de convivência. Com a diferença. É ainda um momento de aprendizado de convivência grupal, onde as pessoas estão lidando constantemente com as normas o limite e as transgressões. Vista por este ângulo, a escola se tornou um espaço do encontro entre iguais possibilitando a convivência com a diferença de uma forma qualitativamente distinta da família e, principalmente do trabalho. Possibilita lidar com a subjetividade, havendo oportunidade para os alunos falarem de si trocarem idéias e sentimentos. (p.22.)

Em Portugal como em outros países nos últimos anos, a violência na escola tem tido cada vez maior visibilidade social, em grande parte, devido à ação dos media. Todavia, pode dizer-se que nas escolas portuguesas as situações de violência são raras. Apesar disso, a violência constitui uma preocupação fundamental, dado o potencial impacto negativo quer na vítima quer nos agressores quer, ainda, no clima geral da escola.

Embora seja uma temática relevante, investigações sobre a violência no ambiente escolar, pelo menos do Brasil, não são comuns. Faltam dados e pesquisas. “Grande parte dos trabalhos feitos nessa área é diagnóstica de âmbito local que, não dão conta da dimensão, magnitude, e diversidade da questão”. Sposito, 2001b: 89.

Whitaker, (1994, apud Silva) A violência simbólica é constantemente praticada na sala de aula pelos alunos e professores. Os professores não se apercebem como violadores dos direitos dos alunos e estes por sua vez intimidam os professores por motivos corriqueiros como notas e entrega de trabalhos.

Nesta linha, Bourdieu,(1982. p. 238) clarifica o poder simbólico como um poder invisível o qual só pode ser exercido com a cumplicidade daqueles que não querem saber que lhe estão sujeitos ou mesmo que o exercem.

Para Fante, (2005, p.9) é a Síndrome de Maus Tratos Repetitivos (SMAR) e a presença de atos violentos é constante, mesmo na escola, espaço reservado para a educação e construção de valores. Lewisky (1998), citado por Paredes, Saul e Bianchi (2006, p.27), nos oferece uma explicação plausível. Segundo Lewisky, “quando a violência é banalizada ou não é identificada como sintoma de patologia social, corre-se o risco de transformá-la num valor cultural que pode ser assimilado pela criança e pelo jovem como forma de ser, um modo de auto-afirmação”. Se fora da escola a violência já causa tantos transtornos, o que se pode dizer da violência

cometida dentro do ambiente escolar? Para Abramovay e Rua (2002), “este, além de constituir um importante objeto de reflexão, tornou-se, antes de tudo, um grave problema social”.

Segundo Minayo (1999); Abramovay (2004); FANTE (2005) e Paredes, Saul e Bianchi (2006), entre outros, o termo violência é complexo e polissêmico, sendo empregado em diferentes contextos, já que é utilizado tanto para expressar violência como para expressar coragem.

Paredes, Saul e Bianchi (2006) trazem a distinção entre violência e agressão encontradas em Batista e El-Moor; quando estas citam Baró, violência é “a aplicação de uma força excessiva a algo ou a alguém com o propósito de causar-lhe dano” (p.14).

Esses afirmam existir certa dificuldade em analisar a violência, visto que esse termo é usado para designar, fenômenos os mais distintos e variados. Parafraseando Camacho (2000), Paredes, Saul e Bianchi (2006), trazem duas justificativas para a variabilidade nos conceitos. A primeira é a de que “o entendimento da violência muda nos diferentes períodos de existência da humanidade” e a segunda justificativa baseia no fato de que “as pessoas compreendem esse tema de acordo com seus valores e sua ética”.

Abramovay (2003b), em sua linha de pesquisa sobre Juventude, Violência e Cidadania, desenvolvida pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (Unesco), inclui, também, em sua definição, o caráter acidental ou não intencional para a violência, além de outras formas de manifestação desta, diferentemente de Bobbio, Matteucci e Pasquino (1991), que concebem para a violência o caráter intencional e voluntário do agressor.

Para Freud, a violência é inerente ao ser humano e é necessário como instinto agressivo, de morte (Thanator), que em equilíbrio com o instinto de vida (GROS) assegura a preservação do indivíduo e da espécie. No entanto o processo civilizatório (que Freud, na esteira de Darwin, prefere chamar “evolução cultural”) inibe e canaliza esses instintos trazendo, além dos benefícios sociais evidentes, riscos até de desaparecimento da espécie, pela inibição da função sexual, num processo que se assemelha à domesticação de certas espécies animal.

A violência é universal e sempre existiu. Já no meio escolar é recente, sendo

alvo de atenção de pesquisadores nas últimas duas décadas e tendo ainda uma produção limitada. A agressividade nas escolas também é um problema universal. É algo ameaçador e inaceitável.

Muitas pesquisas que tem tratado da temática da violência na escola, como os estudos de Spósito (1994); Fukui (1994); Combier (1989); Mangel (1989) e Perdriaut (1989) procuram analisá-la a partir de questões mais relacionadas à violência simbólica, à segurança da escola e principalmente, sobre depredação e deteriorização do patrimônio escolar.

Segundo Fante (2005) o bullying escolar se resume em insultos, intimidações, apelidos constrangedores, gozações que magoam profundamente, acusações injustas, atuações em grupo que hostilizam e ridicularizam a vida de outros alunos, levando-os à exclusão, além de danos físicos, psíquicos, danos na aprendizagem.

Muitos psicólogos o chamam de violência moral, permitindo diferenciá-lo de brincadeiras entre iguais, propício do desenvolvimento de cada um.

A esse respeito, Fante (2005) comenta:

O bullying é um conceito específico e muito bem definido, uma vez que não confundir com outras formas de violência isso se justifica pelo fato de apresentar características próprias, dentre elas, talvez a mais grave, seja a propriedade de causar traumas ao psiquismo de suas vítimas e envolvidos (p.26).

Portanto, o conceito de bullying deve ser compreendido como um comportamento ligado à agressividade física, verbal ou psicológica exercida de maneira continua dentro do ambiente escolar.

Designa comportamentos agressivos e anti-sociais, adotado por um ou mais indivíduos contra outro(s), causando dor, angústia e sofrimentos. (Jamar Monteiro).

Dan Olweus define bullying em três termos essenciais. O comportamento é agressivo e negativo; O comportamento é executado repetidamente; O comportamento ocorre num relacionamento onde há um desequilíbrio de poder entre as partes envolvidas.

Defini-se como um conjunto de atividades agressivas, intencionais e repetidas, que ocorrem sem um motivo evidente, adotado por um ou mais alunos contra outros, causando sentimentos negativos como raiva, angústia, sofrimento e em alguns casos queda do rendimento escolar (FANTE, 2005, p.72).

O bullying diz respeito a uma forma de afirmação de poder interpessoal através da agressão.

Para Fante (2005) essa forma de violência acontece de forma velada, por meio de um conjunto de comportamentos, cruéis intimidadores e repetitivos, prolongadamente contra uma mesma vítima e com grande poder destrutivo, pois fere a “área mais preciosa, íntima e inviolável do sê-la alma”.

Diferentemente do termo violência, aqui há certo consenso entre os pesquisadores do bullying quanto à sua definição.

Entre os trabalhos pesquisados que trazem certa semelhança quanto à definição do BULLYING estão Carvalhos, Lima e Matos(2001); Pereira(2002); Constantini (2004); Fante (2005); Liberal et al. (2005); Seixas (2005); Beaudoin e Taylor (2006); Marriel et al. (2006) e Freire, Simão e Ferreira (2006).

Segundo Lewin (1965, citado por Gomes, 2004, p.97), há evidências de que o comportamento violento é uma função da relação do jovem com o seu meio.

Para Lopes Neto (2005), as causas da violência “resulta da interação entre o desenvolvimento individual e os contextos sociais, como a família, a escola e a comunidade”.

A palavra Bullying é um verbo derivado do adjetivo inglês bully, que significa valentão, tirano. É o termo que designa o hábito de usar a superioridade física para intimidar, tiranizar, amedrontar e humilhar outra pessoa. (Gabriel Chalita).

Em alguns países, existem outros termos para conceituar esses tipos de comportamento. Mobbing é um deles, empregado na Noruega e na Dinamarca; Mobbing, na Suécia e na Finlândia. Na França, denominam harcèlement quotidién; na Itália, de prepotenza ou bullismo; no Japão, é conhecido como yjime; na Alemanha, como aggressionen unter shülern; na Espanha, acoso y amenaza enter escolares; em Portugal, como maus-tratos entre pares.

Dessa forma a definição de bullying é compreendida como um subconjunto de comportamentos agressivos, sendo caracterizado por sua natureza repetitiva e por desequilíbrio de poder.

Bullying é uma palavra de origem inglesa adotada em muitos países para definir “o desejo consciente e deliberado de maltratar uma outra pessoa e colocá-la

sob tensão” (TATUM e HERBERT, 1999 p. 23).

Em 1990, Eric Debarbieux, respaldado em suas pesquisas feita em escolas francesas se referia a violence dans la classe como um assunto tabu e dizia o seguinte: “falar sobre a violência na sala de aula ainda não é muito aceito pelos textos oficiais, nos textos oficiais dos sindicatos e nem nos estudos dos pesquisadores” (DEBARBIEUX, 1990, p. 27).

Para Michel Serceau, não há mais violência atualmente, que nos anos 50, apesar de só hoje ela ser mais divulgada pela mídia e manifestar-se de novas formas (SERCEAU, 2000).

A violência na escola aparece como uma das mais frequentes no cotidiano dos brasileiros, tem peso semelhante à brutalidade no trânsito e no bairro onde vive a família.

Como propõe Debarbieux (1996):

Não há um lado de violência verdadeira e outra do imaginário, mas uma relação dialética entre as representações sociais que classificam os fatos que se enquadram mais ou menos nos quadros de classificação (p. 52).

A violência segundo Gilberto Velho (1996), não se limita ao uso da força física, mas a possibilidade ou ameaça de usá-la constitui dimensão fundamental de sua natureza.

Segundo Costa (1997),

A origem da violência humana tem sido estudada por muitos sociólogos e historiadores, que vêem na escassez de bens e fonte maior de conflito entre os homens. Para esse estudiosos, entre os quais estão Hobbes, Rousseau, Marx e Engels, a origem dos conflitos e de violência remonta às organizações humanas mais primitivas (p.283).

As formas de violência são construções culturais que reproduzem relações de força, constata-se na citação:

A violência entre alunos constrói-se em torno de duas lógicas complementares: de um lado, encenação ritual e lúdica de uma violência verbal e física; de outro, engajamento pessoal em relações de força, vazias de qualquer conteúdo preciso, exceto o de fundar uma percepção do mundo justamente em termos de relações de força. Nos dois casos o que está em jogo são a construção e a auto-reprodução de uma cultura da violência (PERALVA, 1997, p.20 apud Lucinda, 1999, p.32).

Hoje observamos um modelo de sociedade no qual os interesses são complexos diante dos avanços e necessidades que surgem cotidianamente numa velocidade impressionante. Nesse sentido, uma minoria detentora de capital e recursos, consegue usufruir de parcela significativa dos bens e materiais que são produzidos pela humanidade, além de criar mecanismos para assegurar tais benefícios. Contudo, a maioria das pessoas fica a mercê das relações sociais, sucumbindo à existência “mínima” para conseguir sobreviver diante de tantas contradições que foram estabelecidas histórica e culturalmente.

Diante desse panorama em que as desigualdades sociais ficam evidentes, assolam-se situações em que os conflitos, a não tolerância ao outro e a ausência de diálogo ganham força, justificando e potencializando situações que são tidas como violentas. Destarte, diversos espaços de socialização acabam se configurando como ambientes propícios para que essas ocorrências adquiram sustentabilidade e mobilidade.

Debarbieux (2002) salienta que na definição de violência, a voz das vítimas sempre deve ser levada em consideração. Seria um erro acreditarmos que a sua definição para sempre será adequada (DEBARBIEUX, 2002; GARCÍA & MADRIAZA, 2006; ZECHI, 2008).

Ainda conforme Debarbieux (2002) é imprescindível uma mobilização contra as situações de violência, e também a necessidade de um Estado que anseie e implemente políticas que visem neutralizar a desigualdade social.

Vale acrescentar o que Smith (2002) aponta como um problema a ser superado, referente à violência inerente ao sistema social ou às instituições sociais, que estão na raiz do problema, pelo fato da maioria das investigações continuarem centradas no indivíduo:

Tudo isso nos leva de volta ao problema da definição, ao problema de o quê, precisamente, queremos dizer por “violência”. É importante que nos demos conta de que as pesquisas e os programas de intervenção direcionados à redução imediata dos níveis de violência juvenil quase sempre enfocam a violência interpessoal direta que, tradicionalmente, é definida como “os atos deliberados, por parte das crianças, adolescentes ou jovens adultos, que representam ameaça ou que vêm a resultar em danos corporais graves ou morte”. A limitação dessa definição é que ela situa o locus da violência precisamente no nível individual (SMITH, 2002, p. 218 e 219).

Conforme alguns estudos (Blaya, 2002; Chen & Astor, 2009; Hayden, 2002; Ortega, 2003; Zechi, 2008), o tema da violência teve maior atenção por parte dos pesquisadores do Ocidente somente nas duas últimas décadas do século XX. E, segundo García e Madriaza (2006) e Ortega (2003), os estudos relacionados a intervenções vêm ocorrendo desde fins do mesmo período.

Outro ponto a destacar é que tem papel fundamental até hoje, no que tange às pesquisas sobre o tema violência, referem-se à criação do Observatório Europeu de Violência nas Escolas, em Bordeaux na França, em 1998, e que se destaca como um importante centro de pesquisas para o estudo da violência nas escolas e da violência urbana (DEBARBIEUX & BLAYA, 2002).

De acordo com Abramovay (2003a), nesse contexto, outra aliada, que vem realizando avaliações, pesquisas e diagnósticos que fomentam o debate acerca da elaboração de políticas públicas contra a violência é a UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura). Estas ações buscam a construção de uma cultura de paz:

[...] que busca a prevenção e resolução não-violenta de conflitos, a partir dos seguintes princípios: tolerância, solidariedade, compartilhamento em base cotidiana, pluralismo de idéias, diálogo, negociação, mediação, respeito aos direitos humanos e combate às desigualdades e exclusões sociais (ABRAMOVAY, 2003a, p.187).

Com relação à realidade brasileira, Sposito (2001) aponta que a elevação da violência à condição de problema social se deu nos anos de 1980, quando a mídia, começou a dar visibilidade aos estabelecimentos escolares situados na periferia dos grandes centros urbanos.

O discurso apregoava as péssimas condições dos prédios quanto aos

equipamentos de proteção, bem como as depredações que esses espaços sofriam. O governo, por sua vez, respondia à violência denunciada pelos alunos, pais e professores, por meio do policiamento, muros, grades, janela e portões altos, dentre outras formas. Como consequência, tal tema surgiu no debate público, principalmente no fim da década mencionada e início dos anos de 1990.

Ainda, conforme a referida autora há dois grupos de pesquisas que culminaram num desvelamento do tema violência. O primeiro está relacionado às investigações em âmbito local, ou mais geral, realizados com relação a sua ocorrência em cidades brasileiras. Já o segundo grupo, une os trabalhos realizados pelos programas de pós-graduação. Contudo, a mesma destaca que ao fazer um balanço do conjunto de teses e dissertações produzidas entre o período de 1980 a 1998, pelos programas da área de Educação, pode constatar que apenas nove trabalhos contemplaram a violência escolar (ABRAMOVAY, 2000).

Apontamos portanto que o tema “violência” vem despertando cada vez mais o interesse da sociedade em relação à resolução e enfrentamento da mesma. Contudo, não podemos negar que muitas vezes um dos grandes divulgadores da violência são os meios de comunicação, que de forma sensacionalista se apropriam de situações que são parcializadas e maquiadas para serem “consumidas” pela população.

Nesse sentido, Debarbieux e Deuspienne (2003), Munarin (2007), Prina (2003) e Sposito (2001) apontam que os casos de violência apresentados pelos meios de comunicação são comumente simplistas. Os acontecimentos são tratados da mesma forma, o que acaba impedindo que as pessoas tenham um olhar mais crítico, além de gerar um sentimento de ineficácia frente ao tema. Muitos agravamentos, tais como a miséria, a fome, a ausência de condições básicas de vida, dentre outros vão sendo incorporados ao imaginário social como naturais e típicos do viver em sociedade (MUNARIN, 2007; VALE, 2006).

Como consequência, Prina (2003) destaca que tudo isso concerne a uma percepção deformada da questão e de suas origens, o que por sua vez não favorece uma análise mais complexa das dinâmicas sociais e culturais que sustentam a violência cotidiana.

1.1 Escola, violência e aprendizagem escolar

Um dos ambientes mais propícios para problematizar o tema violência, bem como proporcionar elementos e espaços para uma intervenção articulada ao contexto mais amplo da sociedade, são as escolas. Elas deveriam priorizar a importância de repensarmos a dimensão humana nas relações sociais. Todavia, essa dimensão aparece relegada, isto é, quando evidenciada, os aspectos de competitividade, seletividade e instrumentalização são vistos como prioridades.

Em suas considerações, Ortega (2003) e Faver (2010) ressaltam que com base no tipo de ensino que praticamos, não é possível ensinar solidariedade e cooperação se o mesmo é individualista e não cooperativo. Daí a importância de incorporarmos a cooperação no ensino das matérias curriculares, o que congrega com a convivência ao próximo, bem como o repúdio à violência. Faver (2010) e Cid et. al. (2008) enfatizam que os programas em Educação precisam contemplar o aspecto humano, para que as situações de empatia sejam contempladas como um fator protetivo na redução das situações de violência. As pessoas precisam entender que não há sentido algum em continuarmos centrados apenas em nossos anseios, desejos ou crenças, e nos esquecermos daqueles que estão ao nosso redor, conforme discute La Taille (2009):

A cooperação é um tipo de relação simétrica, estabelecida entre pessoas que se vêem, umas às outras, como iguais. Enquanto nas relações de coação um pólo dirige as ações, nas relações de cooperação são ambos os pólos que, de comum acordo, resolvem como se vai agir [...] Dito de outra forma, as relações de cooperação pressupõem um processo de descentração para que cada membro procure entender o ponto de vista alheio e procure a melhor maneira de se fazer compreender por outrem (LA TAILLE, 2009, p.150 e 151).

De acordo com Abramovay (2003b), em suas pesquisas sobre violência escolar, fica evidente a ambiguidade da escola e de sua função, no que concerne as representações dos estudantes. Para alguns ela é vista como um lugar para a aprendizagem, o que poderia facilitar uma inserção no mercado de trabalho e na sociedade. Por outro lado, muitos a consideram como um local de exclusão social, onde são reproduzidas e reforçadas situações de violência e discriminação.

Nesse sentido, Smith (2002) atenta que o pior de tudo é quando os alunos

captam a mensagem de que ninguém, na esfera escolar, se importa com a administração da escola e que eles são responsáveis por sua própria segurança. A partir disso, o medo se instala, e os estudantes passam a buscar formas para se protegerem, isso quando o fazem.

Vale apontar que por mais que os estudos sobre a violência no contexto escolar sejam recentes, e que alunos, pais e professores não o percebam como um local seguro, a ocorrência de violência escolar, no mundo ocidental moderno, é antiga (Abramovay, Lima & Varella, 2003; Herreras, 2008). Contudo, não podemos deixar de considerar que por mais que a cultura oriental apresente baixos índices de criminalidade, a repressão e os castigos corporais estiveram muito presentes, por exemplo, até a década de 1980, na educação japonesa, como um meio de favorecer a “uniformização” dos estudantes (MORITA, 2002).

Nesse cenário, um ponto que merece nossa atenção refere-se às diferentes conceituações sobre violência escolar, o que torna o conceito relativo, uma vez que os níveis e significados, bem como sua ênfase podem variar conforme a cultura, período histórico, gênero e classe social (ABRAMOVAY, LIMA & VARELLA 2003; BLAYA, 2002; COWIE, 2003; GARCÍA & MADRIAZA, 2006; HAYDEN, 2002; ORTEGA, 2003, ZECHI, 2008).

Sendo assim, priorizaremos a definição de Ortega (2003), por mais que não haja unanimidade com relação a tal conceituação:

A violência se exerce no marco da organização social, em suas instituições e agrupamentos. Nesse sentido, há violência na instituição escolar quando, em seu interior, algumas pessoas são acossadas, maltratadas ou socialmente excluída, física, psicologicamente ou moralmente (ORTEGA, 2003, p.83).

Debarbieux e Deuspienne (2003) chamam atenção para o fato de que na maioria das vezes as estatísticas oficiais sobre a violência nas escolas registram apenas parte das infrações cometidas. Muitas escolas mascaram dados de avaliações governamentais, com intuito de não prejudicar a fama da instituição, enquanto muitas outras procuram mostrar apenas os problemas existentes naquele contexto, com o intuito de obter benefícios perante os órgãos administrativos. Tais situações mascaram a realidade escolar, o que por vez pode trazer sérios problemas de estereotiparmos determinadas realidades como boas ou não.

Para Ortega e Del Rey (2002), a escola não deve centrar-se somente em saberes concretos, mas necessita estar atenta a elementos pertinentes ao convívio social de seus protagonistas e agentes. Entendê-la diante desse prisma, possibilita um olhar mais articulado.

Com certeza as escolas não estão isoladas de um contexto mais amplo. Dedicar um olhar a esse ambiente e entender algumas de suas nuances, torna-se algo urgente diante do que está instalado (ABRAMOVAY, 2003c; BON, FAIRCLOTH & LE TENDRE 2006; CID et al., 2008; CAMACHO, 2001; MARIE-ALSANA et al., 2006; MUNARIN, 2007; OLIBONI, 2008; PEGUERO, 2009; SPOSITO, 2001).

Muitas vezes, os nossos discursos com relação às questões ligadas à violência e dificuldades de aprendizagem estão centrados em visões reducionistas, nos quais os alunos são tidos como os únicos responsáveis por suas atitudes e condutas, como se o contexto social, cultural, econômico e político não exercessem influências.

Blaya (2002) enfatiza que no quadro de preocupações contemporâneas, tanto os poderes públicos quanto os agentes dos sistemas educacionais vêm evidenciando o interesse pela questão da violência. A mesma ressalta que a violência não é um fenômeno social isolado, e sim reflexo de problemas mais globais.

Conforme Abramovay (2003a), no ambiente escolar, algumas situações contribuem para o desvelamento da violência:

[...] atos de indisciplina; agressões entre alunos e professores; pichações; depredações; não-explicação das normas de organização da escola; carência de recursos humanos e materiais; baixos salários de professores e funcionários; falta de professores; falta de investimento em material e equipamento físico (laboratórios, biblioteca, quadras esportivas, etc.), infra-estrutura e qualificação pedagógica; espaço físico desorganizado e descuidado; gestão escolar autoritária; falta de diálogo entre os integrantes da unidade escolar; não incentivo à participação dos jovens na gestão escolar; não interação da família e da comunidade (ABRAMOVAY, 2003a, p.187).

Ainda de acordo com a autora essas situações devem ser pensadas de forma integrada e interdependente. Assim, não é possível conferir uma única explicação aos diversos atos de violência (ABRAMOVAY, LIMA & VARELLA, 2003; PEGUERO,

2009).

É certo que muitas vezes os alunos não se sentem como sujeitos pertencentes ao ambiente escolar, e sequer conseguem perceber sentido ou conseguir obter êxito nas atividades escolares. A maioria das atividades estão desarticuladas das experiências cotidianas, e por consequência os mesmos ficam ainda mais desmotivados, e desestimulados das atividades escolares. Os professores também são vítimas desse processo, sendo que muitas vezes são responsabilizados pelo “possível fracasso da escola”, no que tange aos discursos engendrados na sociedade.

Conforme Prina (2003), muitos pais justificam a violência de seus filhos, como uma resposta ao fato de serem tratados de maneira injusta ou discriminatória pelos professores, ou para se fazer respeitar. Além disso, acusam os professores de não saber agir com severidade quando o filho é vítima de situações tidas como violentas, e com compreensão quando os filhos são os agressores. Ainda conforme o autor, por sua vez, os professores fazem o inverso, culpando os pais, considerando-os desatentos ou até mesmo responsáveis pelas atitudes dos filhos. Raramente vêm o ambiente escolar, como co-responsável pelos comportamentos violentos, nem reconhecem a presença da agressividade na relação com os alunos.

Entretanto, como elucidam Ortega e Del Rey (2002) não devemos culpabilizar nenhum dos pólos relacionais: instituição escolar, esta principalmente centrada na figura dos professores e estudantes e nem suas famílias, pois estamos diante de um processo muito mais complexo. O necessário seria buscarmos formas para eliminar a falta de motivação e os conflitos que a escola traz imbricada consigo. Acreditamos que além dos pontos destacados, seria importante, ainda, não esquecermos da dimensão social e cultural.

Segundo Abramovay (2003a) a violência também traz impactos negativos na qualidade da educação, que por sua vez ficam expressos na alternância de professores, diretores e funcionários, bem como na desvalorização social da escola. Como consequência, muitas instituições ficam rotuladas e estereotipadas, atribuições que na maioria das vezes acabam sendo associadas aos seus alunos, familiares e sua comunidade.

Outra consequência da violência escolar, conforme Cowie (2002), está

relacionada com repercussões negativas nos processos de ensino aprendizagem. O aluno, diante de um ambiente no qual não se sente protegido, acaba pegando aversão à escola, bem como os conteúdos escolares tornam-se menos interessantes diante de um espaço no qual, sequer, são contempladas as relações para um bom convívio social. Não bastasse todos esses entraves, ainda temos os casos de evasão escolar que podem ser reflexo da violência escolar.

Para Souza (2005) é necessário sempre nos perguntarmos, quais são as relações vividas no dia-a-dia escolar que podem contribuir para o não aprendizado dos alunos? A partir desse questionamento poderemos perceber que a história escolar possibilita uma melhor compreensão do funcionamento e conjunto de relações que culminam com o não aprendizado, ou com o aluno denominado de indisciplinado, ou até mesmo violento.

Nesse contexto é que surge a necessidade de estabelecermos programas de intervenção que venham ao menos minimizar as relações de violência no âmbito escolar. Um ambiente favorável às trocas de experiências, sempre deverá primar pela educação de qualidade, em aspectos que não sejam apenas quantitativos ou que ocasionem a visão reducionista de que os fins educacionais centram-se apenas na ideia de uma escola que prepare para o mercado de trabalho ou vestibulares. Sendo assim, muitos avanços ainda deverão acontecer para favorecer uma escola que seja menos excludente e que promova seu verdadeiro papel, diante de tantos paradoxos que estão instalados socialmente, bem como no favorecimento à formação de sujeitos com maior grau de autonomia.

La Taille (2009) aponta que são nas ambiguidades que a escola deve trabalhar ao passo que, as forças contraditórias que a mesma lida diariamente, poderão ser repensadas e fazer com que nossas crianças e adolescentes possam penetrar numa cultura do sentido.

Cultura do sentido, que está intimamente relacionada à escola se preocupar com dimensões da vida que vão além do conteúdo restrito de determinadas disciplinas.

1.2 *Bullying, os envolvidos e as consequências*

Como visto anteriormente, podemos perceber que diversas formas de violência podem ocorrer no ambiente escolar. Entretanto, uma que vem ganhando destaque nos últimos anos refere-se ao *bullying*. De acordo com Almeida et al., (2007), Botelho e Souza (2007), Cepeda-Cuervo et al., (2008), Oliveira e Votre (2006), Olweus (1995) e Seixas (2005), tal violência ocorre por meio da perseguição e intimidação de um aluno por um ou vários companheiros de escola. As situações são marcadas pela intencionalidade de causar danos e sofrimentos, pela repetitividade das ocorrências de violência, bem como pela assimetria de poder no controle ao outro.

[...] o termo tem sido frequentemente utilizado para definir uma pessoa que atormenta, persegue ou irrita a outra. Embora, este uso não seja muito adequado do ponto de vista linguístico, acho que é importante incluir em conceito de *bullying*, ou no que traduzimos por ameaças e perseguições entre escolares, tanto a situação em que determinada pessoa persegue a outra, como uma em que a agressão é feita por todo grupo (OLWEUS, 2006, p.24 – tradução nossa).

Contudo, Catini (2004) ao fazer uma análise do conceito de *bullying*, nos diz que não há consenso com relação à definição de Olweus. Afirma ainda, que em muitas definições, ficam evidentes as diferenças culturais, e que as conceituações agregam realidades estruturais próprias de cada sociedade.

Vários sinônimos têm sido utilizados em português para fazer referência ao termo, visto que não há uma palavra em nosso vocabulário que consiga dar conta completamente da terminologia, tais como: maus tratos, vitimização, intimidação, agressividade e violência entre pares (ALMEIDA, 2008; BANDEIRA, 2009; LISBOA, 2005; LOPES NETO, 2005; PEREIRA, 2002).

Nos países escandinavos ganha destaque a palavra “mobbing” (OLWEUS, 2006); em Portugal é comum o uso dos termos “mau trato” ou “vitimização entre pares” (Almeida, 2008; Carvalhosa, Lima & Matos, 2002); na França se denomina “harcèlement quotidién”, na Alemanha é conhecido como “agressionem unter shülern”, na Espanha “acoso y amenaza entre escolares” (Munarin, 2007), no Japão como “yjime” (Morita, 2002) e na Colômbia como “acoso escolar” (CEPEDA-

CUERVO et al., 2008).

De acordo com Pingoello (2009) e Smith (2002) as situações de *bullying* podem ser classificadas em diferentes tipos e formas: físicas, verbais, excludentes e indiretas. As primeiras estão relacionadas às situações em que bater, tomar, empurrar e estragar pertences se torna o meio para a perseguição de determinado aluno. Já as verbais consistem nos insultos, apelidos pejorativos e atitudes discriminatórias. E, as excludentes referem-se às situações nas quais alguém é excluído da turma e as indiretas acontecem quando espalham boatos com a intenção de destruir o nome de determinada pessoa perante os colegas de escola. Lisboa (2005) enfatiza que por mais que esses termos possam facilitar o mapeamento realizado em diferentes pesquisas, por outro lado podem dificultar uma visão dinâmica e integrada desse assunto.

Uma outra forma de perseguição a alunos, e que vem ganhando atenção por parte de alguns autores (Munarin, 2007; Oliboni, 2008; Pingoello, 2009), refere-se ao *cyberbullying*. Este tipo de violência repercute na perseguição de alguém por meio das tecnologias de comunicação e informação, tais como internet e celulares. Os recursos e programas são utilizados para hostilizar determinados alunos em programas de bate papo e comunidades de interação (orkut, MSN, etc.). Nesse sentido, Fante (2005), Munarin (2007) e Pingoello (2009) apontam que o *bullying* não está restrito somente ao contexto escolar, mas em todos os ambientes relacionais, nos quais haja sujeitos em interação social. E, que a grande diferença de outras formas de conflitos refere-se a sua intencionalidade e repetitividade de ocorrências.

O *bullying* é um assunto recente em termos de investigações acadêmicas. Contudo, não podemos desconsiderar sua presença nos ambientes escolares há muito tempo, antes mesmo que os resultados das primeiras pesquisas constatassem sua manifestação (OLWEUS, 1995; PIZARRO & JIMÉNEZ, 2007).

Sendo assim, as primeiras pesquisas foram realizadas na Noruega e expandindo-se aos demais países escandinavos na década de 1970, quando três crianças e adolescentes noruegueses que tinham entre 10 e 14 anos de idade e que eram perseguidos e intimidados por seus companheiros de escola cometeram suicídio como resposta aos ataques que sofriam insistentemente (Bandeira, 2009; Botelho & Souza, 2007; Oliboni, 2008; Pingoello, 2009). Nesse sentido, autoridades

educativas dos países escandinavos começaram financiar pesquisas e elaborar alternativas educativas e procedimentos de combate ao *bullying*. Vale apontar ainda que o pesquisador Dan Olweus, da Universidade de Bergen na Noruega (1995, 2006) é considerado como o precursor das pesquisas sobre tal temática (BANDEIRA, 2009; BOTELHO E SOUZA, 2007; FANTE, 2005; OLIBONI, 2008; PINGOELLO, 2009; RUIZ & MORA-MERCHÁN, 1997).

De acordo com Olweus (1995), como reflexo dos primeiros estudos tivemos a expansão de pesquisas em países europeus, alguns países asiáticos, bem como na América do Norte. E, por mais que os estudos sobre *bullying* venham adquirindo bastante visibilidade em países como Noruega (Olweus, 1995, 2006), Espanha (Herrerias, 2008; Ortega & Del Rey, 2002; Ruiz & Mora-Merchán, 1997; Ramirez, 2001), Inglaterra (Smith, 2002); Portugal (Almeida, 2008; Almeida et. al., 2007; Carvalhosa et. al., 2002; Pereira, 2002; Sebastião, Alves & Campos, 2003; Seixas, 2005), Japão (Morita, 2002); Canadá (Donnon & Hammond, 2007), Estados Unidos (Gruber & Fineran, 2008; Valles Jr., 2007), Colômbia (Cepeda-Cuervo et. al., 2008) muitas respostas e avanços ainda têm que ser oferecidos, com o intuito de levantar a maior quantidade possível de informações sobre o *bullying* em diferentes contextos culturais, para assim pensarmos em propostas efetivas de intervenção.

Com relação à realidade brasileira, os estudos são mais contemporâneos, e necessitam de maiores aprofundamentos, a fim de que respostas sejam oferecidas ao contexto no qual estamos inseridos. Vale apontar as pesquisas realizadas por Fante (2003, 2005) que caracterizou o *bullying* em cidades do interior paulista; Lopes Neto (2005) juntamente com a Associação Brasileira de Proteção à Infância e à Adolescência (ABRAPIA) desenvolveram o Programa de Redução do Comportamento Agressivo entre Estudantes, na cidade do Rio de Janeiro-RJ, ao averiguar as peculiaridades de tais atos, além de sistematizarem estratégias para intervir e minimizar as situações de *bullying* entre escolares. Por sua vez, Mascarenhas (2006) trabalhou com diferentes turmas de alunos da Educação Básica, além de professores, em uma investigação-ação em Porto Velho-RO tendo ressaltado a importância de projetos educativos que contemplem a prevenção do *bullying*.

Vale apontar ainda o trabalho empreendido por Tognetta (2005) que, ao fazer uma revisão de literatura, apontou para as especificidades do *bullying* e o olhar

necessário às questões ligadas aos sentimentos de todos os envolvidos em situações marcadas por esse tipo de violência escolar. Botelho e Souza (2007) analisaram as relações entre o *bullying* e aulas de Educação Física, bem como suas consequências e estratégias de intervenção necessárias à educação básica.

Na vertente dos estudos brasileiros, não poderíamos deixar de destacar as contribuições de Antunes e Zuin (2008) que fizeram uma análise das pesquisas sobre *bullying* por meio dos estudos de Adorno e Horkheimer (Escola de Frankfurt), apontando por sua vez que a maioria dos estudos no Brasil carrega fortes traços de uma ciência pragmática e que não favorece a uma emancipação dos indivíduos. Para os autores “os homens têm a ilusão de que de alguma forma exercem seu controle sobre eles, e que de alguma maneira conseguem controlar a violência e a natureza, tanto dentro, quanto fora de si.” (Antunes & Zuin, 2008, p. 35). E, por fim, mas não esgotando os estudos produzidos em nosso país, apontamos a pesquisa desenvolvida por Francisco e Libório (2009) em duas escolas públicas estaduais de Presidente Prudente-SP, com 283 alunos de 5as a 8as séries do Ensino Fundamental, o que permitiu a identificação e caracterização do *bullying* na realidade estudada, bem como a importância dos profissionais da educação no seu enfrentamento.

Outro ponto a destacar é que alguns cursos de Pós Graduação estão estudando o tema, por meio da produção de dissertações e teses, mesmo que de forma tímida, começaram a dar visibilidade ao assunto também. Vale apontar os estudos realizados por Bandeira (2009), Catini (2004), Lisboa (2005), Munarin (2007), Oliboni (2008), Pingoello (2009) e Levandoski (2009).

Dentre os diferentes papéis que os alunos assumem nas situações de *bullying* destacam-se os seguintes: agressores, vítimas (que podem ser classificadas em típicas, provocadoras ou agressoras) e os espectadores (testemunhas). Contudo, não há consenso na literatura sobre essa classificação, até mesmo porque, autores como Lopes Neto (2005) e Oliboni (2008) utilizam-se das nomenclaturas alvos (vítimas) e autores (agressores). As medidas de adaptação da nomenclatura, conforme os mesmos, visam a não rotulação dos estudantes perante a comunidade escolar. Entretanto, iremos manter os termos anteriores, pois acreditamos que a mudança de uma nomenclatura nesse caso não vá resolver ou minimizar as situações de *bullying*, pelo contrário isso poderá conduzir para um abrandamento ou

camuflagem das reais características dessa forma de violência.

Outro ponto a ressaltar é que Lisboa (2005) faz referência à figura dos agressores vítimas, eles que ao mesmo tempo em que praticam o *bullying* contra seus colegas acabam sendo vítimas também. Todavia, em nossa pesquisa não nos atentamos a essa categorização, que poderá ser muito importante num detalhamento maior sobre o tema em estudos futuros.

Nesse sentido, os agressores são movidos pela necessidade de dominar os demais colegas. Na maioria dos casos costumam ser da mesma idade ou mais velhos que as vítimas e buscam as brigas ou conflitos como forma de resolução dos problemas. Costumam não aceitar a contrariedade de ideias e posicionamentos e irritam-se com facilidade (BANDEIRA, 2009; LISBOA, 2005; PINGOELLO, 2009; PIZARRO & JIMÉNEZ, 2007; RUIZ & MORAMERCHÁN, 1997).

No que se refere às vítimas típicas, elas comumente são caracterizadas por apresentar insegurança, timidez e passividade ao não conseguir se impor ou expressar perante os outros e apresentam características físicas inferiores aos seus agressores (Oliboni, 2008; pingoello, 2009; Pizarro & Jiménez, 2007). Além disso, apresentam características ou condutas que fogem dos “padrões de normatividade” ao grupo no qual estão inseridas, e que por consequência servem como ponte para os ataques sofridos.

Com relação às vítimas provocadoras, na maioria das vezes, elas são responsáveis por conflitos e tumultos. Contudo não conseguem lidar com as repercussões de seus atos (OLIBONI, 2008; PINGOELLO, 2009).

As vítimas agressoras, ao sofrerem perseguições de seus colegas, acabam revidando os maus tratos sofridos em outros colegas considerados mais frágeis que eles (Bandeira, 2009; Fante, 2005; Oliboni, 2008; Pingoello, 2009; Seixas, 2005). Sendo assim, há um grande problema nessas situações, pois elas contribuem para uma maior ocorrência de situações de *bullying*.

E, por último há os espectadores, que são os indivíduos que presenciam ou vêem as formas de sofrimento a que as vítimas estão expostas. Contudo, na maioria das vezes não tomam parte da situação, com receio de se tornarem as próximas vítimas (BANDEIRA, 2009; BOTELHO & SOUZA, 2007; FANTE, 2005; PINGOELLO, 2009).

