

Universidade Federal do Rio Grande do Norte  
Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes  
Programa de Pós Graduação em Psicologia

O *BULLYING* SOB O OLHAR DOS EDUCADORES:

Um estudo em escolas da rede privada de Natal/RN

Samia Dayana Cardoso Jorge

Natal

2009

Samia Dayana Cardoso Jorge

O *BULLYING* SOB O OLHAR DOS EDUCADORES:

Um estudo em escolas da rede privada de Natal/RN

Dissertação elaborada sob orientação do Prof. Dr. Herculano Ricardo Campos e apresentado ao Programa de Pós Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Psicologia.

Natal

2009

Catálogo da Publicação na Fonte.  
Universidade Federal do Rio Grande do Norte.  
Biblioteca Setorial do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes (CCHLA).

Jorge, Samia Dayana Cardoso.

*O bullying* sob o olhar dos educadores: um estudo em escolas da rede privada de Natal/RN / Samia Dayana Cardoso Jorge, 2009.  
122 f.

Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Programa de Pós-Graduação em Psicologia.

Orientador: Prof. Dr. Herculano Ricardo Campos.

1. Psicologia – Dissertação. 2. Escolas – Violência – Dissertação. 3. *Bullying* – Dissertação. 4. Prática educativa – Dissertação. I. Campos, Herculano Ricardo (Orient.). II. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. III. Título.

RN/BSE-CCHLA

CDU 159.9:371.5

Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes

## Programa de Pós Graduação em Psicologia

A dissertação “O *BULLYING* SOB O OLHAR DOS EDUCADORES: Um estudo em escolas da rede privada de Natal/RN”, elaborada por Samia Dayana Cardoso Jorge, foi considerada aprovada por todos os membros da banca examinadora e aceita pelo Programa de Pós-Graduação em Psicologia, como requisito parcial à obtenção do título de MESTRE EM PSICOLOGIA.

Natal, RN, 06 de abril de 2009.

### BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Herculano Ricardo Campos (Orientador) \_\_\_\_\_

Prof. Dr. Reinaldo Nobre Pontes (UNAMA/PA) \_\_\_\_\_

Profª. Dra. Marly Amarilha (UFRN) \_\_\_\_\_

Poeminho do contra

Todos estes que estão aí  
Atravancando o meu caminho,  
Eles passarão.  
E eu passarinho!

Mário Quintana

A todos os choros, risos, madrugadas regadas à café, e às  
lindas pessoas que não negaram um ombro, um carinho,  
uma conversa. A eles dedico este trabalho.

## Agradecimentos

A Deus, obrigada por tudo.

À família, especialmente mãe e mana, por me pedirem ligações diárias.

Ao Professor Dr. Herculano Ricardo Campos, por ensinar que as madrugadas também foram feitas pra estudar.

Aos professores e colegas do Observatório de Violências nas Escolas, núcleo Pará/UNAMA, pelo aprendizado e pela ajuda nunca negados.

A todas as escolas e seus educadores que gentilmente cederam um pouco de seu tempo e sua experiência para a realização deste estudo.

Aos professores da PPgPsi/ UFRN, solícitos e pacientes, especialmente Oswaldo, Rosângela, Livia, Alchieri.

À Cilene, secretária do PPgPsi e amiga/mãe nas horas necessárias.

Ao companheiro de desabaços e piadas sem graça vindas na hora certa, Andesson.

Ao meu querido amigo de casa, tecnologias e batatas fritas, Jackson.

Aos amigos do mestrado, Débora, Cassia, Deliane, Alyson, Remerson, Hugo, Daniela, Keyla, Soraya. Cada um me ensinou um universo de significados.

Aos amigos Camile, Luilson, Aline, Camila, Carol, Samia Carolina, Alice, Daniel, Jhonatan, Jéssica, Leila. O colégio e a faculdade os deram para mim, graças a Deus.

Aos amigos nerds natalenses Carlyle, Evandro, Sammuel.

Aos amigos Alisson, Pedro Victor, Tais e Gabriela.

A todos aqueles que não me negaram um sorriso, um afago, uma conversa pela madrugada.

## Sumário

<b>Lista de figuras</b> .....	viii
<b>Lista de tabelas</b> .....	iv
<b>Resumo</b> .....	v
<b>Abstract</b> .....	vi
<b>Introdução</b> .....	12
<b>Capítulo 1. Violência e educação: as bases sociais da escola</b> .....	17
<b>Capítulo 2. Violência e violência na escola</b> .....	29
<b>Capítulo 3. Violência na escola e <i>bullying</i></b> .....	49
3.1. O <i>bullying</i> e os educadores .....	60
<b>Capítulo 4. A pesquisa</b> .....	71
4.1. Procedimentos metodológicos.....	71
4.2. As análises dos dados coletados .....	76
<b>Algumas considerações finais</b> .....	107
<b>Referências bibliográficas</b> .....	112
<b>Apêndices</b> .....	117
Apêndice A: Roteiro de entrevista piloto .....	117
Apêndice B: Roteiro de entrevista .....	120

## Lista de figuras

Figura		Página
1	Função dos entrevistados na escola .....	77
2	Idade dos entrevistados .....	78
3	Sexo dos entrevistados .....	78
4	Nível de escolaridade dos entrevistados .....	78
5	Anos de atividades pedagógicas dos entrevistados .....	79
6	Conhece o termo <i>bullying</i> ? .....	80
7	Meios pelos quais tomou conhecimento do <i>bullying</i> .....	83
8	Exemplos de <i>bullying</i> na opinião do entrevistado .....	85
9	Necessidade de intervenção .....	87
10	Recebe chamado para intervenção na situação de violência? .....	88
11	É procurado (a) por algum aluno alguma vez para relato de violência .....	89
12	Tipos de violência mais citados nas queixas dos alunos .....	90
13	Procedimento padrão da escola quando são verificados atos violentos .....	91
14	Atitudes quando houve violência com os educadores .....	93
15	Sofreu agressão por parte de algum aluno? .....	94
16	Formas de violência praticadas contra os educadores .....	95
17	Medidas tomadas para quando houve violência contra os educadores por parte dos alunos .....	98
18	Recebeu informação sobre violência nas escolas, durante a formação acadêmica? .....	101
19	Recebeu capacitação sobre violência nas escolas durante a formação profissional? .....	101
20	Na sua opinião, a escola é um ambiente adequado para prevenir comportamentos violentos? .....	105
21	Como fazer para que a escola seja um local adequado para prevenir comportamentos agressivos? .....	106

## Lista de tabelas

Tabela	Página
1	Quantidade de escolas pesquisadas por Região Administrativa .....74
2	Formação acadêmica x idade ..... 80
3	Você conhece o <i>bullying</i> ? X formação acadêmica .....81
4	Você conhece o <i>bullying</i> ? X sexo .....81
5	Você conhece o <i>bullying</i> ? X idade .....81
6	Você conhece o <i>bullying</i> ? X anos de atividades pedagógicas .....82
7	Você conhece o <i>bullying</i> ? X função na escola .....82

## Resumo

O *bullying* escolar envolve todas as atitudes agressivas, intencionais e repetitivas que acontecem sem motivação evidente, adotadas por um ou mais estudantes contra outro (s) causando dor e angústia, e executadas dentro de uma relação desigual de poder, tornando possível a intimidação da vítima. Suas manifestações envolvem boatos difamatórios, apelidos, discriminação, furto ou danificação de pertences, perseguições, ameaças, agressões físicas, isolamento, exclusão de uma pessoa ou grupo, intimidação, intolerância e desrespeito. Neste estudo, buscou-se identificar a concepção que os educadores têm sobre o *bullying*, se conhecem e através de quais meios tomaram conhecimento do problema, se intervêm quando identificam casos de *bullying* e como se dá tal intervenção. Foi utilizado para coleta dos dados um questionário, aplicado a 107 educadores de 14 escolas particulares de Natal/RN. Os dados receberam tratamento estatístico no programa SPSS e seus resultados foram analisados à luz de um referencial social e histórico. Entre os resultados, encontrou-se que 83% dos educadores entrevistados já ouviram ao menos falar em *bullying*, sendo que as informações sobre o problema vêm principalmente dos meios de comunicação, como televisão, jornais e revistas. Os educadores afirmaram que os apelidos, xingamentos e agressões físicas são as manifestações de violência mais freqüentes entre os alunos e também as queixas mais comuns quando estes procuram por ajuda. A necessidade de intervenção quando se identifica um caso de *bullying* foi relatada por 97,03% dos entrevistados, sendo que 73,27% dos educadores já foram inclusive chamados por alunos ou funcionários da escola para remediarem as situações de *bullying* entre alunos. Sobre as formas de intervenção empregadas, a mais comum foi a conversa e advertência aos alunos envolvidos. Sugere-se a intensificação de estudos relacionados ao assunto e o desenvolvimento de ações e programas antibullying que envolvam a comunidade escolar (educadores, pais, alunos, funcionários), em parceria com segmentos sociais: Conselho Tutelar e demais órgãos ligados à proteção da criança e do adolescente.

Palavras-Chave: Psicologia, Violência nas Escolas; Bullying; Prática educativa.

## Abstract

The school *bullying* involves all aggressive, intentional, repetitive attitudes, occurring without apparent motivation, adopted by one or more students against another (s) causing pain and anguish, and implemented within an unequal relationship of power, making possible the intimidation of the victim. Its expressions involve defamatory rumors, discrimination, theft or damage to property, harassment, threats, beatings, isolation, exclusion of a person or group, intimidation, intolerance and disrespect. In this study, we sought to identify the design educators have about the *bullying*, and are known by what means are aware of the problem, is involved when identifying cases of *bullying* and how to give this speech. This study used for data collection a questionnaire applied to 107 educators from 14 private schools in Natal / RN, who received statistical treatment in the program SPSS and the results analyzed in the light outside of a social and historical reference. Among the results, we found that 83% of the interviewed educators has at least heard about *bullying*, and the information about the problem are mainly the media, like television, newspapers and magazines. The educators said that the surname and physical attacks are more frequent outbreaks of violence among students and also the most common complaints when they look for help. The necessity for intervention when it identifies a case of *bullying* is present in 97.03% of respondents and 73.27% of educators are also called by students or school officials to remedy the situations of *bullying* among students. On the forms of intervention employed, the most common is the conversation and warning the students involved. It is suggested that the intensification of studies related to the subject and the development of actions and programs *antibullying* involving the school community (educators, parents, students, employees), in partnership with social segments like Tutelar Council and others related to the protection of children and adolescent.

Keywords: Psychology, Violence in Schools, Bullying, Educative Practice.

## Introdução

O presente estudo é, em grande parte, fruto da atuação como bolsista em um projeto de pesquisa e extensão, o Observatório de Violências nas Escolas/ Núcleo Pará/ UNAMA, sediado em Belém, na Universidade da Amazônia, o qual surgiu de um maior contato de estudiosos da Universidade com estudos sobre violência, em particular daquela praticada nas escolas. A participação como bolsista no referido projeto foi aspecto determinante para a escolha dos temas *violências nas escolas* e *bullying*, porque apresentou à autora uma realidade antes pouco conhecida, da violência entre pessoas em um local onde seria esperado, via de regra, que prevalecesse a educação para a formação e crescimento mútuo.

O material aqui escrito consta de três capítulos teóricos, que embasaram o quarto capítulo – a pesquisa de campo – e que são frutos de pesquisas em bibliotecas físicas e eletrônicas. O primeiro, intitulado *Violência e educação: as bases sociais da escola*, procura abarcar pelo menos uma parte da complexa relação entre a educação e a sociedade, posto que a educação não pode ser separada da comunidade na qual está inserida, está constantemente influenciando e sendo influenciada por ela. Tal influência mútua está estampada nos jornais, nas notícias da presença de armas nas escolas, agressões, dificuldades de relacionamento e as conseqüências encontradas por aqueles que, por algum motivo, sofrem as conseqüências na vida escolar e profissional, da cada vez maior imposição das leis de mercado e necessidade de adaptação a elas.

No segundo capítulo, *Violência e violência na escola*, o estudo entra na discussão da violência, fenômeno tão prejudicial, mas ao mesmo tempo tão presente nas relações humanas. É abordada a dificuldade de conceituá-la, pois se trata de um problema no qual

estão envolvidas muitas variáveis, tais como o ambiente na qual é praticado o ato considerado violento, os valores de quem o sofre, as regras da comunidade na qual foi praticado. Mas, em geral, o que se encontra na classificação da violência é a presença intencional de relações desiguais de poder, nas quais há a submissão de uma pessoa ou grupo por outra (s).

Ainda no segundo capítulo, a violência na escola aparece como tema bem mais específico. A constante divulgação de atos violentos nos liceus franceses, por volta dos anos 1970, deu à mídia papel importante no surgimento das discussões sobre violência nas escolas e, posteriormente, desencadeando a necessidade de considerá-la objeto de estudo, inicialmente pela sociologia. Muito das investigações relacionadas às violências executadas em estabelecimentos escolares e seu entorno se deve aos sociólogos franceses, tais como Eric Debarbieux, referência chave utilizada no capítulo.

O terceiro capítulo, intitulado *Violência na escola e o bullying*, é dedicado ao *bullying*, palavra inglesa sem correspondente literal na língua portuguesa, mas que tem traduções como intimidação, humilhação, significando uma soma de violências psicológicas, sociais, físicas. É certo que não é possível expressar em palavras, ou em um capítulo de uma dissertação, todos os prejuízos que esta violência causa a todos os envolvidos, que os marcarão para toda a vida. No entanto, há a tentativa de abarcar o máximo possível de características do problema.

O *bullying* se sobressaiu, durante a experiência da autora como acadêmica e como profissional da área da psicologia, entre os tipos e formas de violência escolar, devido a seu efeito invisível para quem observa, mas devastador para quem sofre. Conversar com alguém que sofreu esta violência na idade escolar é perceber o quanto ela afeta a auto-estima, a vida social, escolar, afetiva de alguém. Quem sofre *bullying* está diariamente em contato com humilhações, ofensas, roubo de seus pertences, ataques à sua integridade

física e psicológica. Sofre por não poder confiar naqueles que considerava seus amigos, mas que começaram a espalhar boatos maliciosos na escola, em sites de relacionamento na internet; olham para ela e apontam, riem, exploram suas características mais frágeis, excluem.

Quem violenta alguém se acha valente, forte, grande o suficiente para xingar, ofender, dar apelidos ofensivos, humilhar e excluir uma ou mais pessoas de um grupo social. Consegue, após uma série de violências repetitivas e intencionais, fazer com que a vítima sinta medo de ir à escola, tenha baixo rendimento escolar, fique isolada dos colegas, desconfie de todos e de sua própria capacidade de reagir, preferindo ficar calado e não denunciar quem o agride, por medo de piorar sua situação.

O mesmo medo tem quem observa diretamente a agressão em forma de *bullying* e, muitas vezes, fica em um dilema, pois, se denuncia, pode ser a próxima vítima das chacotas e da exclusão; quem quer ser diariamente chamado de gordo, feio, burro, entre outras características que o agressor encontra para ofender? Quem quer se sentir excluído da roda de brincadeiras, do grupo de conversa na hora do recreio? Este medo acompanha o espectador da agressão. Ou então, com o tempo, por perceber que o agressor é popular entre os escolares, pode querer se tornar como ele. Ter *status*, ser o dono das piadas, ser o temido da escola parece, a primeira vista, tentador, ainda mais quando ninguém da equipe técnica da escola toma alguma atitude para prevenir ou remediar as agressões constantes. Aliás, alguém toma alguma atitude na escola?

Alguns questionamentos impulsionaram este estudo, como por exemplo: o que faz um integrante da equipe escolar quando percebe que alguns alunos estão ofendendo ou humilhando outro (s)? Toma alguma atitude acerca desses atos ofensivos? São oferecidas condições para que, por exemplo, o professor tome alguma atitude? Há, nesta escola, algum tipo de espaço para que se possa refletir com outros profissionais acerca dos

alunos, o relacionamento entre eles e sobre suas próprias dúvidas? A escola tem alguma estratégia de formação para os educadores nos casos de violência, como o *bullying*?

Tal vontade de investigar educadores – professores, diretores, orientadores pedagógicos, supervisores – veio após a leitura de materiais, teses, dissertações sobre violência nas escolas e *bullying*, e a percepção da pequena quantidade de estudos preocupados com os educadores, quando comparado ao número de pesquisas relacionadas aos alunos. Há dezenas de materiais tratando deste problema e interessados nas conseqüências prejudiciais para os alunos envolvidos, bastando fazer um breve levantamento sobre *bullying* na *internet* para encontrar dados sobre o aluno vítima, o agressor, o espectador... Note-se que este estudo não considera desnecessário investigar os alunos envolvidos nos atos violentos, muito pelo contrário, mas que a opção pelo foco nos educadores decorre das lacunas na bibliografia.

No entanto, pesquisas sobre o educador fizeram falta no levantamento bibliográfico realizado para embasar o referencial teórico, e essa pouca quantidade de estudos se constituiu, inclusive, em uma dificuldade para escrever o tópico que relaciona o *bullying* à prática docente. Longe de pretender abarcar todas as variáveis envolvidas na relação entre educadores e o *bullying*, o que esta dissertação pretende é investigar prioritariamente qual o sentido atribuído a este problema pelos educadores e, para isto, este objetivo geral se desdobra em alguns específicos, tais como: a necessidade de analisar quais são suas informações sobre o fenômeno e a presença ou não de capacitação para lidar com o problema. Tais objetivos de pesquisa são igualmente importantes e relevantes, pois os educadores são peças chave na hora de identificar o *bullying*, ajudar vítima, agressor, espectador e tentar amenizar as conseqüências nocivas que o problema traz ao ambiente escolar, ao processo de aprendizagem e à vida destas pessoas.

O capítulo intitulado *A pesquisa* fala destes objetivos e traz os procedimentos metodológicos para a pesquisa de campo, além dos resultados obtidos com a investigação da realidade de escolas particulares de Ensino Médio. Apresenta, ainda, as análises dos dados colhidos, levando em consideração o referencial teórico pesquisado, que antes de tudo toma como princípio a realidade social e histórica dos envolvidos.

Por último, são apresentadas as considerações finais, que trazem um apanhado geral do que a pesquisa possibilitou apreender, descobrir e sugerir para futuros estudos. De maneira geral, percebeu-se que ainda é preciso avançar nos estudos e pesquisas relacionados ao *bullying*, inclusive no que diz respeito aos educadores, que sentem a necessidade de mais informações e treinamento a respeito do assunto.

## Capítulo 1

### Violência e educação: as bases sociais da escola

No dia 25 de junho de 2007, o portal eletrônico de notícias G1 trouxe uma chamada em sua seção de educação: *Violência nas escolas ameaça alunos e professores*. Abaixo a transcrição da parte inicial da matéria:

A violência nas escolas do Brasil preocupa cada vez mais alunos, pais e professores. Quem estuda nos colégios particulares é protegido por um esquema que inclui câmeras, crachás eletrônicos e vigias disfarçados. Nas escolas públicas, é a polícia que garante a segurança dos alunos, mas apenas do lado de fora. Só que as ameaças, há muito tempo, já ultrapassaram os muros. (<http://g1.globo.com>)

Notícias como esta, que expõem a ocorrência e gravidade de uma violência ocorrida no espaço escolar, vêm se proliferando entre os meios de comunicação, além de estarem presentes nas conversas entre profissionais da educação e na sociedade em geral. Sobre esta questão, Middleton-Moz e Zawadski (2007) afirmam que detectores de metal estão sendo instalados nas escolas, policiais são cada vez mais vistos nas instalações escolares e, em muitas delas, cães policiais são trazidos para procurar drogas e armas.

A evidência de tal problema não deixou de suscitar algumas inquietações, pois de acordo com Abramovay (2003), tem-se que a escola deveria ser um lugar privilegiado para o desenvolvimento da “liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber” (p. 2), oportunizando um processo de aprendizagem que facilita e favorece a construção da cidadania. Esta, última, por sua vez, é negada quando se pensa nos episódios freqüentes de violência na escola, expostos em matérias jornalísticas como a apresentada acima.

Abramovay (2003) acrescenta que a escola passou a incluir em seu espaço e entorno, temas como drogas, violência, entrada de armas, entre outros, criando um clima de medo, mal estar e insegurança. Em suas próprias palavras,

Na verdade se pode afirmar que a escola deixou de ser um espaço protegido e tornou-se um local que reproduz as violências que acontecem na nossa sociedade, a nível macro e ao mesmo tempo, devido as suas especificidades como instituição, fomenta e constrói múltiplos e variados tipos de violências. (p. 4)

Assim, tendo em vista a influência que um fenômeno social como a violência exerce no espaço escolar, acredita-se neste estudo que, para compreendê-lo, é preciso entender como se processa a relação entre a escola e a sociedade na qual se insere, ou seja, a sociedade capitalista. Até porque, na escola, a violência não é vivida, muitas vezes, como um ato de agressividade, e sim como o modo habitual e cotidiano de ser tratado e de tratar o outro, que tem sua conformação no espaço mais geral da vida das pessoas. O ato violento passa a ser institucionalizado, banalizado, assim como a violência cotidiana enfrentada todos os dias. Logo, questiona-se como se dá a relação entre os problemas sociais presentes na sociedade e a instituição escolar: como os primeiros conseguem influenciar o funcionamento da segunda?

Para discutir essa questão, este capítulo fará um breve histórico da educação, até chegar ao tema da violência nas escolas, que será aprofundado no próximo capítulo. A perspectiva aqui adotada é social e histórica, de acordo com a qual as relações de trabalho são a base da realidade social e, a partir delas, se estrutura a vida social. O trabalho é entendido como a forma pela qual o homem produz suas condições materiais de existência, a história, o mundo e a si mesmo. E além das relações econômicas, a cultura, a tecnologia e a educação são também fatores constituintes das relações sociais (Arroyo, Buffa & Nosella, 1999; Frigotto, 2000).

Desta forma, sendo a educação fator integrante das relações sociais, torna-se imperativo estudar o papel social da educação, ou seja, a relação entre o modo de funcionamento da sociedade capitalista e os processos educativos. Pasqualotto (2006) concorda com a relação direta entre processos educativos e sociedade, pois refere que a educação não se explica por si mesma, e sim pelas transformações materiais que ocorrem na sociedade e pela época e local em que ocorre o processo educativo. Assim, as necessidades educativas são determinadas pelas relações que os indivíduos estabelecem entre si e com a natureza. A leitura histórica do processo educacional implica em reconstruir as relações sociais que caracterizam determinada sociedade, considerando a totalidade de relações e determinações sócio-históricas.

Na sociedade capitalista, a leitura histórica e social da educação, de acordo com Marx e Engels (1998), também faz referência à história da luta de classes, às lutas políticas, ao poder social e político de determinadas classes sociais. Desse modo, não se pode reduzir a educação apenas à questão escolar, pois sua abrangência é bem maior do que a escola como instituição isolada, sendo esta instituição uma criação social, um instrumento pelo qual a educação se concretiza.

A educação tem se mostrado diferente a cada momento histórico, determinada pelo modo como os homens produzem e reproduzem seus meios de vida. Como exemplo, Pasqualotto (2006) cita a comunidade primitiva, na qual a educação era uma função espontânea de sociedade em conjunto, ou seja, as pessoas se educavam e educavam seus descendentes de acordo com um processo no qual tudo era feito em comum, visando a subsistência. À medida que essa comunidade se transforma em uma sociedade dividida em classes, com o homem fixando-se à terra como propriedade privada, a educação deixa de ter o caráter comunal e passa a ser atrelada aos interesses de classe.

A partir do surgimento da sociedade de classes é que surge a educação diferenciada: a classe dominante adquiria a educação na escola, enquanto que os trabalhadores – a maioria – recebiam a educação que precisavam no próprio trabalho. Na Idade Média, por exemplo, a forma de trabalho se diferenciou na medida em que houve a substituição do trabalho escravo pelo trabalho servil, caracterizado pelo feudalismo. Naquela época, a Igreja Católica, que estava ligada ao Estado, destinava a Educação da classe dominante às escolas paroquiais, catedráticas e monarcas, enquanto que a grande maioria das pessoas continuava recebendo educação pelo trabalho, no processo de produzir a própria existência e de seus senhores (Frigotto, 2000).