Não podemos deixar de refletir que por mais que os sujeitos ocupem papéis diferentes nas ocorrências de *bullying*, ambos fazem parte de um círculo de relações sociais que contribuem para proliferar a violência para com o outro. Até mesmo porque, tais indivíduos fazem parte de um processo histórico, no qual as influências culturais e sociais podem marcar ou demarcar suas ações dentro desse quadro de ocorrências, ao fazer com que os mesmos expressem determinadas atitudes, em razão das maneiras com que foram encorajados ou ensinados a agir.

Sendo assim, os grupos são formados e alguns alunos assumem determinadas posturas, muito mais para se afirmar perante os pares, do que por mobilização própria, ou seja, buscam o pertencimento para fugir das perseguições a que estão submetidos. Entretanto, outros são excluídos por não se adequarem às exigências grupais.

Nesse sentido Munarin (2007) aponta que:

Essa tentativa de agrupamento dos alunos é uma relação egoísta, copiada da sociedade em que vivem. Assim como a sociedade se organiza por grupos diferenciados por classe social, por situação financeira, por interesses convergentes, os estudantes imitam essa busca de identificação social para garantir a perpetuação do *status quo*. Porém, essa forma de organização social capitalista é injusta, pois é alicerçada sob a base da garantia dos direitos adquiridos pela própria estrutura societária que os garantem a manutenção da ordem e da estabilidade de seus bens sociais e econômicos (MUNARIN, 2007, p.46).

Diante do exposto, podemos pensar que a não aceitação das diferenças reflete o esquema vigente em nossa sociedade. As diferenças religiosas, raciais, físicas, de orientação sexual, sociais e culturais muitas vezes não são respeitadas, em função de (pré) conceitos construídos e propagados ao longo da história. As situações de *bullying* por vezes carregam muitas dessas marcas, ao passo que a exclusão de determinado aluno, bem como sua perseguição é marcada pela não aceitação de suas características, modos de agir, pensar e ser, que muitas vezes transgridem os padrões normativos instituídos.

Quando falamos em consequências do *bullying*, num primeiro momento pode nos parecer que elas ficam restritas somente às vítimas, contudo, todos envolvidos são afetados.

Entretanto, uns sofrem mais e outros menos e as consequências variam de indivíduo para indivíduo ou contextualmente, mesmo quando expostos a situações semelhantes.

As vítimas geralmente ficam amedrontadas, com baixa autoestima. Muitos apresentam restrições a frequentar suas escolas, o que potencializa a ausência ou evasão escolar, bem como o baixo rendimento escolar em algumas situações (BOTELHO & SOUZA, 2007; HERRERAS, 2008; MUNARIN, 2007; OLIBONI, 2008; SMITH, 2002).

Pingoello (2009) ressalta que muitas vítimas são crianças, portanto, não possuem habilidades suficientes e nem maturidade para lidar com as formas de sofrimentos pelas quais estão sujeitas. Assim sendo, as agressões costumam não deixar marcas de sangue, apenas marcas internas e duradouras de sofrimento e angústia.

Em seus estudos Fante (2003, 2005) retratou a história de Edmar um jovem que durante muitos anos foi perseguido por seus companheiros de escola, em função de sua obesidade, o que lhe rendeu apelidos de “balofó”, “elefante cor de rosa” e até mesmo “vinagrão”, para fazer referência a uma de suas tentativas na busca pela redução do peso corporal, quando o mesmo se submetia a substituição do café da manhã por vinagre. Os ataques eram constantes e se estenderam por todo o seu processo de escolarização. O mesmo sempre sofreu calado. Quando não mais aguentou todo o sofrimento a que fora submetido, no período de recuperação de férias entrou na escola onde estudava e atirou contra seis colegas e uma professora e na sequência se suicidou.

Esse é um exemplo das circunstâncias mais graves do *bullying*. Ou seja, quando em casos mais extremos as vítimas buscam o suicídio como uma forma de por um ponto final aos ataques constantes e repetitivos.

No que se refere à figura dos agressores, há uma maior probabilidade dos mesmos virem a se envolver em comportamentos antissociais e violentos na vida adulta (BOTELHO & SOUZA, 2007; CID et al., 2008; OLIBONI, 2008; RUIZ & MORA-MERCHÁN, 1997).

Os mesmos também precisam de ajuda, suas ações social e culturalmente construídas, muitas vezes são respostas ao modelo familiar e relacional em que

crianças e adolescentes expostos a ambientes familiares em que a violência seja uma linguagem constante, vão vir a adotar tais atitudes.

Nesse sentido, Libório, Castro e Coelho (2006) enfatizam que um aspecto importante é buscar a compreensão de como alguns fatores conseguem funcionar de forma protetiva na vida de algumas crianças e adolescentes, entretanto sem nos centrarmos em traços individuais ou estereótipos. Acrescentam ainda que as pessoas são singulares e respondem de forma diferente às mesmas adversidades (fatores de risco), de forma que fatores protetivos estão vinculados a sua história de vida, permeada pelos aspectos sociais, culturais e relacionais e minimizam o impacto dos riscos em suas vidas.

Com relação aos espectadores, por mais que não sejam afetados diretamente, no que tange as perseguições ou ataques, os mesmos podem se sentir inseguros e incomodados na realização de suas atividades futuras, nos mais variados ambientes de relações sociais (BANDEIRA, 2009; BOTELHO & SOUZA, 2007).

O medo, ao ser construído nas suas representações, poderá ser levado adiante no relacionamento com seus futuros familiares ou pessoas do convívio social.

Diante do exposto, Lopes Neto (2005) enfatiza que os prejuízos provocados podem ir para além dos agentes envolvidos. “As crianças que sofrem, e/ou praticam *bullying* podem vir a necessitar de múltiplos serviços, como saúde mental, justiça da infância e adolescência, educação especial e programas sociais” (LOPES NETO, 2005, p.168).

Com base nos apontamentos feitos acima, fica evidente a necessidade de pensarmos em programas de intervenção, no que se refere a prestar maiores esclarecimentos sobre o *bullying*, bem como suas consequências a todos os envolvidos nos segmentos escolares¹.

¹ Por mais que tenhamos destacado o espaço escolar como um dos ambientes propícios ao desvelamento de situações de *bullying* não estamos negando sua incidência em outros lugares, para além dos muros escolares.

1.2.1 Alguns estudos internacionais

Por mais que cada contexto cultural apresente características próprias e que determinadas situações tenham impactos diferenciados, torna-se importante abordar alguns estudos internacionais, para mostrar as repercussões do *bullying* em outras localidades para além da brasileira.

Em uma de suas pesquisas aplicada em escala nacional nos escolares da Noruega nos anos de 1983 e 1984, Olweus (2006) constatou que 15,00% dos alunos estavam envolvidos em situações de *bullying*. Destes, aproximadamente 9,00% e 7,00% eram vítimas e agressores respectivamente. Outro ponto a destacar é que em seus estudos o mesmo pode perceber que as situações de intimidação diminuía com o passar das séries, e que os meninos estavam mais expostos às situações de *bullying* físico e as meninas a situações indiretas. Os meninos eram os maiores agressores tanto dos meninos como das meninas. E, que aproximadamente 40,00% dos alunos da educação primária e 60,00% da educação secundária apontaram que somente alguma vez ou quase nunca os seus professores tomaram alguma atitude referente às situações de *bullying*.

Com relação ao contexto japonês, Morita (2002) aponta que em um estudo comparativo internacional realizado pelo governo do país no ano de 1997, puderam constatar que 13,90% dos estudantes foram vítimas de intimidação. E que desses que sofreram algum tipo de intimidação, 17,70% eram vítimas de intimidação frequente ou de longa duração. Com o passar dos anos ficou evidente que os espectadores que mediam as situações decrescem com a idade.

No que se refere à Costa Rica, Pizarro e Jiménez (2007) realizaram um pesquisa e chegaram à conclusão que 32,60% dos estudantes participantes haviam sido vítimas de agressões, sendo que desses, 17,80% eram do sexo masculino e 14,80% eram do sexo feminino. Outro ponto que apresentaram é que os homens exerceram mais a agressão física, enquanto que as mulheres utilizaram-se mais de formas de agressões verbais. E as vítimas foram muito mais ameaçadas por uma única pessoa do que por grupos, contudo na maioria das vezes estavam acompanhadas de outras pessoas quando sofreram as agressões. Com relação aos locais de maior incidência, os bairros foram os mais apontados pelos alunos, sendo 24,00% pelos homens e 17,00% pelas mulheres, seguido pelos pátios dos colégios,

com um total de 18,00% para os primeiros e 9,00% para as demais.

No que tange a Portugal, Carvalhosa et al. (2002) realizaram uma pesquisa com 191 escolas nacionais, tendo participado estudantes dos 6º, 8º e 10º anos de escolaridade. Sendo assim, 47,40% dos alunos apontaram em algum momento ter sido vítimas de *bullying* e 36,20% terem provocado colegas mais novos ou mais fracos. Vale apontar ainda que os rapazes estão mais envolvidos do que as moças em casos de *bullying*. E que, os que frequentam anos de escolaridade mais baixos estão mais envolvidos nas situações de maus tratos entre escolares.

A partir da análise desses estudos, podemos constatar que eles apresentam características semelhantes, no que se refere ao declínio do *bullying* com o passar dos anos escolares; os meninos aparecem mais presentes tanto na figura de agressores como de vítimas, se utilizando mais de agressões físicas. Com relação às meninas percebemos mais o uso da violência verbal. Esses dados também foram confirmados em estudos no Brasil (FANTE, 2005; FRANCISCO & LIBÓRIO, 2009; LOPES NETO, 2005) na Espanha (RUIZ & MORAMERCHÁN, 1997) e na Inglaterra por (SMITH, 2002).

A riqueza desses estudos estimulam os pesquisadores para aprofundar cada vez mais seus estudos, acreditando que é possível reverter a ação devastadora do fenômeno bullying.

1.3 Processos e programas de intervenção

Ao pensarmos num modelo escolar que contribua para que os seres humanos construam relações menos autoritárias e que sejam capazes de gerar reflexões de como é importante o respeito para com o outro, percebemos a escola como parte integrante de um todo social, bem como tudo que se passa no seu interior tem relações diretas com o modelo social no qual estamos inseridos. Assim, os professores e gestores demarcam em suas ações e crenças, intenções e objetivos que expressam o mundo que vivemos.

Grandes avanços foram dados nas últimas décadas no que se refere a uma maior abertura da escola para todos os alunos. Contudo, as condições de acesso e permanência, ainda, apresentam diferenças gritantes. Francischini e Neto (2007),

Lopes Neto (2005) e Oliveira e Votre (2006) destacam documentos que cumprem importante papel na garantia de direitos fundamentais a todas crianças e adolescentes, tais como: a Constituição da República Federativa do Brasil e o Estatuto da Criança e do Adolescente:

Os direitos fundamentais, ora consagrados nas leis de proteção à criança e ao adolescente, à família e à sociedade, compreendem: direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária. Com isto, a escola que antes poderia caracterizar-se como repressora, comportamentalista e formadora, hoje, ao menos em tese, é somente formadora (OLIVEIRA E VOTRE, 2006, p. 178).

Pensar num modelo de escola que contemple todos os alunos, nos leva a destacar a importância da educação inclusiva. Conforme Mantoan (2006) e Sassaki (1997), a educação inclusiva não se restringe somente a ideia de inclusão de pessoas com deficiência, mas que contemple aspectos de equiparação e oportunidades para todos. Assim, as escolas devem oferecer condições para que todos os alunos possam “prosseguir em seus estudos, segundo a capacidade de cada um, sem discriminações e espaços segregados de educação” (MANTOAN, 2006, p. 191).

Nesse sentido, é importante refletirmos sobre os aspectos que ocasionam situações de *bullying* e de intolerância ao outro, expressamente marcados pelo não respeito às diferenças e o preconceito. Ainda, conforme Oliveira e Votre (2006) o modelo que visa uma sociedade mais igualitária tem que congrega a ideia de que todos têm direitos, independente de gênero, força ou habilidades físicas, classe social, orientação sexual, etnia, idade ou religião.

Posto isso, as escolas se tornam ambientes importantíssimos na superação dos preconceitos instalados, ou na desconstrução de valores que aparentemente ganham uma conotação homogênea perante a sociedade. Assim, os professores passam a ser vistos como os mediadores desse processo de conhecimento, em contato com o contexto local no qual estão inseridos em que sua prática ganha destaque. Quando nos referimos às escolas, não estamos dizendo que sejam apenas as que contemplam modelos de formação para a educação básica,

compreendida nos níveis de Ensino Infantil, Fundamental e Médio, mas sim em todos os níveis, inclusive a formação de professores.

De acordo com Santos (2005), o conhecimento que nos oferece condições para lutar contra a desigualdade, o ódio e o preconceito, é aquele que permeia a nossa própria experiência como indivíduos. Ao passo que a maior transformação ocorre quando nós mesmos mudamos, antes de voltarmos ao nosso redor:

Preconceito não é algo que se diga no plural nem na segunda ou terceira pessoa (tú, ele). Para discutir preconceito, é preciso ter coragem para nomear, falar em primeira pessoa do singular (eu) e investigar, a partir daí, como esse singular é generalizado e pluralizado. Caso contrário, penso que estaremos continuamente negando fora aquilo que negamos dentro de nós mesmos e refazendo as perguntas que os renascentistas, os medievais e os gregos antigos fizeram em relação aos povos diferentes, a cada época. Mas agora fazendo as mesmas perguntas, usando outros nomes (SANTOS, 2005, p. 66-67).

Seria muito importante olharmos para os casos de *bullying* como um reflexo de relações preconceituosas não apenas por parte daqueles que perseguem e intimidam seus companheiros de escola, mas de uma sociedade que pode suscitar-lo também. O preconceito representa assim, a não aceitação das especificidades dos sujeitos que fogem aos padrões homogêneos de convívio social. Por vez, aqueles que sofrem de forma constante os reflexos do preconceito também o estão sendo vítimas de *bullying*.

Assim, Silva (2005) acrescenta que um jeito de lidar com o preconceito é permitir que se fale dele e sobre ele, ao passo que dificilmente o percebemos em nós mesmos. E, que a educação precisa desenvolver nos seus protagonistas a sensibilidade e a alteridade, sendo que os valores na lógica que estamos inseridos, em nossa cultura ficam relegados aos interesses da produção, o que conduz a construção de sujeitos mais frios e apáticos para com o outro.

Portanto, a escola contribui na construção de conhecimentos, mas também dos sujeitos que nela frequentam ao instituir modos de ser, pensar, sentir e agir. Ela é um espaço de produção das identidades sociais, ao passo que produz atitudes, valores e preconceitos (MOREIRA, 2005).

Crochik (1997, p. 12) ressalta que “as idéias sobre o objeto do preconceito

não surgem do nada, mas da própria cultura” na qual estamos inseridos. Daí que ganha relevância a ideia de salas heterogêneas, de conteúdos que sejam abordados para além da competitividade, ao enfatizar a solidariedade, a não classificação dos sujeitos por aptidão física, bem como uma educação que contemple a subjetividade como uma forma de combate ao preconceito (CROCHIK, 1997).

A partir desse aspecto ganha relevância a necessidade dos educadores repensarem sua prática pedagógica, a fim de perceberem que suas ações são frutos de decisões políticas e transformadoras da sociedade (MUNARIN, 2007; VALE, 2006). Contudo, devemos ter cuidado em não atribuir ao professor todas as responsabilidades na superação da violência escolar, que por sua vez é mais ampla e social. Nessa perspectiva, entendemos que as escolas por si só não darão conta de resolver todos os problemas, entretanto podem cumprir papel significativo no enfrentamento e intervenção das situações de *bullying*, na medida em que conseguirem atuar numa perspectiva mais inclusiva e melhorar a qualidade das relações interpessoais.

Diante dos pontos apresentados até esse momento, fica evidente alguns elementos que são relegados ou deixados para segundo plano nos estudos sobre *bullying*, principalmente no que se refere aos aspectos sociais, históricos e culturais. Sendo assim, refletir e problematizar sobre esses pontos é fundamental, a fim de que não fiquemos centrados na ideia de que as causas e consequências perpassam relações imediatas apenas entre vítimas, agressores e espectadores, o que deixa a falsa sensação de que as mesmas estão desconexas de um contexto social mais amplo, como se esse não deixasse suas marcas nessas relações.

Nesse sentido, Antunes e Zuin (2008) nos chamam atenção para o fato de que muitas vezes há uma preocupação excessiva em como adaptar os indivíduos para sobreviverem e conviverem com o próximo, em relações que vão sendo naturalizadas no imaginário social. E, acabam esquecendo-se de dedicar um olhar à raiz do problema, que está nas mediações sociais que as determinam:

Mas deve ficar claro que olhar para essa violência e estudar esses fatos requer uma análise não cristalizada que envolva sim sua problematização, ou seja, a análise dialética entre indivíduo e sociedade, sem deixar-se seduzir pelo falso controle sugerido pelo culto da sistematização pura e simples. Sem dúvida, é um desafio, mas um desafio necessário de ser enfrentado se de fato o objetivo não é a manutenção do sistema, mas sim a real emancipação dos homens e da sociedade (ANTUNES & ZUIN, 2008, p.36).

Para Munarin (2007) a existência das situações de violência nas relações interpessoais deve ser vista como algo construído e naturalizado pela sociedade. Nesse sentido, devemos considerar o processo de subjetividade não como algo inato, mas sim como fruto de fatores sociais, culturais, econômicos e políticos.

Diante disso, ao surgirem os conflitos entre escolares, não devemos transferir a culpa para determinadas atitudes a certos sujeitos que são excluídos por seus pares, mas sim perceber as influências contextuais que favorecem formas de violência, e porque não dizer, de reprodução de injustiças sociais vividas pelos sujeitos nos contextos sociais mais amplos.

Assim, Sawaia (2002) enfatiza que transferir a culpa de determinadas atitudes para um indivíduo é algo muito forte no modelo capitalista de sociedade no qual vivemos. Por sua vez, o estigmatizado é um claro reflexo do processo de qualificação e desqualificação dos indivíduos na lógica da exclusão social.

Oliveira e Votre (2006) nos mostram exemplos de desconstrução de valores dominantes na sociedade (que podem favorecer a ocorrência de *bullying*), por meio de atividades cotidianas em aulas de Educação Física. Como exemplo, os mesmos destacam questões em que as expectativas de gênero ficaram evidentes nas atitudes de colegas que podem reforçar estereótipos perante os companheiros de classe.

Nesse sentido, García e Madriaza (2006), Levandoski e Cardoso (2009), Marie-Alsana et al., (2006) destacam que os meninos estão mais envolvidos com situações de violência se comparado às meninas. Bandeira (2009) constatou diferenças significativas, ao mostrar que os meninos se identificam mais como agressores do que as meninas.

Além das pessoas se relacionarem e tratarem de forma distinta os meninos das meninas, possuem sobre os mesmos expectativas diferenciadas sobre seus comportamentos, ou seja, as diferenças biológicas tendem a ser analisadas por meio de expectativas culturais (Lisboa, 2005). A sociedade tende a reforçar que as meninas devem ser delicadas e frágeis, levando-as a se envolverem em atividades que exijam menos dispêndio de esforços. Em contrapartida, os meninos são levados a demonstrarem virilidade, força e não demonstração afetiva e sentimental, características essas “afemeninadoras” dos sujeitos. Contudo, Lisboa (2005) destaca

que devemos ter muita cautela nas estereotípias sexuais ligadas às questões de gênero:

Na realidade, as diferenças entre os gêneros estão na forma de expressão da agressividade e não na função ou motivação da mesma. Não há razão ou evidência para acreditar que as mulheres são menos propensas a demonstrarem comportamento agressivo que os homens. As formas de comportamento agressivo podem estar relacionadas à aprendizagem social, considerando o papel social atribuído às mulheres nas culturas ocidentais (LISBOA, 2005, p. 20).

Ainda de acordo com Antunes e Zuin (2008) a educação carrega os momentos repressivos da cultura, como a divisão entre o trabalho físico e o intelectual e o princípio da competição, contrário a uma educação humanizadora, o que reforça as relações estabelecidas para além dos muros escolares. Sendo assim, não podemos ficar acreditando que tentar se ajustar ao estabelecido vá produzir grandes mudanças, que isso não ocorrerá.

Então, ao voltarmos nossas atenções sobre as relações instauradas pelo *bullying*, há a necessidade de refletir sobre a lógica social a qual estamos imersos, bem como identificar as nuances das diversas desigualdades instauradas ao longo da história. E, assim, lutarmos por uma mudança estrutural das regras e condutas naturalizadas, na busca por uma transformação social.

Uma escola preocupada em criar programas de intervenção para o combate às situações de violência deve priorizar o envolvimento de toda comunidade escolar (alunos, familiares, funcionários, pais e professores). Quando todos são chamados a dialogar e buscar formas de enfrentamento coletivamente, o senso de pertencimento se confirma.

Chen e Astor (2009), Cid et al., (2008), Debarbieux e Blaya (2002) e Ortega (2003) enfatizam que a violência é um problema de toda comunidade escolar, pois tem efeitos destrutivos para todos integrantes. Assim, não caímos no relativismo de achar que apenas as vítimas desse processo é que precisam de ajuda ou intervenção institucional. De acordo com Abramovay (2003b) e Debarbieux (2002), a violência é o resultado de um processo de construção histórico-cultural na interação entre vários sujeitos, ela é passível de ser “desconstruída”. Sua desconstrução permeia as ideias de sujeitos que atuam frente a dinamicidade de um processo histórico que nunca foi e nem será estático.

A partir disso, Smith (2003) destaca que as escolas podem funcionar como um “fator de proteção” na vida das crianças e adolescentes, quando elas são capazes de evitar a generalização de situações às quais os alunos são expostos, como favorecedoras de atos violentos. O problema é quando elas representam muito mais risco do que proteção aos alunos, principalmente nas situações em que escola não oportuniza o diálogo entre os seus agentes e comunidade, ao ficar presa no instrumentalismo de conteúdos, sem considerar as diferenças existentes entre seus integrantes e na classificação e rotulação de alunos por rendimentos e métodos avaliativos universalizados (CAMARGO, 2009).

Com relação à ideia de risco, conforme Yunes e Szymanski (2001), Libório, Castro e Coelho (2006) e Ungar, Brown, Liebenberg, Othman, Kwong, Armstrong e Gilgun (2007) o mesmo deve ser entendido como um processo e não como uma variável em si. E é impossível não falar de risco, sem associar à ideia de resiliência. No entanto, devemos ter muito cuidado para não cairmos numa armadilha, em focar a questão numa perspectiva individual, ao desenvolver políticas e intervenções.

Focalizar a questão da resiliência numa perspectiva individual dificulta o desenvolvimento de políticas e intervenções que tenham condições transformadoras do sistema social no sentido de buscar diminuir as desigualdades sociais que consistem em desigualdades de oportunidades de desenvolvimento humano [...] Em um país como o nosso, essa visão pode contribuir apenas para manter o desequilíbrio social vigente e “culpar a vítima” (YUNES & SZYMANSKI, 2001, p. 42).

Conforme Francisco e Libório (2009) cada escola deve ser vista como única. As estratégias a serem desenvolvidas pela escola sempre deverão considerar as características sociais, econômicas e culturais de sua população.

Nesse sentido, Cowie (2003) atenta ao fato de que os estudos mais recentes de intervenção enfocam o contexto social no qual vivem os jovens, sendo que antes centravam-se muito em características individuais dos mesmos, o que por vez não contemplava um olhar para a família, grupos de colegas, escolas e a comunidade mais ampla. Assim, podemos compreender melhor o porquê de alguns programas de intervenção testados não terem alcançado resultados satisfatórios em determinados contextos sociais.

Para Chen e Astor (2009), Ortega (2003) e Peguero (2009), cabe aos governos incentivar a pesquisa, bem como sua divulgação, para o favorecimento da elaboração de programas de cooperação e intervenção nos ambientes escolares.

Talvez um dos pontos mais importantes das pesquisas seja a sua divulgação, ao mostrar para a sociedade que o dispêndio de tempo e dedicação por parte dos pesquisadores pode resultar em algo que contribua para o bem estar coletivo da população. Pesquisar implica escolher as proposições e visão de mundo a qual ansiamos. Sendo assim, iremos tecer breves explicações sobre alguns estudos que têm/tiveram papel significativo no combate à violência nas escolas, em diferentes partes do mundo. É claro que não estamos dizendo que os resultados de determinados estudos, bem como suas estratégias vão se aplicar a todos os lugares, mas podem servir como alavanca para reflexões futuras.

Body-Gendrot (2002) faz uma análise de dados norte-americanos, comparando-os com a realidade francesa, citando como estratégia, a escola de multi serviços. Nesse modelo de gestão, a escola age de forma preventiva e multidimensional em relação a alguns problemas que tendem levar à violência, coordenando diferentes parcerias. Então, são oferecidos dentro das escolas os serviços de auxílio social, jurídico e econômico de que as famílias necessitam, bem como serviços médicos. Tudo isso combinado com os órgãos de polícia e justiça. Aponta ainda, o sucesso que as escolas IS 218, no norte de Manhattan tiveram ao firmar uma parceria entre a agência municipal responsável pelas escolas estaduais, em conjunto com uma organização sem fins lucrativos. Sendo assim, criaram um centro social com uma clínica, no andar térreo da escola, indicando que a mesma se encontrava aberta às necessidades do bairro.

A autora ainda menciona os trabalhos desenvolvidos nos Centros Rheedlen e as Escolas Beacon. Tais centros foram fundados em 1970, como resposta aos jovens que abandonavam as escolas e ficavam nas ruas, oferecendo atividades acadêmicas, sociais e de lazer antes e depois das aulas. Tudo se deu por meio da união entre educadores e assistentes sociais, que trabalhavam em cooperação com as famílias para evitar a colocação dos adolescentes em instituições de reinserção social. Outro exemplo vem de uma das 37 Escolas Beacon de Nova Iorque (escola do Harlen), fundadas em 1991, quando a epidemia de *crack* atingiu o ápice. Na escola Harlen, o trabalho consiste em trabalhar tanto com os jovens quanto com

seus familiares, com intuito de inseri-los nas novas tecnologias, além de procurar mantê-los afastados do mundo das drogas e dos comportamentos violentos, como uma forma de reconstruir famílias por meio da escola. Estas que vivem num distrito que é tomado pelas drogas e altos índices de violência.

Na Espanha, Ortega (2003) faz menção ao Projeto Servilha Antiviolença Escolar (SAVE) realizado entre os anos de 1996 e 1999, e que inspirado na Teoria Ecológica de Bronfenbrenner, buscou a participação dos professores e das famílias, e possibilitou aos alunos a exploração de sua própria realidade. Sendo assim, algumas estratégias de atuação foram definidas, tais como: investigação da situação de cada instituição, incorporando alunos e professores aos objetivos da pesquisa e lhes informando sobre a necessidade de avaliar o tema; formação continuada dos professores na própria escola, algo que foi implementado pelos pesquisadores em ação; formação, em cada unidade escolar, de equipes de professores que atuavam como equipes do SAVE e por último mantiveram durante os quatro anos de execução da pesquisa, uma equipe fixa de coordenadores do projeto em cada escola. Os resultados foram constatados pela melhora nas relações interpessoais entre alunos, e os mesmos perceberam e gostaram das inovações introduzidas pelos professores (ORTEGA, 2003).

No que se refere ao Reino Unido, Cowie (2003) destaca algumas estratégias de intervenção baseadas num modelo sociocultural, que leva em consideração as inter-relações entre os jovens, individualmente com as pessoas de seus ambientes imediatos, que são importantes na interação dos mesmos com sua cultura. Sendo assim, para a mesma, alguns pontos são essenciais nas intervenções, desde o sistema de apoio entre colegas, que visa criar oportunidades para que os jovens sejam membros participativos de sua realidade escolar, por exemplo, ajudando os colegas que são vítimas de situações violentas; a resolução de conflitos por mediação e a hora do círculo, em que um horário a cada semana serve como espaço para o debate, escuta ao outro e reflexões.

Ao mencionar o Projeto de Sheffield, Cowie (2003), destaca que:

As intervenções incluíam uma política aplicada à escola como um todo, trabalho curricular, trabalho nos pátios de recreio e trabalho com alunos, individualmente, e com pequenos grupos envolvidos em situações de intimidação (SHEFFIELD, COWIE, 2003, p. 127).

Com relação ao contexto italiano, Prina (2003) destaca a experiência da Nova Res, que teve como um dos aspectos fundamentais a sensibilização do corpo docente, este que por sua vez deve ter uma formação adequada, situada em três níveis: sensibilização, formação e ação.

Como metodologias para a animação das aulas foram utilizadas: diário de bordo, escrito separadamente pelos alunos e professores, de modo que os mesmos percebessem as mudanças produzidas pelas atividades; a discussão, que acontecia em espaços determinados, a partir das anotações do diário de bordo; leitura de textos e assistir filmes com o intuito de propor ideias e auxiliar na reflexão; a dramatização, com encenação das crianças e adolescentes em diferentes personagens dos envolvidos na violência escolar (agressores, vítimas e espectadores), para que pudessem perceber as emoções de cada um dos envolvidos nos conflitos, e por último, os jogos que deveriam favorecer o clima de cooperação e o bom funcionamento do grupo.

Francischini e Neto (2007) apresentaram o Projeto Escola que Protege, desenvolvido no Brasil pela SECAD/MEC em parceria com o Instituto Partners of the Américas e com a coordenação local das pró-reitorias de Extensão Universitária das instituições públicas federais de Ensino Superior, e teve a intencionalidade de responder de forma efetiva ao Relatório das ONU, por meio da capacitação de professores para atuar na defesa dos direitos de crianças e adolescentes submetidos as mais diversas formas de violências: intra-familiar, exploração do trabalho infanto-juvenil, abuso e exploração sexual comercial. A capacitação se deu por meio de módulos presenciais e a distância que focaram principalmente a importância das escolas diante da violação cotidiana dos direitos das crianças e adolescentes.

Então resolvemos destacar três experiências inovadoras, relatadas por Abramovay (2003a), na realidade brasileira. A autora selecionou escolas localizadas em bairros e comunidades com elevados índices de violência, situadas no município de alguma capital ou da sua região metropolitana do país e que apresentavam iniciativas bem sucedidas no combate a violência.

A primeira experiência refere-se a um colégio localizado no bairro da Mata Escura, periferia de Salvador (BA). O bairro, além dos sérios problemas de

infraestrutura, saúde, segurança, educação, lazer e cultura, tinha inúmeras histórias de violência que atingiam principalmente a juventude do local. Quando a equipe de gestão chegou à escola em meados de 1998, encontrou um colégio desativado e completamente destruído por um processo de reforma, ao qual nem havia sido completado, mas muitas coisas haviam sido furtadas, tais como bebedouros e torneiras. Visando não prejudicar o ano letivo dos alunos, a direção mobilizou professores, pais e responsáveis e representantes da comunidade local, na expectativa de começar as aulas com um calendário especial, no mês de junho do ano de 1998.

Após esse primeiro contato e cumprimento do ano letivo, a direção escolar, por meio de seus professores, fez um diagnóstico, para que pudessem constatar os casos de violência envolvendo crianças, jovens e adultos estudantes do colégio. A escola mobilizou toda a comunidade intra e extraescolar que estava diretamente envolvida no processo educacional para conhecer as prioridades do local. As primeiras medidas visaram debater o Estatuto da Criança e do Adolescente, discutir as consequências decorrentes do uso e abuso de drogas, doenças sexualmente transmissíveis e gravidez precoce. Como medidas complementares, foram desenvolvidos o Projeto Teatro, Projeto Capoeira, Coral, Grupo de Dança e Abertura da Escola da Comunidade local. Conforme os resultados apresentados, os mais visíveis foram a elevação da autoestima da comunidade ao poder contribuir na gestão da escola, maior interesse por parte dos alunos e redução significativa dos índices de violência.

O segundo relato vem de uma escola localizada no Bairro Olavo Bilac, na periferia do Município de Duque de Caxias (Baixada Fluminense), região metropolitana do Rio de Janeiro. O bairro é cheio de sérios problemas estruturais e sociais e os únicos espaços sociais e públicos existentes são duas escolas da rede estadual. Há o relato da morte de cinco professores no exercício da função. A primeira iniciativa tomada pela direção também foi uma série de reuniões com professores, alunos, pessoal de apoio, pais e responsáveis, que por sua vez estavam desacreditados com possibilidades de melhora no local. As atividades empreendidas foram desde a criação do “Núcleo de Cultura do Guada: ousar é preciso”, que por meio do auxílio de vários jovens egressos desenvolvia oficinas de teatro, dança afro, percussão, capoeira. Um ponto a destacar é que desde o início

das atividades em 1996, nunca mais a escola sofreu roubos. A escola também passou a fazer parte do Programa Escola da Paz, em parceria com a UNESCO e a Secretaria de Educação do Estado, de modo a mostrar outras possibilidades de vida, despertar desejos e o anseio a realização individual e coletiva, contrárias a iniciativas relacionadas à participação de familiares no envolvimento direto com o tráfico de drogas que tomava conta de região. Outro destaque foi o Projeto Lixo Urbano, que desde 1998 visava alertar os moradores da relação existente entre as más condições de higiene e os problemas de saúde do bairro. Sendo assim, vários subprojetos foram desenvolvidos, tais como o de Compostagem, que ensinava os alunos a produzirem adubo orgânico na obtenção de terra preta e alimentos livre de agrotóxicos, reutilização de lixo sólido não orgânico, Oficinas de contação de histórias e produção de textos, ligados à educação ambiental e Oficina de Leitura para o Ensino Médio. Um ponto de destaque foi a criação do Grêmio Estudantil e por fim, a Jornada Pedagógica realizada para os professores discutirem temas ligados a educação.

E o terceiro relato centra-se numa escola localizada no bairro Linha do Tiro, em Recife-PE. Não diferente das outras localidades mencionadas acima, a mesma também apresentava sérios problemas com relação à ausência de saneamento e infraestrutura que oferecessem postos de saúde, áreas de lazer, sem contar que o bairro tinha um trecho da Mata Atlântica em seu interior, o que facilitava roubos e estupros. A escola apresentava sérios problemas com a comunidade, em função dos muros construídos por motivos de segurança.

Os mesmos eram derrubados e reconstruídos insistentemente pela direção da escola, pois o local, no qual a escola estava construída era utilizado como via de passagem para a população do bairro. Todo esse processo mobilizou a direção escolar a procurar um representante da comunidade, ao passo que esse assumiu as negociações com os demais moradores. A partir disso, a direção sentiu a necessidade de estabelecer maiores vínculos com a comunidade, tendo em vista que a instituição nunca mais sofreu danos à sua estrutura física. Outro agravante que a escola tinha era que bem à sua frente funcionava uma feira, que originava muitas brigas e rixas com a polícia. Contudo, um fato devia ser levado em consideração, muitos moradores, pais e alunos dependiam do dinheiro gerado pela mesma, para o sustento dos familiares. Como reflexo dos debates gerados pela

direção em conjunto com os professores, funcionários e demais integrantes da comunidade e esforços da Secretaria de Educação do Estado colocaram em prática o Projeto Avançar, que visava dar uma resposta a questão do abandono e da repetência, oferecendo o Ensino Médio em 18 meses. Foram feitas ainda reformas na estrutura física da escola, visando tornar o ambiente mais agradável aos alunos. Também houve a implementação do Projeto Escola Aberta, que aos fins de semana oferecia grupos de dança, capoeira, oficinas de teatro e música, além dos torneios de jogos, entre outras atividades. Vale apontar ainda, que várias vivências foram promovidas com intuito de debater sobre os temas violência, drogas, sexualidade, doenças sexualmente transmissíveis e solidariedade, o que por sua vez contou com o envolvimento de pais e comunidade local. E, para finalizar houve o envolvimento de alguns professores como responsáveis por levar pais e alunos a conhecer museus e exposições que visavam resgatar o papel dos mesmos na história do lugar ou da cidade.

Ao analisarmos as diferentes propostas pudemos perceber o quanto foi essencial o envolvimento da comunidade escolar e a oportunidade de dar voz a todos os integrantes na busca por soluções contextualizadas. Outro ponto importante tange a figura dos professores e direção escolar no processo de mediação do conhecimento e dos programas de intervenção. A partir dessa premissa, faremos algumas reflexões acerca do processo de formação dos professores, por meio do seguinte questionamento: Até que ponto o processo de formação prepara os docentes para lidar com as questões relativas à violência?

Durante a pesquisa pudemos observar que já há um programa de intervenção contra a violência na Rede Municipal de Ensino do Recife, portanto não contempla todas as escolas.

1.4 Os professores estão preparados para enfrentar a violência escolar?

É fato que os professores no dia-a-dia das escolas muitas vezes são chamados a tomar decisões de forma imediata, fazendo com que os mesmos não tenham tempo hábil para entrar num processo de reflexão sobre sua ação (LIBÂNEO 2005; PIMENTA 2005).

Contudo, alguns problemas persistem no cotidiano das escolas, tais como a violência escolar, exigindo dos mesmos uma postura mais consistente frente a sua persistência.

Nesse sentido, Royer (2003) aponta que ao fazer uma síntese de seus trabalhos, empreendidos principalmente após a década de 1980 na América do Norte, pode constatar que os profissionais que trabalham nos espaços escolares não se encontram preparados para lidar com condutas violentas e agressivas na escola. Assim sendo, a formação básica dos professores limita a pesquisa e a intervenção.

Em seus estudos Pingoello (2009) também constatou o despreparo dos professores no combate à violência. Ela acredita que os mesmos atuam apenas com o conhecimento que lhes foi oferecido durante o processo de formação inicial, o que gera quase sempre medidas paliativas e momentâneas.

De acordo com Prina (2003) e Zechi (2008) cabe aos responsáveis pela formação dos professores, a adoção de elementos que sejam pertinentes às exigências sociais atuais. A formação dos docentes pode ser uma resposta efetiva no combate a violência escolar. Ainda conforme Prina (2003), a relação que os jovens de hoje têm com a escola e com o saber é diferente de antigamente.

Segundo Royer (2002):

Os professores, no decorrer da sua formação inicial ou mais adiante, têm que desenvolver a capacidade de intervir e de evitar comportamentos agressivos nas escolas. Sejam claros: a capacidade de ensinar a ler, escrever e fazer operações matemáticas não é mais suficiente para educar os jovens que hoje frequentam nossas salas de aula (ROYER, 2002, p. 251-252).

Na mesma linha de pensamento, Munarin (2007) aponta que vários docentes valorizam muito, ou unicamente a tarefa de passar conteúdos, destituindo-os de qualquer compromisso com o social, ao criar a ilusão de que a escola é neutra. Essa falsa sensação de neutralidade, apenas reforça as relações que estão postas. E que por consequência geram um sentimento de conformismo social nos sujeitos.

Conforme Libâneo, Oliveira e Toschi (2003) e Vale (2006) a formação geral de qualidade dos estudantes depende de uma formação de qualidade dos professores. Nesse sentido, a educação escolar precisa contribuir com respostas mais efetivas às

necessidades sociais, ao passo de não cairmos nas ciladas do discurso neoliberal que prega o fracasso da escola pública, como decorrência da incapacidade administrativa de um estado em geri-la. O que por consequência enfatiza a iniciativa privada, regida pelas leis do mercado de trabalho.

Para Silva (2005) essa racionalidade marcada pela competitividade do capitalismo contemporâneo nos classifica como indivíduos descartáveis. Assim, o discurso atual enfatiza que somos úteis ou inúteis, produtivos ou improdutivos. Daí a necessidade de uma educação que reconheça os sujeitos para além dos interesses da produção capitalista (COSTA, 2004; VALE, 2006).

Para Royer (2002) alguns componentes deveriam estar presentes na política de formação de professores:

1 - Desenvolver nos professores uma compreensão de como a violência se desenvolve.

Assim, os mesmos poderiam entender que a violência não é inata, e sim uma construção social e histórica.

2 - Os professores têm que se convencer de que a educação, e as escolas especificamente, podem contribuir no enfrentamento aos atos de violência na sociedade. Ter a clareza desse princípio assegura aos alunos o entendimento de que os mesmos são sujeitos ativos nas relações de vida social.

3 - Os professores deverão entender a importância de intervir de forma ativa com relação aos comportamentos agressivos em sua escola. Assim, entenderão que há dois níveis de intervenção, sendo o primeiro o nível de caráter universal, ao passo que todos os sujeitos são considerados parte da comunidade escolar, e o segundo em nível específico, pelo qual há necessidade de entenderem que determinados alunos precisam de apoio diferenciado, conforme suas necessidades.

4 - A formação de professores deve proporcionar elementos para que os mesmos compreendam a diversidade dos problemas. Nesse sentido, deverão perceber que os alunos são únicos, assim como os casos de violência.

5- Compreender a importância da formação continuada. Somos seres em processo de construção, e assim, os conhecimentos ao qual temos contato nas mais diversas relações sociais nunca estarão prontos e acabados.

6 - Perceber a necessidade de integrar na prática do ensino, o conhecimento proporcionado pelas pesquisas mais recentes sobre violência escolar.

7 - Entender a importância em estabelecer parcerias com os pais. A integração dos pais nas responsabilidades da escola oferece aos mesmos a oportunidade de se expressarem perante os seus anseios, além de eliminar a responsabilidade escolar como exclusiva dos docentes e direção escolar.

8 - Desenvolver a capacidade de trabalhar coletivamente. Os esforços adquirem visibilidade quando não acontecem de forma isolada e contemplam a ideia de auxiliar o outro em suas dificuldades.

Muito mais do que entender a importância desses elementos para a formação inicial de professores, devemos nos atentar também ao processo de formação contínua daqueles que se encontram no interior das escolas (Prina, 2003, Zechl, 2008). Pimenta (2005) aponta que a formação contínua na escola vem ganhando força, uma vez que ali ficam expressas as demandas da sua prática, bem como os conflitos e dilemas de sua atividade educativa.

Contudo, a mesma ressalta a necessidade de uma reflexão sobre a origem e contexto gerador dos problemas em questão, a fim de evitar uma banalização da reflexão.

A partir dessa premissa Libâneo et al., (2003) elucidam que o exercício da profissão ganha muito mais qualidade se o professor conhece bem o funcionamento do sistema escolar e das escolas, ao passo que consiga estabelecer nexos entre essas duas instâncias. Daí a importância da formação docente em serviço, pois ela garante uma identidade ao professor e a escola, pois a mesma se faz num ambiente coletivo de trabalho.

Oferecer oportunidades para todos os níveis de formação é urgente diante do que está instalado, além do mais, os professores têm que perceber sua importância, no sentido de contribuir com o desvelamento das situações de violência. Entretanto, isso não ocorrerá de uma hora para outra, e é aí que a teoria se justifica como uma aliada que não pode se dissociar da prática, pois ambas caminham lado a lado.

Embora os problemas de violência e indisciplina sejam hoje uma grande fonte de ansiedade e medo no período de formação inicial e no início da carreira dos docentes, percebemos que os mesmos problemas atingem também um grande

número de professores, mesmo os mais experientes. Maya (2000, p.39) afirma que se instala um mal-estar, sobretudo, na fase inicial da carreira de um docente, “em que, a par do entusiasmo e da vontade de experimentar, se dá o choque com o real: descobre-se a separação entre o ideal do que é ser professor e a realidade quotidiana, depara-se com as dificuldades na gestão da disciplina na aula e na motivação dos alunos, entre outras. O relacionamento com os alunos oscila entre o íntimo e o distante e daí professor começa a procura pela sua identidade profissional.

Sendo assim, são postos em causa os sistemas de formação dos professores, uma vez que estes parecem nem sempre acompanhar as novas condições de exercício profissional causadas pela transformação da estrutura social da população escolar e pela própria evolução social. Na opinião de Oliveira (1999, p.19), a formação inicial e contínua, incide sobretudo na formação científica e didática, relegando para segundo plano, as competências psicopedagógicas e sociais. A partir da psicopedagogia o professor aprende a conhecer-se melhor, bem como ao aluno e, por conseguinte, otimizar a relação educativa. Segundo Esteve (2002, p.8), “as escassas noções de pedagogia e psicologia ensinadas raramente ultrapassam o pensamento teórico de autores como Rousseau, Pestalozzi, Pavlov e Watson, de valor histórico e testemunhal, mas de pouco interesse para sobreviver às aulas do dia-a-dia.

Na perspectiva de Estrela (2002), o professor terá de ser além de pedagogo, um técnico dotado de um conjunto de competências de carácter didático e relacional. Estas competências devem ser adquiridas e exercitadas no período de formação inicial e reavaliadas e desenvolvidas ao longo da formação contínua. Também Seco (2002, p.162) apela “para a necessidade de se (re)organizar uma política de formação de professores que procure deslocar a ênfase de uma focalização preferencial na quantidade de conhecimentos para uma preocupação com critérios de qualidade, que atentem no desenvolvimento de uma personalidade profissional”. Daí a importância de se melhorar a formação inicial e contínua dos professores de modo “a dar resposta às novas e múltiplas exigências do ensino, num momento histórico marcado por profundas modificações sociais, que exigem dos professores uma dinâmica de renovação permanente” e ajudá-los “a assumir novas responsabilidades e atribuições, que leve o docente a encontrar-se, de forma cada

vez mais significativa e personalizada, com a profissão”. Sendo assim a falta de informação a respeito do assunto e as dificuldades em diagnosticar o bullying como percebemos durante a pesquisa impedem o professor de adotar uma medida eficaz para seu combate e prevenção.

CAPÍTULO II

CAMINHOS METODOLÓGICOS

2.1 Objetivos

2.1.1 Geral

- Averiguar as percepções de educadores sobre o bullying.

2.1.2 Específicos

A partir do objetivo geral foram elencados os seguintes objetivos específicos:

- Quais as dimensões das percepções sobre o bullying que se pretende esclarecer;
- Quais as dimensões das opiniões sobre a intervenção no bullying que se pretende esclarecer.

2.2 Tipo de estudo

Este tipo de estudo permite também a descrição das características do fato ou população investigada, através da utilização de técnicas padronizadas de coleta de dados, tais como questionário e observação sistemática. Geralmente se realiza neste tipo de estudo um levantamento de dados por meio de interrogação direta dos envolvidos na pesquisa (SILVA; MENEZES, 2001).

Nos últimos anos no Brasil o fenômeno bullying tem sido alvo de muitas pesquisas (CATINI, 2004; MASCARENHAS, 2006; PINHEIRO, 2006; SILVA, 2006). Todavia sua maioria teve cunho quantitativo. Percebeu-se assim a necessidade de uma abordagem qualitativa, já que essa trabalha com um nível de realidade que não é mensurável, quantificado, que responde as questões muito particulares, ocupando-se das significações, motivos, aspirações, valores e atitudes; seu objeto de estudo dificilmente poderá ser traduzido em números (MINAYO, 2003).

Sobre o conceito de pesquisa Minayo (1993, p. 23) diz:

Atividade básica das ciências na sua indagação e descoberta da realidade. É uma atitude e uma prática teórica de constante busca que define um processo intrinsecamente inacabado e permanente. É uma atividade de aproximação sucessiva da realidade que nunca se esgota, fazendo uma combinação particular entre teoria e dados (MINAYO, 1993, p. 23).

Escolhemos os caminhos metodológicos qualiquanti que refletem agrupamentos de aspectos importantes em ambas formas de análise na medida que a realidade possibilita uma representação objetiva bem como subjetiva. A escolha por tal método foi baseada no fato de acreditarmos que estudos desse porte possibilitam uma articulação entre os aspectos qualitativos e quantitativos (GOUVEIA, 1984; THIOLENT, 1984).

Esse tipo de pesquisa proporcionou uma maior aproximação com as experiências dos sujeitos, no caso, enfocando a percepção dos educadores, seus sentimentos e estratégias de prevenção em relação ao bullying.

A pesquisa aplicada tem o objetivo de possibilitar a produção de conhecimentos a serem aplicados na prática, orientados à solução de determinados problemas ou necessidades imediatas, envolvendo verdades e interesses locais (APPOLINÁRIO, 2004; SILVA; MENEZES, 2001).

A pesquisa quanti-qualitativa é considerada um método de estudo que integra análise estatística e investigação dos significados das relações humanas. Isto possibilita melhor compreensão do tema investigado, e facilita a interpretação dos dados obtidos (SILVA; MENEZES, 2001).

Atualmente, observa-se no meio científico uma tendência que aponta para o surgimento de um novo modelo metodológico, capaz de suprir satisfatoriamente as necessidades do pesquisador – o modelo quanti-qualitativo (GOMES; ARAÚJO, 2005).

Se, por um lado, os pesquisadores das áreas das ciências exatas e naturais demonstram aversão aos enfoques qualitativos, por outro, os estudiosos sociais estão começando a criticar a abordagem positivista. De acordo com Barros e Lehfeld (2003, p.32):

Ao tratarmos das ciências sociais não podemos adotar o mesmo modelo de investigação das ciências naturais, pois o seu objeto é histórico e possui uma consciência histórico-social. Isto significa que tanto o pesquisador como os sujeitos participantes dos grupos sociais e da sociedade darão significados e intencionalidade às ações e às suas construções (BARROS e LEHFELD, 2003, p. 32).

Dessa maneira Minayo (1994, p.17-18) afirma que o problema formulado intelectualmente tem base em um problema prático da vida. Isso quer dizer que “as questões da investigação estão, relacionadas a interesses e circunstâncias socialmente condicionadas”. De outro modo, cabe então a definição de conhecer nas palavras de Ghedin (PIMENTA, GHEDIN & FRANCO, 2006):

É desvendar, na intimidade do real, a intimidade de nosso próprio ser, que cresce justamente porque a nossa ignorância vai-se dissipando diante das perguntas e respostas construídas por nós, enquanto sujeitos entregues ao conhecimento, como dependência da compreensão de nosso ser no mundo. Se há um sentido no ato de conhecer é justamente este: ao construirmos o conhecer de um dado objeto, não é somente ele que se torna conhecido, mas essencialmente o próprio sujeito, isto é, o conhecimento de algo é também, simultaneamente, um autoconhecimento (GHEDIN, 2005, p.141, PIMENTA, GHEDIN & FRANCO, 2006, p.15-16).

Tanto Pimenta, Ghedin e Franco (2006) quanto Minayo (1994) concordam em afirmar que a pesquisa qualitativa caracteriza-se pela relevância que adquirem as crenças, os valores, as experiências, e as atitudes, as reflexões e os pensamentos a cerca da realidade e do mundo observáveis do sujeito investigado mediante a diversidade metodológica que a pesquisa qualitativa sugere. Assim, é a partir da década de 1960 a pesquisa qualitativa foi realizada pelos pesquisadores da educação.

Nesse sentido Pimenta, Ghedin & Franco (2006) dizem ser papel do pesquisador qualitativo procurar alguma imparcialidade, valorizando todas as perspectivas, todos os contextos e pessoas observando um certo caráter humanista na medida em que se estuda as pessoas qualitativamente. Outra afirmação desses autores é perceber que os métodos enquadram-se a necessidade do pesquisador e não o pesquisador ficar preso ao método. Nesse ínterim, os autores acima enumeram uma infinidade de métodos podem servir a análise qualitativa.

A escolha do enfoque quanti-qualitativo dessa pesquisa justifica-se por considerar-se ser esta a mais adequada para compreender a percepção que o professor tem sobre o fenômeno bullying, sua gênese e sua ação nefasta.

Embora os dois tipos de enfoque apresentem clara oposição, alguns pesquisadores defendem a construção de uma forma de abordagem que associe aspectos positivos de ambos os enfoques, já que tanto a abordagem quantitativa quanto a qualitativa apresentam importância e significância metodológicas (DEMO, 2000).

A ideologia positivista é capaz de provocar diversas dicotomias no mundo, como bem/mal, amor/ódio, grande/pequeno, por exemplo. Quando aplicadas ao estudo das ciências, estas dicotomias parecem nocivas, pois caracterizam um determinado objeto que não condiz com sua realidade, e sim com aquilo mais próximo dele. Desta forma, parece claro que os vários objetos, assim como o ser humano, possuem representações objetivas e subjetivas (GOMES; ARAÚJO, 2005).

O enfoque quantitativo, por vezes, subjuga o valor real das pesquisas, devido à visão reducionista, que reduz a importância dos objetos de estudo. A complexidade do mundo atual não pode ser compreendida por meio de pensamentos reducionistas. A crise do paradigma científico moderno resulta do avanço do conhecimento gerado pelo próprio paradigma. As realidades investigadas não podem mais ser dimensionadas apenas por esquemas das ciências, inspirados na matemática (SANTOS, 2003).

O enfoque apenas qualitativo, por sua vez, pode apresentar-se árduo, pela necessidade de elaboração de teorias abrangentes a partir de pesquisas isoladas (GOMES; ARAÚJO, 2005). Assim, devido às lacunas e limitações de cada abordagem, o enfoque quanti-qualitativo vem ganhando espaço. É possível observar que a abordagem quanti-qualitativa já está sendo utilizada em pesquisas científicas atuais, o que permite ao pesquisador captar os aspectos positivos de cada tipo de enfoque e evitar as limitações de cada forma de abordagem.

May (2004, p. 146) defende a importância da utilização dos dois enfoques quando diz:

(...) ao avaliar esses diferentes métodos, deveríamos prestar atenção, [...], não tanto aos métodos relativos a uma divisão quantitativa-qualitativa da pesquisa social – como se uma destas produzisse automaticamente uma verdade melhor do que a outra -, mas aos seus pontos fortes e fragilidades na produção do conhecimento social. Para tanto é necessário um entendimento de seus objetivos e da prática (MAY, 2004, p. 146).

Quanto aos objetivos e grau do problema, o estudo de caráter descritivo busca realizar uma descrição precisa dos fatos estudados, o que implica a obtenção de diversas informações sobre a realidade pesquisada (TRIVIÑOS, 1987).

Através da pesquisa descritiva torna-se possível observar, registrar, analisar e correlacionar os fatos estudados, visando evidenciar, com a máxima exatidão possível, a frequência de ocorrência dos fatos, sua natureza e características, bem como as relações existentes com outros fatos (CERVO; BERVIAN, 1998).

Este tipo de estudo permite também a descrição das características do fato ou população investigada, através da utilização de técnicas padronizadas de coleta de dados, tais como questionário e observação sistemática. Geralmente se realiza neste tipo de estudo um levantamento de dados por meio de interrogação direta dos envolvidos na pesquisa (SILVA; MENEZES, 2001).

Sendo assim, ao dar voz aos professores, acreditamos que os mesmos, enquanto sujeitos pertencentes a um determinado processo histórico, consigam se perceber como integrantes do mesmo, além de perceber seu papel dentro do sistema no qual estão inseridos.

As mudanças só acontecem quando os sujeitos ganham direito a se expressar e de forma concisa conseguem se mobilizar diante de seus desejos e anseios.

2.3 Lócus da pesquisa

2.3.1 Contextualizando a população de estudo

Nossa pesquisa foi realizada em Recife, município brasileiro, capital do estado de Pernambuco. Localizado às margens do oceano Atlântico, o município possui uma área de 217.494 km² e uma população de 1.561.659 pessoas. É classificada

pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) como uma metrópole nacional. Em recente estudo do instituto, o Recife aparece como metrópole da quarta maior rede urbana do Brasil em população. Entre as capitais estaduais atuais, é a mais antiga do Brasil (BRASIL, 2010).

A cidade do Recife desempenha, na economia do seu estado e de sua região, um papel importante, que tem sido fortalecido ao longo do tempo por algumas atividades comerciais e de serviço, tais como o polo de informática, o polo médico e o polo comercial, e exerce influência até mesmo sobre outras capitais nordestinas, tais como João Pessoa, Maceió, Natal e Aracaju (ARAÚJO; SOUZA; LIMA, 1997).



Recife, capital do Estado de Pernambuco, situa-se no litoral nordestino e ocupa uma posição central, a 800 km das outras duas metrópoles regionais, Salvador e Fortaleza, disputando com elas o espaço estratégico de influência na Região.

Clima: quente e úmido

Temperatura média: 25,2° C

Altitude: 4 m

Coordenadas geográficas: latitude 8° 04' 03" S e longitude 34° 55' 00" W

Área: 219,493 km²

Composição da área territorial:

Morros: 67,43%

Planícies: 23,26%

Aquáticas: 9,31%

Zonas Especiais de Preservação Ambiental - ZEPA: 5,58%

Extensão de praia: 8,6 km.

Divisão territorial:

94 bairros

6 Regiões Político - Administrativas - RPA:

RPA 1 - Centro: 11 bairros

RPA 2 - Norte: 18 bairros

RPA 3 - Noroeste: 29 bairros

RPA 4 - Oeste: 12 bairros

RPA 5 - Sudoeste: 16 bairros

RPA 6 - Sul: 8 bairros

Fonte: Mapa da cidade do Recife dividido em Regiões Político Administrativa – RPA.

A escola A foi fundada há mais de doze anos, conta hoje com 9 salas, 496 alunos matriculados tem o Projeto Mais Educação e o Se Liga.

A escola B foi fundada em 1986 e cadastrada na PCR em 1987, atualmente conta com 14 turmas de Ensino Fundamental 1 e três turmas de educação básica de Jovens e Adultos. Das 14 turmas existentes, uma turma faz parte do Projeto Acelera e outra do Projeto Se Liga, que tem como objetivo promover a inclusão social e pedagógica dos estudantes, propiciando-lhe uma fazer pedagógico voltado para suas necessidades cognitivas, com um atendimento mais individualizado. Hoje são 527 alunos matriculados. A escola C foi fundada em julho de 1997, conta com 12 salas de aula, 736 alunos matriculados no ensino fundamental e EJA, também tem o Projeto Se Liga, Mais Educação e Escola Aberta.

Já a escola D, de maior porte conta com 27 salas, 1440 alunos matriculados, tem os Projetos Mais educação, Alfabetramento, Escola Legal e Escola Segura.

Todas as escolas revelam bom estado de conservação e boa estrutura física, variando conforme o número de salas, a Escola B possui 7 salas, Todas as escolas são subsidiadas pelos programas Plano de Desenvolvimento Educacional - PDE e Plano de Dinheiro Direto na Escola - PDDE.

As escolas B, e C utilizam o projeto Se Liga, O Projeto Se Liga vem para atender crianças com distorção idade ciclo para depois continuar com o Projeto Acelera no próximo ano. O público Alvo são os alunos com concluíram o 3º. Ano do 1º. Ciclo e não foram alfabetizados. As atividades já vêm prontas com palavras chaves, e atividades de montar famílias silábicas, cada padrão é trabalhado durante

dois dias, o terceiro e quarto dia sistematização repetição e memorização, associação de desenho e palavras para completar, identificar sílabas inicial, medial, e final. O livro e caderno de atividades no modelo de alfabetização, textos e atividades variadas fazem parte do material didático.

A escola B utiliza também o projeto Acelera, O projeto acelera compreende uma forma estruturada e sequencial. A rotina implementada no projeto faz com que os estudantes adquiram hábitos positivos para o sucesso da aprendizagem. As atividades desenvolvidas compreendem interpretação, raciocínio em português, matemática, ciências, história e geografia. Utiliza-se muitos dicionários, livros paradidáticos, o material dourado, e jogos e jogos educativos da informática. Os professores passam por uma formação no início do ano e são acompanhadas por um coordenador. Existem, no entanto algumas ressalvas no acompanhamento de algumas atividades por alguns estudantes.

As escolas B e C desenvolvem o projeto Escola Aberta. O Projeto Escola Aberta é um programa de verba Federal que funciona aos sábados e domingos com alunos que fazem parte da escola e da comunidade com a finalidade de retirar as crianças das ruas. As atividades desenvolvidas variam de escola para escola mais as mais comuns nas escolas são: dança, reforço, canto e coral, teatro, hip-hop, capoeira, judô, artesanato, grafiteagem, percussão e informática. As oficinas são realizadas por monitores de fora bem como alguns são das próprias comunidades. A escola tem uma boa frequência de crianças e jovens.

O projeto Mais Educação também tem verba federal, funciona através de oficinas, para os alunos que frequentam a escola no horário contrário ao que estudam. Privilegia os alunos que mais precisam de socialização e apoio na leitura e escrita, e aqueles que não seguem normas, para eles ficarem mais tempo na escola e participarem de atividades diversificadas.

As escolas estão bem estruturadas com recursos materiais e humanos pelo menos no que tange o ensino fundamental I além de contarem com a presença de muitos estagiários que tem por função as vezes substituir o professor, e ainda acompanhar crianças especiais devido ao processo que garante a inclusão.

Em todas as escolas a demanda de alunos que a frequentam é de baixa renda os pais trabalham no setor informal, empregadas doméstica, biscateiros,

vigilantes, operários, motoristas e um grande contingente sobrevive de subempregos, embora muitos encontrem-se desempregados, As famílias apresentam baixo nível de escolaridade, muitos não sabem ler e, conseqüentemente sentem dificuldade de fazer o acompanhamento da aprendizagem do filho/filha (estudante). As Muitas crianças recebem ajuda de programas sociais do governo federal e municipal nos programas bolsa família e bolsa escola respectivamente.

O lazer das crianças costuma incluir: a rua, as praças e a praia, Infelizmente observa-se crianças em situação de risco mendigando ou trabalhando nos sinais e ainda envolvidas com o tráfico de drogas. Percebe-se a existência de tráfico de drogas, assaltos e episódios de morte nas comunidades.

2.3.2 Sujeitos da Pesquisa

Os sujeitos da pesquisa que foram estudados perfazem uma amostra de 100 professores, 3 coordenadores pedagógicos, 4 vice gestores e 1 gestora de um universo de quatro escolas, que fazem parte da equipe da gestão nas Escolas da rede municipal do Recife, acreditando que esse quantitativo nos dê respostas à questão de pesquisa. Como é impossível obter-se informações de todos os indivíduos sobre os quais desejamos estudar, pois o número de indivíduos seria grande, entre outras razões, para que se tenha um maior controle da técnica de amostragem. Encontramos em Richardson (2007, p. 137) o conceito de população ou universo que bem define como, “o conjunto de elementos que possuem determinadas características”. Os docentes apresentam formação superior em diversas áreas do conhecimento, com experiências na prática pedagógica. Os educadores são efetivos e atuam em escolas regulares de Ensino Fundamental e/ou Ensino Médio, localizadas nos bairros de Água Fria, Beberibe e Linha do Tiro na cidade do Recife.

Assim sendo temos conforme afirma Minayo (2007) que os sujeitos são construídos teoricamente enquanto componente do objeto de estudo, sendo parte de uma intersubjetividade, de interação social com o pesquisador.

Nesse sentido, a autora referida nos aponta que um trabalho de pesquisa é realizado numa determinada realidade resultando num produto compreensivo que

não é a realidade concreta e sim uma descoberta construída com todas as disposições em mãos do observador: seus pressupostos teóricos, seu quadro conceitual e metodológico, suas interações, suas entrevistas e observações, suas inter-relações com os colegas de trabalho.

Portanto, utilizamos a identificação desses sujeitos com os seguintes quadros de conversão: sempre uma letra identificando o profissional, no caso aqui, a função e outra em seguida identificando a escola a primeira letra, “VC” indicando vice gestor, “CP” indicando coordenador pedagógico e “G” indicando gestor, e o segundo A,B,C e D, indicando nossa sequencia de organização. Assim, temos VC A, vice gestora da escola A, CP A, coordenadora pedagógica da escola A e assim sucessivamente até serem nomeados todos os sujeitos da pesquisa.

Decidimos entrevistar a equipe gestora das escolas para perceber de perto se há realmente autonomia pedagógica e uma proposta de gestão democrática que facilita a participação de toda comunidade escolar.

2.4 Instrumentos da pesquisa

Os dados da presente investigação foram coletados através de questionário e entrevista semi-estruturada.

2.4.1 Questionário

O questionário é um instrumento de investigação muito utilizado, de modo a facilitar o conhecimento de determinada população e a compreensão de alguns fatores sociais que, de outro modo, seriam difíceis de avaliar. Este instrumento permite o acesso a um número maior de elementos, sistematização da coleta e gestão da informação, permitindo uma metodologia mais rigorosa e um tratamento mais homogêneo dos dados (QUIVY; CAMPENHOUDT, 2005). Este foi aplicado aos 110 professores.

Buscamos um questionário validado para ser utilizado em nossa pesquisa entrando em contato com a professora pesquisadora Cléo Fante a qual nos informou que os questionários existentes eram direcionados aos estudantes e não aos

educadores. Diante do fato resolvemos elaborar o questionário de acordo com os nossos objetivos.

O questionário está composto de (20) vinte questões de resposta fechada. O mesmo está fundamentado nos objetivos da pesquisa e na revisão literária realizada.

Posteriormente à elaboração do questionário, as perguntas relacionadas entre si foram agrupadas, a fim de facilitar a organização para a codificação dos dados e apresentação dos resultados. A primeira categoria delas diz respeito à agressividade entre os alunos contendo duas questões. A segunda contempla a gênese do bullying contendo três questões. A seguir, a terceira contempla as dimensões das percepções dos professores sobre o bullying contendo sete questões. Segue-se com a quarta que são as soluções exógenas contemplando quatro questões e a quinta respectivamente que contempla duas questões que diz respeito a intervenção.

Descrição das variáveis do questionário aplicado aos professores	
Q1	Atitudes agressivas
Q2	Índice de agressividade
Q3	Local onde acontecem as agressões
Q4	Atos violentos
Q5	Projeto de intervenção
Q6	Agressão contra professor
Q7	Capacitação sobre bullying
Q8	Bullying e outros tipos de violência
Q9	Ambiente de trabalho
Q10	Medo
Q11	Agressão por colegas
Q12	Prática do bullying
Q13	Raiz do problema
Q14	Soluções exógenas
Q15	Desinteresse do aluno
Q16	Aluno agressivo
Q17	Agressividade contra o professor
Q18	Apoio da direção escolar
Q19	Projeto anti-bullying
Q20	Conhecimento da lei 13.9951

Quadro 1. Descrição das variáveis do questionário aplicado aos professores

Fonte: Questionário aplicado (2011).

2.4.2 Entrevista

Para coleta de dados com os gestores, vice-gestores e coordenadores pedagógicos foi utilizada como instrumento de pesquisa uma entrevista semi-estruturada. Este tipo de instrumento permite que o sujeito exponha seus pensamentos e suas reflexões a partir de um esquema básico de entrevista, não aplicado rigidamente, consentindo adaptações necessárias, além de favorecer a coleta imediata das informações desejadas (LÜDKE; ANDRÉ, 1986). Trivínos (1987, p.146) conceitua a entrevista semi-estruturada como:

(...) aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem respostas do informante. Desta maneira, o informante, seguindo espontaneamente a linha de seu pensamento e de suas experiências dentro do foco principal colocado pelo investigador, começa a participar na elaboração do conteúdo da pesquisa (TRIVÍNOS, 1987, p. 146).

A entrevista semi-estruturada da presente investigação foi constituída por questões previamente elaboradas, porém não rígidas, permitindo que o entrevistador fizesse as necessárias adaptações. Através desse recurso metodológico buscou-se identificar a percepção que os professores que desempenham suas funções na direção da escola têm sobre o bullying e sua intervenção.

As questões adotadas nesse procedimento tornam-se adequadas por possibilitar a expressão do pensamento das pessoas, de seus discursos, permitindo ao pesquisador a compreensão do pensamento de determinada coletividade. As questões constituintes da entrevista semi-estruturada foram referentes as mesmas do questionário aplicado aos professores: agressividade, gênese do bullying, as dimensões das percepções dos professores sobre o bullying, as soluções exógenas e a intervenção. Foi elaborado um guião de entrevista utilizado durante o procedimento de coleta dos discursos.

Descrição das variáveis da entrevista aplicada aos docentes da direção escolar	
Q1	Violência na escola
Q2	Conhecimento sobre o bullying
Q3	Bullying e outros tipos de violência
Q4	Lei do silêncio
Q5	Índice de agressividade por gênero
Q6	Projeto de intervenção
Q7 O professor e o bullying	
Q8	Atitude antipática
Q9	Incomodo
Q10	Atos repetitivos
Q11	Soluções exógenas
Q12	Violência na comunidade

Quadro 2. Descrição das variáveis da entrevista aplicada aos docentes da direção escolar.

Fonte: Entrevista realizada (2011).

Após a apresentação pessoal e profissional de ambas as partes, solicitei a permissão para a gravação da entrevista garantindo o anonimato do entrevistado e da Instituição, como sugere Szymanski (apud Pinto, 2010, p. 59) “fornecendo dados sobre sua própria pessoa, sua instituição de origem e qual o tema de sua pesquisa”.

Após esta etapa inicial, seguiu-se um período de aquecimento, objetivando estabelecer um tom mais informal, um clima de empatia, de confiabilidade, pois, segundo Rosa e Arnoldi (apud Pinto, 2010, p. 60), só assim “ocorrerá fidelidade e sinceridade nas respostas”.

Durante a entrevista, foi utilizada a tática do silêncio como atitude da pesquisadora, com o objetivo de demonstrar interesse pelo que era dito pelo entrevistado, através de gestos afirmativos, olhares e acenos de cabeça, realizando o menor número de intervenções possível. As intervenções foram feitas apenas nos casos de discursos confusos dos entrevistados, e que precisaram de esclarecimento; e quando foi necessário recompor o contexto das entrevistas por questões de fuga do tema abordado (BOURDIEU, 1996).

Após a realização das 08 (oito) entrevistas, foi realizada a transcrição dos discursos dos entrevistados, utilizando-se a técnica da anomização (GIBBS, 2009), substituindo os nomes dos professores por sua função. No caso da nossa investigação, a função profissional dos entrevistados é a de gestor, vice-gestor, coordenador pedagógico, tendo sido então aplicada a letra inicial da palavra, “G”, “VG”, “CP” seguido de uma letra , de acordo com a escola pesquisada, tendo sido usados as letras A, B, C e D. Assim, os professores foram identificados como: VGA,

CPA, GB, VGB, CPB, VGC, VGD e CPD.

No processo de transcrição das entrevistas considerou-se a questão da legibilidade, ou seja, aliviou-se dos discursos frases confusas, com expressões redundantes e tiques de linguagem; sem, no entanto, realizar qualquer substituição de termo ou palavra proferida nos discursos, nem modificar a ordem das questões. Procurou-se, ainda, compreender e apresentar não só o que foi falado, mas também aquilo que os entrevistados demonstraram estar sentindo durante as entrevistas, aquilo que a simples gravação não consegue captar, conforme sugerido por Bourdieu (1996).

2.5 Procedimentos da pesquisa

Inicialmente buscamos a gerência de primeiro e segundo ciclos para solicitar permissão para a realização da pesquisa nas escolas da rede. Após o contato com a diretora da gerência e a análise do Projeto feito por ela foi realizado a escolha das quatro escolas onde seria desenvolvido a pesquisa.

Na sequência, procuramos as direções das escolas, as quais se mostraram favoráveis à realização da pesquisa. Vale apontar, que foi concedida autorização pela Secretaria de Educação de Ensino. Salientamos ainda, que este projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em 26/10/2011, nº de registro do Comitê 191, CCCE-0185.0.236.000-11, resolução 196/96.

Assim, voltamos às escolas a fim de apresentar nosso Projeto aos professores e sistematizar as ideias contidas em nossa proposta de pesquisa, em data previamente combinada no Horário de Trabalho Coletivo da escola. Os mesmos se mostraram empolgados e, inclusive, alguns não conheciam o termo *bullying*.

Posteriormente, procuramos as escolas para convidar gestores, vice- gestores e coordenadores pedagógicos para que participassem de uma entrevista.

Nesse sentido, foi estabelecido contato prévio com as educadoras e passada algumas considerações sobre a importância que pesquisas dentro do ambiente escolar podem ter ou representar para os sujeitos envolvidos. Aproveitamos a oportunidade para entregar os Termos de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE)

para os professores (Anexo A) e explicamos que os mesmos deveriam ser lidos e assinados.

As informações obtidas através das entrevistas foram gravadas e posteriormente transcritas para análise.

Os professores listados pela coordenação de cada Instituição foram então contatados através de um ofício contendo uma carta-convite explicando os objetivos da pesquisa, a relevância social deste trabalho e a solicitação para agendamento de data e horário para preenchimento do questionário (Apêndice).

Os questionários foram entregues aos professores de cada Instituição no início do ano de 2011, e coletados posteriormente. A pesquisadora fez uma explanação dos objetivos do estudo e instruções de preenchimento para que não houvesse dúvidas. Os professores foram instruídos a marcar com um “x” a resposta, ou as respostas, já que algumas questões do questionário permitem mais de uma resposta. O tempo médio de preenchimento do questionário foi de 15 minutos.

2.6 Análise dos dados

2.6.1. Análise dos dados quantitativos

Os dados coletados através dos questionários foram armazenados e analisados através do *software* SPSS versão 18.0 e os gráficos foram produzidos através do Microsoft Excel 2007. Para o armazenamento dos dados foi criada uma matriz com os códigos de entrada para todas as possíveis respostas existentes no questionário adaptado a fim de facilitar a análise (Apêndice VI).

Para a análise quantitativa foi utilizada estatística descritiva, através do cálculo de frequências e porcentagens.

A estatística descritiva é o conjunto de métodos para organização, apresentação e descrição do comportamento de uma variável, onde se utilizam tabelas, gráficos e medidas que resumem a distribuição desta variável.

2.6.2 Análise dos dados qualitativos

Nesta investigação elegemos a Análise de Discurso (AD) para tratar

qualitativamente as falas das professoras. O discurso é produzido porque utiliza a linguagem, e a linguagem existe porque produz sentido que se inscreve na história. Assim o estudo do discurso propõe a compreensão de como objetos simbólicos constroem sentidos indo além da interpretação como domínio do simbólico. Assim o discurso relaciona-se com a produção de sentidos. Isto é compreendemos o ser humano como um ser social e acrescentaríamos um ser extremamente simbólico, produtor de significados, de códigos, de regras, e normas que age por meio da linguagem para dar ao mundo construído por ele e seus pares. Dito de outra forma explica na AD a linguagem assume o papel mediador entre o homem e a realidade natural e social (Orlandi, 2009). Dessa maneira Courtine, (2006) afirma ser a AD um modo de leitura, onde os sentidos são lidos em todas as direções possíveis observando categorias e linearidades, o concreto e o abstrato pelo que está explícito e implícito caracterizando-se por uma maneira de olhar.

A escolha desta técnica justifica-se pelo fato de esta realçar a importância da discursividade, e não reduzi-la a um mero instrumento, além de apoiar-se em conceitos que facilitam a apreensão do fenômeno que é objeto de estudo (GOMES *et al.*, 2000).

Para entender a AD, faz-se interessante compreender, primeiramente, o conceito de discurso. Maingueneau (2001, p. 15) afirma que o discurso é “uma dispersão de textos cujo modo de inscrição histórica permite definir como um espaço de regularidades enunciativas”. Orlandi (2005, p.15) diz que “a palavra discurso, etimologicamente, tem em si a ideia de curso, de percurso, de correr por, de movimento”. Ainda sobre o discurso Foucault (2005, p. 171) aponta:

Discurso é o caminho de uma contradição a outra: se dá lugar às que vemos, é que obedecem à que oculta. Analisar o discurso é fazer com que desapareçam e reapareçam as contradições, é mostrar o jogo que nele elas desempenham; é manifestar como ele pode exprimi-las, dar-lhes corpo, ou emprestar-lhes uma fugidia aparência (FOUCAULT, 2005, p. 171).

Fairclough (2001, p. 90) utiliza o termo discurso considerando “o uso da linguagem como forma de prática social e não como atividade puramente individual ou reflexo de variáveis situacionais”. Para o autor, o discurso pode contribuir para a formação da estrutura social, sendo assim, uma prática não só de representação do mundo, mas de significação deste.

Cada discurso mantém interações muito próximas com outros discursos, proferidos por vezes em tempo e espaço distintos, porém que se movem em direção a outros, dialogando com eles, ora em consonância ora em discordância. Sobre isto Pinto (2010, p. 56) relata:

O discurso é movimento dos sentidos, é a palavra se metamorfoseando pela história, pela língua e pelo sujeito além de constituir um conjunto de práticas sociais do homem na sua relação com a realidade (PINTO, 2010, p. 56).

O pensamento de Orlandi (2005, p.15) proporciona uma visão clara a respeito do papel da AD. A autora diz que a Análise de Discurso:

(...) não trata da língua, não trata da gramática, ela trata do Discurso. O discurso é uma palavra em movimento, é uma prática de linguagem. Não há começo absoluto ou ponto final para o discurso. Um dizer tem relação com outros dizeres realizados, imaginados ou possíveis (ORLANDI, 2005, p. 15).

Para que o discurso possa ser produzido, o indivíduo elabora mentalmente o conteúdo, e o expressa por meio da linguagem. A expressão do conteúdo elaborado mentalmente é direcionada por questões sociais, indo muito além das palavras ditas pelo enunciator. Como diz Orlandi (2005, p. 20) “A multiplicidade de sentido é inerente à linguagem”. Assim, a AD propõe a compreensão dos sentidos dos discursos socialmente construídos, é a linguagem fazendo sentido. Para Pêcheux (1999) (apud ORLANDI, 2005, p. 62) “O sentido não existe em si mesmo. Ele é determinado pelas posições ideológicas colocadas em jogo no processo histórico no qual as palavras são produzidas”.

Na AD, focaliza-se o ponto de associação entre a linguagem e a ideologia do conteúdo expressado, sendo necessário o entendimento sobre como o texto pode produzir diferentes sentidos, como o discurso pode assumir o papel de construtor de significados produzidos (ORLANDI, 2005).

As seguintes noções básicas que envolvem a AD foram consideradas na nossa pesquisa: condições de produção do discurso; *corpus*; interdiscurso; formações discursivas; dito, não dito e silenciado.