Frigotto (2000) fala da existência de uma educação dualista, defendida por Desttut de Tracy no final do século XVIII e início do século XIX. Este considerava natural a existência deste tipo de educação e defendia que a formação fosse ampla para as classes dirigentes, e pobre e limitada para os filhos da classe trabalhadora, sendo de responsabilidade do Estado prover esta distinção. De acordo com suas palavras,

Os homens de classe operária têm desde cedo necessidade do trabalho de seus filhos. (...) Não podem, portanto, perder tempo nas escolas. (...) Os filhos da classe erudita, ao contrário, podem dedicar-se a estudar durante muito tempo; têm muitas coisas para aprender para alcançar o que se espera deles no futuro. Esses são fatos que não dependem de qualquer vontade humana; decorrem da própria natureza do homem e da sociedade: ninguém está em condições de mudá-los. (Frigotto, 2000; p. 20)

Entre os séculos XVIII e XIV, houve o momento de transição do feudalismo para o capitalismo, baseado no desenvolvimento da indústria e da manufatura. Neste processo, a introdução da máquina substitui parte do trabalho manual do homem e, com isso, também tira dele a necessidade de desenvolver habilidades de decisão no processo produtivo. A busca cada vez maior de aumentar a produtividade utilizando menor tempo

fragmenta o processo de produção e tira do homem o controle do processo de produção. Assim, mais uma vez torna-se desvalorizado o papel da educação do trabalhador em detrimento da classe dominante: ele não tem que saber fazer, ele tem que repetir o que precisa ser feito.

Saviani (1994) escreve sobre esta situação:

O fenômeno da objetivação e simplificação do trabalho coincide, pois, com o processo de transferência para as máquinas das funções próprias do trabalho manual. Assim, os ingredientes intelectuais antes indissociáveis do trabalho manual humano, como ocorria no artesanato, dele se destacam, indo incorporar-se às máquinas, o que viabiliza a mecanização dos processos manuais, sejam elas executadas pelas próprias máquinas ou pelos homens, os quais passam a operar manualmente como sucedâneos das máquinas, não necessitando, nessa condição, de fazer servir as suas faculdades intelectuais. (p. 164)

No final do século XIX processa-se a configuração do capitalismo em sua fase monopolista, na qual se consolidam as grandes corporações e seu domínio sobre os setores da produção industrial. Pasqualotto (2006) afirma que neste século se consolida o discurso de educação para todos, com a tendência de realizar a defesa dos princípios concebidos como excelentes para a formação dos cidadãos, e que refletem uma sociedade capitalista liberal: os princípios de uma escola “pública, universal, laica, obrigatória e gratuita” (p. 336).

Sobre este contexto, no qual as desigualdades sociais, o desemprego e o conflito de classes se acentuam, Pasqualotto (2006) aponta que houve a necessidade de generalização de uma escola que educasse homens “supostamente livres, cidadãos sujeitos de seus deveres e direitos” (p. 337); mas que, na verdade, fosse um instrumento econômico e ideológico que formaria trabalhadores de indústria ajustados à sociedade,

preparados para viver num cenário de trabalho e que legitimassem a manutenção do sistema capitalista. De acordo com Saviani (1994),

A contradição entre as classes marca a questão educacional e o papel da escola. Quando a sociedade capitalista tende a generalizar a escola, esta generalização aparece de forma contraditória, porque a sociedade burguesa preconizou a generalização de educação escolar básica. Sobre esta base comum, ela reconstituiu diferença entre as escolas de elite, destinadas predominantemente a formação intelectual, e as escola para as massas, que se limitam à escolaridade básica ou, na medida que tem prosseguimento, fica restrita a determinadas habilitações profissionais. (p. 159)

No final da década de 1980 e início da década de 1990 surgem investigações e diferentes concepções sobre o plano pedagógico escolar e sua inserção nas práticas e relações sociais. Uma destas concepções é representada por estudiosos como Carnoy (1987) e Frigotto (2000), que criticam amplamente a teoria do capital humano, elaborada pelo economista Theodoro Schultz, na década de 1950, nos Estados Unidos.

Esta teoria dizia que, a um acréscimo de instrução, treinamento e educação, corresponde um acréscimo de capacidade e produção (Frigotto, 2000). Assim, de acordo com a teoria do capital humano, a educação seria vista como produtora da capacidade de trabalho: determinados tipos de formação levariam à geração de diferentes capacidades de trabalho, produtividade e renda. Tal visão pode ser verificada nos dias atuais, quando empresas investem em qualificação de seu capital humano, treinando e capacitando seus profissionais em áreas específicas, visando melhor produtividade em menos tempo, desta maneira condicionando a educação às leis do mercado.

No entanto, a teoria do capital humano, ao considerar apenas as características da oferta de mão-de-obra, sugere políticas que não exigem mudanças estruturais, como

melhor qualidade do ensino e mais treinamento e capacitação aos docentes, mas apenas programas de treinamento e aperfeiçoamento da mão-de-obra. Carnoy (1987) também critica tal teoria, referindo que as crianças, desde cedo, freqüentam a escola e recebem sistematicamente as mesmas habilidades, os valores e a ideologia que se adaptam ao tipo de desenvolvimento econômico adequado aos padrões de comportamento vigentes. Tal fato se acentua quando se trata de uma sociedade capitalista, pois é a escola que reproduz as habilidades diversificadas exigidas da força de trabalho:

Na escola, as crianças aprendem basicamente duas coisas: Em primeiro lugar, aprendem as técnicas – ler, escrever, somar – elementos que podem ser rudimentares ou completos, dependendo da classe social da criança, mas que são de todo úteis em diferentes posições na produção. Além dessas técnicas, as crianças aprendem também, na escola, as regras do bom comportamento: regras de moralidade, consciência profissional e cívica, o que realmente significa regras de respeito pela divisão técnico-social do trabalho. (Carnoy, 1987; p. 132)

É importante perceber que esta visão de escola dualista, que favorece as camadas sociais mais privilegiadas, não é muito diferente da visão explicitada anteriormente por Desttut de Tracy, muito embora Althusser (1971) afirme que é efetivada de maneira diferente e até dissimulada. O autor afirma, ainda, que os mecanismos utilizados para a reprodução de valores realizada na escola são encobertos e disfarçados por uma ideologia vigente nas sociedades capitalistas, como se depreende da citação a seguir:

Uma ideologia que representa a escola como um ambiente neutro, purgado de ideologia [...], onde os professores respeitadores da ‘consciência’ e da ‘liberdade’ das crianças que lhe são entregues (com toda confiança) por seus pais (que são livres também, isto é, proprietários de suas crianças) abrem-lhes o caminho da liberdade, da moralidade e da responsabilidade dos adultos, através de seus próprios exemplos, de

conhecimento da literatura e através de suas virtudes ‘libertadoras’. (Althusser, 1971; p. 39)

É interessante analisar com atenção a citação acima: ela trata dos professores como sujeitos dotados do saber, para os quais os pais entregam os alunos, e depositam neles toda a confiança e responsabilidade pela formação de seus filhos. Assim, percebe-se o grau de poder que exerce o educador: o poder de oferecer o saber e as virtudes; enquanto que os alunos devem legitimar este poder e aceitar seus exemplos e ensinamentos.

O próprio Carnoy (1987), a partir de estudos sobre autores da sociologia da educação, como Althusser, Baudelot e Establet, Bowles e Gintis, afirma que a educação realmente é repressiva, por estabelecer que todas as crianças devem freqüentar a escola, sendo sujeitas a penalidades caso não o façam, ou se não se comportarem bem no ambiente escolar. E, ao freqüentar a escola ao longo dos anos a criança, e posteriormente o jovem, reproduz os conhecimentos a eles dispensados e crescem convencidos de que seu sucesso ou fracasso é responsabilidade unicamente sua, afinal, vive-se em um mundo democrático no qual, de acordo com a ideologia propagada na escola, há igualdade de direitos e oportunidades. Se alguém não conseguiu o sucesso esperado, *fez algo errado no meio de seu caminho*.

Sobre este assunto, Dubet (2003) afirma que, acompanhando a massificação cultural e social da atualidade, a escola afirma a igualdade de todos. Ela não afirma apenas a igualdade de oportunidades, mas a igualdade de talentos e potencialidades. Nesta perspectiva, todas as crianças têm, *a priori*, os mesmos valores, desconsiderando, assim, que as condições sociais podem afetar o reconhecimento de suas qualidades e o seu desenvolvimento, além de influenciar em seus aprendizados anteriores à escola e na sua maneira de ver o mundo. A massificação reforçou a crença de que cada um tem o direito

de aspirar a todas as ambições escolares, além de ter as mesmas oportunidades, independente de sua história de vida particular.

No entanto, apesar desta suposta democracia e igualdade, cabe aqui a informação de que no Brasil, de acordo com dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2007), havia 16,4 milhões de pessoas analfabetas em 2000 e o desemprego ainda atingiu, no mesmo ano, 2,3 milhões de pessoas. Relacionada a esses dados está a realidade de que, atualmente, vêm crescendo as estimativas de trabalho infantil, nas quais consta que cerca de cinco milhões de crianças e jovens entre cinco e 15 anos exercem algum tipo de trabalho, comumente em lixões, trabalhos domésticos, atividades ilegais como exploração sexual e tráfico de drogas.

De posse de tais informações, que claramente expõem a pobreza e precariedade das relações sociais, em especial em relação à infância e à educação, emergem questionamentos realizados por Dowbor (1984):

Qual o sentido da educação formal ministrada a crianças com fome, a crianças e jovens esgotados de trabalho? Como fica a idéia de chances iguais através da educação, quando a maioria da população está esmagada num processo cultural de elitização? (p. 9)

Não é objetivo deste estudo responder a cada uma destas questões, mas pensar sobre elas e, relacionando tais dados apresentados com a literatura disponível, uma das conclusões a que se chega é que o Brasil, sendo ainda um país pobre e em desenvolvimento, vê refletidas na educação tais condições. É difícil, depois dos dados aqui apresentados, continuar pensando na escola como aquele local harmonioso do qual se falou no início deste texto.

Deve-se ressaltar que, apesar das dificuldades aqui explicitadas e da necessidade delas serem analisadas e discutidas na escola, os educadores, em sua preparação, ainda

têm escassez de formação política e social. Severino (1986), em seu livro *Educação, Ideologia e Contra-ideologia*, já abordava a questão da pouca importância dada à fundamentação teórico-filosófica desde a formação de professores e a ênfase aos conteúdos puramente acadêmicos, não obstante identificar mudanças paulatinas, principalmente com a contribuição das ciências sociais:

Aos poucos a educação passa a ser compreendida como um processo social que se insere como parte do processo social global, isto significando que ela não pode ser considerada e compreendida autonomamente, isolada de seu contexto social. (p. 12)

Desta forma, além da necessidade de preparo técnico como domínio de conteúdo, métodos e técnicas especializadas relacionadas aos conhecimentos educacionais, Severino (1986) refere que, aos poucos se faz necessária também a formação política, “mediante adequada conscientização crítica dos aspectos políticos, econômicos e sociais da realidade histórica em que se desenvolvem os processos educacionais” (p. 14). O autor ainda diz que a educação, que integra o processo de dominação, também pode “integrar o processo de resistência a essa dominação e de sua superação, contribuindo significativamente para uma prática social que seja transformadora” (1986, p. 95).