A condição de produção do discurso compreende, além do sujeito, a análise

do discurso do sujeito, considerando-se situacionalidade, intencionalidade, aceitabilidade, interdiscursividade e informatividade; tanto em um contexto restrito, imediato, como em um contexto amplo, sócio-histórico (ORLANDI, 2005). Para Mangueneau (2001, p.53) a condição produção do discurso “representa o contexto social que envolve um corpus, ou seja, um conjunto desconexo de fatores entre os quais são relacionados previamente os elementos que permitem descrever uma conjuntura”.

Na nossa investigação, os sujeitos que produziram os discursos analisados foram 04 (quatro) vice-gestores, 1 (uma) gestora e 3 (três) coordenadoras pedagógicas que constituíram o nosso campo de pesquisa. Os discursos foram coletados através de entrevista semi-estruturada, realizadas nas próprias escolas em dia e horário agendados previamente com os mesmos.

O *corpus* compreende o recorte dado na seleção dos textos a serem analisados no discurso, através da utilização de dizeres que se repetem, e que caracterizam enunciados que provêm de indivíduos enquanto ocupantes de um lugar institucional, enquanto agentes sócio-históricos e ideológicos, e não enquanto indivíduos empíricos (PINTO, 2007; ORLANDI, 2005). Na presente pesquisa, o *corpus* de análise constituiu-se de recortes, fragmentos de discursos produzidos pelos coordenadores de cursos de Fisioterapia do Recife, após leituras e releituras para identificação das palavras e expressões que se repetiram e marcaram os discursos.

O interdiscurso é considerado a memória discursiva, ou seja, “aquilo que fala antes, em outro lugar” (ORLANDI, 2005, p.18), que foi esquecido, e é retomado em outro momento, dando a impressão que se sabe sobre aquilo que está falando, no entanto não se tem controle sobre o que é dito.

As formações discursivas representam uma noção básica da AD, entendida por Foucault (2005, p.43) como:

Sempre que se puder descrever entre um certo número de enunciados, semelhantes sistemas de dispersão[...] e se puder definir uma regularidade uma ordem, correlação, posições, funcionamentos, transformações, dizemos, por convenção que se trata de uma formação discursiva (FOUCAULT, 2005, p. 43).

Maingueneau (2001), as formações discursivas possibilitam diversas

interpretações pela complexidade que as envolvem, e se integram em novas formações discursivas, produzindo novas relações ideológicas.

Levando-se em consideração que as palavras não são transparentes, não possuem sentido único, a depender dos contextos de produção dos discursos, dos sujeitos e suas ideologias e da memória discursiva, compreender o efeito dos sentidos remete ao entendimento das diferentes formações discursivas, e nestas estão o dito e o não dito, e o silêncio (ORLANDI, 2005). Em todo dizer, existe um não dizer, ou seja, para tudo aquilo que é dito quando se faz uma afirmação discursiva, existe aquilo que inversamente ficou subentendido, assim, “quando se diz X, o não dito Y permanece como uma relação de sentido que informa o dizer de X” (2005, p. 82).

Orlandi (2005) destaca que o silêncio, por sua vez, não significa ausência de palavras. Por vezes silenciar indica que para dizer algo pode ser preciso simplesmente não dizer, é o que se chama silêncio constitutivo, próprio para a condição de sentido e de interesse para nossa investigação.

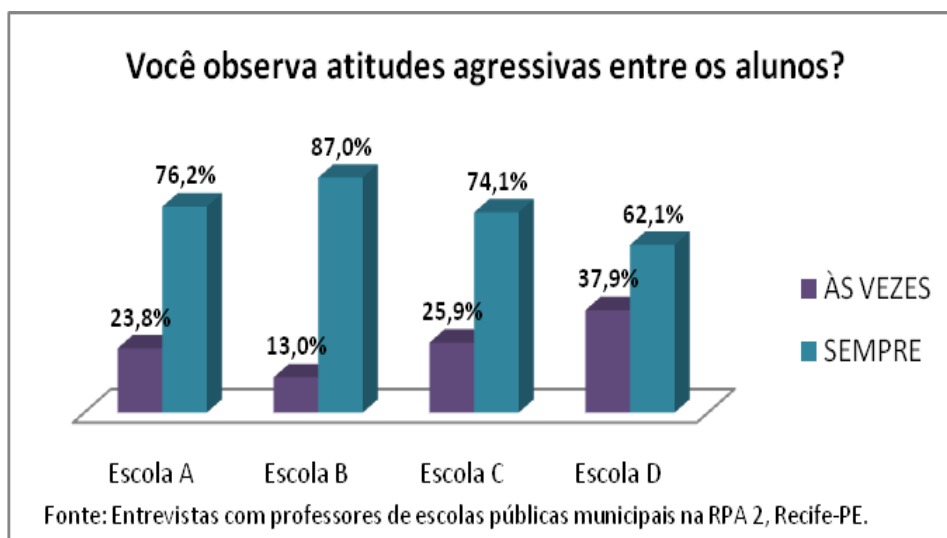
Na nossa investigação, a apresentação dos resultados da AD dos professores que trabalham na direção da escola obtidos através da entrevista semi-estruturada está realizada seguindo a ordem das questões levantadas no guião de entrevista utilizado.

CAPÍTULO III

APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

3.1 Apresentação e discussão dos resultados obtidos através da análise quantitativa

GRÁFICO 1 – Você observa atitudes agressivas entre os alunos?



Quando submetidos à mesma pergunta os professores das escolas A, B, C e D afirmaram em sua maioria que observam atitudes agressivas entre os alunos. A violência nas escolas tem sido foco de estudos nas últimas três décadas. As pesquisas começam a ganhar força na década de 80 e se estabelecem como campo de investigações na década de 90. Os estudos não se concentram apenas na Europa, e crescem análises sobre o tema nos Estados Unidos e América Latina, que o problema é transnacional. Desde 1998, no Brasil, há maior atenção acadêmica ao tema, diante da definição constitucional em favor das crianças e adolescentes como “prioridade absoluta” - um comando legal repetido pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA).

Não por acaso, as décadas de 80, 90, e 2000 foram marcadas pelo aumento da violência entre e contra os jovens. De acordo com algumas pesquisas (Waiselfisz, 2006, 2004; Pacheco, 2006), são eles os que mais morrem. De acordo com Pacheco, tendo como referência o Brasil, entre os anos de 1980 e 2000, o número de adolescentes assassinados aumentou 367%. Já Waiselfisz (2004), no Mapa da Violência: os jovens do Brasil IV, afirma que entre 1993 e 2002, o número de homicídios entre jovens de 15 a 24 anos aumentou 88,6%. Isso demonstra que os jovens estão mais vulneráveis à violência, em comparação com as demais faixas

etárias.

Quanto maior for o índice de vitimização, maior a concentração de homicídios na população jovem. [...] é possível verificar que em todas as regiões e UF do país verifica-se uma forte sobrevivência juvenil. Em todas as regiões, os homicídios juvenis mais que duplicam as taxas de homicídio do resto da população. Nos estados, o panorama não é menos preocupante (WASELFSZ, 2006, p. 68).

Um grande problema das situações de violência está associado a sua constância nas relações sociais e midiáticas, o que pode contribuir para uma possível naturalização da mesma (DEBARBIEUX, 2002; DEVINE, 2002; MUNARIN, 2007; OLIVEIRA & VOTRE, 2006; PIZARRO & JIMÉNEZ, 2007).

Todas as informações que chegam parcializadas, não contribuem para a obtenção do conhecimento de determinado assunto, pelo contrário, podem suscitar visões distorcidas da realidade, e que por consequência podem vir a enfatizar o preconceito e o não respeito às diferenças (La Taille, 2009). Diante desses apontamentos, Munarin (2007) enfatiza que:

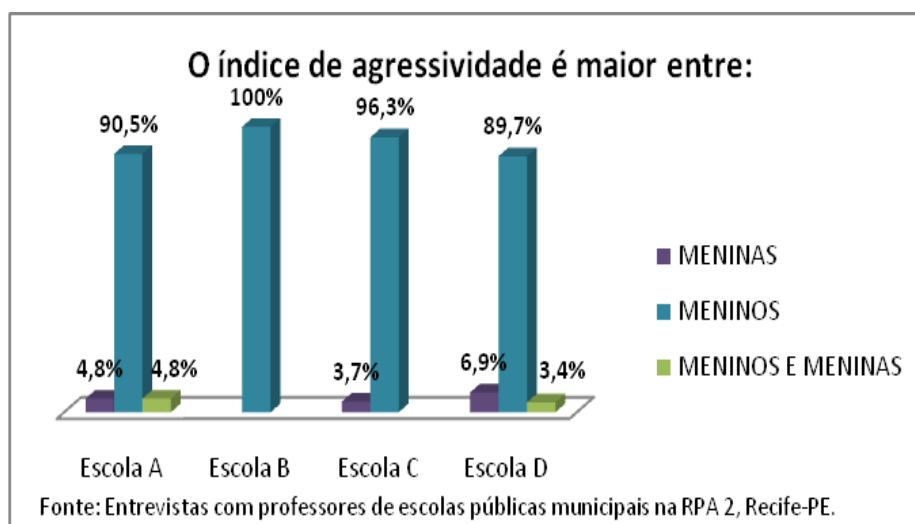
Muitas vezes esses sentimentos são incorporados como normais e inerentes à nossa existência e deixamos de reconhecê-los como agressões ao bem estar individual e coletivo. Por este princípio de paralisia emocional, tornamo-nos indiferentes a tantas situações como a miséria, a fome, a condição desumana de pessoas que vivem nas ruas, a devastação do meio ambiente, dentre tantos outros fatos que vão sendo internalizados como “naturais” e “típicos” do viver em sociedade (MUNARIN, 2007, p.27 e 28).

A partir do momento em que a ausência de sensibilidade, solidariedade e respeito para com o outro ganha força, todos perdem. Perdem a oportunidade de conviver e compreender a dialética da vida, ao transformar o viver num (só) brevíssimo artificializado.

Beaudoin e Taylor (2006) enfatizam que não adianta falarmos de respeito e solidariedade para nossos alunos se tais conceitos não tiverem significado em suas vidas. Eles podem até saber o que significa, mas se não o vivenciarem dentro dos diferentes contextos relacionais, talvez não lhes seja útil no dia-a-dia. Daí a importância das escolas e na figura de todos os seus membros cultivarem o respeito para com todos os seus alunos, ao discutir as diferenças e mostrar aos alunos que

todas as diferenças têm pontos positivos nas interações sociais. As autoras enfatizam ainda, que é necessário entendermos que as mudanças não acontecem de forma instantânea e sim de maneira processual.

GRÁFICO 2 – O índice de agressividade



Há ainda outra questão que chama atenção no gráfico: os respondentes afirmam serem os meninos mais violentos que as meninas. Enquanto as violências masculinas parecem ser entendidas como fruto de uma sociabilidade agressiva inata ou disputas espetaculares em torno de posições de autoridade, as agressões de meninas são percebidas como derivadas de motivações que seriam fúteis.

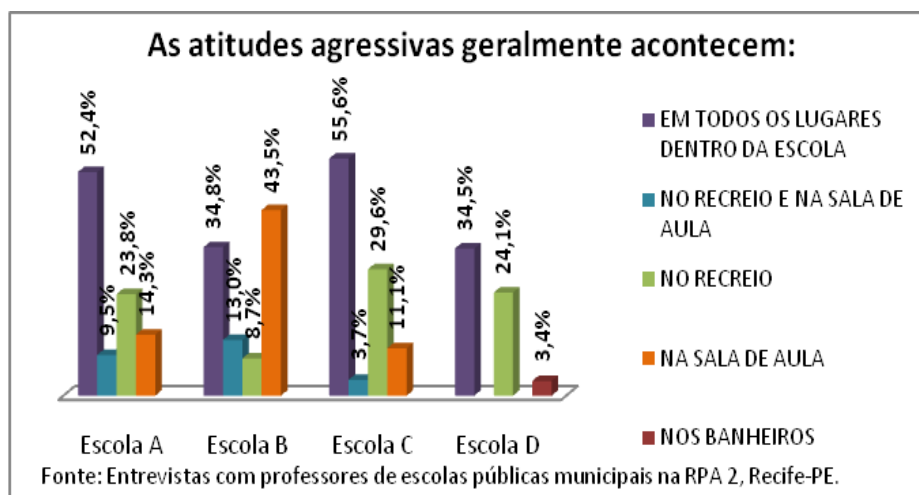
Entendemos que as diferenças nas manifestações agressivas entre meninos e meninas se dá por força da cultura, que impõe padrões de comportamentos que devem ser seguidos pelos grupos. Como afirma Shaffer (2005):

Mesmo que fatores biológicos possam contribuir, obviamente as diferenças entre os sexos quanto à agressividade dependem, em grande parte, da tipificação de gênero e as diferenças na aprendizagem social dependem das diferenças de gênero (SHAFFER, 205, p. 492).

Vale salientar que pesquisas tem indicado que há diferenças no modo de praticar bullying entre meninos e meninas (Olweus, 1991; Rigby & Slee, 1993; Whitney & Smith, 1993; Wilton, Craig & Pepler, 2000). De modo geral os meninos apresentam uma maior frequência de envolvimento com bullying, seja como

agressores, seja como vítima (Cavalcante, 2004; Lopes Neto, 2005; Olweus, 1991). O bullying direto é mais frequente entre os meninos (Cavalcante, 2004; Grotperter & Crick, 1996; Lopes Neto, 2005; Olweus, 1993), sendo perceptível através de atos agressivos como chutes, socos, gritos e empurrões. Nos países em que o bullying é pesquisado, os índices encontrados entre alvos e autores, revelam que a incidência entre os meninos é maior.

GRÁFICO 3 – As atitudes agressivas



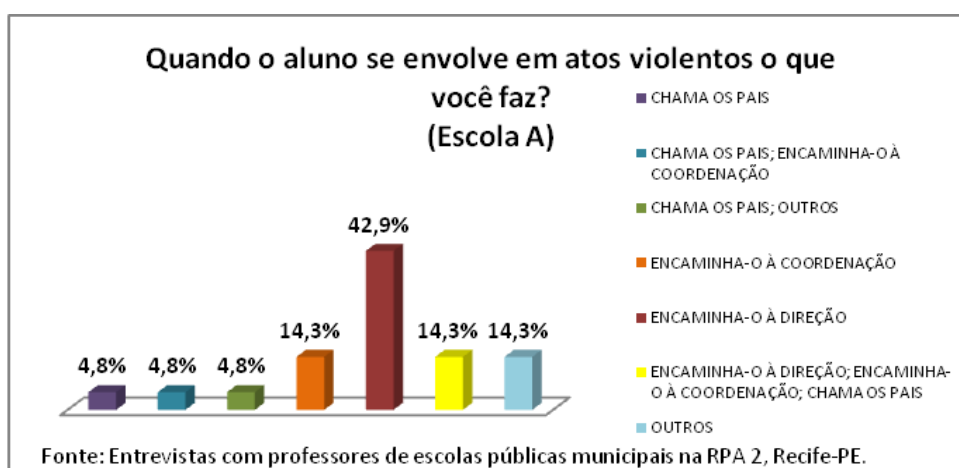
As atitudes agressivas nas escolas ocorrem em diferentes espaços dentro do ambiente escolar e em diferentes momentos do período de aulas. Como analisado na seção desta investigação que trata de uma visão geral sobre as violências duras cometidas nas escolas, os diferentes lugares e ocasiões em que as agressões físicas tomam parte engendram significações diferentes para cada uma delas. Como aponta o gráfico as escolas A, C e D mostrando que as ações violentas acontecem em todos os lugares dentro da escola. No tocante às agressões que acontecem nas salas de aula apenas a escola B, teve o maior percentual (43,5%), com pouca diferença que apontam as agressões em todos os lugares da escola com (34,8%). Ainda em relação aos locais onde o bullying acontece com maior frequência Field (2007) identifica como locais onde o bullying ocorre como sendo a sala de aula, corredores da escola, banheiros, pátios esportivos, cantinas e, também, fora da escola, em cantinas e proximidades externas às escolas, em shopping centers e áreas de convivência social de jovens.

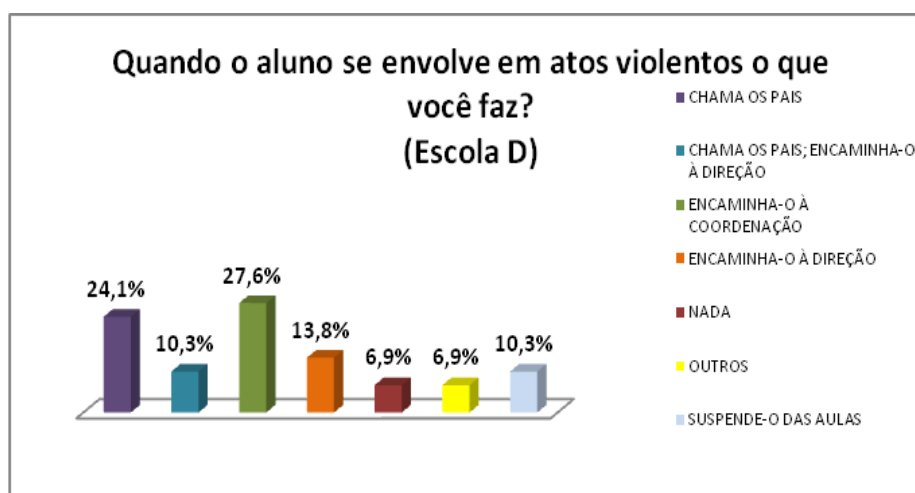
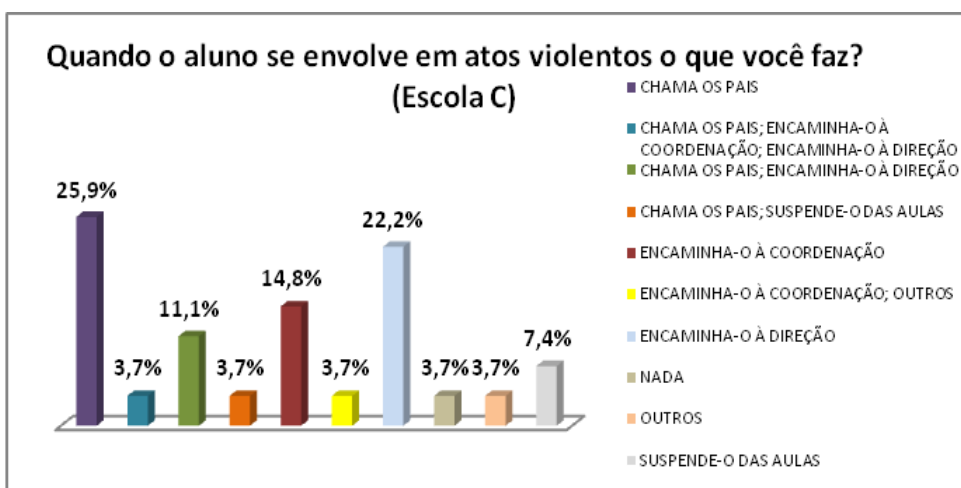
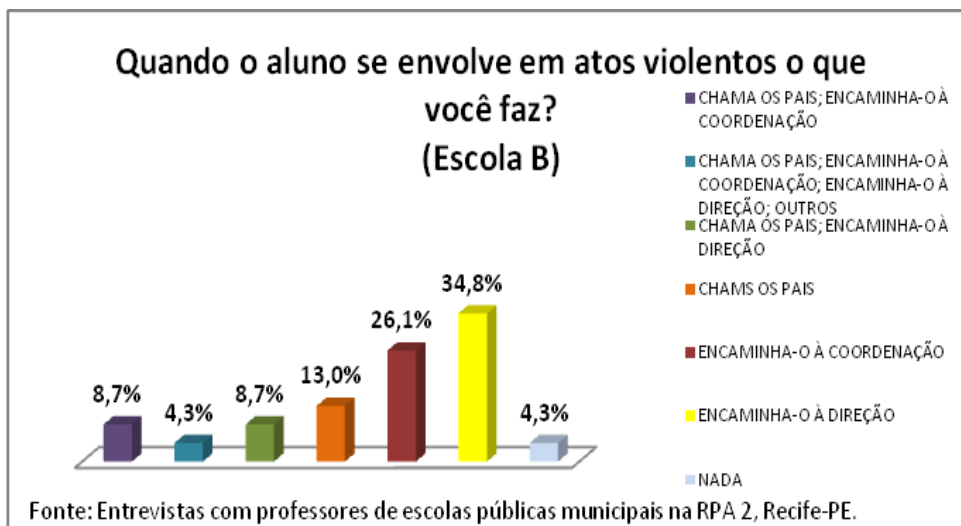
O comportamento agressivo não é tema novo na literatura. Este

comportamento apresentado por crianças no meio escolar, vem sendo estudado por diversos autores (Corsini, 2000; Marques e Neto, 2001; Aquino, 1996). A crescente desestruturação familiar torna cada vez mais frágil o conceito de limite, ética e responsabilidade social. Logo como uma resposta natural a toda esta fragilidade a criança apresenta dificuldades de relacionamento. Ainda conforme Pereira (2002) outro momento importante para o desenvolvimento do bullying são os recreios. Pois é durante os intervalos que a vítima fica mais exposta a atos violentos do agressor, já que durante o recreio o educador não está presente.

Algumas vítimas por apresentarem uma grande dificuldade de interação e relacionamento procuram um lugar isolado para se “esconder” durante o recreio. Agindo assim, esse aluno fica ainda mais distante do professor ou de outro funcionário da escola. E então quando ele busca proteção nos espaços calmos podem encontrar quem os agrida, sem ninguém a quem recorrer para pedir ajuda (Pereira, 2002, p. 15). Essas agressões que ocorrem nos recreios são frequentemente mais sérias, pois os agressores agem livremente, já que não há nenhuma testemunha que possa acusá-lo ou que venha ajudar a vítima. E é esse um dos objetivos do agressor: amedrontar a vítima, para que esta sofra em silêncio.

GRÁFICO 4 – Quando o aluno se envolve em atos violentos o que você faz? (Escola A)

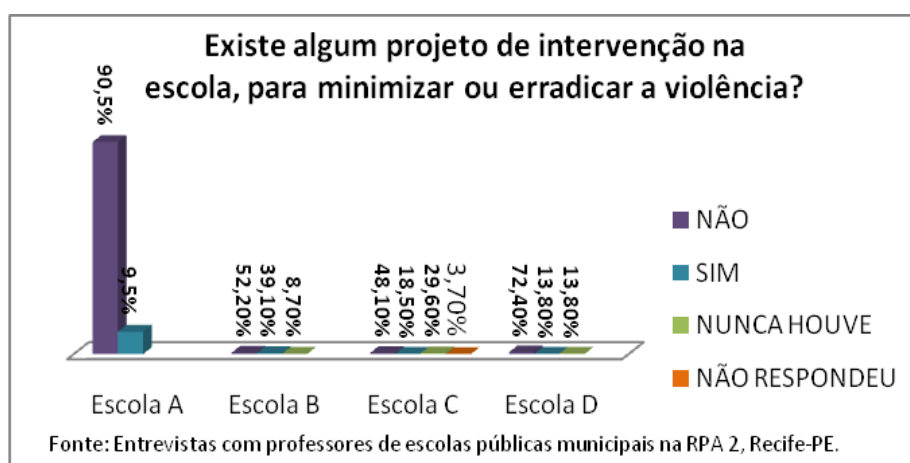




A participação efetiva em situações de agressões físicas nas escolas é expressiva entre os alunos. Na incerteza e desespero os professores de acordo com o que mostra o gráfico encaminham os alunos à direção da escola e/ou a coordenação. As equipes de direção das escolas são formadas por figuras centrais no esquema de poder que envolvem a gestão escolar. Por isso, para compreender

as relações sociais nas escolas, é necessário saber o que se consideram bons ou maus diretores (coordenadores e supervisores, também), suas qualidades e defeitos. A linha divisória entre uma boa e rígida e uma péssima e rígida direção é tênue, pois a interpretação do desrespeito pela autoridade e posse do poder também o é.

GRÁFICO 5 – Existe algum projeto de intervenção na escola, para minimizar ou erradicar a violência?

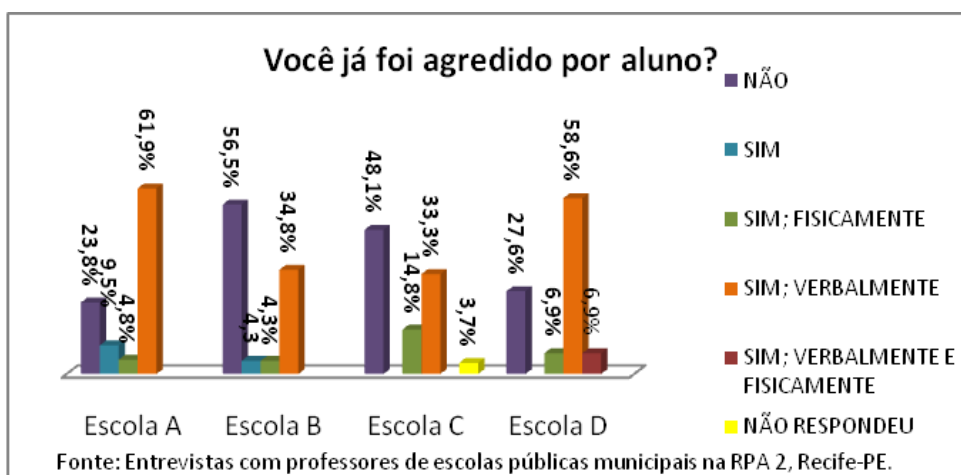


Percebe-se no gráfico acima que houve unanimidade entre as escolas A, B, C e D ao afirmarem que não existe projeto de intervenção na escola, para minimizar ou erradicar a violência. Contudo vale salientar que a prevenção do bullying depende da criação de um ambiente escolar em que todos se sintam seguros, bem cuidados e capazes de desenvolver habilidades de relacionamento interpessoal que possibilite criar vínculos de amizade em clima de cooperação.

Sabemos, portanto que para enfrentá-lo e construir uma cultura de paz na escola é necessário criar um programa sob medida para realidade de cada contexto, que esteja profundamente inserido no projeto pedagógico da escola a ser aplicado por um longo tempo. Para Teixeira este projeto de combate ao comportamento agressivo entre estudantes deve ser incorporado ao dia a dia da escola de forma continuada e deverá fazer parte da vida acadêmica de alunos, professores, pais e demais profissionais da educação. Isso significa que a implantação do projeto com duração limitada de um ou dois meses, por exemplo, não surtirá efeito algum. Para o entendimento da importância da implantação desses programas nas escolas, a primeira medida deve ser a de conscientizar os professores sobre a natureza social

do *bullying* e sobre a necessidade do estabelecimento de estratégias proativas, voltadas à sua prevenção, dentro do currículo, e reativas, que definam as condutas adotadas diante de incidentes identificados.

GRÁFICO 6 – Você já foi agredido por aluno?

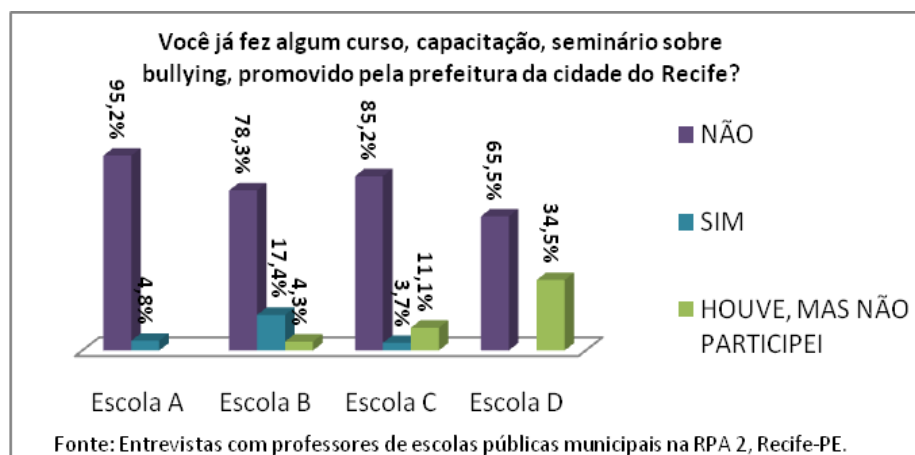


A relação entre professores e alunos tem se modificado bastante, fenômeno interpretado tanto como consequência da perda de autoridade como de maior igualdade e autonomia nas relações. O fato é que o direito ao uso da força como resolução de conflitos pelos professores não é mais legitimado, o que não significa que as interações violentas tenham cessado: elas apenas mudam de figura e contexto. Uma porcentagem considerável dos professores afirmam terem sofrido agressões por parte de alunos.

Conforme apontado no gráfico acima, os professores das escolas A e D já sofreram agressões verbais enquanto que os das escolas B e C afirmam nunca terem sido agredidos por alunos.

Esse quadro de agressões físicas pode indicar que os professores, como adultos, estão tendo dificuldades para controlar os alunos que chegam a situações-limite, ao mesmo tempo que se sentem vulneráveis frente a um contingente de situações violentas para as quais não nem a capacitação nem o apoio para lidar.

GRÁFICO 7 – Você já fez algum curso, capacitação, seminário sobre bullying, promovido pela Prefeitura da cidade do Recife?



De acordo com o gráfico apresentado percebemos que os professores não estão preparados para enfrentar o fenômeno bullying nas escolas, pois como visto, os mesmos não se capacitam para tal. Ainda segundo Marriel, (2006) a formação continuada dos educadores é algo que precisa ser destacado na sociedade, pois, com professores despreparados para receber alunos arredios, podem acentuar ainda mais o comportamento agressivo desses alunos que não têm limites de comportamento, nem disciplina. Uma vez perdendo o domínio da situação dentro da sala de aula, o professor permite que o agressor volte ao seu habitat natural, de agressões, humilhações e violência contra seus pares.

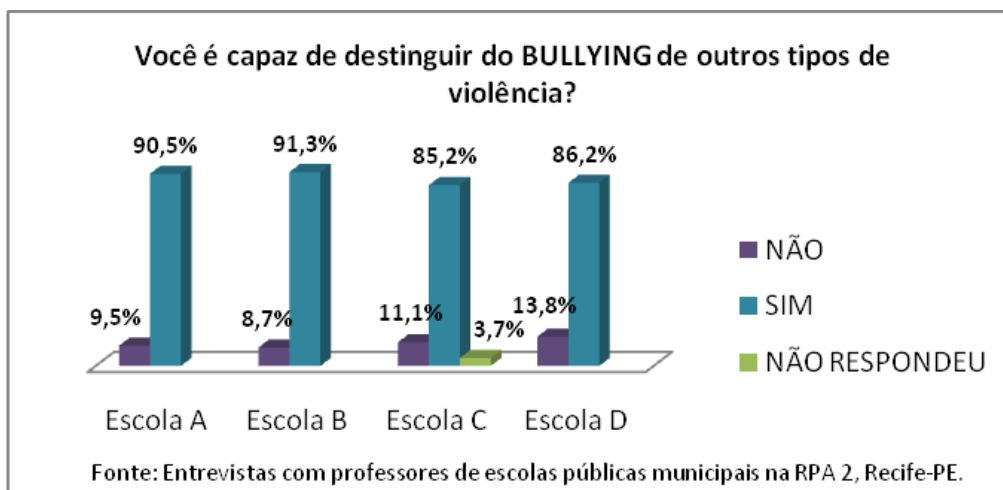
No início da década de 90, ou mesmo um pouco antes, algumas ideias relativas à formação de professores já mencionavam essa dimensão global, atingindo um número crescente de países. Desde então autores e estudiosos vêm analisando a importância dessas ideias e de suas repercussões. O cenário educacional tem sido marcado pela pulverização de cursos de formação continuada, em especial nas redes públicas de ensino². Trata-se de uma tendência que pode se realizar por meio de convênios com órgãos públicos da educação, universidades públicas e privadas; de ações das próprias secretarias, por meio de seus órgãos centrais ou intermediários, todos visando “capacitar”, “reciclar”, “melhorar a competência” dos agentes escolares, sejam eles professores, diretores, coordenadores ou supervisores.

² Também expresso nos termos: formação em serviço, formação continuada e formação permanente.

Segundo suas diretrizes, a implementação destas políticas é condição e meio para o avanço científico e tecnológico em nossa sociedade e para o desenvolvimento do País, uma vez que a produção do conhecimento e a criação de novas tecnologias dependem do nível e da qualidade da formação das pessoas. Dessa forma, segundo o PNE 2001, é preciso que sejam previsto carreira docente, sistemas de ingresso, promoção e afastamentos periódicos para estudos dos profissionais que levem em conta as condições de trabalho, de formação e avaliação do desempenho. Assim explicita sua meta:

A formação continuada assume particular importância, em decorrência do avanço científico e tecnológico e de exigência de um nível de conhecimentos sempre mais amplos e profundos na sociedade moderna. Este plano, portanto, deverá dar especial atenção à formação permanente, (em serviço) dos profissionais da educação (PNE, 2001 p. 59).

GRÁFICO 8 – Você é capaz de distinguir o bullying de outros tipos de violência?



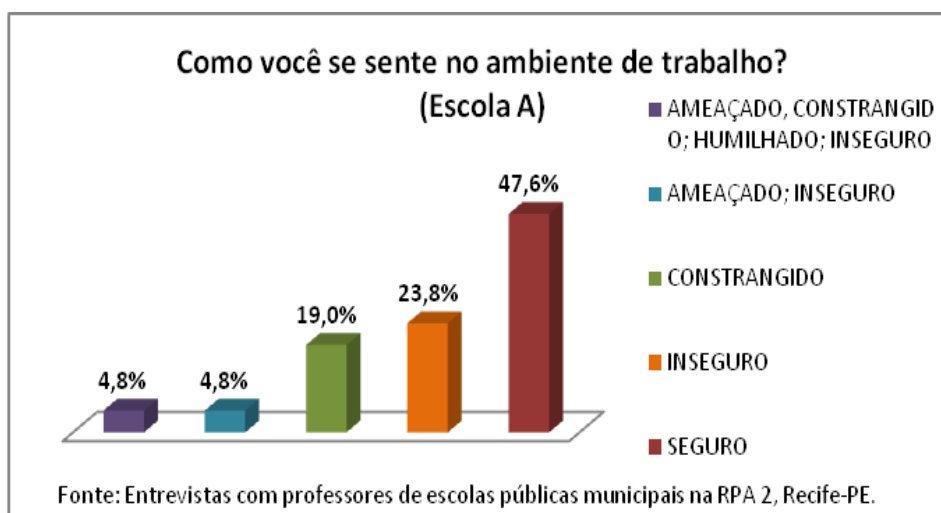
Categoricamente os professores afirmaram reconhecer o bullying. O gráfico mostra com clareza. É imprescindível que os professores saibam distinguir o bullying de outros tipos de violência, pois afinal, como muitos talvez já saibam, bullying é um termo empregado para descrever atos de violência física e/ou psicológica contra alguém em desvantagem de poder, sem motivação aparente, e que causa dor e humilhação a quem o sofre. Este ato irracional ocorre com frequência nas escolas, nos clubes e, até mesmo, no trabalho e na família. No quadro abaixo estão relacionadas diversas ações, que podem ser entendidas como atos de bullying,

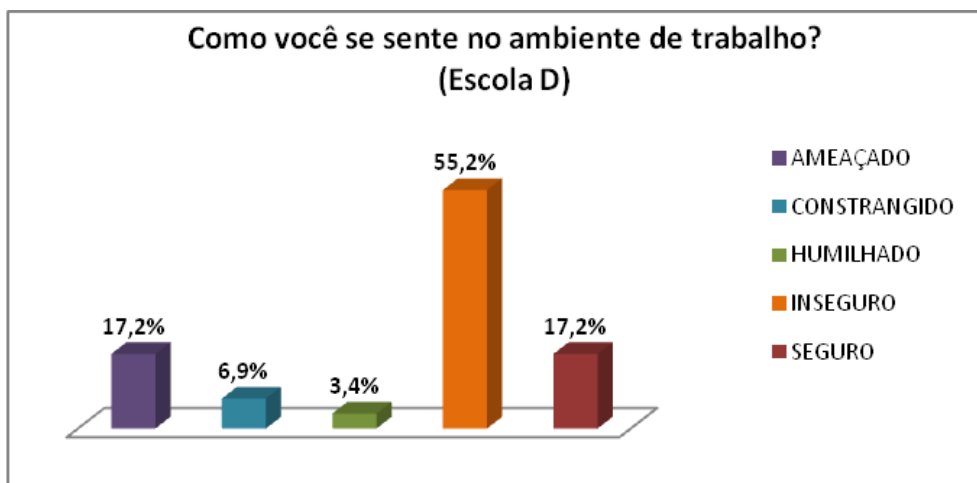
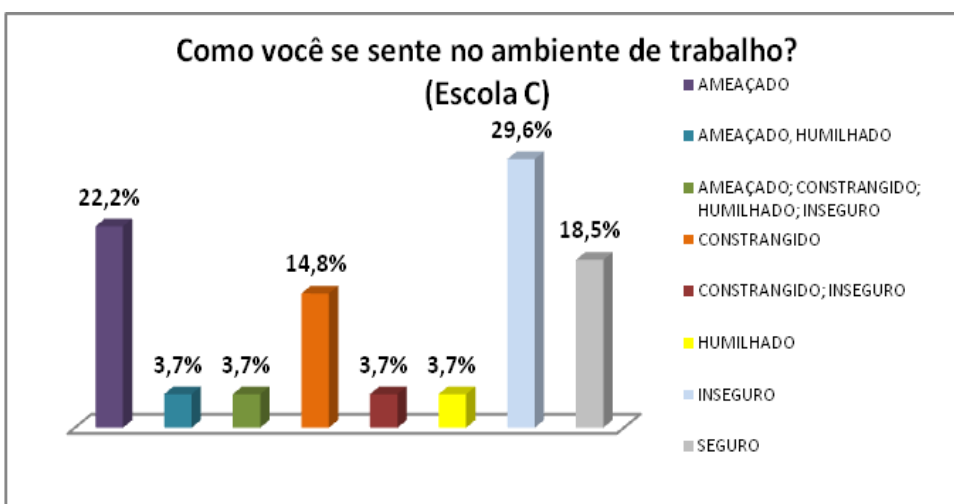
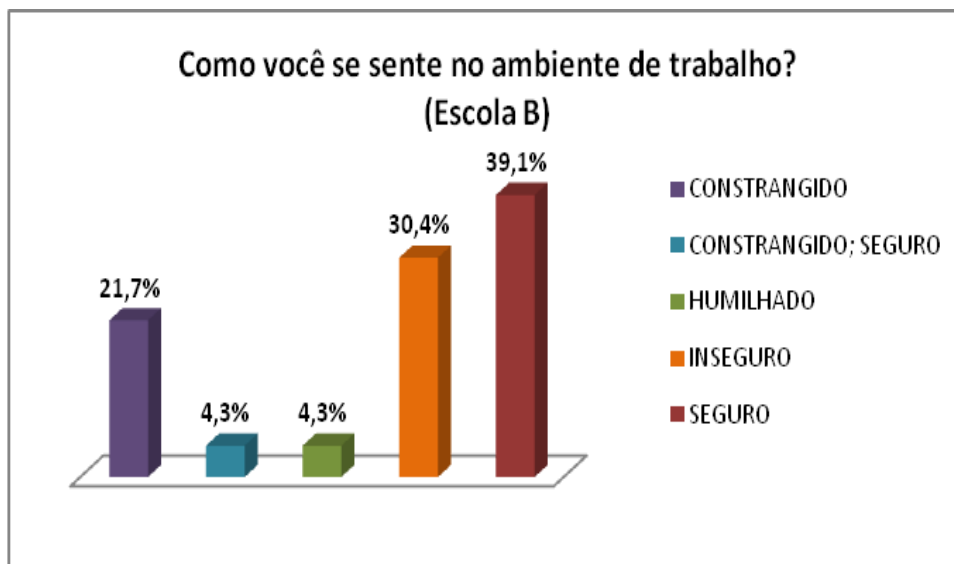
desde que executados de forma repetida:

APELIDAR	OFENDER	ZOAR	ENCARNAR	GOZAR
SACANEAR	HUMILHAR	INTIMIDAR	DEBOCHAR	FERIR
ATERROZIRAR	AMEDRONTAR	TIRANIZAR	DOMINAR	
SUBJUGAR	IGNORAR	EXCLUIR	DISCRIMINAR	ISOLAR
AMEAÇAR	AGREDIR	BATER	INJURIAR	CHUTAR VEXAR
FURTAR	OPRIMIR	VIOLENTAR	CONSTRANGER	ASSEDIA

O que os professores precisam observar é que o bullying apresenta três elementos fundamentais: são os atos repetitivos, comportamentos dolosos e deliberados, existindo sempre uma assimetria imprópria de poder entre o agressor e sua vítima. O bullying só ocorre se houver um contexto social onde os indivíduos estejam envolvidos em relacionamentos duradouros, como acontece no ambiente escolar, quando a convivência é cotidiana. Sem esse cenário, a caracterização dos atos agressivos repetitivos torna-se improvável. Mesmo em condições em que a forma de contato seja virtual (Internet, celulares etc.), deve ser entendido que se trata de uma forma de relacionamento estabelecida em um determinado espaço de tempo e com uma frequência também definida.