Posto que a educação não pode ser separada das relações econômicas, políticas e sociais da sociedade na qual está inserida, o que se pretende agora é que ela não mais disfarce ou legitime as desigualdades, e sim que as critique e denuncie. Segundo Severino (1986), a educação pode sim apresentar um discurso contra-ideológico, no qual se ofereçam condições para que a pessoa se veja como agente participante de sua história e de sua sociedade, modificando-a e sendo por ela mudado. Ao permitir que não apenas a classe dominante, mas todas as classes de pessoas tenham acesso ao saber político, social e filosófico, a escola passa a tomar papel de mediador da formação política das classes

dominadas e não mais apenas como reprodutora dos pensamentos vigentes. De acordo com Frigotto (2000),

No plano da análise crítica isto significou uma superação da visão simplesmente reprodutora da escola e da educação (...) ou aparelho ideológico descolado da base, para situar os processos educativos no plano das mediações concretas constitutivas dos processos sociais. (p. 52)

Acerca da necessidade de repensar o espaço escolar e lançar olhares atentos às relações que nele se estabelecem, Abramovay (2003) refere que escola não está imune ao medo, à incerteza, à violência que marcam certas áreas urbanas, tampouco à precariedade das instalações dos prédios escolares, da falta de pessoal, da deficiência do cumprimento de regras e de mecanismos de diálogo e controle das escolas. O ambiente existente na escola passou a incluir temas como drogas, violência em geral, brigas, entrada de armas, incivildades, humilhações entre outros, criando um ambiente escolar, muitas vezes, de medo e de insegurança. A escola aparece, portanto como um local que tanto recebe as violências da sociedade como possui os seus próprios mecanismos internos de produção e reprodução do fenômeno.

Logo, estudar a violência nas escolas é aspecto importante na perspectiva de entender a inserção social do estabelecimento educacional, não só porque, como afirmam Lopes e Gasparin (2003), a violência escolar tem se constituído em um problema de amplitude mundial, mas também pelo fato de que a violência que se expressa na escola é também expressão das particularidades sociais, do modo como se constituem as relações nas sociedades.

## **Capítulo 2**

### **Violência e violência na escola**

A violência tornou-se um dos problemas que mais preocupa a população. Quem não teve a experiência de sofrer alguma violência, certamente conhece alguém próximo que passou por tal situação. Além disso, diariamente são incontáveis as manchetes noticiando práticas violentas, que parecem ser cada vez mais complexas e meticulosamente planejadas, deixando amedrontados aqueles que as assistem. Milani (1999) comenta que essa sensação de insegurança cria um “círculo vicioso no qual a violência gera o medo, mas este igualmente gera a violência” (p. 111).

No entanto, apesar da grande quantidade de atos violentos entre pessoas em geral, afirma-se, na esteira de pensamento de Minayo (1994), que a violência não faz parte da natureza humana e não tem raízes biológicas, mas é um fenômeno social e histórico, construído ao longo da existência social. Nesta perspectiva, para se estudar a violência é preciso o envolvimento dos sujeitos, instituições e da sociedade, em seus aspectos físico, mental, emocional, ético, espiritual, econômico, jurídico e político.

Assim, estudar a violência requer o reconhecimento de que este é um tema bastante complexo, repleto de definições que variam de acordo, por exemplo, com a perspectiva de cada pessoa que identifica um ato como sendo violento, o contexto no qual esta violência está inserida e os referenciais teóricos com os quais é analisado. Além disso, é inegável que o tema da violência está presente na mídia e conseqüentemente no imaginário da sociedade, atualmente, despertando o interesse de estudiosos e pesquisadores de diversas áreas do conhecimento.

Coerente com o pensamento de Debarbieux (2001), ressalta-se que, antes de tudo, está em jogo a própria conceituação do que é violência, em suas múltiplas facetas. Lopes e Gasparin (2003) falam da dificuldade em conceituar a violência como tema acadêmico devido às suas características complexas. Em virtude disto fazem-se, neste momento,

reflexões acerca do conceito de violência em geral para, em seguida, retomar-se a idéia de violência na escola. Iniciam-se as reflexões por Debarbieux (2001), o qual adverte que

há um erro fundamental, idealista e a-histórico, em acreditar que a violência, ou qualquer outro vocábulo, consista em se aproximar o mais possível de um conceito absoluto de violência, de uma idéia da violência que, de fato, tornaria adequados a palavra e a coisa. (p. 3)

Portanto, a multiplicidade de características da violência resulta em conceitos que são sempre aproximados, relativos. Muito embora isso não impeça o estudo da temática requer, por outro lado, que o maior número possível de aspectos a ela relativos seja considerado. Nesta perspectiva, afirma Candau (2007) que o fenômeno da violência vem adquirindo cada vez maior visibilidade social, especialmente nas grandes cidades, e sendo objeto de preocupação tanto por parte do poder público e dos cientistas sociais, empenhados em dar conta de suas várias manifestações, assim como dos atores nelas envolvidos.

Oliveira e Martins (2007) assim definem violência:

Violência vem do latim, *violentia* e significa força violenta; ou ainda, recurso à força, para submeter alguém (contra sua vontade); exercício da força, praticado contra direito. Essa força é definida como violência quando perturba acordos e regras que pautam as relações, o que lhe confere uma carga negativa [...] A amplitude da violência, pensada como espaços de sua expressão, vai muito além da instituição familiar, encontrando-se inserida em exercícios de autoridade que ultrapassam os limites legais que são socialmente aceitáveis, pois são legitimados pelo Estado. (p. 2)

Percebe-se, de acordo com a definição acima, que violência se refere à submissão de uma pessoa ou grupo de pessoas por outra (as), o que remete a relações desiguais de poder. As práticas de violência advêm dos processos de fragmentação e de exclusão

social e política e são responsáveis por caracterizar as interações sociais por estilos violentos. Ou seja, a violência passa a configurar a forma de sociabilidade de uma comunidade, na qual a relação de excesso de poder “impede o reconhecimento da outra pessoa, classe, gênero ou raça mediante o uso da força ou da coerção, provocando algum tipo de dano, configurando o oposto das possibilidades da sociedade democrática contemporânea” (Santos, 2001, p. 4).

Oliveira e Martins (2007) ainda consideram que a violência pode ser vista “na díade dominação-exploração, em que a dominação e a exploração pautam as relações, conferindo-lhes a marca da desigualdade” (p. 2), a qual está presente nas relações capitalistas em uma sociedade “sexista, adultocêntrica e classista, que está longe de ser igualitária e na qual o poder de dominar e explorar define o caráter hierárquico das relações interpessoais” (p. 2).

As relações capitalistas também aparecem nas referências que Beaudoin e Taylor (2006) fazem sobre uma cultura que estabelece que as pessoas devem se concentrar no sucesso e na competição com outras, sendo que desta competição surgem vencedores e perdedores; “os vencedores são valorizados, os perdedores, desmerecidos” (p. 29). Algumas implicações destas características e valores culturais são a “competição, a recompensa, a punição, a agressividade e as hierarquias de poder que, administradas de maneira exagerada, podem levar a efeitos negativos” (p. 31).

Advertindo acerca da importância de lembrar-se das mudanças pelas quais passam as relações de sociabilidade, frente aos processos de fragmentação, individualização, seleção e exclusão social atualmente observados, Santos (2001) afirma que essas mudanças geram práticas violentas como norma de muitos grupos, nos quais a interação passa a ser marcada por estilos de sociabilidade em que se observa violência contra a pessoa, roubos, furtos, depredações.

Antes de passar para o estudo mais aprofundado da violência escolar, reporte-se à importância apontada por Lopes e Gasparin (2003) de se diferenciar violência e agressividade, principalmente quando se fala em violência escolar, tendo em vista que a escola é um lugar de convivência de várias gerações, os conflitos e manifestações da agressividade são comuns e bem vindos. A falta de critérios na caracterização do que seja a agressividade saudável pode transformar professores e demais atores escolares em cúmplices da banalização da violência. Apesar de serem termos difíceis de diferenciar, a separação entre eles é importante para distinguir os atos verdadeiramente violentos das manifestações salutares de agressividade, que contribuem para o processo de desenvolvimento do indivíduo.

De acordo com Lopes e Gasparin (2003), a violência difere da agressividade na medida em que a primeira utiliza-se da segunda com o objetivo intencional de destruir algo ou alguém. Ou seja, “uma ação agressiva passaria a ser considerada como violenta quando fosse fruto de um projeto voluntário” (p. 296) com fins destrutivos, deixando assim a agressividade de ser construto funcional para o crescimento e amadurecimento saudável do sujeito para se transformar em contravenção social.

Ainda na busca de diferenciação entre violência e agressividade, Oliveira e Martins (2007) ressaltam que não há consenso entre os psicólogos acerca da caracterização da agressividade como sendo algo positivo ou negativo, e citam Martín-Baró (1997, citado por Oliveira & Martins, 2007), que fala da “necessidade de uma dose de agressividade para que o homem contemporâneo vença os obstáculos do mundo moderno” (p. 3).

Confirmando tal diferenciação, Justo (2006) afirma que a agressividade bem administrada pode ter um papel adaptativo, permitindo que a pessoa estabeleça seus limites e afirme suas posições, enquanto que a violência é

o uso arbitrário da força sobre outrem, ou como a imposição arbitrária da vontade de um sobre o outro mediante qualquer instrumento de poder, seja a força física, a coação psicológica ou qualquer outro tipo de submissão produzida numa relação assimétrica e que converta a diferença numa condição de desigualdade, inferioridade e impotência. (p. 44)

Estabelecidas estas diferenças e expostas certas características gerais da violência, volta-se à reflexão acerca da especificidade deste fenômeno na escola. De acordo com Debarbieux (2001), em uma opinião compartilhada com Santos (2001), à violência na escola aos poucos foram se incorporando todas as dimensões que revelam a inserção social da escola. Ou seja, a relação educação-sociedade mostra sua multiplicidade de dimensões através da manifestação do específico fenômeno da violência no interior da instituição escolar.

Os conceitos relacionados ao tema da violência escolar são, em grande parte, frutos da investigação de diversos autores de diferentes áreas do conhecimento e foram aperfeiçoados à medida que estes autores se debruçaram sobre o fenômeno. A partir deste ponto, quando se faz uma remissão às condições históricas que possibilitaram a emergência do fenômeno *violência na escola* enquanto objeto de estudo, adota-se como uma referência principal o trabalho de Debarbieux (2001), sociólogo francês que foi um dos pioneiros na sistematização de estudos sobre o problema da violência.

O autor refere que na França, a partir de 1975, foram lançados estudos e relatórios oficiais acerca da violência juvenil e a escola, com o objetivo de apreender tal fenômeno. O primeiro destes foi o relatório Selosse para o Conselho da Europa (1972, citado por Debarbieux, 2001), que se constituiu em uma síntese dos trabalhos internacionais sobre o papel da escola para os jovens, elencando ainda características das escolas *delinquentes*: “fraco investimento coletivo, ausência de ascendência do diretor do estabelecimento e

indiferença social mais ostensiva” (p. 10). Posteriormente, em 1979 e 1980 são redigidos os relatórios para a Inspeção Geral na Vida Escolar, coordenados por G. Tallon (citado por Debarbieux, 2001), nos quais prevalece o tema da insegurança e violência nos colégios e liceus de ensino profissionalizante. Estes relatórios, frutos de visitas aos estabelecimentos educacionais e declarações de seus diretores, revelam a existência de delitos, infrações, suicídios e absenteísmo escolar.

Deve-se salientar, na esteira das reflexões de Debarbieux (2001), que a época do lançamento destes relatórios está profundamente marcada pelos debates políticos acerca da insegurança, além da produção de estudos ligados à educação e violência. No entanto, é a partir dos anos 1990 que a violência nas escolas torna-se tema na mídia, fomentado pelas manifestações dos alunos franceses que reivindicavam mais segurança e vigilância nas instituições escolares. Assim, a década de 1990 marca o início do importante papel da mídia na construção do objeto violência nas escolas, evidenciando a exploração do fenômeno e sendo, inclusive, acusada de exagerar na exibição de suas cenas e notícias (Gerbner, 1995, citado por Debarbieux, 2001).

De acordo com Debarbieux (2001), nesta época a violência nas escolas torna-se “questão de disputa ideológica maior: a impressão de decadência global dos costumes educacionais relacionadas ao declínio das normas familiares, insuficiências políticas, fraqueza do Estado e uma suposta frouxidão dos professores”(p. 17). A partir desta maior exposição do fenômeno da violência nas escolas e da conseqüente expectativa da população por respostas do Estado, houve uma

mobilização institucional com a tentativa de bloquear o avanço da violência e fracasso escolar, tais como a não-nomeação de professores inexperientes em estabelecimentos de ensino considerados mais violentos, ações de formação inicial e

contínua, compensações salariais, criação de equipes de intervenção, instalação de observatórios departamentais, entre outros. (Debarbieux, 2001; p. 12)

O mesmo autor ressalta que, além de medidas preventivas e/ou paliativas houve, também, a implementação de encaminhamentos que visavam maior conhecimento do fenômeno. Como exemplo, cite-se a publicação de fragmentos do relatório *As condutas agressivas nos liceus e colégios*, assinado por Philippe Barret, em 1994. Este relatório tinha um teor voltado para a questão da segurança e sustentava a punição rigorosa dos atos violentos realizados nas escolas (Debarbieux, 2001; p. 20).

O autor destaca que as medidas acima citadas devem-se, em grande parte, à exposição da violência nas escolas feita pela mídia: “o arrebatamento pela mídia é incontestável e nos estabelecimentos certos observadores notam a tendência real em utilizar a ‘violência’ como desculpa repressiva e imobilista” (Debarbieux, 2001; p. 21). No entanto, o destaque dado pela mídia é apenas pontapé inicial para as discussões, sendo que a exposição do sofrimento pelo qual passam as vítimas desta violência exige estudos e pesquisas dos profissionais de diversas áreas do conhecimento.

No Brasil, Sposito (2001) realizou um levantamento acerca do histórico das pesquisas sobre violência nas escolas e constatou que os veículos de comunicação também começaram a privilegiar as notícias de homicídios que ocorriam nas redondezas ou no interior dos prédios escolares, além dos incêndios de escolas provocados por ex-alunos. No entanto, na época do lançamento dos resultados de seu trabalho e apesar do intenso debate público em torno da violência e de sua relação com os segmentos juvenis, as equipes de pesquisadores ainda pouco atentavam para o tema das relações entre violência e escola. Até o início da década de 2000 era quase inexistente um programa nacional – público ou privado – de investigações sobre violência escolar.

O que se percebe hoje em dia, na realidade brasileira sobre violência nas escolas, é uma grande atenção voltada para estudos deste fenômeno, na forma de projetos de pesquisa, de intervenção ou a integração de ambas as perspectivas. É coerente se questionar sobre os motivos que fizeram aumentar o interesse e os estudos relacionados ao fenômeno, que com o passar do tempo migrou do âmbito específico da mídia para se constituir objeto de estudo tematizado em pesquisas e eventos científicos. Uma das prováveis explicações é o fato inegável de que a violência, como um todo, afeta vários campos da sociedade e com a escola não é diferente; outra explicação remete ao fato de que, na escola, se observa a violência como relação social do excesso de poder, pois usa a coerção para prejudicar e não reconhecer o outro, provocando danos que são contrários a uma sociabilidade funcional e saudável (Santos, 2001).

Exemplo dessa preocupação em estudar a violência escolar é a criação de Observatórios de violências nas escolas, como o da Universidade da Amazônia, em Belém, que realiza pesquisas relacionadas ao tema na área metropolitana daquela cidade. Uma destas pesquisas, o Diagnóstico da Qualidade das Relações Sociais em Escolas da Rede Estadual de Ensino na Região Metropolitana de Belém e realizada com 1760 atores escolares da capital paraense, entre alunos, equipe técnica e professores, em 24 escolas. (Pontes, Cruz & Melo, 2006)

Os resultados apontaram para a grande ocorrência de violência física na escola, principalmente briga entre alunos, além da presença de agressão verbal entre quase 70% das pessoas entrevistadas. Um fato que chamou a atenção foi a depredação observada em muitas das escolas, ocorrida em forma de pichações e quebra de banheiros e carteiras, o que evidenciou a necessidade de olhar mais atentamente para o espaço escolar (Pontes, Cruz & Melo, 2006).

Também como exemplo dos cuidados atuais com o fenômeno registre-se a pesquisa intitulada *Convivência, conflitos e educação*, realizada em 2006 pelo Instituto SM para a Educação – ISME, em parceria com o Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo – USP, a partir de entrevistas com 4.020 alunos e 55 diretores de escolas públicas e particulares da Grande São Paulo. O estudo fez uma análise sobre temas como o relacionamento entre colegas, a interação com os professores e a visão dos diretores sobre a dinâmica das relações humanas internas à escola (Leme, 2006).

Foi constatado que os professores têm autonomia para administrar os conflitos considerados pela direção como menos graves, como isolamento de um ou mais alunos e agressões verbais. As agressões vistas como mais graves, como roubo, ameaças e assédio sexual, eram resolvidas pela direção. Leme (2006) também chama atenção para o fato de alguns atos violentos entre alunos serem naturalizados pelos diretores, que dão mais importância às agressões realizadas contra professores ou funcionários. Outro fator que chamou a atenção foi a tolerância por parte dos gestores escolares para com problemas como a depredação do espaço escolar ou a grande quantidade de faltas às aulas.

Tais pesquisas são apenas algumas daquelas realizadas com o objetivo de entender as causas e como se processa na escola a deterioração de uma convivência que culmina em violência. Sobre a valorização e a importância de tais estudos, Abramovay e Rua (2002) afirmam que,

Mesmo que a violência nas escolas não se expresse em grandes números, e apesar de não ser no ambiente escolar que acontecem os eventos mais violentos da sociedade, ainda assim, este é um evento preocupante, tanto pelas seqüelas que inflige aos atores partícipes e testemunhas, como pelo que contribui para rupturas com a idéia da escola como lugar de conhecimento, de formação do ser e da educação. (p.92)

Mas para analisar o envolvimento de jovens em situação de violência no espaço escolar, alguns fatores devem ser considerados. Um deles é a influência da cultura de cada sociedade nas soluções para os impasses nas relações sociais: os filtros culturais especificam o que é aceitável em determinado contexto, diante de protagonistas específicos. Assim, dado que se vive em uma cultura capitalista, que valoriza a competição e as relações desiguais de poder, é muito provável que, em situações de impasse ou conflito, eles sejam solucionados com base nessas relações de poder e, conseqüentemente, na violência. Como a escola está inserida neste meio cultural, não é de estranhar que tais relações sejam fatores importantes a serem analisados quando se fala em violência escolar (Beaudoin & Taylor, 2006).

Sobre relações sociais e de poder, estudos como o de Leme (2006) possibilitam afirmar que a exclusão social resulta em “frustração de aspirações de ascensão social e consumo das classes desprivilegiadas” (p. 8). Tomando como referência estudos como esse, algumas discussões sobre a temática da violência na escola resvalaram para conclusões simplistas, que teimavam em associar os agentes da violência com os pobres, atribuindo como causa da violência e aumento da criminalidade a exclusão social. Contudo, a própria autora chama a atenção para o fato de que, a partir dos anos 1990, observam-se algumas mudanças na feição do fenômeno, como o aumento da violência interpessoal entre estudantes, agressões verbais e ameaças e depredação de patrimônio escolar, tanto em escolas públicas quanto privadas. Assim, ainda que a exclusão social se apresente como justificativa pertinente, não é a única quando se fala em violência na escola.

Campos, Lopes, Onofre, Alexandre e Silva (2005) afirmam que, para se evitar uma visão reducionista, também devem ser considerados nesta análise fatores como as violências simbólicas produzidas pela escola e o modelo de desenvolvimento neoliberal,

que valoriza o individualismo e um padrão de “sociabilidade ocidental marcado pelo desrespeito, intolerância para com o diferente e [...] microviolências” (p. 2).

Ampliando o conceito e o contexto da violência escolar, Backer (1998, citado por Loureiro & Queiroz, 2005) aponta como uma violência, por exemplo, a não inserção do aluno na comunidade escolar, referindo que a violência na escola pode representar a ausência de um sentimento de identidade e de pertencimento do aluno. Este, por estar excluído dessa comunidade, não participa da formulação de regras e, por isso mesmo, não entende o padrão estabelecido para a convivência e a sociabilidade ali vividas, não se sentindo com o compromisso de respeitá-las. Para este autor, entender a violência na escola requer considerar o contexto escolar, ou seja, a sua realidade, e verificar se a escola fornece condições para que o aluno se sinta a ele integrado. Nas suas palavras,

A escola pode produzir violência quando falha em sua tarefa de fornecer para os alunos um contexto social significativo. Se o ambiente da escola é percebido como hostil e ameaçador, os alunos podem responder com uma série de comportamentos violentos. (Loureiro & Queiroz, 2005, p. 14)

Lopes e Gasparin (2003) reiteram esta afirmação quando dizem que, a violência na escola se caracteriza por todo ato que impede, em sentido amplo, o pleno desenvolvimento dos atores sociais presentes. Trata-se da negação de direitos básicos, de ataque à cidadania. Há violência em toda ação consciente ou voluntária de um indivíduo, grupo ou classe, com o propósito de impedir a um outro indivíduo, grupo ou classe, o pleno exercício de um direito. Tal ação pode ser direta ou indireta, velada ou explícita, e comporta sempre a negação do outro. (p. 297)

Oliveira e Martins (2007), de certa forma, sistematizam os aspectos dessa discussão ao afirmarem que a violência na escola é fruto de vários fatores, tais como a “desigualdade entre as classes sociais, a imposição de regras coletivas, a repetição dos

modelos que os alunos vivenciam em seus lares” (p. 8). Em relação ao sistema educacional, eles reiteram a preocupação com a imposição de projetos de formação, projetos educativos e de ações pedagógicas, uma vez que os professores não são consultados no momento da elaboração de tais projetos os quais, geralmente, teimam pela imposição de perspectivas próprias dos grupos socialmente dominantes.

Charlot (1997, citado por Abramovay, 2003) amplia o conceito de violência escolar, classificando-o em três níveis:

- a) Violência: Golpes, ferimentos, violência sexual, roubos, crimes, vandalismos.
- b) Incivildades: Humilhações, palavras grosseiras, falta de respeito.
- c) Violência simbólica ou institucional: Falta de sentido de permanecer na escola por tantos anos; o ensino como desprazer, que obriga o jovem a aprender matérias e conteúdos alheios aos seus interesses; as imposições de uma sociedade que não sabe acolher os seus jovens no mercado de trabalho; a violência das relações de poder entre professores e alunos. Também o é a negação da identidade e satisfação profissional aos professores, a sua obrigação de suportar o absentéismo e a indiferença dos alunos. (p. 47)

Na perspectiva da violência simbólica, Itani (1998) afirma que é fato que a educação surge como uma necessidade da civilização para o processo de socialização, no qual as pessoas são submetidas às leis sociais, devendo cumpri-las para tornarem-se humanos. Esta educação socializa, impõe regras de convivência em grupos e é realizada desde a família até a escola, por seu intermédio “imprimindo-se o valor da vida como um valor constitutivo do ser humano” (Itani, 1998; p. 3). Mas, por esta ação educativa pode-se, também, reproduzir a desigualdade social.

Santos (2001) salienta que a relação da escola com as particularidades culturais dos grupos sociais aos quais ela atende é muitas vezes marcada por um tipo de violência exercida por hábitos sociais, professores e funcionários, que impõem certos valores à população atendida, apresentados como aqueles que necessariamente devem ser assimilados para *crescerem na vida*, os quais nem sempre são compartilhados por ela. Tais práticas conformam certo autoritarismo pedagógico, disfarçado por uma normalidade que a ideologia dominante, presente na escola, quer passar.

Tal violência simbólica é abordada por Itani (1998) e Campos et al. (2005) como sendo um desvio da educação, que tantas vezes classifica sujeitos e grupos sociais “por faixa etária, nível de inteligência, sexo, cor e raça, dividindo-os entre normais e anormais ou deficientes, entre bons e capazes de um lado, e incapazes e ruins de outro” (Itani, 1998, p. 6). Tal violência se refere a normas, estruturas e relações nas quais as crianças que aprendem mais rápido, as que tiram as melhores notas, as mais participativas são consideradas boas e capazes, enquanto que as demais continuam seguindo pouco estimuladas e classificadas como as incapazes e ruins. Assim, separam-se os grupos e sujeitos que serão aceitos e estimulados a permanecer na escola e buscar sua ascensão social.