GRÁFICO 9 – Como você se sente no ambiente de trabalho?

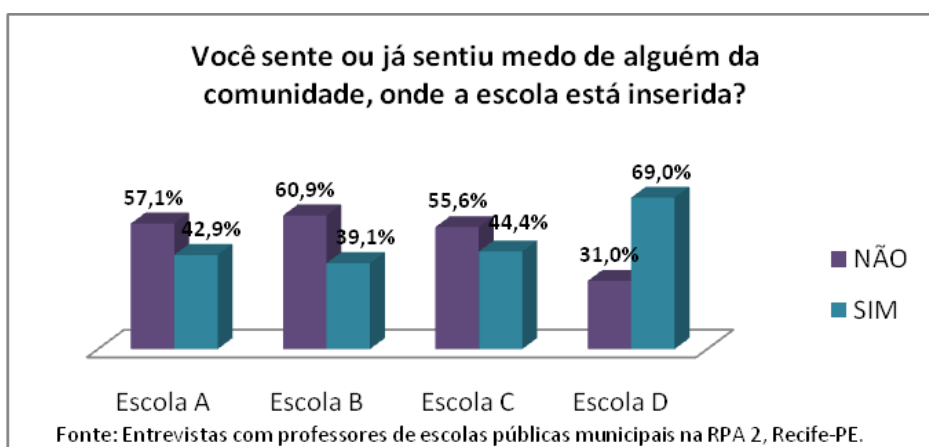




Apesar de expressarmos anteriormente, alguns fatos de violência, ao serem questionados de como se sentiam no ambiente de trabalho, os professores das escolas A, B e C afirmaram sentirem-se seguro, enquanto os da escola D, registraram sentirem insegurança. Para Abramovay (2006, p. 170), “as ameaças tem

impactos negativos indiretos sobre o processo de ensino e aprendizagem, comprometendo o desempenho profissional dos professores e a relação dos alunos com a escola”. As ameaças não só tornam o ambiente escolar mais pesado como criam relações de ódio entre professores e alunos, que acabam por se perceber como inimigos, como se estivessem em embate constante prejudicando imensamente o clima escolar.

GRÁFICO 10 – Você sente ou já sentiu medo de alguém da comunidade, onde a escola está inserida?



Observamos que os professores da escola D alegaram que sentem ou já sentiram medo de alguém da comunidade, onde a escola está inserida. E sabemos que, tratar de medo não é falar somente de um sentimento ou sensação, mas também do que ele faz com as pessoas e com os grupos em geral. Baumam (2008) afirma que existe um medo secundário, ou derivado, responsável pelo sentimento constante de ser suscetível ao perigo. Ele seria um resquício de uma experiência passada de violência ou ameaça direta.

Para o autor a sociedade contemporânea está cercada por um medo difuso, que pode, estar desligado de sua causa.

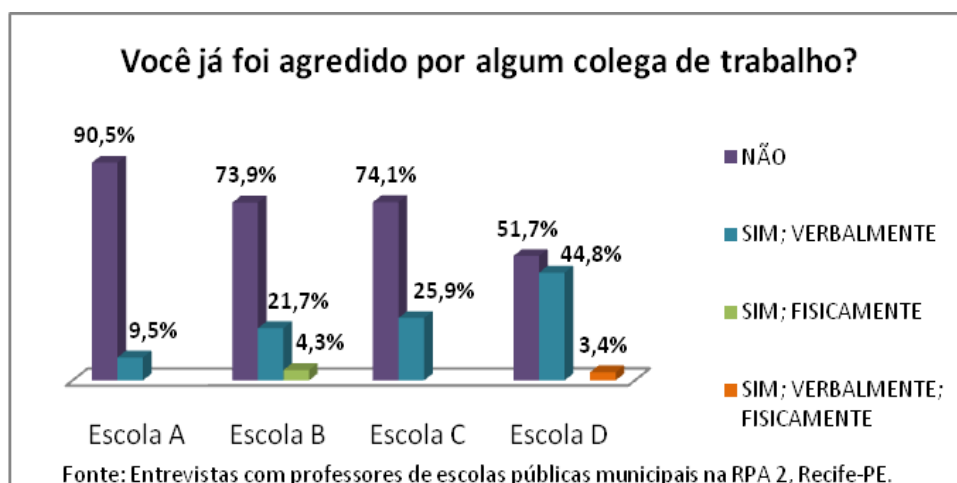
Esse medo constante tem tamanha força na sociedade que serve de base para definir políticas públicas, orientar condutas de autoridades e mesmo excluir grupos inteiros (Batista, 2003). “O medo tem sido utilizado como estratégia de manipulação para subjugar, controlar, escravizar e dominar pessoas” (Baierl, 2004, p. 37), modificando substancialmente a relação com os outros e com o espaço. O

sentimento de que um conjunto de situações – roubos, assaltos, homicídios, brigas – possam acontecer a qualquer momento é generalizado (Espinheira, 2008) e a escola está permeada por esses medos, não só porque deixou de ser um reduto de segurança, mas também porque uma infinidade de fenômenos relacionados ou não com ela atormentam os que a frequentam.

Velho (2005) afirma que experiências diretas e indiretas com violência são responsáveis corrente dessa cultura do medo à “redundância nas relações sociais”, ou seja, o ensimesmamento das redes sociais, ficando progressivamente menos permeáveis à interação com indivíduos de outros grupos, o que poderia ocasionar empobrecimento das relações sociais. Segundo o autor, mesmo que existam espaços de interação entre categorias sociais – como é o caso das escolas - , as relações que ali se estabelecem estão permeadas pelo medo.

Corroborando, (Morais,1983; Minayo, 2003), diz que, onde há medo, há ameaça; e onde estão as ameaças, está a violência.

GRÁFICO 11 – Você já foi agredido por algum colega de trabalho?



De acordo com o gráfico apresentado é visível que os professores das escolas A, B e C relacionam-se bem, sem queixas de agressões entre os mesmos. Já na escola D o percentual de 44,8% apresenta que os mesmos sofreram agressões verbais dos colegas.

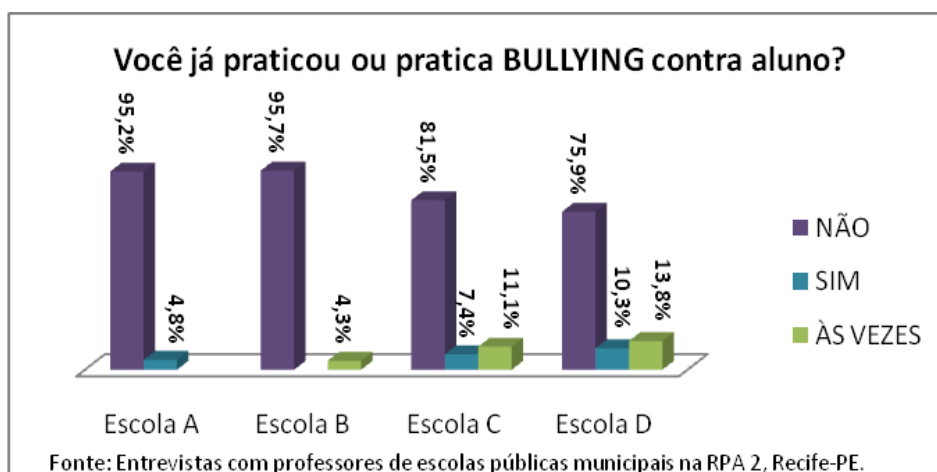
Percebe-se com isso que as interações são tensas, pequenos conflitos podem se concretizar em agressões físicas, pois não são bem conduzidas na

escola.

Nessa perspectiva é pertinente remeter à espetacularização da violência, relacionada à sociedade do espetáculo abordada por Debord (1985), na qual as identidades são construídas de maneira relacionada ao exibicionismo pessoal. Assim o que mais importa não seriam necessariamente nem as relações nem os atores, mas os papéis desempenhados em um grande palco teatralizado.

Fante e Pedra afirmam que o professor tem assegurado o direito à segurança na atividade profissional, com penalização da prática de ofensa corporal ou outra violência sofrida no exercício das suas funções ou por causa destas. Caso o professor seja vítima de ameaças ou de alguma outra forma de maltrato que coloque em risco a sua vida ou a sua reputação, deve procurar imediatamente a direção escolar. O diretor é quem tomará as providências adequadas. Caso a escola se omita, o professor deve se dirigir à delegacia de polícia para lavrar boletim de ocorrências.

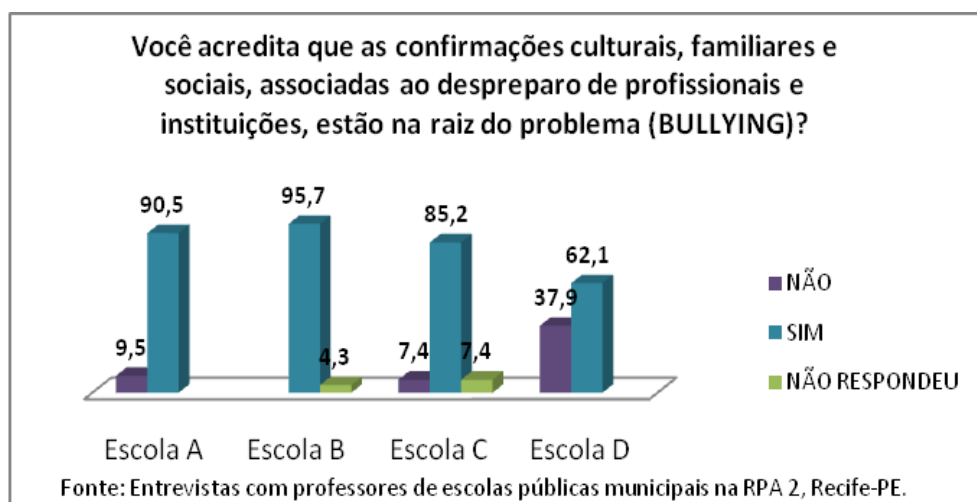
GRÁFICO 12 – Você já praticou ou pratica bullying contra aluno?



As escolas são responsáveis pelos atos de seus profissionais. Por isso, devem selecionar profissionais competentes e desenvolver permanente vigilância dos atos praticados. Mesmo com a figura do gráfico nos passando a leitura da não agressão aos alunos por parte dos professores, vale lembrar que ao profissional cabe proceder de forma que seu comportamento sirva de exemplo para a conduta dos alunos. Portanto, havendo situações que ameacem, constranjam ou coloquem

em risco a integridade de um estudante, a direção deve apurar as responsabilidades, podendo aplicar as penas previstas no regimento interno, além dos devidos encaminhamentos externos, se necessário. Fante e Pedra alertam para a importância da apresentação de provas seguras contra o agressor. Caso contrário, a vítima é que poderá ser punida de acordo com o regimento interno escolar e o professor poderá recorrer à justiça para pedir-lhe reparação pelos danos causados. Como disse Comte-Sponville (1999, p. 7) “se uma virtude pode ser ensinada, é mais pelo exemplo do que pelos livros”. É verdade que um professor cujas ações são justas, solidárias e humildes tem muito mais condições de formar igualmente alunos com tais virtudes, não somente porque esses últimos o imitam, mas porque o vêem como sujeito significativo e, portanto, buscam convergir seus próprios valores com os dele.

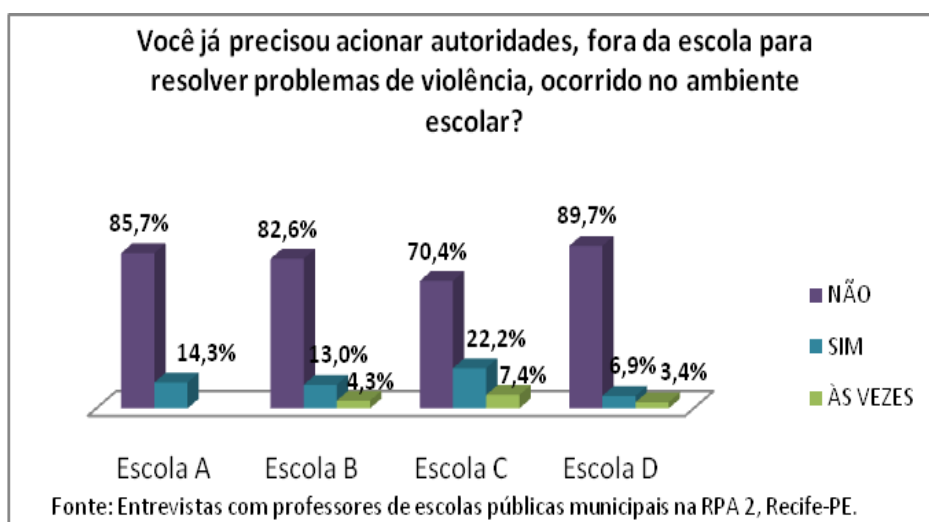
GRÁFICO 13 – Você acredita que as confirmações culturais, familiares e sociais, associadas ao despreparo de profissionais e instituições, estão na raiz do problema (bullying)?



O percentual afirmativo vem esclarecer que existe um consenso de que métodos parentais de criação, isto é, a forma como os pais educam seus filhos, podem ser responsáveis pelo desencadeamento de atitudes violentas na escola. Dessa forma, crianças que habitam lares desestruturados e convivem com pais hostis, agressivos e sem laços afetivos harmoniosos tem uma chance aumentada de desenvolver condutas também marcadas pela agressividade. Segundo Teixeira,

trata-se de um modelo de aprendizagem por espelhamento. Se a criança convive com pais pouco afetuosos e que demonstram um padrão de comportamento que preza a violência e a agressividade como estratégias de resolução de problemas, ela assumirá esse comportamento aprendido com os pais. Soma-se ainda a esse padrão parental agressivo, a falta de afeto e carinho, a ausência de diálogo e a aplicação de punições físicas contra o filho ou filha. Estudos revelam que a máxima “violência gera violência” é verdadeiramente um fator colaborador para o desenvolvimento do bullying, e a criança tomará esses comportamentos como corretos e o levará para o ambiente escolar.

GRÁFICO 14 – Você já precisou acionar autoridades, fora da escola para resolver problemas de violência, ocorrido no ambiente escolar?

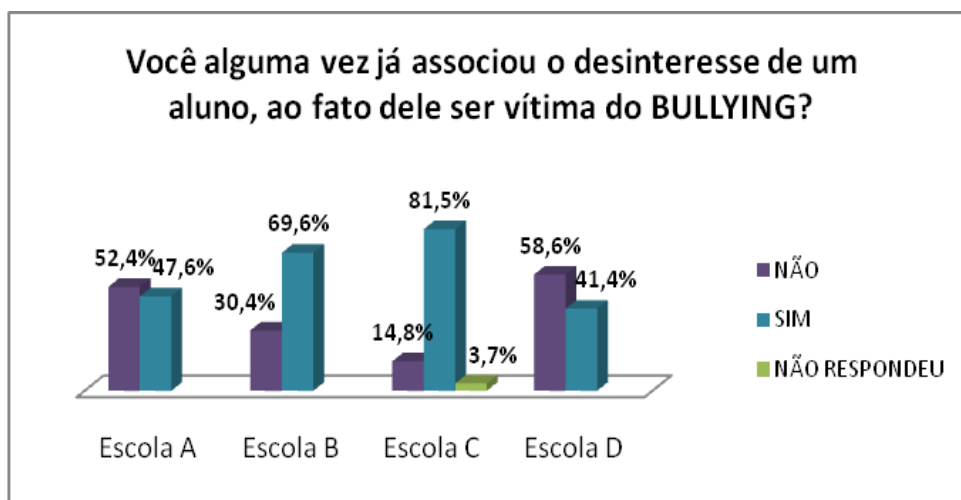


Apesar do que nos relata o gráfico, de que os professores não precisam acionar autoridades de fora da escola para interferir em atos de violência que ocorrem dentro do ambiente escolar, alguns autores nos alertam, como Devine (1996) chamando atenção para o perigo que existe quando as escolas não assumem o controle de determinados fatos que acontecem no seu cotidiano, passando para os alunos um vácuo de poder, uma sensação de falta de controle. O fato de existir uma série de procedimentos voltados, supostamente, para garantir a segurança nas escolas, criam ritos de passagem não reconhecidos, pois passam a fazer parte da rotina das escolas. É também um processo que reforça a naturalização da violência dentro do ambiente escolar, pois ela é considerada parte

da ordem normal na medida em que os procedimentos adotados para evitar os episódios de violência se tornam rotineiros (DEVINE, 1996, p. 37).

De acordo com Sposito (2001), os diferentes conflitos existentes entre os alunos ou entre estes e os adultos das instituições de ensino tem afetado o clima escolar, atingindo especialmente os professores, que passam a se sentir sob ameaça permanente, real ou imaginária. A postura de acionar outras autoridades, segundo Aquino, (1996b, p. 98) permite-nos entender a “lógica interna das estratégias de normatização de conduta discente nesta etapa inicial de escolarização”, que leva à obediência e à subordinação dos alunos ao professor.

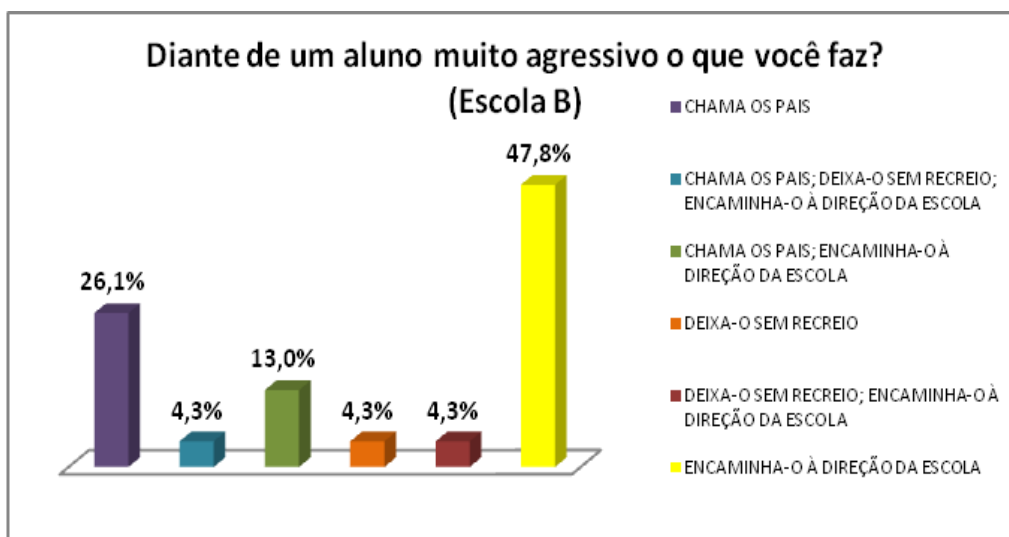
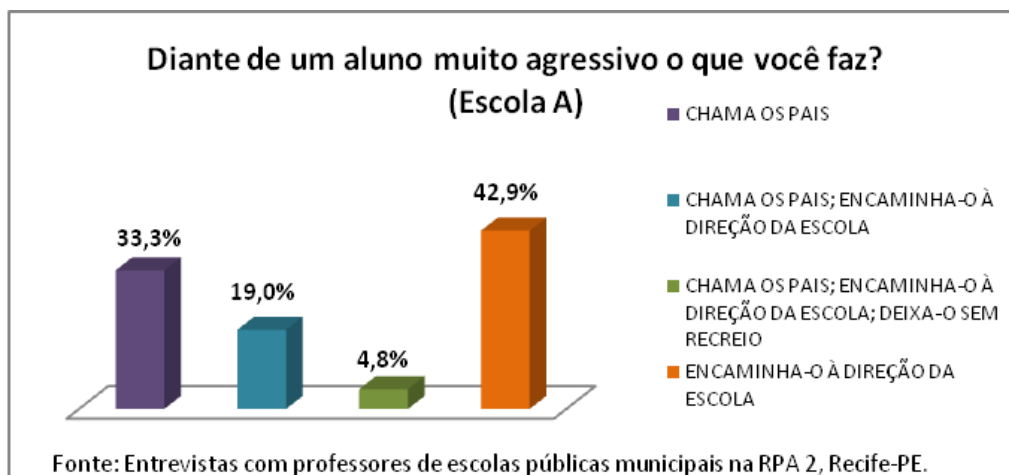
GRÁFICO 15 – Você alguma vez já associou o desinteresse de um aluno, ao fato dele ser vítima do bullying?

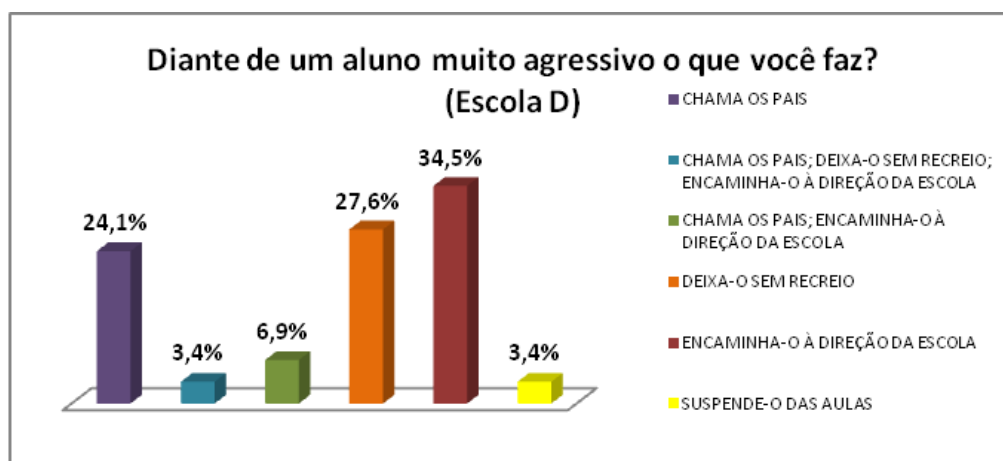
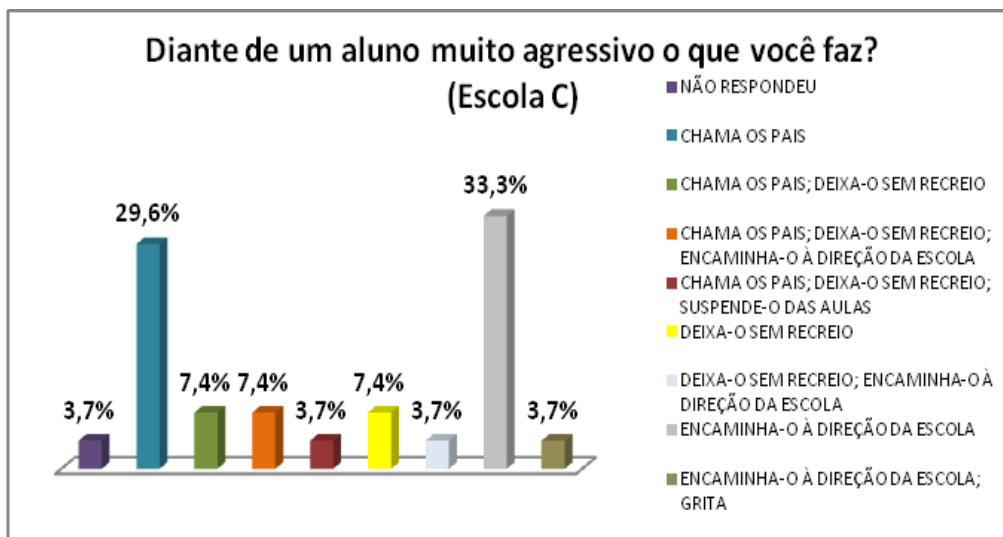


Os professores das escolas B, C, e D relacionam o desinteresse dos alunos ao fato deles serem vítimas de bullying. Em relação a essa afirmação Fante e Pedra relata que entre os alunos por eles atendidos, é identificado como mais comuns o déficit de concentração e aprendizagem, a dispersão, o desinteresse pelos estudos e pela escola, o absentismo, a queda do rendimento escolar e a evasão. Em decorrência da vitimização, muitas crianças se tornam ainda mais introvertidas, tristes, ansiosas ou irritadas. Geralmente, vão se fechando e se isolando das demais, perdendo o contato com seus colegas de classe e o interesse pelos estudos. Suas mentes ficam aprisionadas às construções inconscientes de cadeias de pensamentos, geradoras de emoções aversivas, que mobilizam aflição, tensão e

medos de ser atacadas a qualquer momento. Por isso, a aprendizagem fica comprometida e a queda do rendimento escolar vai se acentuando, perdendo aos poucos o interesse acadêmico. Por esses motivos, o rendimento escolar acaba sendo prejudicado, gerando ainda mais constrangimento.

GRÁFICO 16 – Diante de um aluno muito agressivo o que você faz?





Os gráficos nos mostram que a direção da escola é o local encontrado pelos professores para encaminhar os alunos agressivos. Adotando essa atitude como um procedimento de controle. Esses alunos são aqueles que agem impulsivamente, provocando os colegas e atraindo contra si reações agressivas, contra as quais não conseguem lidar com eficiência. Por isso acabam vitimizados. Geralmente, são imaturos, apresentam comportamento dispersivo e dificuldade de concentração. Alguns podem ser hiperativos, possuem “gênio ruim”, agem de maneira provocadora aos colegas e respondem de maneira ineficaz, quando, em contrapartida, são atacados ou insultados. Apresentam comportamento irritadiço, provocador, inquieto, buliçoso, dispersivo, ofensor, intolerante, de costumes irritantes e quase sempre são responsáveis por causar tensões no ambiente em que se encontram. Contudo essas medidas adotadas pelos professores podem ser analisadas pela perspectiva moral, a partir da reflexão sobre as consequências que medidas com

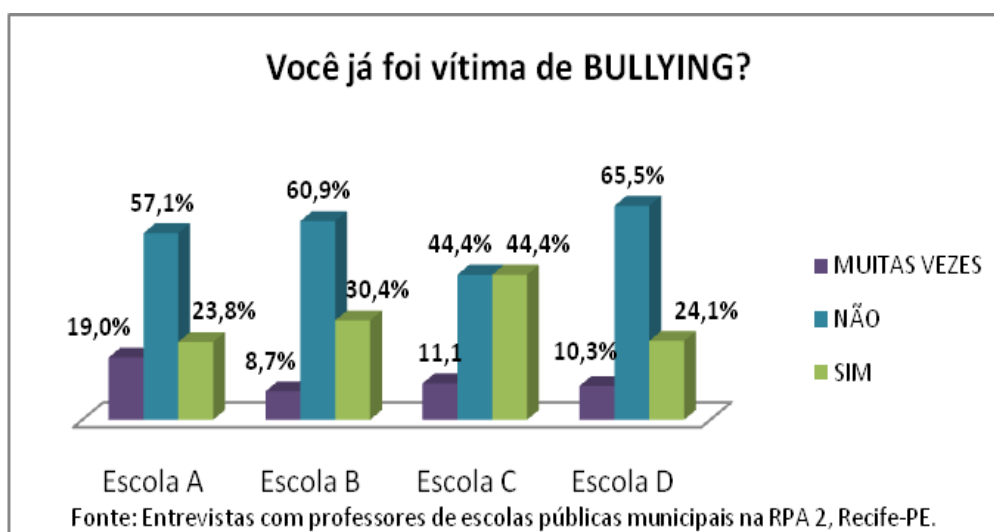
esse caráter tem sobre o comportamento das pessoas. Quando as posturas tomadas com crianças são coercitivas, a tendência é a de que o comportamento destas seja embasado em uma moral heterônoma, pois a relação interpessoal é uma relação de respeito unilateral entre professor e aluno.

(...) há o respeito que chamaremos de unilateral, porque ele implica uma desigualdade entre aquele que respeita e aquele que é respeitado: é o respeito do pequeno pelo grande, da criança pelo adulto, do caçula pelo irmão mais velho. (...) o dever primitivo assim resultante da pressão do adulto sobre a criança permanece essencialmente heterônimo (PIAGET, 1930/1996, p. 4-5).

Sob a perspectiva institucional, podemos analisar que a utilização de medidas punitivas é uma forma violenta da relação agente – clientela, representada pelos atores institucionais, professor – aluno. Em muitos casos, o professor fazendo-se valer de uma autoridade que lhe é outorgada institucionalmente, aplica medidas que provocam um constrangimento físico ou moral. Quem determina que decisões são justas e que punições serão aplicadas é o professor.

Desta forma, demarcada assimetria constitucional dos lugares instituídos, professor e aluno encontrariam uma reciprocidade ideal de respeito. Isto parece significar uma espécie de submissão tácita, por parte do aluno, às prerrogativas docentes. (Aquino, 1996, p. 98).

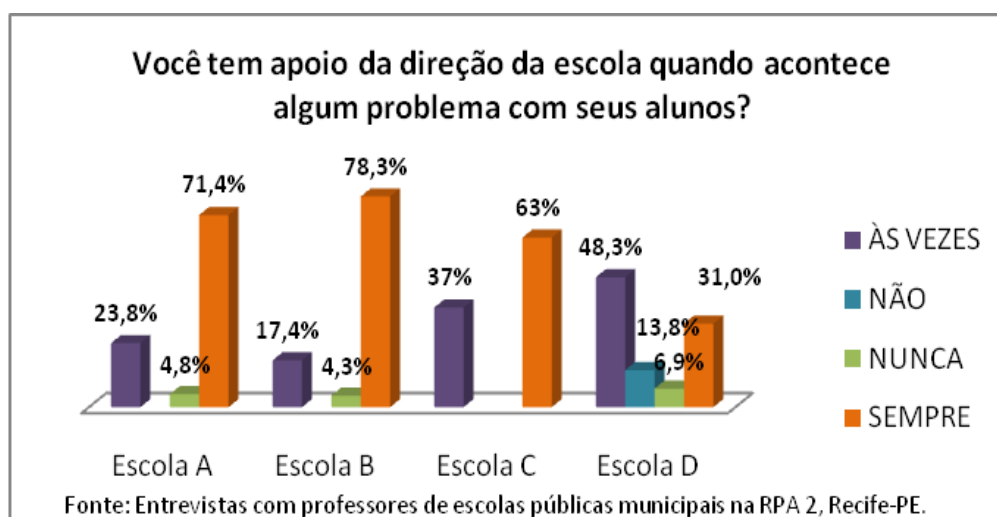
GRÁFICO 17 – Você já foi vítima de bullying?



Apesar de no gráfico anterior ter sido observado os encaminhamentos feito pelos professores diante dos alunos agressivos, o atual gráfico nos mostra que nas escolas A, B, e D os professores afirmam não ter sofrido *bullying*, enquanto na escola C temos um empate nos percentuais de (44,4%) de vítimas e não vítimas. Na comunidade escolar, muitas vezes tem-se a ideia de que somente alunos fazem *bullying* com outros alunos. Por meio da internet e das comunidades virtuais, muitos professores são frequentemente agredidos, professores fazem *bullying* com outros professores, com alunos. Pais de alunos são em alguns casos, responsáveis por constrangimento a professores.

Na perspectiva do *cyberspace*, é comum a criação de comunidades virtuais com objetivo exclusivo de difamar a imagem de professores. São fotos com montagens digitais, vídeos e mensagens. O professor que sofre o *cyberbullying* não tem controle sobre o que é apresentado na rede tampouco sobre a identidade daqueles que o fazem, normalmente escondidos por trás de apelidos.

GRÁFICO 18 – Você tem apoio da direção da escola quando acontece algum problema com seus alunos?



O apoio da gestão escolar parece imprescindível aos professores. Pois os mesmos contam com sua cooperação segundo nos revela o gráfico.

Nessa perspectiva, Abramovay (2004) nos afirma que os gestores são aqueles que,

conduzem um trabalho que é de muitos: professores, alunos, familiares, e outros atores, criando condições de participação de toda comunidade escolar no planejamento e nas decisões, a partir de ações que não limitam a consultas e votações, mas que demandam um envolvimento reflexivo e propositivo (ABRAMOVAY, 2004, p. 94).

Contudo, a escola deve trabalhar em conjunto com a comunidade escolar. Nesse sentido nos reafirma Mantoan (2006) que,

a descentralização da gestão administrativa é condição para que se promova maior autonomia pedagógica, administrativa e financeira de recursos materiais e humanos, e é promovida por meio da atuação de conselhos, dos colegiados e das assembléias de pais e de alunos [...] A o serem modificados os rumos da administração escolar, os papéis e a atuação do diretor, coordenadores, supervisores e funcionários perdem o caráter controlador, fiscalizador e burocrático e readquirem teor pedagógico (MANTOAN, 2006, p. 48).

De acordo com o educador Vítor Henrique Paro (1997), a gestão democrática da escola pública não se reduz a métodos e técnicas, mas a utilizações de recursos reais para a realização de seus fins determinados com a permanente impregnação de fins pedagógicos na forma de alcançá-los. O diretor comprometido com a gestão democrática deverá ter consciência de que há uma simultaneidade entre produção e consumo, no qual o que se produz dentro da educação é consumido pelos alunos. Assim ele confirma:

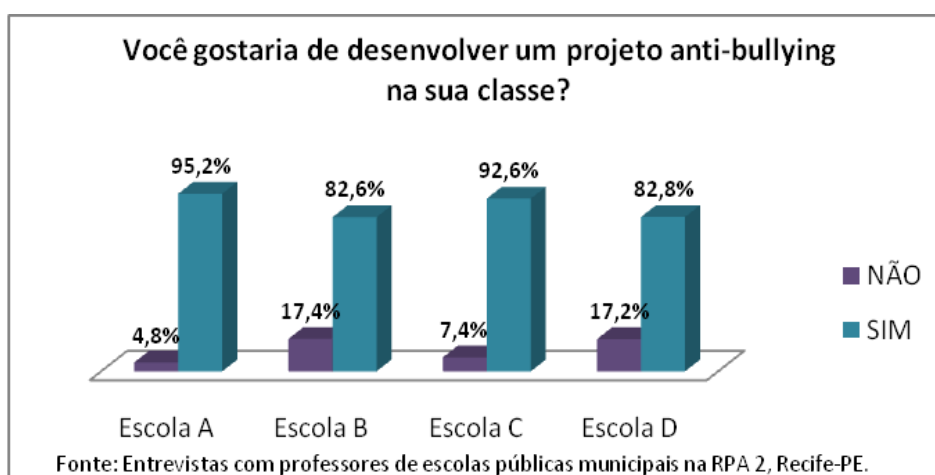
Ao mesmo tempo, deve-se observar que o antigo diretor era mais identificado com as obrigações burocráticas e não tinha um passado de escolha livre por seus comandos como estímulo para defender mecanismos democráticos como passa a ter o diretor eleito (PARO, 2001, p.71).

Para Dinair Leal Hora (1998), um conceito que supera a errônea e difundida concepção de que o trabalho escolar classifica-se em administrativo e burocrático, existe a concepção atual de todo um esforço coletivo, onde as mudanças só poderão ocorrer mediante uma ação coletiva democrática. A liderança nesse processo é o que se espera de um diretor eleito com uma proposta de gestão democrática. Nesse sentido Paro (2001) afirma que:

Parece que o diretor consegue perceber melhor, agora, sua situação contraditória pelo fato de ser mais cobrado pelos que o elegeram [...]. à sua condição de responsável último pela escola e de preposto do esta dono que tange ao cumprimento da lei e da ordem na instituição escolar, soma-se agora seu novo papel de líder da escola, legitimado democraticamente pelo voto de seus comandados, que exige dele maior apego aos interesses do pessoal escolar e dos usuários, em contraposição ao poder do Estado. Isso serviu para introduzir mudanças na conduta dos diretores eleitos que passaram a ver com maior cuidado as solicitações de professores, funcionários, alunos e pais (PARO, 2001, p. 69).

Contraditória pelo fato de ser mais cobrado pelos que o elegeram [...]. à sua condição de responsável último pela escola e de preposto do esta dono que tange ao cumprimento da lei e da ordem na instituição escolar, soma-se agora seu novo papel de líder da escola, legitimado democraticamente pelo voto de seus comandados, que exige dele maior apego aos interesses do pessoal escolar e dos usuários, em contra posição ao poder do Estado. Isso serviu para introduzir mudanças na conduta dos diretores eleitos que passaram a ver com maior cuidado as solicitações de professores, funcionários, alunos e pais.

GRÁFICO 19 – Você gostaria de desenvolver um projeto anti-bullying na sua classe?