Uma das ferramentas para esta separação é o rendimento escolar que, como ressaltam Itani (1998) e Da Silva (2006), serve como instrumento do professor para verificar o nível de aprendizado dos alunos. No entanto, muitas vezes não é levado em consideração o processo completo da aprendizagem e nem as particularidades da comunidade que a escola deveria atender, mas apenas as notas, o que pode tornar a avaliação apenas classificatória, além de não medir a real capacidade do aluno, que para passar de ano precisa apenas decorar as respostas certas. Tal situação revela uma crise no sistema escolar, caracterizada por uma relação ambígua dos usuários com a instituição

escolar, “exigida como meio de profissionalização e de transmissão de conhecimento e de valores de cidadania, mas entrecortada pela violência estrutural” (Da Silva, 2006, p. 110).

No entanto, é importante citar um aspecto nos estudos de Debarbieux (2001) que se refere a um aumento dos atos violentos contra professores, praticados por alunos, evidenciando que a violência não é exercida em via única, apenas de professores contra alunos, em forma de autoritarismo e repasse fragmentado de conhecimentos. Campos et al. (2005) falam ainda da situação dos professores, que contam com salários defasados, condições de trabalho muitas vezes precárias, além da pouca formação técnica para lidar com a violência e a crescente desmoralização do seu papel. Com tantos problemas, é difícil encontrar um profissional da área da educação que se sinta disposto e motivado a buscar aperfeiçoamentos e alternativas para lidar com as dificuldades encontradas na escola.

Nem só alunos e nem só professores são prejudicados com o fenômeno da violência na escola. Campos et al. (2005) e Lopes e Gasparin (2003) atestam que o fenômeno da violência na escola gera prejuízos a ambos os lados: professores ficam submetidos a estresse físico e psíquico e alunos enfrentam mais um obstáculo na produção e aquisição de seu conhecimento e cidadania. Professores queixam-se da dificuldade de estar em sala de aula por causa do medo e da possibilidade de que algum ato de violência possa acontecer e alunos não se sentem seguros para confiar nos professores. Tal situação resulta em um sentimento de insegurança, e a preocupação com a deficitária segurança no espaço escolar dificulta a execução do projeto pedagógico planejado.

Dubet (2003) afirma que esta escola, que está sendo confrontada com problemas da violência e da exclusão social, encontra-se em uma crise e questiona-se a respeito de funções que, para ele, são fundamentais, tal como a “capacidade da escola de integrar os

indivíduos, principalmente professores e alunos, num quadro institucional e cultural” (p. 10). Além disso, Beaudoin e Taylor (2006) reiteram que aos professores fica ainda uma pesada carga, pois quando os problemas exacerbam-se nas escolas, os educadores desprendem grande quantidade de tempo e energia para lidar com esses problemas, em vez de se concentrarem na vida acadêmica. Em meio a expectativas públicas e pressões institucionais, “os educadores podem chegar rapidamente ao esgotamento e ficar exasperados ou ressentidos com uma profissão na qual inicialmente ingressaram com entusiasmo” (p. 17).

Ainda segundo Dubet (2003), são incontáveis os livros, as pesquisas e os artigos que tratam da violência escolar e que discorrem sobre os prejuízos que ela acarreta a todos os envolvidos. O autor refere que, não somente esses trabalhos descrevem as condutas violentas ou percebidas como tais pelos professores, como discutem a função socializadora da escola, da civilização, como uma maneira de construir uma disciplina e compartilhar direitos e deveres:

A violência e as desordens escolares introduzem uma reflexão sobre a função cívica da escola nos contextos em que ela se confronta com a exclusão, com a presença de crianças originárias da imigração, com a queda da crença na utilidade dos estudos. (Dubet, 2003; p. 31)

No contexto dessa questão Lopes e Gasparin (2003) ressaltam que o crescimento da violência na escola tem ampliado os conflitos presentes na relação professor-aluno, tanto por um aumento de exigências relacionadas às habilidades para lidar com conflitos, quanto pela diversidade destes conflitos, que vão desde agressões físicas e verbais até o porte de armas dentro de sala de aula. Os autores também chamam a atenção para um tipo de violência que está relacionada ao “desrespeito, descaso e negação do outro, que se

traduzem na agressão verbal, ameaças, humilhação, zombaria” (Lopes e Gasparin, 2003; p. 297).

Debarbieux (2001) argumenta que esta violência não é a encontrada nos códigos penais: “as violências cotidianas acontecem diariamente em uma escola que insiste em propagar a equidade entre os alunos, mesmo quando entre estes aparece o abismo da desigualdade” (p. 26). Esta desigualdade traz consigo o germe da “degradação do clima escolar” (p. 26). O autor afirma que tal degradação das relações escolares é acompanhada das pequenas violências, chamadas por ele de microvitimizações, compostas por pequenos delitos ou infrações que na maioria das vezes não são sequer abordadas pelo poder público ou pela instituição de ensino, no entanto nem por isso são menos inofensivas ou intoleráveis por aqueles que as sofrem.

Aparentemente inofensivos, os pequenos delitos causam, planejada e intencionalmente, desestabilização emocional que impede o pleno exercício de direitos. As microviolências são chamadas por Debarbieux (2001) de incivildades, de modo a ensejar uma diferenciação entre essas e a indisciplina, para evitar confusões de aplicação e conceituação.

Analisando o texto *Indisciplina, incivildade e cidadania na escola*, de Garcia (2006), achou-se que, na literatura educacional, o termo indisciplina remete a diversos entendimentos conceituais. Quando pensado em contraste à noção de disciplina, esse conceito se refere à negação de esquemas norteadores e reguladores na escola. O termo indisciplina recebe diferentes conotações, mas geralmente é relativo a “rupturas relacionadas às esferas pedagógica e normativa da escola” (Garcia, 2006; p. 122). As expressões de indisciplina comumente refletem transgressões a parâmetros e esquemas de regulação da escola e podem ser pensadas como formas de “ruptura no contrato social

subjacente às relações e intenções pedagógicas na escola, cujo eixo seria o processo de ensino-aprendizagem” (Garcia, 2006; p. 122).

Entre os professores, aquele termo pode se referir a determinadas contrariedades observadas no cotidiano das suas práticas pedagógicas, que decorreriam de rupturas e tensões produzidas por alunos, tanto em relação aos acordos que estariam sancionados formalmente na escola, e particularmente em sala de aula, quanto em relação a expectativas tácitas sobre a conduta na escola. A indisciplina reflete então “desacordos em relação a contratos e expectativas sociais, na esfera das relações entre sujeitos, bem como no campo das relações desses com o conhecimento” (Garcia, 2006, p. 124).

Já a incivildade, longe de ser considerada simplesmente má educação ou falta de civilização, é uma ruptura em nível das regras e expectativas de convivência e dos pactos sociais que perpassam as relações humanas, “é um conflito de civilidades, mas não um conflito de civilidades estranhas umas às outras e para sempre irredutíveis e relativas” (Debarbieux, 2001, p. 24). Abramovay (2003) afirmam que, na escola, as incivildades atendem a diferentes finalidades e se expressam de formas complexas. Seja como forma de contestação da ordem escolar, ou como violência, elas ameaçam o funcionamento da escola e a convivência que ali ocorre.

Com tais esclarecimentos sobre a peculiaridade das incivildades, os autores buscam referir a existência inevitável, no seio da instituição escolar, de valores e classes sociais diferentes e contraditórias, as quais, no movimento de afirmação das suas diferenças, se valem até da violência. No entanto, diferentemente da manifestação da violência física, que salta aos olhos, é a forma de expressão desta violência que chama a atenção do pesquisador, pelo seu aspecto dissimulado, pela sua virulência e pelos seus efeitos devastadores.

Tal situação é abordada por Moura (2005) quando diz que, apesar da evidência da violência física, dela apresentar-se de forma bem explícita e de fácil visualização, a violência muda, implícita, camuflada, velada pode ser tão ou mais cruel do que a primeira, pois se manifesta através da pobreza de certos padrões de convivência e no campo das privações das necessidades humanas, na repressão e privação dos direitos humanos e na alienação e negação das necessidades superiores.

Acerca desta forma implícita de violência, Camacho (2007) afirma que:

A violência, na sua forma explícita de manifestação nas escolas, é combatida, criticada e controlada por meio de punições. Entretanto, a violência mascarada passa impune, ou porque não é percebida como tal e é confundida com a indisciplina, ou porque é considerada pouco grave, isenta de conseqüências relevantes, ou, finalmente, porque não é vista. Essa violência pode se tornar perigosa porque não é controlada por ninguém, não possui regras ou freios e porque passa a ocorrer constantemente no cotidiano escolar. De tanto acontecer, ela passa a ser banalizada e termina por ser considerada "naturalizada", como se fosse algo "normal", próprio da adolescência. A banalização da violência provoca a insensibilidade ao sofrimento, o desrespeito e a invasão do campo do outro. (p. 128)

As incivildades são estes embates cotidianos, as divergências não discutidas e não negociadas que se expressam em forma de *agressões menores*, pois vêm com uma roupagem que choca menos que uma agressão física, por exemplo. São essas *agressões menores* que acabam minando o clima do ambiente escolar, permitindo pensar que as microviolências, quando se acumulam, “tornam inabitável o mundo dos homens” (Debarbieux, 2001, p. 24). De que maneira uma criança ou adolescente lida com um colega que tem altura, peso, idéias diferentes dos seus? Ele briga, conversa ou ignora?

Tais conflitos, de códigos de conduta ou de civilidades, têm sido bastante apontados nos estudos sociológicos e educacionais. Para Santos (2001),

Quanto às características que assume a violência no espaço escolar, tanto em espaços abertos quanto em situações de classe, pode observar-se que a maioria dessas violências constituem incivildades [...], uma crise de convivência, uma dificuldade para socializar os jovens no marco de valores que a escola tem por objetivo inculcar. (p. 110)

Em decorrência desse quadro, o mesmo autor se permite algumas constatações: A primeira é que a violência deriva em parte da incapacidade atual da escola em fundar um modelo de ordem [...]. A segunda constatação é de que a violência, pelo menos em parte, origina-se da configuração de um conflito cujo centro é o julgamento escolar. A terceira constatação é o desenvolvimento da violência encravada no universo juvenil. (p. 111)

É reafirmada, assim, a necessidade de se levar em conta o comportamento de diversos atores quando se fala em violência na escola, além de compreender as estruturas sociais, os valores que nelas predominam, e as relações sociais que trazem consigo a desigualdade. Da mesma forma, se mostra necessário analisar características individuais, como auto-estima e história de vida, fatores familiares e mudança de padrões de família e da vida comunitária e aspectos da própria escola.

No entanto, embora haja um discurso pedagógico do que é a violência, abordando muitos dos aspectos envolvidos, formando, assim, uma classe de discurso *politicamente correto* e valorizando também as violências menores, Abramovay e Rua (2002) percebem uma fraca discussão entre professores, pedagogos e diretoria dos casos de violências que efetivamente estão presentes na escola. Por vezes, citam as autoras, as agressões verbais

são consideradas apenas precursoras de ocorrências consideradas mais graves, como, por exemplo, as agressões físicas, e não como práticas violentas em si mesmas.

É necessário, então, refletir acerca dessa naturalização e banalização das violências praticadas na forma de incivilidades. Ora, não é raro receber uma resposta afirmativa quando se pergunta a uma pessoa se, alguma vez em sua vida escolar, foi alvo de atos que considerou violência, em que apenas um lado dos envolvidos se diverte; e ainda mais quando estes atos *sem graça* são apoiados ou mesmo executados pelos próprios professores ou equipe técnica da escola. Quantas vezes alguém já não sofreu sendo repetidas vezes humilhado, xingado ou atacado verbalmente por outra (s) pessoa(s)?

No presente estudo será dada especial atenção a estas pequenas violências, estas brincadeiras, xingamentos e atos incivis que, longe de serem *típicos da idade*, são comportamentos produzidos de forma repetitiva num período prolongado de tempo contra uma mesma pessoa, podendo causar-lhe extremos prejuízos emocionais, dificuldades de aprendizagem, queda no rendimento escolar, entre outros. Este conjunto de atitudes agressivas será chamado de *bullying*, tratado mais profundamente no próximo capítulo, que inicia com um debate acerca de um conceito necessário para o entendimento destas microviolências, o desrespeito.

## **Capítulo 3**

### **A violência na escola e o *bullying***

Para melhor demarcar o que se pretende definir como *bullying* é importante, antes, abordar o conceito de desrespeito. Alencar e La Taille (2007) conceituam respeito como “o reconhecimento do outro como sujeito de direitos e dotado de intrínseca dignidade” (p. 4), e acrescentando que “não há nada mais inverso ao respeito do que a humilhação, nas suas mais variadas formas ou maneiras” (p. 4). Os autores referem que humilhação ou desrespeito,

pode destruir o auto-respeito e, portanto, acabar tornando inviável a construção do respeito entre as pessoas, conseqüências igualmente prejudiciais tanto ao desenvolvimento de crianças e adolescentes quando aos relacionamentos interindividuais e sociais. (p. 4)

De acordo com Alencar e La Taille (2007), são várias as conseqüências negativas encontradas em vítimas de desrespeito, como sentimento de vergonha, timidez, revolta, hiper sensibilidade às críticas alheias, dificuldade em falar de si para si mesmo ou para outras pessoas. Os autores comentam que o desrespeito mais observado é chamado de *violentador*, o qual ultrapassa os limites da tolerância e não admite reciprocidade entre agressor e vítima, ou seja, é o caso em que aquele que agride não aceita, em hipótese nenhuma, argumento ou reação daquele que foi agredido.

Nesta situação, o ato desrespeitoso “objetiva incidir sobre aspectos centrais da personalidade da vítima” (Alencar & La Taille, p. 5), sendo exemplos a calúnia, a difamação e a injúria. É importante salientar que a pessoa que sofre estes atos se sente extremamente inferiorizada, quanto mais por não aceitar a imagem e os insultos que os agressores tanto querem impor. No entanto, não consegue reagir, sentindo-se impotente e muitas vezes culpando-se e atribuindo a si mesmo a responsabilidade pelas agressões (Alencar e La Taille, 2007; p. 6). Este é um agravante, pois, quando o ato desrespeitoso não é condenado, ele pode ser considerado por muitos como uma “atitude que pode ter

sido ‘merecida’ pelo sujeito que a recebeu, juízo que sedimenta o lugar do desrespeito em nossa sociedade” (Alencar e La Taille, 2007; p. 3). Tal concepção de merecimento do ato desrespeitoso ou humilhante acaba justificando atentados contra a dignidade de um ou vários sujeitos.

De acordo com os mesmos autores, a maioria das práticas de humilhação e desrespeito, como o insulto e a difamação, não são divulgados, além de que, na maior parte das vezes, sua prova seja de difícil verificação. Acrescente-se, nesta, perspectiva a vontade da vítima de esconder seu sofrimento, provocado pela vergonha, bem como a omissão de grande parte das pessoas que assistem ao ato de desrespeito. Não obstante esta alegada pequena divulgação, os casos de desrespeito se repetem diversas vezes no cotidiano escolar, sendo o *bullying* uma das suas expressões.

O termo *bullying* é de origem inglesa e ainda não há correspondente na língua portuguesa que possibilite uma tradução literal. Vem do vocábulo em inglês *bully*, que significa agressor, intimidador, atacante. Por isso, *bullying*, com ‘i-n-g’ na sua terminação, vem a ser o ato de ser um agressor, intimidador, juntamente com todas as condutas usadas por estes agressores contra outras pessoas.

Debarbieux (2002) relata que estudos sobre violência, realizados em países de língua inglesa, encontraram dificuldades em definir a multiplicidade de conflitos presentes no interior da escola, pois em inglês *violence* se refere apenas à violência física, o que exclui os demais tipos de atos violentos. Então, os pesquisadores convencionaram usar o termo *bullying*, para descrever grande parte das violências que acontecem no espaço escolar.

Por *bullying* entendam-se todas as atitudes agressivas, intencionais, deliberadas e conscientes de causar dor, sofrimento, perseguição e exclusão, adotadas por um indivíduo ou um grupo, na sua maioria composto de pessoas que denotam força física, têm mais

idade ou possuem alto poder de persuasão, usando-se de sua *superioridade* contra outros indivíduos ou grupos mais *fracos*. Alguns exemplos de atitudes usadas pelas pessoas que praticam *bullying* contra outras podem ser humilhar, bater, gritar, colocar apelidos pejorativos, espalhar boatos sobre alguém, fazer fofoca, difamar, acusar, discriminar, excluir, roubar, esconder ou danificar materiais escolares ou roupas de outros alunos, sempre numa relação desigual de poder.

De acordo com Da Silva (2006), um dos pioneiros na utilização deste termo foi Dan Olweus, pesquisador e professor norueguês, em seus estudos sobre adolescentes com tendências suicidas, na Universidade de Bergen– Noruega (1978 a 1993). No início dos anos 1970, Olweus iniciava investigações nas escolas sobre o problema dos agressores e suas vítimas, embora não se verificasse um interesse das instituições sobre o assunto. Já na década de 1980, três adolescentes entre 10 e 14 anos cometeram suicídio, parecendo ter sido provocado por situações graves de *bullying*, despertando, então, a atenção das instituições de ensino para o problema.

Atualmente, de acordo com Middleton-Moz e Zawadski (2007), o *bullying* tem sido freqüentemente caracterizado por,

atos, palavras ou comportamentos prejudiciais, intencionais e repetidos. Os comportamentos envolvidos no *bullying* são variados: palavras ofensivas, humilhação, difusão de boatos, fofoca, exposição ao ridículo, transformação em bode expiatório e acusações, isolamento, atribuição de tarefas pouco profissionais ou áreas indesejáveis no local de trabalho, ameaças, insultos, sexualização, ofensas raciais, étnicas ou de gênero. (p. 21)

O site da Associação Brasileira Multiprofissional de Proteção à Infância e à Adolescência (ABRAPIA) conceitua o *bullying*, enfatizando as relações de poder que estão em jogo nesta violência. De acordo com a Associação, o termo compreende todas as

formas de atitudes agressivas, intencionais e repetitivas, que ocorrem sem motivação evidente, adotadas por um ou mais estudante(s) sobre outro(s), causando dor e angústia, e executadas em uma relação desigual de poder. Portanto, os atos repetidos entre iguais (estudantes) e o desequilíbrio de poder são as características essenciais, que tornam possível a intimidação da vítima.

Tentando fazer uma distinção entre *bullying* e outras formas de violência, Da Silva (2006) refere que o *bullying* tem continuidade no tempo, não acontecendo de forma esporádica; as vítimas estão marcadas, visadas e vigiadas pelos agressores, os quais, quando agredem, sabem exatamente o que estão fazendo, e como farão:

É a intencionalidade de fazer mal e a persistência de uma prática a que a vítima é sujeita o que diferencia o “*bullying*” de outras situações ou comportamentos agressivos, sendo três os fatores fundamentais que normalmente o identificam: 1) o mal causado a outrem não resultou de uma provocação, pelo menos por ações que possam ser identificadas como provocações. 2) as intimidações e a vitimização de outros tem caráter regular, não acontecendo apenas ocasionalmente. 3) geralmente os agressores são mais fortes (fisicamente), recorrem ao uso de arma branca, ou tem um perfil violento e ameaçador. As vítimas freqüentemente não estão em posição de se defenderem ou de procurar auxílio. (p. 18)

Pereira (2002) contribui com a discussão, quando afirma que, *Bullying* difere de outros tipos de comportamento negativo no que é: Agressividade e intencionalidade de fazer mal; Estendido repetidamente por um período de tempo freqüentemente entre dois indivíduos específicos ou grupos caracterizados por um desnível de poder – um mais poderoso e o outro mais fraco ou vulnerável. (p. 19)

O fato do *bullying* ser intencional e repetitivo, não apenas um comentário ocasional, caracteriza-o como uma “crueldade freqüente e sistemática, voltada deliberadamente a

alguém, por parte de uma ou mais pessoas” (Middelton-Moz & Zawadski, 2007, p. 18), com o objetivo de causar dano psicológico e / ou físico.

No Brasil, Fante (2003) refere que aproximadamente 63% dos alunos do Ensino Médio relataram terem sofrido intimidações pelo menos uma vez e 25% deles afirmaram terem sofrido *bullying*, por causa da repetição destes maus tratos, por parte principalmente de colegas de escola. Ainda no Ensino Médio, a autora atestou que 66% dos estudantes entrevistados em sua pesquisa relataram já ter agredido algum colega pelo menos uma vez, inclusive com agressão relacionada ao sexo, como contar piadas pornográficas ou coerção sexual.

Interessada em identificar as pessoas envolvidas no *bullying*, Nogueira (2005) refere que isto pode ser feito através da observação e da discussão sobre o comportamento dos alunos e professores, identificando três tipos de atores envolvidos na situação, quais sejam o espectador, a vítima e o agressor. O espectador é aquele que presencia as situações de violência e não interfere, por duas razões principais: tem medo de também sofrer violências ou sente prazer com o sofrimento da vítima. Da Silva (2006) refere que o medo de reagir, aliado à dúvida do que deve fazer, criam um clima de silêncio no qual tudo parece estar bem. Os espectadores mais medrosos, apesar de não sofrerem as agressões diretamente, podem sentir-se incomodados com a situação e com a incapacidade de reagirem.

Uma outra reação comum de quem observa a prática do *bullying* é desconsiderar o problema por meio de justificativas e explicações como, por exemplo, que o agressor não teve a intenção de magoar ou que a vítima está exagerando. Ou ainda, quando o agressor continua impune, o espectador pode acreditar que a violência é caminho eficaz e mais rápido para alcançar a popularidade e tenta se tornar autor de *bullying* (Ballone, 2005, Fante, 2005; Middelton-Moz e Zawadski, 2007; Nogueira, 2005).

Sobre os agressores, também chamados de *bully*, Ballone (2005) afirma que são geralmente pessoas arrogantes e desagradáveis. Alguns de seus estudos sugerem que essas pessoas vêm de famílias pouco estruturadas, com pouco relacionamento afetivo entre seus membros, são pouco supervisionados pelos pais e vivem em ambientes onde o modelo para solucionar problemas é o comportamento agressivo ou explosivo. Há fortes suspeitas de que as crianças ou jovens que praticam o *bullying* têm grande probabilidade de se tornarem adultos com comportamentos violentos. Normalmente o agressor acha que todos devem atender seus desejos e demonstra dificuldade de colocar-se no lugar do outro, independente do grupo social ao qual pertença.

De acordo com Gomes (2006), muitos fatores influenciam as atitudes de alguém que pode ser considerado um autor de *bullying*

a imitação de um padrão de comportamento conflituoso, explosivo ou hostil, à influência do que é veiculado na mídia; a falta de relacionamentos pessoais positivos, em um clima de amor e solidariedade; a falta de atenção e de estímulos necessários a um desenvolvimento sadio; o excesso de agrados e ausência de regras, passando a idéia de que tudo é permitido, desde que seus desejos sejam satisfeitos; a pobre e ineficiente atenção que recebe, o desenvolvimento da sensação de não ser amado e, portanto, de não ser capaz de construir novos relacionamentos satisfatórios e saudáveis. (p. 4)

Leme (2006) se refere ao agressor como uma pessoa que busca reconhecimento e admiração dos colegas, além de possuir uma intolerância em relação àquele que é diferente dele, tanto física quanto comportamentalmente. Em suas pesquisas, a autora ressalta a maior probabilidade de que indivíduos do sexo masculino se envolvam nestas agressões, muito embora registre que, nos últimos anos, houve um crescimento da violência também entre meninas.

Já em relação à pessoa alvo do *bullying*, também chamada de vítima, Ballone (2005) afirma que costuma ser mais frágil, com algum traço que destoe do modelo culturalmente imposto ao grupo etário em questão, traço este que pode ser físico ou emocional, como é o caso da timidez. Costuma ser uma pessoa que tem dificuldades físicas e emocionais para reagir, tem um forte sentimento de insegurança e seu retraimento, além da vergonha que sente por ter sido vítima de maus tratos, a impedem de solicitar ajuda.