Fazendo a leitura do gráfico observa-se o desejo dos professores em desenvolver um projeto antibullying em suas salas. Corroborando com esse desejo Fante e Pedra colocam que com esclarecimento e a utilização de práticas psicopedagógicas desenvolvidas no programa antibullying Educar para a Paz,

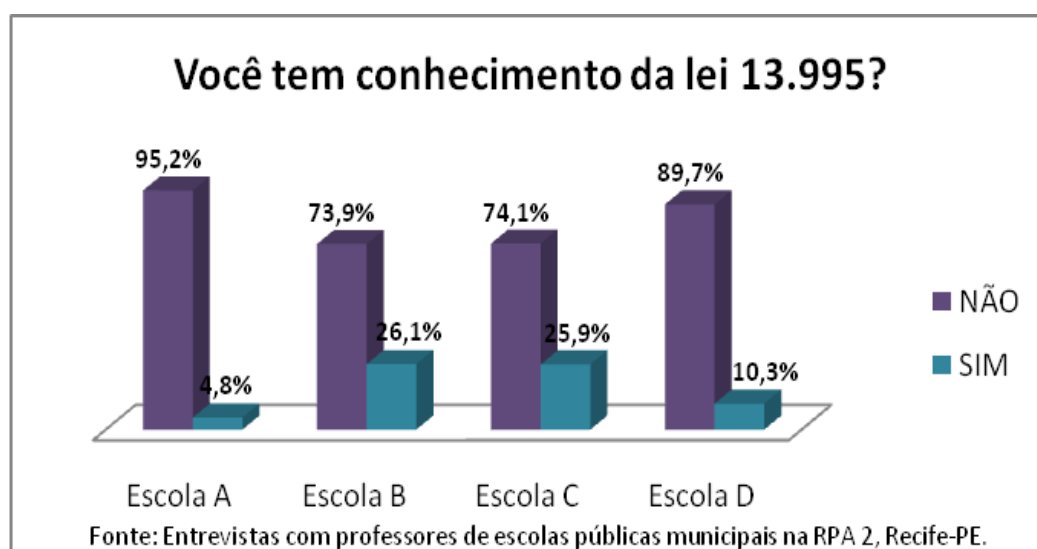
orienta-se os envolvidos a se conhecer e ter consciência dos seus atos e para as atividades estimulantes, promotoras de ações solidárias, de interesse e ajuda ao próximo. As práticas desportivas culturais artísticas, além dos projetos sociais em prol de entidades filantrópicas da comunidade, visam à valorização do ser e à responsabilidade social.

Vale ressaltar que quando os profissionais são capacitados para atuar de forma efetiva e contínua nas estratégias antibullying, os índices reduzem-se significativamente. Assim a escola passa a desfrutar um clima mais harmônico, com relações interpessoais mais saudáveis e pacíficas, facilitando o processo de ensino aprendizagem.

O projeto Anti-Bullying tem como objetivo conscientizar, primeiramente, os professores e funcionários, capacitando-os a identificar e trabalhar condutas violentas na escola; em seguida, os pais como forma de aplicarem em suas próprias condutas educacionais o modelo humanista que estimulará a criança a um comportamento adequado para a convivência social pacífica e para o crescimento moral, ético e espiritual como fatores preponderantes ao bom processo sócio educacional.

Em países da Europa e da América do Norte, após a implantação de projetos similares, registrou-se queda na incidência do fenômeno em quase 50%.

GRÁFICO 20 – Você tem conhecimento da lei 13.995?



Diante do fato relatado nesse gráfico, percebe-se a falta de conhecimento dos professores em relação a lei estadual de prevenção do bullying. Um percentual significativo que mostra o desconhecimento da lei. **PREVENÇÃO DO BULLYING É LEI ESTADUAL - LEI 13.995/2009.** A LEI Nº 13.995, DE 22 DE DEZEMBRO DE 2009.

A lei, dispõe sobre a inclusão de medidas de conscientização, prevenção, diagnose e combate ao bullying escolar no projeto pedagógico elaborado pelas escolas públicas e privadas de educação básica do estado de Pernambuco, e dá outras providências.

O GOVERNADOR DO ESTADO DE PERNAMBUCO

Faço saber que a assembleia legislativa decretou e sancionou a seguinte lei:

Art. 1º As escolas públicas e privadas da educação básica do estado de Pernambuco deverão incluir em seu projeto pedagógico, medidas de conscientização, prevenção, diagnose ao combate ao bullying escolar.

Parágrafo único. A Educação Básica é composta pela Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio.

Art. 2º Entende-se por bullying a prática de atos de violência física ou psicológica, de modo intencional e repetitivo, exercida pelo indivíduo ou grupos de indivíduos, contra a uma ou mais pessoas, com o objetivo de constranger, intimidar, agredir, causar dor, angústia ou humilhação à vítima.

Parágrafo único. São exemplos de bullying: promover e acarretar a exclusão social; subtrair coisa alheia para humilhar; perseguir; discriminar; amedrontar; destruir pertences; instigar atos violentos, inclusive utilizando-se de meios tecnológicos e ambientes virtuais.

Art. 3º Constituem objetivos a serem atingidos:

I - Conscientizar a comunidade escolar sobre o conceito de bullying, sua abrangência e a necessidade de medidas de prevenção, diagnose e combate;

II- prevenir, diagnosticar e combater a prática de bullying nas escolas;

III- capacitar docentes, equipe pedagógica e servidores da escola para a implementação das ações de discussão, prevenção, orientação e solução do problema.

IV- orientar os envolvidos em situação de bullying, visando à recuperação da autoestima do desenvolvimento psicossocial e da convivência harmônica no ambiente escolar e social;

V- envolver a família no processo de construção da cultura de paz nas unidades escolares e perante a sociedade.

Art. 4º O Poder Executivo regulamentará a presente lei.

Art. 5º Esta lei entra em vigor na data de sua publicação.

Art. 6º Revogam-se as disposições em contrário.

PALACIO DO CAMPO DAS PRINCESAS, em 22 de dezembro de 2009.

EDUARDO HENRIQUE ACCIOLY CAMPOS

O texto base da legislação brasileira e da própria formação e atuação do Estado é a Constituição. Nela, além do rol dos direitos e das garantias fundamentais inscrito em seu art. 5º e de outros direitos e garantias esparsos ao longo do texto maior, encontram-se, pela pertinência ao presente tema, dispositivos específicos sobre a educação (seção I, do capítulo III, do título VIII, Da ordem Social) e sobre a família, a criança e o adolescente (capítulo VII, do título VIII, Da ordem Social). Portanto seria viável o comprometimento do professor em busca de informações importantes e imprescindíveis.

3.2 Apresentação e discussão dos resultados obtidos através da análise qualitativa

A partir da entrevista realizada com os oito professores que desempenham sua função na direção da escola que fizeram parte desta pesquisa, foi possível traçar um breve perfil, agrupando questões sobre idade, gênero e função na Formação Discursiva (FD) identificação pessoal e profissional dos coordenadores.

A fim de facilitar a compreensão do leitor, elaboramos um quadro, com informações básicas sobre os entrevistados.

Quadro 1 – Informações sobre os entrevistados

SUJEITOS	SEXO	IDADE	ESCOLA	FUNÇÃO
V.G	F	55	A	Vice gestora
C.P	F	50	A	Coordenadora Pedagógica
G	F	36	B	Gestora
V.G	F	32	B	Vice gestora
C.P	F	49	B	Coordenadora Pedagógica
V.G	F	50	C	Vice Gestora
V.G	M	53	D	Vice Gestora
C.P	F	49	D	Coordenadora Pedagógica

3.2.1 Categorias de análise e problematização

Após a realização das entrevistas e transcrição do material, elaboramos três categorias de análise:

1 - Percepções sobre *bullying* e sua *gênese*: teve como objetivo o que os professores pesquisados entendem sobre *bullying* e as percepções sobre o fenômeno dentro do contexto escolar e sua origem. Assim, consideramos as proposições ligadas a vítimas, lei do silêncio, gênero, as justificativas da manifestação do *bullying*, tipos, a interação dos demais envolvidos diante de tal esfera relacional e os sentimentos perante tais ocorrências.

2 - Redes de apoio e proteção: tentamos aglutinar todas as informações relacionadas a quem os envolvidos com as situações de bullying devem recorrer, sendo eles vítimas, agressores ou espectadores. Dessa forma, entendemos como redes de apoio e proteção tanto a busca de ajuda às pessoas relacionadas ao convívio social de crianças e adolescentes, bem como instituições ou esferas sociais.

3 - Propostas de enfrentamento e opiniões sobre intervenção: consideramos as situações nas quais os participantes apontaram estratégias para eliminar ou auxiliar no enfrentamento das situações de *bullying*. Destacamos, que foram consideradas todas as opiniões relacionadas às condutas que os diferentes atores da sociedade deveriam ter perante tais atos.

3.2.2 Percepções sobre bullying e sua gênese

A primeira questão feita a todos os entrevistados refere-se a atitudes de violências que ocorreram na escola e as resoluções tomadas. Assim, todos afirmaram categoricamente que isso é uma constante e que o diálogo é a ferramenta encontrada para o momento. Observa-se que mesmo na escola, espaço reservado para a educação e construção de valores, a presença de atos violentos é constante, como relata Fante (2005).

C P A

“(...) atualmente a violência está presente diariamente com a mínima situação, desde os pequeninos que estão com uma carga de intolerância perceptível. Geralmente essa criança sofre em casa (...)”.

G B

“(...) quando acontece procuramos chamar a família da criança (...)”

V G B

“(...) mostrar o que ele está fazendo errado e procuro não deixar passar despercebido(...)”

V C B

“(...) temos atitudes de violência, tentamos intervir buscando conscientizá-lo do ato de violência que praticou(...)”

A escola, em suas práticas educacionais, assim como outros segmentos da sociedade passaram a conviver cotidianamente com as crescentes manifestações de violência em todas as suas formas.

Isto soa estranho, pois, por concepção, a educação e a violência deveriam se repelir naturalmente, ao menos, se for aplicada uma educação que cumpra sua missão humanista, ética, de formação de valores e cidadania.

Outra questão esteve baseada no conhecimento acerca do fenômeno bullying e se já foram vítimas. Nesse sentido, a V.G.A aponta que o bullying é uma palavra que está sendo usada diariamente e acredita que a maioria das pessoas já foram vítima. A C.P.A disse que de acordo com algumas leituras é uma palavra que veio de fora e que foi vítima de bullying por causa da sua condição social.

Vale então salientar que o consumo torna-se, desse modo, um elemento básico ao operar no jogo social de aceitação e pertencimento. Traz à cena aquilo que Baudrillard (1972) denominou objetos-signo, tendo em vista que os objetos de consumo são itens de trabalhos simbólicos. Assim, para além da questão do valor de uso e do valor de troca, os objetos se configuram como signos que maquinam uma estética da diferenciação, transformados, portanto, também em marcas de inserção social. A moda, embora se constitua em uma manifestação da expressão coletiva e individual (Lipovetsky, 1989), pode ser igualmente incorporada, dentro da sociedade de consumo, nas práticas de ostentação e exclusão, sendo muitas vezes negado

reconhecimento àqueles impossibilitados de se inserirem na lógica de mercado.

Há uma fome mais funda que a fome: por reconhecimento, valorização, acolhimento, visibilidade, significado. O objeto cobiçado (o tênis de marca, por exemplo) não é, em primeiro lugar, um item de utilidade prática, mas um fetiche de distinção e poder, um símbolo de valorização, um alimento da autoestima, um passaporte para a admissão em um grupo social, que alimente o espírito de seus membros com identidade e apreço (SOARES, 2004, p.3).

A G.B justificou já ter ouvido falar e que ela era quem cometia o bullying. A V.G.B, fala que é o assunto do momento, que foi vítima, mas não ficou traumatizada. A C.P.B, diz que todos um dia já foram vítima de bullying. A V.G.C afirma que sabe o que é bullying e trabalha muito esta questão a partir de textos sobre o tema a partir dos casos exibidos na mídia. Enfatizando sua fala podemos observar que a violência é constantemente apresentada em filmes, noticiários, jogos de vídeo game e de computador. Nos filmes muitas vezes, os protagonistas utilizam a violência como instrumento de justiça. As telenovelas, em seu enredo, mostram o poder sendo exercido pela força, pela difamação, com chantagens, falcatuas e violência. No games, assim como nos filmes, há um apelo à “adrenalina”, sob a alegação de que precisam ser emocionantes. Assim, eles estão cada vez mais violentos. Já o V.G.B faz uma colocação que: _ “bullying hoje está em moda”. E quem não foi vítima? E a C.P.D, afirma que nunca foi vítima, que já leu sobre o assunto, assim como a V.C.A.

Os entrevistados apresentaram conceituações idênticas para a questão. A V.G.B se colocou como agressora e entendemos que agressores são aqueles que vitimizam os mais fracos. Podendo ser de ambos os sexos. Diversos autores concordam que estes frequentemente são membros de famílias desestruturadas; entre eles, estão Carvalhosa, Lima e Matos (2001), Derbabieux e Blaya (2002), Pereira (2002), Fante (2005) e Lopes Neto (2005). Não queremos com isso afirmar que a entrevistada esteja incluída nesse contexto.

Já Lopes Neto (2005) e Fante (2005) discordam quanto a popularidade dos agressores. Enquanto Lopes Neto afirma que “costuma ser um indivíduo que manifesta pouca empatia” (p.73), e complementa:

(...) o agressor normalmente se apresenta mais forte que seus companheiros de classe e que suas vítimas em particular, pode ter a mesma idade ou ser um pouco mais velho que suas vítimas; pode ser fisicamente superior nas brincadeiras, nos esportes e nas brigas, sobretudo nos casos dos meninos. (...) é mau-caráter; impulsivo, irrita-se facilmente e tem baixa resistência a frustrações. Custa a adaptar-se as normas. (...). É malvado, duro e mostra pouca simpatia para com suas vítimas. Adota condutas antissociais, incluindo o roubo, o vandalismo e o uso de álcool, além de se sentir atraído por más companhias. Seu rendimento escolar, nas séries iniciais, pode ser normal ou estar acima da média; nas demais séries, em geral, ainda que não necessariamente, obtém notas mais baixas e desenvolve atitudes negativas para com a escola (LOPES, NETO e FANTE, 2005, p.73).

A V.G.C traz a tona um fato pertinente que é a mídia. A televisão e a internet fizeram do homem seu escravo. A violência vem ocupando um espaço privilegiado em nosso meio, através da televisão, da internet, do cinema; estes têm propiciado um maior acesso a esses eventos, o que poderia ser uma explicação para tal visibilidade.

Vemos, diariamente, nossas crianças e jovens expostos a todo tipo de violência veiculada nos desenhos, nos filmes, nos jogos eletrônicos e até mesmo no convívio social com os colegas. Mesmo na escola, espaço reservado para a educação e construção de valores, a presença de atos violentos é constante como relata Fante (2005).

Não queremos dizer com isso que a violência teve um boom em seu crescimento, mas sim que, por meio da mídia, temos mais acesso às informações e, conseqüentemente, aos atos tidos como violentos. Também houve um maior e melhor registro das violências por parte dos órgãos nacionais e internacionais e grupos da sociedade civil organizada.

Daí as notícias nos jornais sobre brigas, massacres, vandalismos, homicídios, mortes por vinganças, assaltos e furtos, enfim, manifestações que atingem, em maior ou menor escala, toda a sociedade, que, depois da comoção pública, cai no esquecimento. Exemplos não faltam de atos violentos que comoveram o país e algum tempo depois foram esquecidos.

São exemplos: o assassinato do índio pataxó, Galdino Jesus dos Santos, de 45 anos, por cinco jovens de classe média, em Brasília em 1997; o assassinato do

jovem Lucas Terra, 14 anos, que depois de violentado, foi queimado vivo pelo pastor Sílvio Roberto dos Santos Galiza, em 2001; o menino João Hélio Fernandes, de 6 anos, vítima da crueldade dos bandidos que roubaram o carro da mãe dele, e, na fuga, arrastaram-no pelo asfalto, do lado de fora do veículo, por sete quilômetros, no Rio de Janeiro, em 2007.³

E os casos de violência bizarras não param por aí. Ainda temos os acidentes de trânsito, invasão a domicílios, latrocínios, homicídios em escolas, onde alunos entram armados e matam professores, funcionários ou colegas, entre outros. Dos crimes hediondos à falta de cidadania, são inúmeros os atos violentos a que estamos expostos. Alguns de tão corriqueiros já se banalizaram.

Levisky (1998), citado por Paredes, Saul e Bianchi (2006, p.27), nos oferece uma explicação plausível para essa situação. Segundo Levisky, “quando a violência é banalizada ou não é identificada como sintoma de patologia social, corre-se o risco de transformá-la num valor cultural que pode ser assimilado pela criança e pelo jovem como forma de ser, um modo de autoafirmação”.

As ideias propagadas pela mídia, hoje, apesar de serem destinadas principalmente às classes mais privilegiadas, chegam também às classes populares, que também possuem o desejo de adquirir tal padrão de vida. E não é só isso. A mídia tem o poder de criar padrões e valores que, na maioria das vezes, não são compreendidos por grande parte da sociedade.

Quando perguntado aos entrevistados sobre a diferença entre bullying e outros tipos de violência, ficou notório a falta de informação científica sobre o fenômeno, contradizendo inclusive as respostas anteriores. A principal diferença é a propriedade de causar traumas irreparáveis ao psiquismo das vítimas, comprometendo sua saúde física e mental e seu desenvolvimento sócio educacional. Ao contrário de outras ações violentas, ocasionais e reativas, o bullying é caracterizado por ações deliberadas e repetitivas, pelo desequilíbrio de poder e pela sutileza com que ocorre, sem que os adultos percebam ou permitindo que estes finjam não perceber. O bullying é uma forma de violência que resulta em sérios prejuízos, não apenas ao ambiente escolar, mas a toda sociedade, pelas atitudes de

³ Todos esses crimes são de conhecimento público, pois foram veiculados em todos os jornais e várias revistas no país.

seus membros. As relações desestruturadas por meio de condutas abusivas e intimidatórias incidem na formação de valores e do caráter, o que refletirá na vida do indivíduo, no campo pessoal, profissional, familiar e social. A V.G.A define o é bullying como uma ação que fere o sujeito no seu psicológico de forma intencional ou não. Para a C.P.A é difícil explanar uma definição. Enquanto isso a G.B relata que o bullying é alguma coisa ligado ao preconceito e concordando com sua fala a V.G.B acredita que esse fenômeno tem a ver com o preconceito, a discriminação e outros fenômenos. A C.P.B oraliza que é agressão contínua e clara.

A V.G.C diz acreditar que é uma violência como outra qualquer, coincidindo com a fala do V.G.D.

C P A

“(...) pra mim fica confuso, tem sempre uma pessoa superior dizendo a ele cale a boca(...)”.

G B

“(...) acredito que o bullying esteja mais ligado ao preconceito que se tem(...)”.

V G C

“(...) é uma violência como qualquer outra(...)”.

V G D

“(...) o problema está na conotação, ao nome que está sendo dado(...)”.

C P D

“(...) é uma coisa constante(...)”.

Aproximando-se da definição do bullying dada por Lopes Neto, observa-se na fala da C.P.D quando correlaciona o fenômeno a atos repetitivos. Para (Lopes Neto e Saavedra, 2003), o bullying compreende todas as atitudes agressivas, intencionais e repetitivas que ocorrem sem motivação evidente, adotadas por “um ou mais estudantes contra outro(s), causando dor, angústia, e executados dentro de uma relação desigual de poder, tornando possível a intimidação da vítima”.

O bullying compromete a socialização das vítimas e elas têm a tendência de

se recolher e se isolar dos demais. As vítimas típicas são aqueles que apresentam pouca habilidade de socialização, são retraídos ou tímidos e não dispõem de recursos, status ou habilidades para reagir ou fazer cessar as condutas agressivas contra si. Geralmente apresentam aspecto físico mais frágil ou algum traço ou característica que as diferencia dos demais. Demonstram insegurança, coordenação motora pouco desenvolvida, extrema sensibilidade, passividade, submissão, baixa auto-estima, dificuldade de auto-afirmação, e de auto-expressão, ansiedade, irritação e aspectos depressivos. No entanto vale salientar que o fato de algum aluno apresentar essas características não significa que seja ou venha ser vítima de bullying. Outra característica que identificamos é a tendência das vítimas a se recolher e se isolar dos demais. Elas querem ser deixadas em paz, ou mesmo não ser notadas por seus agressores, o que vem justificar a resposta da V.G.A: "... a criança que fica calada ou agressiva, chora, se nega a vir para escola, isso já é um forte indício que ela está sendo vítima de bullying..."

A C.P.A relata que só fica ciente do caso se alguém chega e relata. Para a G.B, é mais fácil para o professor identificar as vítimas, uma vez que ele lida diretamente com a criança. A V.G.B, diz que sua filha foi e é vítima de bullying na escola onde estuda e que a mesma tem dificuldade de perceber as características positivas das pessoas apontando sempre os defeitos dos outros como se dessa forma se vingasse e afirmasse que todos tem defeitos. A C.P.B, define como ameaçadores aqueles que praticam o bullying e que o silêncio da vítima o torna mais agressivo. A V.G.C, acha fácil identificar as vítimas porém esclarece que isso só acontece quando o caso já está bem grave. O V.G.D, percebe que as vítimas tornam-se pessoas recatadas, recuadas e deprimidas e concordando com a fala da V. G.A, as vítimas fogem, se negam a ir ao estabelecimento escolar.

É possível então perceber diferenças no comportamento social dos jovens submetidos ao bullying. Normalmente apresentam ansiedade, reclusão e se isolam dos grupos. Contudo a manifestação do jovem vítima do processo de bullying ainda é a forma mais efetiva de se iniciar a identificação. Em alguns casos, há também registros escritos em papéis ou registros em meios eletrônicos.

A C.P da referida escola contextualiza que se a escola fosse menor, ficaria mais fácil para ela identificar alguma vítima, porém conhece as atitudes dos alunos, embora não saiba o nome de todos eles.

Os impactos na vida das vítimas de bullying, segundo Campbell (2005), Sawyer e outros (2007), vão desde depressão, problemas de comportamento, baixa autoestima, resultados escolares insatisfatórios e, até mesmo, problemas sociais e emocionais de longo prazo.

Todos os entrevistados afirmaram que o medo é o responsável pelo silêncio das vítimas. É o ambiente onde impera a lei do silêncio e a lei do mais forte, sobretudo quando a escola não dispõe de mecanismos de segurança de proteção e de resolução de conflitos – as testemunhas e as vítimas não comentam o visto, o sabido por temor de represálias ou de serem estigmatizados, o que fortalece a cultura do medo. Revela-se ainda a existência da lei do silêncio quando se trata de tráfico de drogas, o silêncio e o temor em torno das ações do tráfico constituem, assim, um obstáculo à denúncia dos casos de comércio ou tráfico de drogas nas escolas, com frequência deixando de se relatar às autoridades competentes várias das situações que fragilizam a segurança escolar.

3.2.3 Redes de apoio e proteção

Todos os entrevistados concordam que os meninos são mais agressivos, porém a V.G.A, a C.P da mesma escola e a C.P.B, dizem que não há muita diferença e que hoje se percebe com maior e mais clareza as atitudes agressivas por meninas. Nas diversas pesquisas realizadas em escolas, na Europa e no Brasil, com os alunos, entre os anos de 2000 a 2004, os resultados foram unânimes ao concluir que os meninos se envolvem mais que as meninas em situações de bullying/agressividade, sendo que os meninos têm preferência pelas formas de agressões diretas, enquanto as meninas preferem as formas indiretas, conforme os diversos autores, entre eles, Debarbieux e Blaya (2002), Pereira (2002), Cowie (2003), Constantini (2004), Fante (2005), Paredes, Saul e Bianchi (2006). Segundo Freire, Simão e Ferreira (2006).

V G A

“(...) os dois lados estão com os ânimos muito exaltados, mas os meninos são mais agressivos(...)”.

C P A“(...) em uma escala de cem por cento setenta por cento é menino(...)”.

V G B

“(...) percebo mais nos meninos, as meninas são mais discretas(...)”.

Enquanto a agressividade entre alunos, genericamente considerada, não é experienciada de forma muito diversa pelos dois gêneros, no bullying existe uma tendência para as alunas estarem mais envolvidas em situações de agressões indiretas e os alunos em situações de agressão física; quer como vítima, quer como agressores, as alunas envolvem-se especialmente em situações de bullying indireto e de agressão verbal (VEIGA SIMÃO, FREIRE & SOUZA FERREIRA, 2004 apud FREIRE, SIMÃO e FERREIRA, 2006, p.161).

Uma explicação para o maior envolvimento do sexo masculino em situações de agressividade talvez seja encontrada em Camacho (2000), citada por Paredes, Saul e Bianchi (2006), quando esta aborda “os estereótipos masculino e feminino, refletindo que o homem é educado para ser forte, dominador, corajoso, arrojado e agressivo. No entanto, culturalmente, a mulher é voltada para ser submissa, obediente, frágil e temerosa”.

As identidades e as relações entre os gêneros estabelecidas atualmente nas escolas sugerem a existência de um panorama tanto de mudanças quanto de permanência de padrões culturais. Tendo em vista que a socialização escolar possui um papel basilar na formação de seu corpo discente, é necessário investigar como práticas discursivas constroem e reafirmam masculinidades e feminilidades (LOURO, 1997).

A V.G.A, diz que nunca percebeu isso na escola. Muitos professores são assediados sexualmente e moralmente humilhados, ameaçados, perseguidos, ridicularizados por seus alunos e até mesmo por seus colegas. É grande o número de profissionais que sofrem em seu ambiente de trabalho, sem saber o que fazer e às vezes a quem recorrer. Caso procurem a direção escolar em busca de auxílio, podem ser mal-interpretados e rotulados de incompetentes. Se chamarem os pais dos autores dos maus-tratos para uma conversa, a maioria não comparece. Se reclamarem aos próprios alunos, estes geralmente dizem que são brincadeiras inofensivas e que o professor é sensível demais. Tudo isso causa grande mal-estar aos profissionais, prejudica sua auto-estima e o desempenho de suas funções, gerando acentuado estresse, desânimo e fadiga, que se refletirão nas relações familiares e com seus alunos e colegas de trabalho, além de aumentarem a propensão à síndrome de Burnout. Uma pesquisa realizada pelo sindicato de professores britânico União Nacional de Professores (NUT) concluiu que é crescente

o envolvimento de professores, sobretudo mulheres, em bullying. Os professores são agredidos com palavras abusivas, piadinhas e comentários sexistas em sala de aula. O estudo mostrou que um quinto dos professores do ensino básico e dois terços dos professores do ensino médio, já foram alvos de bullying. Ainda segundo o estudo, um em cada vinte docentes foi agredido pelo menos uma vez por semana. No Brasil, foi feito um levantamento de dados com cerca de 600 professores da rede pública e privada de ensino. Os resultados mostraram que 50% deles se envolveram em bullying quando escolares. A maioria ainda sofre as consequências do fenômeno ou são alvos de assédio moral. (professores-teachers.blogspot.com/2006_12_03_archive.html).

A C.P.A, diz que essa questão é mais sensível e que o professor rotula o aluno, as vezes sem perceber e que ela não consegue pontuar quando ele sofre bullying, portanto existe o fato de alguns pais não simpatizarem com o professor e o clima torna-se desagradável, necessitando da interferência da coordenação e direção escolar.

A G.B, enfatiza que o professor pode ser alvo e não saber ou saber e fazer vista grossa, já que sente-se machucado.

A V.G. B, coloca que eles podem ser alvos, como também agressores e que ela já foi vítima por parte de alunos. Já a C P. Também diz que não conhece quem sofreu, mas sabe que é possível, bem como o professor pode praticar e não perceber.

Para a V.G.C, eles não podem ser alvos, não conhece quem foi, mas afirma, como os colegas anteriores afirmaram que o professor pode praticar bullying contra seus alunos, as vezes, indiretamente, sem perceber. O V.G.D, diz que isso é relativo e por conta de ser humano, lidar com o público e ter uma jornada de trabalho exagerada e sob re humana ele pode ser vítima ou agressor. Em seu relato a C.P.D, concorda que o professor pode ser vítima, não pelo aluno e sim pelos pais, como ela mesmo já presenciou.

A V.G.A, percebe atitudes dessa natureza provocada pelos pais. A C.P.A, diz que todo mundo que vive em grupo, e tem seus anseios, suas competências, seus desejos e fracassos tá exposto a situações antipáticas e anti-sociais.

A G.B, coloca também que os pais sempre tentam burlar as regras, normas

da escola e que moldá-los é difícil. A V.G.B, enumera o desrespeito e o preconceito como sendo atitudes antipáticas e anti sociais.

A C.P.B, em sua fala afirma que é toda atitude que a pessoa pratica que deixa o outro com a autoestima baixa, que denigre a pessoa.

A V.G.C, corrobora com a fala da G.B, afirmando que é uma falta de respeito com o ser humano.

Segundo o V.G.D, passa por vários viés, inclusive de cobrança, ou de pontos de vista antagônicos. A C.P.D explicita que sem dúvida é a falta de respeito. Completando o questionamento anterior, todos os respondentes se sentem incomodados com tais atitudes, exceto a C.P.B, que alega que depende de onde vem, de quem vem.

3.2.4 Propostas de enfrentamento e opiniões sobre intervenção

Reuniões de pais e mestres é o caminho apontado e aprovado pela V.G.A quando questionada sobre se há algum projeto de intervenção na escola. Enquanto isso a C.P, da mesma escola diz que esse tema está atrelado ao P.P.P da escola e que os professores trabalham de forma diversificada durante todo o ano. A G.B esclarece que o envolvimento em vários projetos fez com que esse ficasse de lado. E a C.P acrescenta: _ Já vivenciamos o “Projeto Gentileza gera Gentileza” com mais intensidade, hoje ele está parado, mas sempre fazemos intervenções.

A V.G.C, aponta o Projeto “Escola Segura” que é da rede e não particular da escola. O “Projeto Escola Segura” tem o objetivo de mediar conflitos. Como também o V.G.D, que além do Projeto “Escola Segura” que é da rede, conta ainda com o “Escola Legal” e a C.P.D, reafirma a fala do colega. O projeto “Escola Legal”, tem como proposta reduzir os níveis de violência no ambiente escolar. A ideia base consiste na criação de um Comitê de Mediação de Conflitos em cada escola, o qual atuará sobre as ocorrências de menor potencial ofensivo, utilizando-se de técnicas de mediação de conflitos. Com isso é importante ressaltar “que a escola brasileira não apresenta estratégias institucionais, organizadas e perenes nem de controle à violência de modo geral, nem de combate ao bullying especificamente” (PLAN, 2010, P. 67), este dado de relatório de pesquisa em cinco regiões brasileiras chama a atenção para o pouco valor que se tem dado à violência nas escolas. O relatório

aponta ainda que toda os casos de bullying são tratados com punição aos agressores e entrevista com os pais. Dissertação de mestrado de Gomes (2007) também permite constatar a falta de políticas institucionalizadas no âmbito das escolas brasileiras para o combate à violência infantil e de jovens.

A princípio, toda escola deve estar atenta a questões de diferenças individuais nos contextos da formação dos alunos, pois pessoas são diferentes do ponto de vista de credo, cor, raça, gênero etc. Trabalhar o entendimento e o respeito à diferença é o primeiro passo para se evitar o bullying, mas a família também deve estar envolvida nesse processo. Sem o respaldo familiar adequado, o efeito do trabalho escolar pode ser perdido.

C P D

“(...) estamos recebendo um projeto que não é daqui, mas está vindo da prefeitura(...)”.

V G D

“(...) pessoas ligadas ao curso de direito, psicologia, pedagogia que vem à escola para mediar situações de conflito e com direito para encaminhar para as instituições competentes(...)”.

V G C

“(...) é preventivo, mandaram quatro estagiários para os dois turnos, eles são promotores da paz(...)”.

V G B

“(...) não tem projeto. Percebemos casos isolados e conversamos com o aluno até na sala de aula(...)”.

As brincadeiras acontecem de maneira natural entre as pessoas. Elas brincam, “zoam”, colocam apelidos umas nas outras, dão risadas e se divertem. Porém, quando essas brincadeiras ganham requinte de crueldade, de perversidade e “segundas intenções” e extrapolam os limites suportáveis-que variam de acordo com a história intrapsíquica de cada indivíduo -,transformam-se em atos de violência. Outro aspecto é que quando se trata de brincadeiras normais e saudáveis todos se divertem. Porém, quando apenas uns poucos se divertem à custa de

outros, que sofrem, não se trata mais de uma simples brincadeira, e sim de um ato de violência. É possível notar claramente quando alguém fica constrangido, não se sente à vontade ou não gosta de uma brincadeira.

A V.G.A, não tem certeza do que seja atos repetitivos, é o que se pode perceber na sua colocação, enquanto a C.P.A, a G.B e a V.G.B definem que é quando uma pessoa é constantemente colocada em uma situação de constrangimento.

A V.G.C, afirma que é quando se toma decisões erradas e essas tomadas de decisões equivocadas fazem com que os erros continuem acontecendo.

O V.G.D, diz que é complicado e passa pelo viés do ponto de vista pessoal e psicológico. A C.P.D, afirma que as agressões são constantes.

A V.G e a G.A, dizem que já houve problemas com os pais e não com os alunos.

A G.B e a V.G.B, dizem que graças a Deus ainda não aconteceu. Já a C.P.B, concorda com elas que ainda não aconteceu, mas acrescenta que está prestes a acontecer.

A V.G.C, fala que recentemente teve que acionar o Conselho Tutelar. O V.G.D e a C.P.D também relatam que sim, foi preciso. O V.G e a C.P.D relataram que até a polícia já foi acionada. Portanto sobre o policiamento nas escolas vale frisar que, a ocorrência de graves cenas de violência da as escolas tem levado as equipes de direção a recorrerem a Polícia para gerir os conflitos envolvendo alunos e demais membros da escola.

A presença da polícia no contexto escolar é marcada por ambiguidades e tensões, tanto nas relações que se estabelecem quanto nas percepções do papel da polícia por parte dos professores, alunos, membros da equipe da direção e, até mesmo, dos próprios policiais. Justificada pelos sentimentos de medo e insegurança, a intervenção policial é pensada, muitas vezes, como solução para os problemas de violências nas escolas.

A necessidade da presença da polícia nas escolas suscita opiniões e expectativas divergentes entre os atores. Para alguns, tal presença deve limitar-se à segurança do espaço externo à escola e para outros, a tarefa policial pode e deve

acontecer dentro do ambiente escolar, incluindo palestras educativas.

De acordo com o ECA, os atos infracionais são condutas ilícitas, como os crimes e contravenções penais, porém praticadas por crianças ou adolescentes. Apesar de terem como parâmetro a mesma legislação utilizada para os adultos – quais sejam, o código penal brasileiro e a lei de contravenções penais – os atos infracionais estão sujeitos a diferentes penas e tratamentos, dada a especificidade de seus autores, ou seja, crianças e adolescentes em formação. Assim, ações como lesão corporal, porte de arma, ameaça, tráfico de entorpecentes, os danos ao patrimônio, pichação, entre outras, são considerados crimes ou contravenções penais. Ressalta-se que os demais atos praticados pelos alunos na escola e que não se enquadram nos textos legais são considerados atos indisciplinares e como tal devem, ser tratados pelo regimento interno da escola, cabendo a estas acionar os mecanismos de sanção e intervenção mais adequados.

Referindo-se às estratégias adotadas para o enfrentamento das violências no âmbito escolar, Lopes et. al. (2008) revelam que, em muitos estabelecimentos de ensino, a função educativa abre espaço para as funções de vigilância, denúncia e punição, o que os autores denominam de “educação pelo medo”. Segundo os eles, no momento em que os profissionais da educação adotam tais tipos de mecanismos de controle, pode-se fomentar o enfraquecimento das relações e das estratégias pedagógicas.

A V.G.A, relata que não diretamente a violência da comunidade. A C.P.A, afirma que a violência da comunidade é explicitada na escola, sim.

A G.B, diz que não a violência física, mas a moral. A V.G.B percebe esse adentramento principalmente no princípio da semana pelo comportamento dos alunos. A C.P.B, fala que as crianças repassam para os colegas, na escola, toda violência que ele percebe na comunidade e de que é vítima.

A V.G.C e o V.G.D afirmam que há uma interferência, sim. E a C.P.D, diz que de certa forma há uma interferência.

Pode-se perceber que o entorno das escolas é um espaço que merece destaque, por oferecer ou não a segurança para que o jovem tenha acesso à educação. Um entorno considerado perigoso oferece risco e desestimula o acesso do jovem à escola. As drogas foram citadas por todos.

Tais atividades ilegais tornam-se, assim, um negócio que flui por meio de relações interpessoais baseadas no segredo e na confiança (Zaluar, 1998), construindo relações de cumplicidade que visam à proteção mútua daqueles que vendem o produto e daqueles que o compram. As marcas do tráfico podem ser várias. E essas ações podem estar relacionadas diretamente com o fracasso escolar.

O tráfico, como se percebe, é um fenômeno complexo tanto na sociedade mais ampla quanto nas escolas. A dificuldade em lidar com o problema muitas vezes aparece de forma abrangente, sendo os obstáculos enfrentados referidos por um leque de atores vinculados ao cotidiano escolar. Fica evidenciado, assim, que as escolas defrontam-se no seu dia-a-dia com o fato de que o tráfico é uma alternativa para vários adolescentes e jovens, atraídos pela lucratividade e poder associados a tal mercado. Esse quadro torna-se ainda mais acentuado diante da exclusão social sistemática vivenciada por grandes parcelas da população, levando alguns ao tráfico como forma de inserção ilegal no “mercado de trabalho” (SALES, 1999; CRUZ NETO et al, 2001; FEFFERMANN, 2006).

Percebe-se assim que o espaço sócio territorial onde a escola se localiza tem influência significativa sobre o seu cotidiano e a percepção de segurança dos alunos e adultos que dela fazem parte. Por vezes, episódios concretos de violência ocorridos nos arredores alimentam o medo comprometendo o clima escolar.

Ficou claro na fala dos entrevistados, que o crescimento da violência no espaço escolar ampliado de forma considerável os conflitos presentes nas relações sociais estabelecidas, deixando claro que tais conflitos não podem mais ser geridos pelos padrões tradicionalmente convencionados. A autoridade da escola como construída atualmente parece não ser mais suficiente para resolver os problemas de violência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sem a pretensão de concluir ou esgotar as discussões sobre o assunto, essa dissertação teve a intenção de compreender e problematizar as percepções de educadores frente ao *bullying*, bem como as formas de enfrentamentos por eles indicadas na resolução de conflitos entre escolares. Assim, o nosso entendimento é de que o *bullying* só ganha consistência quando um ou mais estudantes perseguem determinado aluno, em função do mesmo não se adequar aos padrões hegemonicamente construídos culturalmente, por meio de perseguições, humilhações, ataques físicos e verbais, insultos e difamações.

Foi de fundamental importância perceber as ocorrências de *bullying* como uma dentre várias formas de violência.

Outro aspecto essencial foi compreender o fenômeno para além de determinismos biológicos que justificam a condição de indivíduos predispostos a sofrerem ou a cometerem o *bullying*, bem como a superação de uma compreensão individualizante do mesmo, como se somente o agressor e a vítima fossem responsáveis pela sua ocorrência, sem considerar a força dos valores e crenças culturais de nossa sociedade de forma mais ampla, que inspiram práticas pouco empáticas e solidárias entre os indivíduos. Dessa forma os aspectos econômicos, políticos, sociais e culturais ganharam relevância nesse trabalho. Outras pesquisas precisam ser realizadas com o intuito de analisar mais profundamente a influência de tais variáveis e suas relações com o *bullying*.

Olweus (1991, 1993, 1994) definiu o conceito de bullying afirmando que um aluno está a ser provocado/vitimado quando ele ou ela está ex-posto, repetidamente e ao longo do tempo, a ações negativas da parte de uma ou mais pessoas.

Também constatamos que por trás das atitudes dos agressores, existe o preconceito e o não respeito às diferenças físicas, sexuais, corporais, raciais, de gênero, religiosas e intelectuais, que acabam reforçando condutas que impedem que os seres humanos consigam perceber a importância do outro diante do pluralismo de ideias. Uma sociedade viável seria aquela em que as pessoas não precisassem (só) breviver mediante as expectativas dos que estão ao seu redor, além dos padrões empregados de forma excludente pelas mídias e meios de comunicação

que reforçam concepções de como devemos nos portar ou agir perante os outros.

Dessa forma, ao dar voz aos sujeitos da pesquisa tentamos fazer com que os mesmos percebessem sua importância na construção do conhecimento humano. Esse aspecto nos convida e reforça a necessidade de criarmos espaços em futuras pesquisas para que os participantes possam atentar-se à dinamicidade das relações humanas, bem como ao seu papel de cidadãos críticos.

Para Ortega (2002) só poderemos vislumbrar a possibilidade de ver o *bullying* erradicado das escolas se os professores entenderem que este fenômeno é um problema e aceitar que se deve pôr fim a ele. Não estamos dizendo que o processo de caracterização do tema não seja importante, até mesmo porque o papel do pesquisador que os interpreta e analisa a partir de suas bases epistemológicas é fundamental, mas não podemos ficar presos somente a essa vertente de estudos. Quanto mais ricas e diversificadas forem as metodologias que visam investigar o assunto, maiores serão as possibilidades de entendermos o *bullying* de forma mais articulada com a sociedade.

Assim, os dados averiguados na pesquisa apontaram que um número expressivo de educadores se preocupam com o fenômeno *bullying*. Outro ponto a destacar é que a maioria dos participantes se sente mal com o que está acontecendo hoje nas escolas. Os resultados ainda deixa claro que entre os possíveis fatores determinantes ao bullying figuram questão econômica, social, família e valores transmitidos tanto pelo ambiente familiar como pelo contexto social no qual estão inseridos vítimas e autores. Portanto a gênese do caráter encontra assento nas percepções obtidas e desenvolvidas no seio familiar e no ambiente escolar. Tais sentimentos culminam com o fato dos educadores reprovarem as situações de *bullying*. Vale destacar que os educadores percebem a presença do *bullying* dentro do contexto escolar. E, por mais que os nomes dados ao ocorrido não seja especificamente a terminologia “*bullying*”, as definições dadas pelos participantes carregam elementos contidos nas definições mais amplas de violência; entretanto, merece nossa atenção também o fato de alguns participantes da pesquisa desconhecerem o fenômeno bullying.

A naturalização do *bullying*, bem como de outras formas de violência, apenas congrega com a camuflagem das situações de violência pelas quais muitas crianças

e adolescentes são submetidos, e que por consequência impedem a intervenção precisa quando elas não são reprovadas ou problematizadas.

Outro aspecto de fundamental importância refere-se às estratégias que os educadores utilizam para resolver as situações de *bullying*, evidenciadas principalmente no apoio social e evitação. As escolas deveriam funcionar como espaços de proteção na vida dos alunos.

Contudo, muitas ficam presas apenas aos conteúdos do ensino aprendizagem, e acabam negando ou secundarizando a dimensão humana das relações interpessoais ao enfatizar a competição entre os estudantes e ao reforçar padrões de conduta que não respeitam as diferenças e peculiaridades dos sujeitos e do contexto em que estão inseridos.

O descrédito na atuação dos professores em relação à tomada de providências, caso resolva denunciar, faz com que algumas vítimas acreditem que é mais seguro suportar o sofrimento que denunciar o agressor (COWIE e SMITH, 2002).

O professor que não conhece o fenômeno, não consegue perceber quando um aluno está sendo vítima. A dificuldade que o professor tem em identificar o *bullying* não se deve somente ao fato de não haver denúncia por parte da vítima, devemos considerar que a falta de uma formação continuada abrangendo o tema violência escolar, que dê suporte ao professor no atendimento aos conflitos ocorridos em sala de aula, dificulta o discernimento entre violência e brincadeiras próprias da idade e, em sua atuação diária, cada professor atende um grande contingente de alunos, o que dificulta o atendimento individualizado e prejudica a adoção de medidas adequadas para a solução e prevenção do problema (MARRIEL et al. 2006).

A presente pesquisa mobilizou alguns questionamentos com relação ao papel dos professores e da instituição escolar diante do *bullying*: Quais elementos deveriam ser contemplados no processo de formação inicial e contínua de nossos docentes, a fim de que o *bullying* seja minimizado dentro da esfera escolar? Ou ainda, se as instituições escolares por si só não conseguem dar conta de toda essa dinâmica social, quais seriam os procedimentos a serem adotados pelas mesmas nos processos de intervenção? As respostas que aparentemente poderiam ser dadas de forma simplista vão se reconfigurando diante da complexidade do tema e

exigindo a continuidade de mais estudos, principalmente os ligados ao contexto brasileiro.

As soluções que os educadores comumente dão e até mesmo as que os sujeitos participantes da pesquisa deram, apresentam um caráter imediato e instantâneo de resoluções.

Medidas que na maioria das vezes funcionam de forma paliativa e impedem uma intervenção consciente de que se não problematizarmos as situações de *bullying* para além de resoluções momentâneas, sempre estaremos à mercê de sua presença e consequências nos diferentes segmentos da vida escolar.

Defendemos a necessidade da criação de programas de intervenção e combate ao *bullying* dentro da esfera escolar. Os projetos voltados à realidade de determinada escola, não devem ser vistos como passos a serem seguidos ou “receitas de bolo”, até mesmo porque, os anseios de determinados lugares são diferentes em outro contexto. Assim, todos os integrantes da comunidade escolar em questão devem ser chamados a discutir e refletir sobre a importância das intervenções coletivas, bem como auxiliar na resolução do problema. Não há sentido para que determinada pessoa centralize as responsabilidades ao idealizar e programar um projeto, isso culminaria com uma visão verticalizada de educação, a qual não contemplaria a riqueza dos diferentes modos de pensar, sentir e agir.

Desta forma concordamos com Lopes Neto (2005), quando este coloca a questão da inexistência de políticas públicas que priorizem ações de prevenção ao bullying e garantam a saúde e a qualidade da educação no Brasil.

Sendo assim, diante das limitações desse trabalho esperamos ter contribuído na produção de conhecimentos sobre o tema, bem como auxiliar no preenchimento de algumas peças do quebra cabeça denominado “*bullying*”, alertando os órgãos responsáveis pela Rede Municipal de Ensino do Recife quanto à emergência de providências que proporcionem intervenções adequadas para a prevenção do bullying no ambiente escolar, deixando em aberto o convite para que mais pessoas procurem outras peças, pois o tempo e os aspectos sócio-culturais do nosso modo de viver vão reconfigurando o *bullying* e exigindo novos conhecimentos, a fim de que as respostas sejam mais articuladas o possível, principalmente em sua superação, acreditando que a relevância deste trabalho é incentivar a reflexão do que foi

estudado, auxiliando professores, pais e demais envolvidos a lidar com a situação prevenir e combatê-la de maneira eficaz e menos traumática afim de que sejam evitadas as nefastas consequências do fenômeno bullying já que de acordo com os pesquisados esse fenômeno ainda não recebeu a atenção social que merece.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, M. Escolas inovadoras: um retrato de alternativas. SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE VIOLÊNCIA NAS ESCOLAS, 1, 2002, Brasília. **Desafios e Alternativas: violência nas escolas**. Brasília: UNESCO, UNDP, 2003a. p.13-36.

_____. Violência no cotidiano das escolas. M. Abramovay (Org.). **Escola e violência**. Brasília: UNESCO, UCB, 2003b, p. 67-87.

_____. (Org.). **Escola e violência**. Brasília: UNESCO, UCB, 2003c.

ABRAMOVAY, M; LIMA, F & VARELLA, S. Percepções dos alunos sobre as repercussões da violência nos estudos e na interação social na escola. M. Abramovay (org.). **Escola e Violência**. Brasília: UNESCO, UCB, 2003, p. 89-117.

ABRAMOVAY, M. Violências nas escolas: versão resumida- Brasília: UNESCO Brasil, REDE PITÁGORAS, Instituto Ayrton Senna, UNAIDS, Banco Mundial, USAID, Fundação Ford, CONSED, UNDIME, 2003.

ADORNO, T. W. Educação após *Auschwitz*. **Palavras e sinais**. Modelos críticos 2. Tradução de Maria Helena Ruschel. Petrópolis: Vozes, 1995.

ALMEIDA, A. A vitimização entre pares em contexto escolar. C. Machado, R. A. Gonçalves (Orgs). **Violência e vítimas de crimes: crianças**. Coimbra: Quarteto, 2008, p.163-185.

ALMEIDA, A. A.; CAURCEL, M. J. **Scan-bullying**. Universidade do Minho: Braga, 2005.

ALMEIDA, A.; LISBOA, C.; CAURCEL, M. J. ¿Por qué ocurren los malos tratos entre iguales? Explicaciones causales de adolescentes portugueses y brasileños. **Revista Interamericana de Psicología**, v.41, n.2, p.107-118, 2007.

ALVES, Mazzotti, Alda J. GEWANDS ZNAJDER, Fernando. O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa 3ª ed. São Paulo: Pioneira Thomson learning, 2002.

ANDRÉ, M. Etnografia da Prática Escolar. 2 ed. São Paulo: Papirus, 1995.

ANTUNES, D. CALVES, Mazzotti, Alda J. GEWANDS ZNAJDER, Fernando. O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa 3ª ed. São Paulo: Pioneira Thomson learning, 2002.; ZUIN, A. A. S. Do bullying ao preconceito: os desafios da barbárie à educação. **Psicologia & Sociedade**, v.20, n.1, p.33-42, 2008.

BACZKO, B. Imaginação social. **Enciclopédia Einaudi**: Antrophos Homem. v.5. Trad. Manoel Villaverde Cabral. Portugal: Casa da Moeda, 1985, p. 296-332.

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

BEANE, Allan L. Proteja seu filho do bullying. 2 ed. Rio de Janeiro: Best seller, 2011.

BEAUDOIN, M. N.; TAYLOR, M. **Bullying e desrespeito**: como acabar com essa cultura na escola. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BLAYA, C. Clima escolar e violência nos sistemas de ensino secundário da França e Inglaterra. E. Debarbieux & C. Blaya. (Orgs.), **Violência nas escolas e políticas públicas**. Brasília: UNESCO, 2002, p. 225-250.

_____. Elementos de reflexão a partir do comparativismo europeu. SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE VIOLÊNCIA NAS ESCOLAS, 1, 2002, Brasília. **Desafios e Alternativas**: violência nas escolas. Brasília: UNESCO, UNDP, 2003. p.37-56.

BODY-GENDROT, S. Violência escolar: um olhar comparativo sobre políticas de governança. E. Debarbieux & C. Blaya. (Orgs.), **Violência nas escolas e políticas públicas**. Brasília: UNESCO, 2002, p.165-185.

BON, S. C.; FAIRCLOTH, S. C.; LE TENDRE, G. K. The school violence dilemma: protecting the rights of students with disabilities while maintaining teachers' sense of safety in schools. **Journal of disability policy studies**, v.17, n.3, p.148-157, 2006.

BOTELHO, R. G.; SOUZA, J. M. C. de. Bullying e educação física na escola: características, casos, consequências e estratégias de intervenção. **Revista de Educação Física**, n.139, p. 58-70, 2007.

CAMACHO, L. M. Y. As sutilezas das faces da violência nas práticas escolares de adolescentes. **Educação e Pesquisa**, v.27, n.1, p.123-140, 2001.

CAMARGO, L. S. Escola: **Concepções de adolescentes sobre escola**: do risco à proteção. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2009.

CANO, D. S.; GABARRA, L. M.; MORÉ, C. O.; CREPALDI, M. A. As transições familiares do divórcio ao recasamento no contexto brasileiro. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v.22, n.2, p.214-222, 2009.

CARPENTER, Deborah. **Cuidado! Proteja seus filhos dos bullies**. São Paulo: Butterfly Editora, 2011.

CARVALHOSA, S. F. de.; LIMA, L.; MATOS, M. G. de. Bullying – a provocação/vitimização entre pares no contexto escolar português. **Análise Psicológica**, v.4, n.20, p.571-585, 2002.

CASTRO, M. G.; ABRAMOVAY, M. Jovens em situação de pobreza, vulnerabilidades sociais e violências: casos em áreas urbanas, Brasil 2000. M. Abramovay (Org.). **Escola e violência**. Brasília: UNESCO, UCB, 2003b, p. 17-66.

CATINI, N. **Problematizando o “bullying” para a realidade brasileira**. Tese de Doutorado em Psicologia. Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2004.

CEPEDA-CUERVO, E.; PACHECO-DURÁN, P. N.; GARCÍA-BARCO, L.; PIRAQUIVEPEÑA, C. J. Acoso escolar a estudiantes de Educación Básica y Media. **Revista de Salud Pública**, v.10, n.4, p. 517-528, 2008.

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

CHARLOT, B. Prefácio. ABRAMOVAY, M (Org.). **Cotidiano das escolas**: entre violências. Brasília: UNESCO, Observatório de violência. Ministério da Educação, 2006.

CHEN, J. K.; ASTOR, R. A. The perpetration of school violence in Taiwan: an analysis of gender, grade level and school type. **School Psychology International**, v.30, n.6, p.568-584, 2009.

CID, H. P.; DÍAZ M, A.; PÉREZ, M. V.; TORRUELLA, P. M.; VALDERRAMA, A. M. Agresión y violencia en la escuela como factor de riesgo del aprendizaje escolar. **Ciencia y Enfermería**, v.14, n.2, p.21-30, 2008.

COSTA, J. F. **O vestígio e a aura**: corpo e consumismo na moral do espetáculo. Rio de Janeiro: Garamond, 2004.

COWIE, H. Juventude e violência: um relatório para a conferência da UNESCO. SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE VIOLÊNCIA NAS ESCOLAS, 1, 2002, Brasília. **Desafios e Alternativas: violência nas escolas**. Brasília: UNESCO, UNDP, 2003. p.111-143.

CROCHIK, J. L. **Preconceito**: indivíduo e cultura. 2. ed. São Paulo: Robe Editorial, 1997.

DEBARBIEUX, E. **Violência nas escolas**: divergências sobre palavras e um desafio político. Brasília: UNESCO, 2002.

DEBARBIEUX, E & BLAYA, C. Violência nas escolas e políticas públicas. E. Debarbieux & C. Blaya. (Orgs.), **Violência nas escolas e políticas públicas**. Brasília: UNESCO, 2002, p. 59-92.

DEBARBIEUX, E & DEUSPIENNE, K.R. Das estatísticas oficiais aos levantamentos sobre vitimização, delinquência juvenil e violência na escola. SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE VIOLÊNCIA NAS ESCOLAS, 1, 2002, Brasília. **Desafios e Alternativas: violência nas escolas**. Brasília: UNESCO. UNDP. 2003. p.13-36.

DELL'AGLIO, D. D. **O processo de coping, institucionalização e eventos de vida em crianças e adolescentes**. Tese de Doutorado em Psicologia. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2000.

DEVINE, J. A mercantilização da violência escolar. E. Debarbieux & C. Blaya. (Orgs.), **Violência nas escolas e políticas públicas**. Brasília: UNESCO, 2002, p. 207-223.

DONNON, T., HAMMOND, W. (2007). Understanding the relationship between resiliency and *bullying* in adolescence: an assessment of youth resiliency from five urban high schools. **Child and Adolescence Psychiatric Clinics of North America**, v. 16, p. 449-471.

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

FANTE, C.A.Z. **Fenômeno Bullying**: como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz. Campinas: Verus, 2005.

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

FARRINGTON, D. P. Fatores de risco para a violência juvenil. E. Debarbieux & C. Blaya. (Orgs.), **Violência nas escolas e políticas públicas**. Brasília: UNESCO, 2002, p. 25-57.

FAVER, C. A. School-based humane education as a strategy to prevent violence: Review and recommendations. **Children and Youth Services Review**, v.32, p.365-370, 2010.

FIGUEIRÓ, M. N. D. O professor como educador sexual: interligando formação e atuação profissional. RIBEIRO, Marçal Rennes Paulo (org.), **Sexualidade e educação**: aproximações necessárias. São Paulo: Arte & Ciência, 2004.p.115-151.

FRANCISCHINI, R.; NETO, M. O. S. Enfrentamento a violência contra crianças e adolescentes: Projeto Escola que Protege. **Revista do Departamento de Psicologia UFF**, v.19, n.1, p.243-252, 2007.

FRANCISCO, M. V. **Caracterização de bullying entre escolares do Ensino Fundamental em Presidente Prudente-SP**.2006. 92 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura Plena em Educação Física) - Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2006.

FRANCISCO, M. V.; LIBÓRIO, R. M. C. Um estudo sobre bullying entre escolares do Ensino Fundamental. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v.22, n.2, p.200-207, 2009.

FREIRE, I. P.; SIMÃO, A. M. V.; FERREIRA, A. S. O estudo da violência entre pares no 3º ciclo do ensino básico: um questionário aferido para a população portuguesa. **Revista Portuguesa de Educação**, v.19, n.2, p.157–183, 2006.

FUNK, Walter. **Violência nas escolas alemãs; situação atual; Blaya, Catherine.** Cortez, 2000

GALINKIN, A. L. Velhas e novas violências contra a mulher. Procuradoria Regional do Trabalho de Goiás. (Org.). **Mulher, gênero e relações de trabalho**. 1. ed. Goiânia: Procuradoria Regional do Trabalho de Goiás, 2007, p. 12-29.

GAMBOA, A.S. **Ciência, Pesquisa e Metodologia na Universidade**. LOMBARDI, J.C. (Org.). Pesquisa em educação: história, filosofia e temas transversais. 2. ed. Campinas: Autores Associados/ Caçador: HISTERDBR-UnC, p.95-104, 2000.

GARCÍA, M.; MADRIAZA. Estudio cualitativo de los determinantes de la violencia escolar en Chile. **Estudios de Psicología**, v.11, n.3, p.247-256, 2006.

GOMEZ, A.; GALA, F. J.; LUPIANI, M.; BERNALTE, M. T. M.; LUPIANI, S.; BARRETO, M. C. El *bullying* y otras formas de violencia adolescente. **Cuadernos Medicina Forense**, v.13, n.48-49, p.165-177, 2007.

GONÇALVES, M. G. M. Concepções de adolescência veiculada pela mídia televisiva: um estudo das produções dirigidas aos jovens. S. Ozella (Org.). **Adolescências construídas**. São Paulo: Cortez, 2003, p. 41-62.

GOUVEIA, A. J. Notas a respeito das diferentes propostas metodológicas apresentadas. **Cadernos de Pesquisa**, n.49, p.67-70, 1984.

GRUBER, J. E.; FINERAN, S. Comparing the impact of *bullying* and sexual harassment victimization on the mental and physical health of adolescents. **Sex Roles**, v. 59, p.1-13, 2008.

HAUAISS, Antônio e VILAR, Mauro de Dalles. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

HAYDEN, Carol (org.). **Comportamentos violentos e agressivos nas escolas inglesas**. Brasília, UNESCO, 2002. p.131-152.

HAYDEN, C. Fatores de risco e a expulsão de alunos da escola. E. Debarbieux & C. Blaya. (Orgs.), **Violência nas escolas e políticas públicas**. Brasília: UNESCO, 2002, p. 137-163.

HERRERAS, E. B. Strategies to prevent *bullying* in classrooms. **Intervención Psicosocial**, v.17, n.3, p.369-370, 2008.

JARRY, Roberto Richardson. **Pesquisa Social métodos e técnicas**. Rio de Janeiro: Atlas, 1999.

LA TAILLE, Y. **Formação ética**: do tédio ao respeito de si. Porto Alegre: Artmed, 2009.

LEVANDOSKI, G. **Análise de fatores associados ao comportamento bullying no ambiente escolar: características cineantropométricas e psicossociais**. Dissertação de Mestrado em Ciências do Movimento Humano. Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2009.

LEVANDOSKI, G.; CARDOSO, F. L. Fatores associados ao comportamento *bullying* no ambiente escolar. **Revista Digital: Buenos Aires**, v. 14, n. 139, p.1-4, 2009.

LIBÂNEO, J. C. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? S. G. Pimenta; E. Ghedin (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2005, p. 53-79.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. **Educação escolar**: políticas, estrutura e organização. São Paulo: Cortez, 2003.

LIBÓRIO, R. M. C.; CASTRO, B. M.; COELHO, A. E. L. Desafios metodológicos em resiliência: conceitos e reflexões críticas. S. H. KOLLER; D. D. DELL'AGLIO; M. A. A. YUNES (Orgs.). **Resiliência e psicologia positiva**: interfaces do risco à proteção. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006, p. 89-115.

LIBÓRIO, R. M. C.; Ungar, M. Resiliência oculta: a construção social do conceito e suas implicações para práticas profissionais junto a adolescentes em situação de risco. **Psicologia Reflexão e Crítica**, v. 23 (no prelo).

LISBOA, C. S. M. **Comportamento agressivo, vitimização e relações de amizade de crianças em idade escolar: fatores de risco e proteção**. Tese de Doutorado em Psicologia. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

LIMA, Ana Maria de Albuquerque. **Cyberbullying e outros riscos da Internet**: despertando a atenção de pais e professores-Rio de Janeiro: Wak Editora, 2011.

LOPES NETO, A. A. Bullying: comportamento agressivo entre estudantes. **Jornal de Pediatria**, v.81, n.5, p.164-172, 2005.

LOPES NETO, A.A. **Bullying**: saber identificar e como prevenir. São Paulo: Brasiliense, 2011.

LOURO, G. L (Org.). **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

_____. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. 7ª. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

LUDKEM. ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MALDONADO, Maria Tereza. **A face oculta**: uma história de bullying e cyberbullying. 1. ed. São Paulo: Saraiva, 2009.

MALDONADO, Maria Tereza. **Bullying e cyberbullying**: o que fazemos com o que fazem conosco? 1. ed. São Paulo: Moderna, 2011.

MANTOAN, M. T. E. Igualdade e diferenças na escola: como andar no fio da navalha. **Interação**: Rev. Fac. Educ. UFG, v.31. n.2, p.185-196, 2006.

MARIE-ALSANA, W.; HAJ-YAHIA, M. M.; GREENBAUM, C.W. Violence among arab elementary school pupils in Israel. **Journal of Interpersonal Violence**. v.21, p.58-88, 2006.

MARTINS, M. J. D. Agressão e vitimação entre adolescentes, em contexto escolar: um estudo empírico. **Análise Psicológica**. v.4, n.23, p.401-425, 2005.

MASCARENHAS, S. Gestão do bullying e da indiscipline e qualidade do bem-estar psicossocial de docentes e discentes do Brasil (Rondônia). **Psicologia, Saúde & Doenças**, v.7, n.1, p.95-107, 2006.

MELO, Josevaldo Araújo de. Bullying na escola: como identificá-lo, como previni-lo, como combatê-lo. Recife: EDUPE, 2010.

MICHAUD. Yves, A. A. **A violência**. São Paulo: Ática, 2001.

MIDDELTON-MOZ, Jane, **Bullying**: estratégias de sobrevivência para crianças e adultos/ Jane Middleton-Moz, Mary Lee Zewadskij tradução Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2007,

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa. 7. ed. São Paulo, 2000.

MOREIRA, Dirceu. **Transtorno do assédio moral-bullying**: a violência silenciosa. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2010.

MOREIRA, M. F. S. Preconceito, sexualidade e práticas educativas. D. J. da Silva.; R. M. C. Libório (Orgs.). **Valores, preconceitos e práticas educativas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005, p. 145-160.

MORITA, Y. Violência na escola: uma abordagem japonesa. E. Debarbieux & C. Blaya. (Orgs.), **Violência nas escolas e políticas públicas**. Brasília: UNESCO, 2002, p. 93-136.

MUNARIN, J. C. **A escola como espaço de convivência: a prevenção e a redução do bullying escolar**. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente, 2007.

ODALIA, Nilo. **O que é violência**. São Paulo: Brasiliense, 1985.

OLIBONI, S. P. **O bullying como violência velada: a percepção e ação dos professores**. Dissertação de Mestrado em Educação Ambiental. Universidade Federal do Rio Grande: Rio Grande, 2008.

OLIVEIRA, F. F. de; VOTRE, S. J. Bullying nas aulas de Educação Física. **Movimento**, v.12, n.02, p.173-197, 2006.

OLIVEIRA, M. K. Vygotsky e o processo de formação de conceitos. Y. D. La Taille; M. K. Oliveira; H. Dantas (Orgs.). **Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus Editorial, 1999, p.23-34.

OLWEUS, D. Hostigamiento y vejaciones en la escuela: un programa de intervencion. **Perspectivas**, v. 25, n.1, p. 139-145, 1995.

OLWEUS, D. **Conductas de acoso y amenaza entre escolares**. 3. ed. Madrid: Ediciones Morata, 2006.

ORTEGA, R. Programas Educacionais de prevenção da violência escolar na Espanha: o modelo Sevilha antiviolência escolar (SAVE). SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE VIOLÊNCIA NAS ESCOLAS, 1, 2002, Brasília. **Desafios e Alternativas: violência nas escolas**. Brasília: UNESCO, UNDP, 2003. p.79-110.

ORTEGA, R.; DEL REY, R. **Estratégias educativas para a prevenção da violência**. Brasília: UNESCO, UCB, 2002.

ODALIA, Nilo. **O que é violência**. São Paulo: Brasiliense, 1985.

ORLANDI, Eni P. **Análise do discurso: princípios & procedimentos**. 6. ed. São Paulo: Pontes, 2005.

OZELLA, S. A adolescência e os psicólogos: a concepção e a prática dos profissionais. S. Ozella (Org.). **Adolescências construídas**. São Paulo: Cortez, 2003, p. 17-40.

PEGUERO, A. A. Opportunity, involvement, and student exposure to school violence. **Youth Violence and Juvenile Justice**, v.7, n.4, p.299-312, 2009.

PERALVA, Angelina. **A generalização da violência como modo de regulação das interações humanas na região metropolitana do Rio de Janeiro: a violência juvenil**. São Paulo: USP, 1995.

PEREIRA Beatriz Oliveira. **Para uma Escola sem Violência**: estudo e prevenção das práticas agressivas entre crianças. Fundação Calouste Gulbenkian - Ministério da Ciência e da Tecnologia, 2002.

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

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

PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. S. G. Pimenta; E. Ghedin (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2005. p.17-52.

PINGOELLO, I. **Descrição comportamental e percepção dos professores sobre o aluno vítima do bullying em sala de aula**. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Estadual Paulista, Marília, 2009.

PIZARRO, H. C.; JIMÉNEZ, M. I. Maltrato entre iguales en la escuela costarricense. **Revista Educación**, v.31, n.1, p.135-144, 2007.

PRINA, F. A violência na escola: da pesquisa ao projeto – a experiência da rede européia Nova Res. SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE VIOLÊNCIA NAS ESCOLAS, 1, 2002, Brasília. **Desafios e Alternativas: violência nas escolas**. Brasília: UNESCO, UNDP, 2003, p.145-183.

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

RAMIREZ, F. O. **Condutas agressivas na idade escolar**. Amadora: McGraw, Hill, 2001,

RIGOTTI, J. I. R. A transição da escolaridade no Brasil e as desigualdades regionais. **Revista Brasileira de Estudos de População**. v.18, n.1/2, p.59-73, 2001.

ROYER, E. A violência escolar e as políticas de formação de professores. E. Debarbieux & C. Blaya. (Orgs.), **Violência nas escolas e políticas públicas**. Brasília: UNESCO, 2002, p. 251-267.

_____. Condutas agressivas na escola: pesquisas, práticas exemplares e formação de professores. SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE VIOLÊNCIA NAS ESCOLAS, 1, 2002, Brasília. **Desafios e Alternativas: violência nas escolas**. Brasília: UNESCO, UNDP, 2003. p.57-78.

RUIZ, R. O.; MORA-MERCHÁN, J. A. Agresividad y violencia: el problema de la victimización entre escolares. **Revista de Educacion**, n. 313, p.07-27, 1997.

SALLES, L. M. F. Infância e adolescência na sociedade contemporânea: alguns apontamentos. **Estudos de Psicologia**, v.22, n.1, p.33-41, 2005.

SANTOS, G. A. dos. Filosofia e as gentes: um estudo sobre a origem das diferenças. In: D. J. da Silva.; R. M. C. Libório (Orgs.). **Valores, preconceitos e práticas educativas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005, p. 57-71.

SHAPIRO, Ronald M. **Bullies**: tiranos, valentões e pessoas difíceis: como conviver com eles. São Paulo: Butterfly Editora, 2008.

SAPIENZA, G.; AZNAR-FARIAS, M.; SILVARES, E. F.de M. Competência social e práticas educativas parentais em adolescentes com alto e baixo rendimento acadêmico. **Psicologia: Reflexão e Crítica**. v.22, n.2, p.208-213, 2009.

SASSAKI, R. K. **Inclusão**: construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SAWAIA, B. (org.) **As artimanhas da exclusão**: análise psicossocial e ética da desigualdade social. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

SAVIANI, Demerval. Ed. Brasil. **Estrutura o sistema**. 6. ed. São Paulo: Cortez Autores, 1986.

SAVIANI, Demerval, Lombardi JC SANFELICE, J. L. organização. **História e história da educação**: O debate teórico metodológico atual, 2 ed. Campinas: autores associados: Hiatardbr, 2000.

SEBASTIÃO, J.; ALVES, M. G.; CAMPOS, J. Violência na escola: das políticas aos quotidianos. **Sociologia, Problemas e Práticas**, n. 41, p.37-62, 2003.

SEIXAS, R. S. Violência escolar: metodologias de identificação dos alunos agressores e/ou vítimas. **Análise Psicológica**, v. 2, n. 23, p.97-110, 2005.

SILVA, Ana Beatriz B. **Bullying**: mentes perigosas nas escolas. RJ: Objetiva, 2010.

SILVA, D. J. Educação, preconceito e formação de professores. D. J. da Silva.; R. M. C. Libório (Orgs.). **Valores, preconceitos e práticas educativas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005, p. 125-141.

SMITH, P. K. Intimidação por colegas e maneiras de evitá-la. E. Debarbieux & C. Blaya. (Orgs.), **Violência nas escolas e políticas públicas**. Brasília: UNESCO, 2002, p. 187-205.

SOUZA, M. P. R. Problemas de aprendizagem ou problemas de escolarização? D. J. da Silva.; R. M. C. Libório (Orgs.). **Valores, preconceitos e práticas educativas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005, p. 49-55.

SPOSITO, M.P. Um breve balanço da pesquisa sobre violência escolar no Brasil. **Educação e Pesquisa**, v.27, n.1, p.87-103, 2001.

SPOSITO, M. e Galvão, I. **A experiência e as percepções dos jovens na vida escolar na encruzilhada das aprendizagens**: o conhecimento, a indisciplina, a violência. *Perspectiva*, Florianópolis, v.22, p. 345-380, 2004.

_____. **Percepções sobre jovens nas políticas públicas de redução da violência em meio escolar**. *Pro-Posições*, v.13, n.3 (39), p. 71-83, 2002.

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

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

THIOLLENT, M. J. M. Aspectos qualitativos da metodologia de pesquisa com objetivos de descrição, avaliação e reconstrução. **Cadernos de Pesquisa**, v.49, n.1, p.45-50, 1984.

TOGNETTA, L. R. P. Violência na escola: os sinais de *bullying* e o olhar necessário aos sentimentos. A. Pontes; V. S. Lima (Orgs.), **Construindo saberes em educação**. Porto Alegre: Zouck, 2005, p.11-32.

UNGAR, M.; BROWN, M.; LIEBENBERG, L.; OTHMAN, R.; KWONG, W. M.; ARMSTRONG, M.; GILGUN, J. Unique Pathways to Resilience across Cultures. **Adolescence**, v.42 (166), p.287-310, 2007.

VALE, J. M. F. A educação contemporânea. N. M de Souza (Org.), **Histórias da Educação**. São Paulo: Avercamp, 2006, p.103-140.

VALLES JR, R. Q. **How succesful high school students cope with bullying: a qualitative study**. 2007. 90f. Tese de Doutorado, Faculty of the Rossier School, Education University of Southern California, California.2007.

VALLE, Nadja do Couto. **Pelos caminhos da educação**: bullying, cyberbullying e dependências. RJ: Novo Ser, 2011.

VALLE, L. E. L. R. do; MATTOS, M. J. V. M. de. **Violência e educação**: a sociedade criando alternativas. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2011.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

YUNES, M. A. M.; SZYMANSKI, H. Resiliência: noção, conceitos afins e considerações críticas. J. Tavares (Org.). **Resiliência e Educação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001, p.13-42.

ZECHI, J. A. M. **Violência e indisciplina em meio escolar: aspectos teórico-metodológicos da produção acadêmica no período de 2000 a 2005**. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2008.

ZOEGA, M. T. S.; ROSIM, M. A. Violência nas escolas: o *bullying* como forma velada de violência. **UNAR**, v.3, n.1, p. 13-19, 2009.

ANEXOS

APÊNDICE I - GUIÃO DE ENTREVISTA

Entrevista

Data

Hora

Dados de identificação

Idade:

Sexo:

Função na Escola;

Qual a sua formação:

Tempo de experiência docente:

1- Você percebe atitudes de violência aqui na Escola? E quando isso acontece de que maneira você age?

2- Você já ouviu falar em BULLYING? Sabe o que é? Já foi vítima de BULLYING?

3- Você sabe diferenciar o fenómeno Bullying de outros tipos de violência?

4- Você saberia identificar as vítimas de BULLYING? Por que entre as vítimas impera a lei do silêncio?

5- As atitudes agressivas comumente são mais praticadas por meninos ou meninas?

6- Existe algum projeto de intervenção para erradicar ou minimizar a violência aqui na Escola?

7- Os professores podem ser alvos de Bullying? Conhece algum que foi? Os professores também praticam Bullying contra seus alunos? Você conhece algum que praticou?

8- O que é para você uma atitude antipática, anti-social? Cite algumas atitudes anti-sociais que você vivenciou aqui na Escola ou em qualquer outro lugar e até mesmo que ocorreram com você, que possam gerar conflitos.

9- Quando você é tratado assim sente-se incomodado?

10- Como podemos caracterizar os atos repetitivos?

11- Já houve algum problema de violência que foi necessário, ser acionado outras autoridades?

12- A violência na comunidade interfere no trabalho desenvolvido na Escola? De que forma?

Grata pela sua colaboração!!!!!!!!!!



Mestranda: Geísa Conceição Teixeira Macambira

Curso: Ciências da Educação

Orientadora: Professora. Doutora. Maria das Graças Andrade

APÊNDICE II - QUESTIONÁRIO

Obs. Bullying é uma palavra de origem inglesa usada para definir o desejo consciente e deliberado de maltratar uma outra pessoa e colocá-la sob tensão. É um comportamento intencional, logo, premeditado, sistematizado, planejado, articulado de forma repetitiva de agressão verbal, psicológica ou física adotado sobretudo, no âmbito escolar ou externo à escola.

Vale salientar que todas as respostas serão mantidas em sigilo e seu nome não precisa aparecer.

1- Você observa atitudes agressivas entre os alunos;

() Sempre () Às vezes () Nunca

2- O índice de agressividade é maior entre:

() Meninos () Meninas

3- As atitudes agressivas geralmente acontecem:

() No recreio () Na sala de aula () Nos banheiros () Em todos os lugares dentro da escola

4- Quando o aluno se envolve em atos violentos o que você faz:

() Encaminha-o à direção () Chama os pais () Suspende-o das aulas
() Outros

5- Existe algum projeto de intervenção na escola, para minimizar ou erradicar a violência:

☐ Não ☐ Sim ☐ Nunca houve

6- Você já foi agredido por aluno:

☐ Sim ☐ Verbalmente ☐ Fisicamente ☐ Não

7- Você já fez algum curso, capacitação, seminário sobre bullying, promovido pela Prefeitura da cidade do Recife:

☐ Sim ☐ Não ☐ Houve, mas não participei

8- Você é capaz de distinguir o Bullying de outros tipos de violência:

☐ Sim ☐ Não

9- Como você se sente no ambiente de trabalho:

☐ Seguro ☐ Inseguro ☐ Ameaçado ☐ Constrangido ☐ Humilhado

10- Você sente ou já sentiu medo de alguém da comunidade, onde a escola está inserida:

☐ Sim ☐ Não

11- Você já foi agredido por algum colega de trabalho:

☐ Sim ☐ Não ☐ Verbalmente ☐ Fisicamente

12- Você já praticou ou pratica BULLYING contra o aluno:

☐ Sim ☐ Não ☐ Às vezes

13- Você acredita que as conformações culturais, familiares e sociais, associados ao despreparo de profissionais e instituições, estão na raiz do problema (BULLYING):

☐ Sim ☐ Não

14- Você já precisou acionar autoridades, fora da escola para resolver problemas de violência, ocorrido no ambiente escolar:

☐ Sim ☐ Não ☐ Às vezes

15- Você alguma vez já associou o desinteresse de um aluno, ao fato dele ser vítima do BULLYING:

☐ Sim ☐ Não

16- Diante de um aluno muito agressivo o que você faz:

☐ Grita ☐ Chama os pais ☐ Encaminha-o à direção da escola ☐ Suspende-o das aulas ☐ Deixa-o sem recreio

17- Você já foi vítima de BULLYING:

☐ Sim ☐ Não ☐ Muitas vezes

18- Você tem apoio da direção da escola quando acontece algum problema com seus alunos:

☐ Sempre ☐ Nunca ☐ Não ☐ Às vezes

19- Você gostaria de desenvolver um projeto anti-bullying na sua classe:

☐ Sim ☐ Não

20- A lei 13.995, de 22 de dezembro de 2009, dispõe sobre a inclusão de medidas de conscientização, prevenção, diagnose e combate ao bullying escolar no projeto pedagógico elaborado pelas escolas públicas e privadas de educação básica do Estado de Pernambuco, e dá outras providências. Você já tem conhecimento dessa lei:

☐ Sim ☐ Não

Obrigada pela atenção e colaboração na minha pesquisa!!!! Muito grata.



SECRETARIA ESTADUAL DE SAÚDE
HOSPITAL AGAMENON MAGALHÃES

COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA – CEP

Recife, 16 de novembro 2011.

Prezada Investigadora

Informamos que foi aprovado na reunião do dia 26/10/2011, pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Hospital Agamenon Magalhães, o projeto de pesquisa, **“BULLYING: O IMPACTO DA INTERVENÇÃO PARA PREVENIR ESSE FENÔMENO SOCIAL”**, nº registro do comitê 191, CAAE- 0185.0.236.000-11, conforme normas para pesquisa envolvendo seres humanos resolução 196/96.

Atenciosamente,

Maria Tereza Dutra
Secretária Executiva do Comitê de Ética em Pesquisa
Hospital Agamenon Magalhães



APÊNDICE III

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

“BULLYING: O impacto da intervenção para prevenir esse fenômeno social”

Você está sendo convidado (a) para participar de um estudo que quer conhecer um pouco do que você pensa sobre o *bullying* (maus tratos entre escolares), bem como, o que seria necessário para podermos enfrentá-lo, com o propósito de eliminá-lo ou diminuir sua incidência no meio escolar.

A sua opinião é fundamental para enriquecer nosso estudo e para que fique claro e entendam que o professor têm muito a dizer sobre o *bullying*.

Se você puder e quiser participar deste estudo, no primeiro momento da pesquisa você responderá a um questionário e /ou entrevista.

Ninguém terá acesso a suas respostas, ou dados da entrevista, nem mesmo sua família, amigos, professores e a direção da escola. Apenas os pesquisadores responsáveis terão acesso a esse material. Nos questionários não há espaço para colocar seu nome.

Caso você sinta algum desconforto você tem o direito de parar de responder as perguntas quando quiser.

A participação nesta pesquisa não traz nenhum risco ou perigo a sua vida. Não haverá nenhum tipo de recompensa financeira para que você participe.

Se você precisar conversar com alguém para ter mais informações sobre a pesquisa, você poderá telefonar para a equipe da pesquisa, no telefone é 81-34434816, 81-91477719. E falar com a Professora Geísa Macambira. Você também poderá receber informações sobre esta pesquisa com a Orientadora da pesquisa, a Doutora Maria das Graças Andrade, professora da Universidade Rural de Pernambuco.

Ficaremos muito gratos em poder contar com sua participação e colaboração.

Então, se você aceitar participar desta pesquisa, gostaríamos que você escrevesse seu nome e a data de hoje, nas linhas abaixo, que indica que você aceitou participar desta pesquisa com a gente.

Seu nome: _____

Local e Data: _____

Pesquisador: Prof. Geísa Conceição Teixeira Macambira

Orientadora da Pesquisa: Prof^a. Dr^a. Maria das Graças Andrade Ataíde de Almeida

Voluntário

Pesquisador



APÊNDICE IV – COLETÂNEA DE ENTREVISTAS

Dados de identificação

Entrevista V.G.A

Idade: 55 anos

Sexo: Feminino

Função na Escola; Vice Gestora

Qual a sua formação: Especialização em Psicopedagogia

Tempo de experiência docente: 2 anos

1- Vez por outra tem. Um ambiente com muitas crianças, na realidade que estamos vendo no mundo afora é que onde tem três, quatro tá sujeito a haver qualquer tipo de atitude que é considerado de violência, seja física ou não. Quando ocorre aqui, seja por parte de crianças ou até mesmo de adulto a escola, como todo se volta primeiro pra questão do diálogo, tem que haver, é juntar as partes, conversar, levá-los a um entendimento. Essa é uma das primeiras atitudes que se toma.

2- Bullying é uma palavra que está sendo usada diariamente, é toda aquela ação que o sujeito sofre e leva ele ao sofrimento, de violência física, psicológica, moral ou tem algum problema emocional proveniente de ter sofrido um mal trato por terceiro. Quando criança eu lembro bem que tinha aquelas situações de mangar, querer agredir... eu acredito que a maioria das pessoas ou quase todas passam por isso, seja de uma forma mais violenta ou não.

3- A questão do bullying, ao meu ver está mais vista quando a gente presencia ou fica sabendo, de agressões por exemplo, a questão do camarada e tomar de assalto, outro, isso aí é uma violência mais que não é caracterizada bullying. Já o bullying é aquela ação, tá voltado para mexer, de forma intencional ou não mas que

fere o sujeito no seu psicológico principalmente, embora que outra ação tipo, o camarada sofre um assalto... é uma violência, é uma agressão mas ela não está como o bullying propriamente dito.

4- Existe uma série de situações que levam os seres a desconfiar que aquela pessoa tá sofrendo, principalmente criança que fica calada ou agressiva, chora, quando isso ocorre na escola ela se nega a vir pra escola, isso aí já é um forte indício quando ela está se negando a ir pra determinado lugar algum sofrimento ela está tendo, que geralmente criança tem prazer de estar no mundo todo.

5- É o medo, porque geralmente quem está sofrendo bullying tá sendo também ameaçado. Geralmente o agressor usa essa prática também, o sujeito fica com medo. O que é difícil é que a criança está sofrendo e as vezes fica até difícil do pai, o professor chegar nesse, é preciso ter um certo tato.

6- Atualmente, fica um pouquinho assim diferenciado o número, porque os dois lados estão com os ânimos muito exaltados, mas os meninos até os tipos de brincadeiras sempre leva para agressão até em uma simples pelada, um jogo simples, está tendo agressão.

7- A coordenação fica muito voltada, a gente como um todo, mas principalmente a coordenadora, ela está sempre fazendo essa ponte, ligando. Faz o trabalho ter... todo mundo a par da situação, coordenação e direção junto com professores sempre promovendo reuniões pra que os pais venham e discutam. Agora mesmo, pouco tempo, houve uma reunião com professores e se percebeu que o igual ali seria Professor X Pais X Alunos todos juntos em determinada sala e a gente viu o quê? Que é muito positivo essa ação de você ter reuniões periódicas em salas onde pais, professores e alunos, principalmente a criança se pronuncie, elas reflitam, digam o que estão percebendo, porque é que determinada atitude está havendo em sala de aula. Essa semana houve uma reunião desse tipo e pode se constatar que a criança tem que ser ouvida, tem que levá-la a refletir para que a mesma se posicione, dê sugestões do que deve ser feito e como elas mesmo devem proceder para que aquilo seja minimizado então tem que levar elas a se conscientizar de que a tomada de atitude pra mudar tem que partir da criança começando dela também, ela tem

que ser tolerante. Isso foi muito proveitoso na reunião e a intenção é que todas as salas continuem fazendo as reuniões.

Aqui a gente, não percebe. De aluno xingar com nomes e também de já ter sido vítima, de professor provocar isso não. Acontecem casos de desavenças de alunos na sala de aula onde o professor tem que interferir, conversar, mas tomamos sempre como iniciativa a questão de imediatamente trazer a família para todos juntos procurar resolver a situação.

8- Uma situação que já presenciamos aqui é que as vezes o adulto, a família não estão tão conscientes do papel que eles exercem, a influência que é a família na vida escolar deles e as vezes já houve até situação de mães que por uma questão mínima, boba, posso dizer assim, elas não tem o discernimento de trabalhar aquela situação com seus filhos, mas aí graças a DEUS que houve a interferência a gente conversou como sempre e a comunidade é muito boa. As mães estão sempre dispostas a ouvir a gente, é claro que tem que ter o jeito certo de chamar. Já foi presenciado sim uma situação de agressão de mães e aquilo ali a gente percebeu o quanto aquilo prejudicava a escola como um todo e não só os filhos delas e assim a gente vai sempre que surgir alguma agressão física, moral e o caminho é sempre o diálogo.

9- Toda pessoa se sente. Mas acima de tudo quando se vê diante de determinada situação, o primeiro passo é a gente refletir sobre nossas ações, nossas atitudes o que é que nós podemos mudar para mudar aquilo ali também. Se você se sente incomodado com determinada situação cabe a você trabalhar para que aquilo ali desapareça, deixe de existir.

10- Dependendo do ato se for violência fica então a gente tem que caracterizar aquilo ali como um entrave que pode vir gerar o conflito maior, então é de imediato procura ver o que está fazendo aquilo acontecer e ir em busca da solução imediata para que não aconteça mais.

11- Já. Já houve problema de pais, ou até mesmo de pais querendo tomar satisfação com crianças e de imediato a gestão não pode agir sozinha porque não pode haver autoritarismo e isso aí não vai levar a nada e pra isso existe um conselho escolar

onde as tomadas de decisões tem que ser feita com esse grupo e quando ocorre qualquer situação, assim com uma certa gravidade de imediato o conselho escolar é acionado para que reúna todo pessoal e até mesmo o conselho tutelar quando a gente vê que é necessário essa parte que representa os direitos. A gente chama o conselho também para que haja uma palestra com os pais e eles sejam mais esclarecidos.

12- Não. Situações de fora do âmbito escolar é difícil, aqui nós não temos a não ser a vivência da criança fora da escola, o que eles veem lá na rua onde moram, querem as vezes reproduzir determinados atos de brincadeiras isso aí interfere e a gente procura imediatamente , como fazer aquela criança se conscientizar do que o que ela vivencia lá fora não é o correto então vamos trabalhar para ver como não deixar aquelas crianças se deixar levar pelas coisas perigosas que tem fora do portão da escola.

Dados de identificação

Entrevista C.P.A

Idade: 50 anos

Sexo: Feminino

Função na Escola; Coordenadora Pedagógica

Qual a sua formação: Letras, Especialização

Tempo de experiência docente: 6 anos nessa escola

1- Frequentemente. Atualmente a violência está presente diariamente com a mínima situação, desde os pequeninhos que estão com uma carga de intolerância perceptível. Quando acontece nós conversamos com os envolvidos e algumas vezes chamamos a família. Geralmente essa criança sofre em casa e vem descarregar aqui na escola.

2-Bullying pra mim e para novas leituras que estou fazendo agora é uma palavra que veio de fora para cá. Hoje digo que fui vítima de bullying várias vezes por conta da minha condição social. A palavra da moda é bullying. Mas essa situação de deixar o outro menosprezado, inferior é constante, acredito que onde tem pessoas existe essa situação.

3- Pra mim fica confuso porque dizem assim, agressão física, usou bullying e por outro lado quando você começa a ler alguma coisa percebe que o bullying é aquela situação imposta por outro que se acha superior e consegue mandar naquela criatura que está sendo oprimida. E não é só agressão física, as vezes é a roupa, o sapato, o modo de se vestir e o outro fica caladinho sem reação porque tem sempre uma pessoa superior dizendo a ele cale a boca, sofra sozinho.

4- Na escola especificamente alguns alunos identificamos, quando ele vem dizer e aí ele já sofreu muito ameaçado e com medo de falar. Alguém fala pra ele ficar calado, “eu sou mais forte”, e quando esse alguém não faz, manda alguém. Descobrimos aqui na escola que um aluno ameaçou trazer um grupo de lá de onde ele mora, e convidamos a família do mesmo e foi quando ficamos sabendo que ele é acompanhado pelo Conselho Tutelar, já tem carta e é considerado um chefe do

pedaço, onde mora.

5- Se colocarmos em uma escala de cem por cento, setenta por cento é menino. Agora as meninas estão também aparecendo, antes era raríssimo uma menina agressora, hoje tem até uma expressão que elas usam, “sou caceteira também”. Temos uma situação no Ciclo 2 ano 2 de um aluno dando ordem e os outros obedecendo com medo.

6- No P.P.P da escola tem essa discussão com um projeto anual onde o professor trata do assunto através da literatura infantil, de trabalhos na internet, etc. A professora fez uma apostila com esse assunto, com fotos, questionamentos no intuito de mexer com eles, para sensibilizá-los sobre essa situação.

7- Essa situação já é bem mais sensível, porque quando nós identificamos a situação do professor na sala rotulando o aluno, as vezes sem perceber, mesmo assim já fica caracterizado o bullying. Acho que o professor está mais protegido em relação a isso, mas tem os pais que basta não simpatizar com o professor para rotulá-lo e as vezes constrangê-lo.

8- Difícil dizer isso. Porque todo mundo que vive em grupo e tem seus anseios, suas competências, desejos, fracassos, tá exposto a situações desse tipo. Para o olhar de quem está sofrendo foi anti-social, já antipático é quase todo dia, você precisa tomar anti-depressivo. Não somos super homens. Mas depende de cada um, como você está consigo mesmo. As vezes a situação força que você seja antipática ou anti-social.

9- Demais e nem precisa dizer.

10- Quando uma pessoa é colocada constantemente em situações de constrangimento. As vezes nem precisa falar, basta um olhar do agressor para a vítima entender, que é o sapato, o cabelo, a roupa e sente-se ameaçado.

11- Criança com criança não. Mas como falei anteriormente do aluno que chamou um grupo de colegas para agredir outro, então é preciso acionar o Conselho Tutelar.

Uma vez as mães se desentenderam na entrada, mas resolveram por lá mesmo e outra vez também na hora da entrada, as mães se desentenderam e brigaram, a diretora colocou as crianças para dentro, outra mãe chamou a polícia e foi um escândalo, porém a agressão foi verbal. Reunimos o Conselho Escolar para mediar o conflito, as mães reconheceram que erraram.

12- A violência da comunidade é explicitada aqui. Percebemos até nas falas das crianças, que é comum falar em armas, drogas, presidiários, etc. A droga, as armas quando não está próximo a elas, está dentro da própria casa. As crianças são agressivas, os familiares são violentos, pais presos, tios presos, famílias desestruturadas. Não é só aqui na escola, é Recife, é mundo. Um palestrante de Portugal falou que a sociedade está violenta por conta de tudo que a gente vê nessa sociedade tão acelerada, onde tudo é pra hoje. Quando nós buscamos um pouquinho a memória ela vai buscar a essência do ser humano, começamos a nos valorizarmos, a nos prepararmos mais para a velocidade das coisas, a tecnologia, tá assim, o Japão é aqui. Estamos nessa velocidade caminhando para a morte.

Dados de identificação

Entrevista G.B

Idade: 36 anos

Sexo: Feminino

Função na Escola; Gestora

Qual a sua formação: Letras- Português/Inglês

Tempo de experiência docente: Nessa função, há um ano e meio

1- Temos pouca incidência de violências aqui na escola e quando acontece procuramos chamar a família da criança, conversarmos com a criança pra que isso não aconteça e se voltar a acontecer, dependendo da gravidade chamamos novamente a família.

2- Sei o que é. Já ouvi falar e na verdade eu é que cometia o bullying, sim, eu era a causadora.

3- Eu acredito que o bullying esteja mais ligado ao preconceito que se tem e é coisa recorrente que machuca e o outro fica lá insistindo, insistindo...e outros atos acontecem as vezes isolados onde há a agressão e pronto, morreu o assunto.

4- Eu acho que identificar é complicado, pois a vítima se guarda, porque aquilo machuca tem vergonha de expor para os outros o que está acontecendo. No meu caso que sou gestora fica ainda mais difícil, acho que é mais fácil para o professor em sala de aula perceber esses casos. Sentem vergonha ou medo, quando o bullying é agressão verbal ou moral. Portanto quando a agressão é física fica mais fácil de ser percebida, pois geralmente ficam marcas no corpo.

5- Por meninos.

6- No ano passado tentamos caminhar com o projeto “gentileza gera gentileza”, esse ano ele está meio morto, acho que os outros projetos nos envolveram tanto que esse ficou de lado.

7- Acredito que sim. Alguns primos já chegaram comentando sobre professores,

chamando-os por nomes, apelidos pejorativos (baleia...), as vezes os professores nem sabem que estão sendo vítimas assim e as vezes ele até se faz de besta, faz que não escuta, porque aquilo está lhe machucando. Por exemplo, se alguém chegar e falar que eu estou gorda eu não vou gostar. Eu não conheço. Mas alguns professores cometem algumas atitudes sem notar ou notando, as vezes está acontecendo o bullying na sala de aula o professor sabe que aquela criança é abusada e também acha que não é nada demais e no final das contas ele também é agente.

8- As vezes acontece dos pais quererem burlar as regras da escola e ainda se acham no direito de invadir as salas e desrespeitar os outros. Então nós conversamos, o meu jeito é de chamar para dialogar e não gritar nos corredores, mas eles estão acostumados a dar bailes, gritar e não aceitam conversar, isso é uma atitude anti social, tentamos moldá-los mas dá um trabalho!

9- Claro. Nós tentamos conversar, contornar a situação mas aqui é muito difícil.

10- Quando os alunos agem constantemente, não sei se é a criação, mas eles carregam muito do preconceito, as vezes uma criança é negra e chama o colega de chocolate, o que mais tem aqui é isso. São crianças que não se enxergam e veem no outro um defeito e começa a abusá-lo. Alguns você reclama agora e logo em seguida ele está agindo da mesma forma.

11- Ainda não. Graças a Deus.

12- De certa forma sim. Não a violência física, mas a moral. É muito difícil mudarmos os comportamentos dessas crianças, a gente perde muito tempo desde o início do ano até o final. Isso porque vivemos em uma comunidade que tem tráfico de drogas e as coisas se resolvem a base de porradas ou de morte. Graças a Deus os casos que temos na escola são mínimos. Precisamos trabalhar muito com essas crianças.

Dados de identificação

Entrevista V.G.B

Idade: 32

Sexo: Feminino

Função na Escola; Vice Gestora

Qual a sua formação: Letras. Especialização em ...

Tempo de experiência docente: Nesse cargo, menos de um ano.

1- Sim. Procuro repreender, conversar com o aluno, mostrar o que ele está fazendo errado e procuro não deixar passar despercebido.

2- Sim. É o assunto do momento. Acho que é uma forma de discriminação, de maltratar o próximo. Acho que todo mundo um dia já foi vítima de alguma forma de preconceito, discriminação. Sim. Mas não fiquei traumatizada.

3- Acredito que o bullying tem a ver com o preconceito, discriminação e outros fenômenos. Acho que tem alguma forma de violência que não é bullying.

4- Eu acredito que as pessoas vítimas de bullying trazem consigo, uma... eu percebo que tendem também a futuramente praticar o bullying, eu digo isso porque a minha filha foi e é vítima de bullying na escola e hoje em dia tende a não perceber as características positivas das pessoas, mas as negativas. Ela fica apontando como se quisesse se vingar ou encobrir nela um defeito, alguma coisa, mostrando que os outros também tem defeito.

5- Por medo de repressão, da violência em si.

6- Eu percebo mais nos meninos, as meninas são mais discretas nessa questão do bullying, tem, mas é discreto, entre elas. Já os meninos procuram demonstrar isso em geral.

7- O projeto não tem. Os casos que percebemos são casos isolados e procuramos resolver conversando com o aluno até na sala de aula.

8- Sim. Sim, quando chama o professor de gordo, quatro olhos, negro, coloca defeitos no professor. Na escola a gente vê situações de preconceito contra o professor também. Eu mesmo já fui chamada de quatro olhos e procurei mostrar ao meu aluno que não é assim não. Sim, acontece. As vezes o professor tira certas brincadeiras com os alunos, talvez as vezes ele não perceba quando está praticando Bullying, mas em algumas atitudes que eles tem com determinados alunos, acha que é normal pelo poder que ele tem como professor aquilo não vai causar nenhum transtorno ao aluno. E sabe-se que prejudica muito.

9- Desrespeita as pessoas, a questão do desrespeito, do preconceito, do não respeitar os limites do outro. Pra mim são atitudes antipáticas e anti sociais. A questão do respeito ao bem coletivo, não é meu, eu não preciso ter cuidado, até a questão das cadernetas do professor a gente percebe quando o professor não tem zelo, se não é meu deixa de todo jeito, e também você percebe alguns comentários que são feitos de professor contra professor.

10- Com certeza. Desrespeito ao próximo, É uma das característica do bullying, falta de amor, de ...

11- Com relação ao bullying não. A gente sempre conversa com os alunos, pais, orienta, não temos nenhum caso aqui que precisasse acionar ...

12- Sim. Eu percebo isso principalmente nos dias de segunda-feira, pois chegam muito agitados, porque convivem com todo tipo de violência e aí a partir da terça-feira começam a entrar na rotina da escola, do respeito, amor.

Dados de identificação

Entrevista V.C.B

Idade: 49

Sexo: Feminino

Função na Escola: Vice coordenadora

Qual a sua formação: Psicologia, Pedagogia, Especialização em Alfabetização

Tempo de experiência docente: 30 anos

1- Sim. Nós temos atitudes de violência na escola, por parte das crianças e até por parte dos pais em alguns momentos. Nós tentamos intervir buscando conscientizá-lo do ato que ele fez, do ato de violência e também fazer com que eles repensem a situação e o que pode ser feito a partir disso mostrando que violência gera violência, assim como gentileza gera gentileza.

2- Sim. Hoje o bullying é muito falado e propagado pela imprensa, tanto escrita como televisiva, mas eu nunca sofri não. Mas eu tenho alunos que, acredito que já sofreram, pelas reações que eles tem em sala. Eu tento o máximo, nesse momento que eu percebo isso, intervir da melhor forma possível, res-significando a ação das crianças que estão envolvidas, que foram contempladas com o bullying.

3- Sim. É, a gente no cotidiano da escola, sabe diferenciar e sabe vê de forma bem clara esses, ou seja, os atos de violência que podem acontecer.

4- Eu acho que algumas vezes. As pessoas que praticam bullying, também fazem com que o outro se cale, ameçam, são agressivos e o silêncio das vítimas tornam os agressores mais agressivos. Alguns sentem tanto medo que o último só revelam no último caso e a lei do silêncio impera independente do tipo de violência.

5- Eu acho que hoje não tem muita diferença. Assim como temos meninas calmas, tranquilas, que conseguem ter valores e respeito pelo outro. Também temos meninos assim, porém percebemos que as meninas de hoje já estão à frente também nesse sentido e as vezes é muito difícil quando elas entram em rixas e envolvem até as mães.

6- Já vivemos com mais intensidade o projeto “Gentileza gera gentileza” na escola, nesse momento ele está meio parado, fazemos algumas intervenções,mas não estamos vivendo de perfil como já vivemos em outros momentos, apesar de sentirmos que é necessário,esse projeto tem que ser vivenciado a todo momento, tem que vir à tona a cada minuto.

7- Eu acho que sim. Não conheço quem sofreu,mas eu acho que o professor pode sofrer bullying sim. O professor pode sim, as vezes até de forma aspeada, mas ele pode estar fazendo bullying com seus alunos e aí é quando eu digo que a gente precisa repensar muito na nossa fala e prática pedagógica, para que o que a gente diga possa ser dito em qualquer lugar.

8- É quando eu digo, falo, ouço, percebo, vejo uma criança detratar outra, uma criança menosprezar, as vezes chamar de burra, sem saber as vezes da dimensão onde se está chegando, mas acho que é tudo aquilo que denigre a pessoa ou faz com que a pessoa fique com a auto-estima baixa, isso é prejudicial e anti-social, acho que a gente ainda está muito longe de viver a gentileza de uma forma mais ampla porque, o contexto social que essas crianças vivem viabiliza a forma como elas tratam os colegas, então assim, as atitudes anti-sociais a gente sempre está sentindo, está recebendo do outro, e na escola também é assim, pode ter uma criança com necessidade especial e as vezes o outro especial, é, expõe o próprio, a outra pessoa que tem a mesma dificuldades dele. Só que ele não se percebe como tal e aí nesse momento a gente intervem de forma muito precisa e mostrando que todo mundo é capaz de sofrer, de ter algumas sequelas, algumas necessidades especiais ,que hoje é aquela criança, amanhã pode ser eu, pode ser qualquer pessoa, que tudo é muito volátil na vida e muito fluido, as coisas sofrem reviravoltas.

9- Depende de onde vem. Quando eu vejo que é uma pessoa que fez, mas não tem uma dimensão maior, eu tento trabalhar comigo mesma, ou então eu vou e coloco.

10- Por exemplo quando a criança fica batendo continuamente em outra, é quando a criança fica chamando apelidos com a outra criança, falando de sua família,mãe, pai, detratando, são situações frequentes na sala de aula, de modo geral, em algumas salas e é difícil dá um basta, até porque, o outro não tem ainda maturidade para

isso.

11- Ainda não. Mas estamos prestes a fazer isso. Porque as intervenções que nós estamos fazendo junto a eles, não está surtindo efeito. São crianças que fazem um acordo com você, um contrato e daqui a pouco, parece que não foi feito nada, não foi dito nada e aí é que quando chamamos a família e percebemos que a criança a criança ainda é muito saudável. Porque a família ainda tem atos piores do que os que as crianças fazem.

12- Sim. Ela interfere devido a forma que as crianças são tratadas e aí elas querem repetir isso na escola. Se ele recebe violência, ele quer passar. Ameaçam, gritam, são ríspidas e totalmente anti-sociais.

Dados de identificação

Entrevista V.G.C

Idade: 50 anos

Sexo: Feminino

Função na Escola; Vice Gestora

Qual a sua formação: Letras

Tempo de experiência docente: 27 anos de profissão e 1 ano nessa função

1- Conversando pra tentar minimizar o problema, a gente trabalha no sentido de prevenir, conversando com a criança para esclarecer e saber, qual foi o motivo e depois chamar a família.

2- Sei o que é, e trabalho muito essa questão com meus alunos, quando existe algum caso de bullying aqui na escola tento levantar os casos que já aconteceram, como aquele caso do Rio de Janeiro, a tragédia, trabalhei com um texto, fizemos um debate. Tinha alguns alunos na sala que não sabiam o que era bullying.

3- Pra mim é uma violência como qualquer outra, que transforma-se também numa violência física.

4- É fácil identificar, porque quando o caso já está bem grave, essas pessoas tem a tendência a tornar-se indiferentes nos ambientes de trabalho, na sala de aula e qualquer outro lugar. E devido ao preconceito que elas sofrem, guardam só para si. Houve um caso na escola, de uma aluna que não é bela, não é bonita, e começaram a chamá-la de feia e ela começou a ficar atípica, retraída e um dia ela desmaiou quando falou com o médico disse que queria se suicidar. Conversei com ela, percebi que era grave. Comecei a elogiá-la e lhe falei que não existia pessoas feias, que o importante é o interior, que ela estudasse, se valorizasse e corresse atrás, pois tinha que partir dela. Além disso ela tem um problema no couro cabeludo e não estava mais querendo ir à escola.

5- Meninos.

6- Existe. É o projeto “Escola Segura” da Prefeitura. É preventivo. Mandaram quatro

estagiários para os dois turnos. Eles são promotores da paz.

7- São sim. Não conheço quem foi, mas sei que eles praticam, com certeza. As vezes indiretamente. Eu me polio muito quando vou me dirigir a alguém tentando sempre enaltecer a pessoa e ver suas virtudes. Quando o professor fala por exemplo, que a criança é ruim, eu falo para ela que ela não é. Há algum problema em casa, na família que está afetando o comportamento dessa criança. Nenhum ser humano nasceu ruim, ele é transformado naquela pessoa devido a algum problema que passa.

8-É falta de respeito com o ser humano, é tratar o outro com prepotência e arrogância todo mundo merece respeito. Aqui não presenciei e se presenciei não recordo.

9- Com certeza.

10- Talvez porque não foi dado um direcionamento correto para que não aconteça. Porque as vezes resolvemos as questões de maneira errada, achando que foi a forma certa e aí os problemas permanecem acontecendo da mesma forma.

11- Recentemente acionamos o conselho tutelar. Porque sentimos falta de uma criança, que por sinal é um doce. Convidamos sua vó e a mesma falou que a prática da mãe era trancar a menina em casa com a irmã mais nova e sair para se drogar. Pedi para uma pessoa ir até lá e chegando lá as crianças estavam sós, trancadas e chorando, então imediatamente acionei o conselho tutelar. Esse fato pra mim é bárbaro, violento demais para uma criança em sua santa ingenuidade passar.

12- Interfere porque eles vão trazendo para escola. Diz o ditado que o indivíduo é a influência do meio. Se ele vive em lares com falta de respeito, falta de valorização, onde existe casos de violência, é isso que ele vai reproduzir. Hoje na sociedade já não existe valor humano, as pessoas não estão agindo como seres racionais e todo agravante da sociedade é trazido para escola.

Dados de identificação

Entrevista V.G.D

Idade: 53 anos

Sexo: Masculino

Função na Escola; Vice Gestor

Qual a sua formação: Ciências Humana/Matemática

Tempo de experiência docente: 27 anos e meses

1- As atitudes estão nas escolas do mundo inteiro, como é de prach. Quando acontece aqui que é muito frequente, a gente tenta uma mediação com os autores daquele ato, conversamos com os pais e na última instância recorremos as instituições responsáveis por esses menores.

2- Bullying hoje está em moda. Popularmente falando é um ato de agressividade quer seja física, verbal, é um ato de violência contra uma pessoa, é aparentemente o que pode mais sobre , o que pode menos. Eu acredito que sim. Quem não foi?

3- Acho que o problema está na conotação, o nome que está sendo dado, acho que o bullying sempre existiu, mas tinha outra terminologia, mas é a mesma coisa, um ato de violência, de agressividade, não tem diferenciação.

4- Percebemos que geralmente essas pessoas ficam mais recatadas, mais recuadas, deprimidas, sem iniciativas, eles fogem do ambiente escolar, a tendência é não querer participar do ambiente escolar. A lei do silêncio está dentro da unidade educacional, através da violência escolar, da agressividade que a gente chama de bullying, como está na sociedade. Vivemos em um mundo onde quem está mandando é o marginal, ele determina a hora que a comunidade tem que dormir, se deslocar, etc. A lei de silêncio impera, é a lei do mais forte, devido a negligência, a concordância dos poderes constituintes.

5- Acho que hoje está nivelado, bastante nivelado, antes era a questão do homem tido aparentemente como sexual, forte, que nasceu para aquilo, era uma cultura, mas hoje está nivelado, não tem mais aquela questão que a gente vê aqui por exemplo, nessa e outras unidades o que temos conhecimento através dos colegas, é menino e meninas.

6- Nesse último mês. Antes nós tínhamos o corpo administrativo, o corpo docente da escola que tentavam minimizar, remediar e quem sabe até zerar essa situação. Hoje foi instituído um projeto chamado “Escola Legal”, que é ligado ao Tribunal de Justiça, através do juiz da Vara da Infância, Dr. Paulo Brandão, isso a nível estadual, mas ele conseguiu trazer para rede municipal e em cima ou paralelo a esse projeto, a Secretaria de Educação Municipal instituiu um projeto chamado “Escola Segura”, onde as unidades educacionais trabalham com dois promotores da paz pela manhã e tarde. Quem são esses personagens? São pessoas ligadas ao curso de direito, psicologia, pedagogia que vem a escola para mediar situações de conflito e com direito para encaminhar para as instituições competentes.

7- Isso é relativo, o professor também é vítima e por força de ser humano, de ser um profissional que da uma jornada de trabalho exagerada, sobre humana, ele tem que mexer com seus brios e é passivo de fazer no ato de falar, de tentar disciplinar e ele possivelmente é uma pessoa que lida com o público e um público que ele não tem como manusear em termos de lei, porque a malha protetora para esses meninos é tudo e tem várias, e menos para o professor. É lógico, mas aí é bullying diferenciado, por palavras, gestos, mas não por agressão física e pode até chegar um dia a acontecer. Hoje o que temos na rede são professores altamente descompensados, o problema de saúde do professor da rede municipal virou um problema de saúde pública. São professores depressivos, afastados de suas funções, de licença médica ou aposentados precocemente, essa é a realidade da malha profissional que temos na rede.

8- Essa atitude antipática passa por vários viés. Eu posso ser considerado antipático quando cobro alguma coisa que é de direito, que é de responsabilidade de alguém, posso ser antipático quando vou de encontro determinada norma no local onde eu estou inserido. Então é muito relativo essa questão de antipatia. E tem aquelas atitudes que é ponto de vista pessoal. Exemplo: Eu não fui com tua cara, teus gestos, tuas ideias e aí eu tomo o pólo contrário, então sou antipático, anti-social e as vezes até de dispor minhas ideias no contrário ao que você propôs. Acredito que já fui antipático sim, até porque a minha função agora não é fácil, antes eu era professor da rede, da casa, hoje por melhor que eu queira ser, por mais colaborador, sempre estou sendo visto numa posição e nesse trajeto eu estou numa ótica de

peessoas antipáticas.

9- Incomoda. O fato, o ato da antipatia, do discordar por discordar, porque quando é uma discordância propositiva, aí o “estado democrático” que nós vivemos, permite a discussão, ninguém é obrigado a, somos seres humanos até pelo fato de discordar, mas depois convergimos para o ponto comum e assim o ambiente ganha. Quando existe discórdia sem argumento me incomoda bastante.

10- É complicado, porque os atos repetitivos passam por vários viés, quando ele não vem agregar, aglutinar forças, melhorias, minimizar os problemas existentes naquele ambiente de trabalho, doméstico, social é horrível, é considerado péssimo.

11- Já. Eu acho que não só aqui, mas quando temos encontros que conversamos com pessoas de outras unidades escolares, percebemos que é geral. Já houve conflitos que precisamos acionar a guarda municipal, conselho tutelar e talvez algum dia precisaremos acionar a GPCA e o Juiz da Vara da Infância, estamos partindo pra isso. A estrutura educacional da cidade do Recife, hoje com o sistema de ciclo favorece o aluno. O aluno ainda não entendeu o que é ciclo, os pais não entendem, os professores não entendem, nós não entendemos. Ciclo é um ato de permissividade, até porque o aluno não tem a responsabilidade de pelo menos riscar o caderno dele, mas ele tem o direito de ser promovido automaticamente e isso gera situações difíceis.

12- Interfere, até porque foi dado no passado uma abertura muito grande pra que a comunidade participasse da escola sem nenhum trabalho prévio de conscientização, qual era função desse pessoal que viria da comunidade para dentro da escola. Um fato que interfere muito é a ausência dos pais na escola. Hoje infelizmente, esses benefícios sociais (bolsa escola, bolsa família...) tem feito com que as famílias tenha uma leitura diferenciada do que é escola. Escola na concepção deles é o local onde deixam os meninos e vão para casa. Não querem saber da produtividade da criança. E tem aquelas que não tem vínculos com a escola, mas interfere. Temos hoje na maioria da rede pessoas usuárias de drogas que tentam e passam na maioria das vezes drogas para a parte interna da escola, e o que mais dói é que a comunidade como um todo não dão a mínima para isso.

Dados de identificação

Entrevista C.P.D

Idade: 49 anos

Sexo: Feminino

Função na Escola: Coordenadora Pedagógica

Qual a sua formação: Pedagogia, Especialização em Coordenação e Inspeção Escolar

Tempo de experiência docente: 25 anos

1- Todos os dias. Bullying tem bastante dentro dessa escola, já conversei com os alunos, já convidei o Conselho Tutelar para fazer reunião com os pais(vieram poucos pais). Geralmente quando existe brigas, mostro a eles o mundo lá fora, converso demoradamente e peço que eles se coloquem no meu lugar para tomar uma decisão. Tento levantar a auto-estima deles e falo que são meninos bons, educados, para que se sintam valorizados e assim eu consigo diminuir a violência.

2- Nunca fui vítima de bullying. Não ligo muito, quando me sinto ofendida, geralmente vou até a pessoa e digo o que estou sentindo. O bullying aqui na escola tem bastante e o que eu li sobre isso é que uma pessoa fica importunando a outra e a outra se sentindo constrangida e dependendo da auto-estima da pessoa pode levá-la até a um suicídio ou uma atitude de entrar nas drogas. Já conversei com os alunos sobre isso.

3- Pelo que eu acabei de dizer por exemplo. Quando a violência é uma briga, eu não posso dizer que é bullying, porque foi um desentendimento naquele momento. O bullying é uma coisa constante.

4- As vítimas eu talvez pudesse identificar, se tivesse em uma escola menor onde eu pudesse observar com mais precisão. Eu como coordenadora posso não saber o nome de todos, mas sei mais ou menos as atitudes de cada um, os mais calmos, mais levados, mais trelosos e até aqueles muito calados que procuro saber o motivo do silêncio. As vezes é uma dor de cabeça, problemas em casa, etc. Temos uma aluna que está sempre chegando marcada, já chegou com uma queimadura, com um arranhão horrível na barriga e a professora dela me chamou para mostrar um

arranhão como se fosse de prego, na coxa. Mandamos chamar a mãe que ainda não apareceu. Ai fica difícil.

5- Por meninos.

6- Agora nós estamos recebendo um projeto que não é daqui da escola, não é nosso, mas está vindo da prefeitura, “Escola Segura”, vem estudantes de direito representando a promotoria pública, que conversarão com os autores da violência e seus pais e se mesmo assim a violência continua, os pais serão novamente chamados e as crianças encaminhadas á GPCA, para o juiz.

7- Não conheço nenhum professor que praticou. Aqui os professores são muito preocupados com os alunos, não os rotulam e sempre pedem para eu conversar com os que estão dando trabalho. Outro dia um aluno mandou o professor para um certo lugar e ele ficou ofendido é claro e me falou que não estava querendo ouvir o que o aluno estava dizendo. Tem professor que é vítima de bullying por parte dos pais e dos alunos, eu já presenciei mães agredindo verbalmente o professor na saída da escola.

8- Um atitude anti-social eu acho até fácil, pelo menos no meu entendimento, eu posso dizer que é uma falta de respeito ao outro. Vivemos em sociedade, em grupo é um contexto social e quando não há respeito pelo outro existem os conflitos.

9- Com certeza.

10- Uma criança esmurra a boca do outro, nós conversamos com ele, com os pais e depois a mesma criança agride outro colega da mesma maneira, sempre repete aquela agressão.

11- Sim. O ano passado um aluno deu um rodo(rasteira) no colega, na hora do recreio e então esse que foi agredido ligou para alguns colegas de um Alto aí e desceram dez, o mais baixinho devia ter mais ou menos um metro e sessenta e cinco, todos armados com pedaços de pau para agredir o garoto. Chamei os pais e ia ligar para polícia mas a Guarda Municipal resolveu. Outro caso foi que uma aluna

nossa estava sendo realmente vítima de bullying por três alunas da escola, que a perseguiam até na rua, sempre xingando, ameaçando, etc. A vítima resolveu contar para sua irmã que é ex presidiária e ela veio até a escola querendo falar com o professor e quando o mesmo veio até a porta ela queria entrar na sala e o professor não permitiu, então um policial da Patrulha Escolar que já estava ciente do caso se aproximou e falou que o professor já estava ali para falar com ela e não era necessário ela entrar na sala de aula. A mulher então empurrou o policial e o chamou de veado, seguindo de diversas agressões verbais e o chamou para briga, após o desacato a mesma recebeu voz de prisão. Outra vez uma mãe entrou na sala de aula e pegou um menino pela gola da camisa e balançou e sorte que cheguei na hora e tirei a mãe e a mesma ficou proibida de entrar na escola.

12- Em parte sim. Os nossos alunos fazem parte dessa comunidade e a maioria deles vivem nas ruas, jogando, brincando, andando de bicicleta, porque faz parte da vida deles e eles presenciam cenas de violência e as vezes vem contar.