Ainda sobre a vítima, Ballone (2005) refere que é frequentemente ameaçada, intimidada, isolada, ofendida, discriminada, agredida, recebe apelidos e provocações, tem os objetos pessoais furtados ou quebrados. No ambiente familiar, apresenta sinais de medo ou receio de ir para escola, muito embora dificilmente procure ajuda dos familiares, professores ou funcionários da escola. Tudo isso acaba fazendo com que troque de escola frequentemente, ou pior, que abandone os estudos. Nos casos mais graves a vítima acaba desenvolvendo depressão, podendo chegar a tentar ou cometer o suicídio.

Gomes (2006, p. 5) afirma que as vítimas geralmente sentem dificuldades ou quase impossibilidade de reagir aos ataques, ou de conversar com alguém sobre o problema, sendo “pessoas sem esperanças de se adaptarem ao grupo. A baixa auto-estima é agravada por intervenções críticas ou pela indiferença dos adultos com quem convive em relação ao seu sofrimento”.

Poucas vítimas de *bullying* admitem essa condição. No entanto, de acordo com Olweus (1998), há sinais que facilitam a identificação de uma pessoa que esteja sofrendo maus tratos, tais como “agressividade, mal-estar na hora de ir às aulas, melancolia, notas baixas” (p. 27). A maioria das vítimas geralmente se culpa pelo comportamento do *bully* – o agressor, e algumas vezes as outras pessoas também culpam as vítimas, como nos exemplos a seguir, retirados de Middleton-Moz e Zawadski (2007):

‘Se ele simplesmente deixasse de ser tão frágil...’; [...] ‘Ele só precisa ser mais esperto’; ‘Ela é atraente, não espera que os caras prestem atenção nela?’; ‘Se ele emagrecesse, não seria tão visado’; ‘Ela fez a própria fama, agora só tem que deitar na cama’; ‘Se ela não desse bola, eles parariam’ [...]; ‘Concentre-se no seu trabalho, não deixe que eles lhe afetem’. (p. 20)

No entanto, Leme (2006) afirma que a passividade não é a única saída de uma vítima de *bullying*. Aproximadamente 12% das pessoas que sofrem esta violência podem reagir agressivamente. De acordo com a mesma autora, a vítima reativa é, em geral, “hiperativa, hipervigilante, inquieta e dispersiva” (Leme, 2006; p. 12), mas apesar de reagir aos maus tratos com agressividade, não deixa de também sofrer com o medo e o isolamento social causados pelos agressores. Tanto a vítima passiva quanto o agressor tendem a desenvolver sintomas físicos como dor de cabeça e de estômago, tonturas, mudanças repentinas de humor, baixo rendimento escolar, resistência a freqüentar a escola, medo de falar em público, lesões corporais freqüentes e perda ou danificação de objetos pessoais.

No início da infância o *bullying* geralmente é aleatório. Middleton- Moz e Zawadski (2007) afirmam que, na juventude e na idade adulta, os alvos são escolhidos e várias podem ser as características eleitas pelo agressor em suas vítimas:

ser gorda demais, magra demais, usar óculos, trabalhar bem, andar de cadeira de rodas, usar a roupa inadequada, ser passiva ou independente demais, ter a cor, a origem étnica, o sexo, a religião, a origem socioeconômica ou a orientação diferente, gostar do chefe, ser simpático, ser quieto, etc. (p. 21)

Da Silva (2006) também aponta algumas características físicas e psicológicas que observou como sendo comuns entre as vítimas, como ter sardas, baixa estatura, dificuldade de aprendizagem ou um sotaque diferente. E condena a responsabilização da

vítima pelo simples fato de ser diferente, afirmando que a diferença “é apenas um pretexto para que o agressor satisfaça a necessidade que é dele mesmo: a de agredir” (Da Silva, 2006; p. 46).

No entanto, apesar de considerar um erro culpabilizar uma pessoa por sua diferença, Goffman (1982, citado por Ballone, 2005) refere que a própria sociedade elege critérios de classificação do que considera normal. Aquele que não possui tais características sofre preconceito e discriminação, como se houvesse uma escala na qual existiriam pessoas inferiores e superiores. É importante perceber que alguns desses critérios variam de acordo com determinada época como, por exemplo, o padrão de beleza feminino, que já variou desde mulheres acima do peso até mulheres bastante magras.

Sobre essa classificação social, mesmo que feita de forma implícita, Middleton-Moz e Zawadski (2007) fazem uma análise do fato de que, desde cedo, as crianças são classificadas e confinadas em subgrupos nas escolas e nos bairros, segundo aparência, interesses ou comportamentos. Os meninos vivem com medo de não cumprir as regras “não-ditas do pertencimento, tais como não demonstrar sentimentos, fazer o tipo machão, não parecer sensível demais ou intelectual, ter boa aparência, não chorar, não pedir ajuda nem parecer próximo demais da própria mãe” (Middleton-Moz e Zawadski, 2007; p. 22).

Ressaltando a necessidade de incorporar determinados comportamentos, Polack (2000) citado por Middleton-Moz e Zawadski (2007) afirma que as técnicas que os meninos aprendem para cumprir este *código dos rapazes* formam o que ele chama de *máscara*, usada durante suas vidas para evitar sofrerem abusos como o *bullying*: “ao usar essa máscara, os meninos reprimem sua vida emocional interior, e, em lugar dela, fazem o tipo valentão, tranqüilo, desafiador, imperturbável” (Polack, 2000, citado por Middleton-Moz e Zawadski, 2007; p. 22).

Já as meninas são pressionadas para se adequar à imagem de um ser atraente e delicado, tendo que usar as roupas certas e de acordo com a moda, atrair a atenção dos meninos e adotar uma postura doce e meiga. As que não se enquadram neste padrão têm maiores probabilidades de sofrerem *bullying*, e geralmente “são tímidas demais para lutar contra as regras ou não encontram um grupo social ao qual pertencer.” (Middelton-Moz e Zawadski, 2007, p. 23).

Os mesmos autores referem que as meninas geralmente exercem o *bullying* de maneira diferente dos meninos e usam, ao invés de ameaças de violência física, a exclusão social como principal arma: “espalhar boatos maliciosos, intimidar, destruir a reputação da outra, dizer a outras para que deixem de gostar de uma menina de quem querem se vingar” (Middelton-Moz e Zawadski, 2007; p. 24). Sobre esta diferença entre o *bullying* praticado por meninos e o praticado por meninas, Olweus (1998) constatou que os meninos o faziam através de agressões físicas, como “socar, ameaçar e perseguir” (Olweus, 1998; p. 35), e as meninas recorriam a “formas mais sutis e indiretas como a difamação, o rumor e a manipulação das relações de amizade” (Olweus, 1998; p. 35).

Perceba-se a prevalência de determinados perfis nos quais as pessoas devem se encaixar, tais como a docilidade e beleza feminina e a postura forte e inabalável masculina, de modo que aqueles que não atendem os requisitos cometem o que Middelton-Moz e Zawadski (2007) chamam de “a ofensa imperdoável de ser diferente” (p. 27), tornando-se alvos de *bullies* que causam medo e mágoa. Esse medo de ser diferente reflete o pavor das crianças e adolescentes de serem excluídas e ficarem sozinhas, sendo estes os principais prejuízos a uma vítima de *bullying*. Olweus (1998) afirma que a vítima se sente impedida de se relacionar com os outros, de brincar ou mesmo fazer suas tarefas tranquilamente, pois se sente sempre suscetível a outra

humilhação. Ele se refere à situação de ter que dar, diariamente, seu dinheiro ou seu lanche para não ser agredido frente aos outros alunos e o quanto isto pode trazer medo, pânico, depressão e sintomas psicossomáticos.

O fato de ter que ficar em silêncio, tanto por ser uma imposição do agressor, quanto pela vergonha que sente, piora a situação da vítima. O agressor geralmente a pressiona dizendo que, se denunciar os atos para os pais ou professores, sua situação piorará. Assim, sem nenhum limite, sua sensação de poder aumenta e ele continua valorizando a intimidação e a violência para conseguir o que quer. E, apesar de sentirem-se incomodados, como vimos, poucas vezes os alunos espectadores têm coragem de reagir ou proteger o colega vitimizado, com medo de serem os próximos penalizados. Forma-se, assim, um círculo vicioso que pode comprometer, e muito, o desenvolvimento e aprendizado de todos os envolvidos (Olweus, 1998).

Fante (2005) apresenta alguns exemplos de tragédias ocasionadas pela não observação e não intervenção neste círculo vicioso. Um deles aconteceu em abril de 1999 e foi amplamente divulgado pela mídia mundial, no qual dois adolescentes norte-americanos, na Escola de Ensino Médio Columbine (EUA), assassinaram 13 pessoas, deixaram dezenas de feridos e se suicidaram. Outro caso citado aconteceu no Brasil, em janeiro de 2005, em Taiúva, Estado de São Paulo, quando um ex-aluno feriu oito pessoas na antiga escola e também cometeu suicídio logo em seguida. Ambos os jovens foram vítimas de humilhações e maus tratos por colegas. No entanto, nem todos os casos de *bullying* chegam a estes extremos. Muitas crianças e jovens praticam, são vítimas ou assistem diariamente este problema e nunca serão ouvidos, não poderão expor suas dificuldades.

Tais exemplos demonstram que, quando não há medidas efetivas contra o *bullying*, o ambiente escolar pode tornar-se inóspito, completamente prejudicial. O que é

necessário avaliar é o que fazer para que não se atinja este ponto, ou melhor, que estes atos de violência nem ao menos cheguem a evoluir. E, neste processo, o papel dos educadores é imprescindível.

### **3.1. O *bullying* e os educadores**

Basso (1998) caracteriza o educador como um mediador entre o aluno e sua formação e as esferas da vida social. Recorrendo ao dicionário, encontra-se que a palavra educar vem do latim *educare*, por sua vez ligada ao verbo *educere*, composto pelo prefixo *ex* (fora) mais *ducere* (conduzir, levar) e significa literalmente conduzir para fora, ou seja, preparar o indivíduo para o mundo. E que mundo é esse do qual que se fala? Como é possível um educador conduzir tantos jovens para este mundo?

Em tempos de supervalorização da quantidade de conhecimento acumulado, visando carreiras técnicas ou aprovações em vestibulares, a qualidade das relações escolares fica, na maioria dos casos, em segundo plano. Ainda assim, encontram-se pais que recorrem à escola como se fosse a única responsável pela educação de seus filhos e entregam a esta instituição e, por consequência, a seus educadores, a tarefa de formar seus jovens enquanto cidadãos conscientes de seus direitos e deveres. Esta é uma das principais contradições da qual falam muitos educadores, e a que Hargreaves (2003) se refere com excelência:

O ensino é uma profissão paradoxal. De todos os trabalhos que são ou aspiram a ser profissões, só do ensino se espera que crie as habilidades humanas e as capacidades que permitirão aos indivíduos e às organizações sobreviver e ter êxito na sociedade do conhecimento de hoje. Dos professores, mais do que de qualquer outro profissional, espera-se que construam comunidades de aprendizagem, criem a

sociedade do conhecimento e desenvolvam as capacidades para a inovação, a flexibilidade e o compromisso com a mudança que são essenciais para a prosperidade econômica. Ao mesmo tempo, espera-se que os professores mitiguem e equilibrem muitos dos imensos problemas que a sociedade do conhecimento cria, tais como o consumismo excessivo, a perda da comunidade e o incremento da distância entre ricos e pobres. De alguma forma, os professores devem tentar alcançar essas metas aparentemente contraditórias de forma simultânea. Esse é seu paradoxo profissional.

(p. 36)

De acordo com a pesquisa *As emoções e os valores dos professores brasileiros*, realizada pela Fundação SM, em conjunto com a Organização dos Estados Ibero-Americanos (Soares, 2008), alguns fatores influenciam a atividade educativa, tais como a idade e o sexo do educador, tempo de experiência na profissão. No entanto, os autores da pesquisa consideram ainda mais relevantes os aspectos sociais envolvidos, como as mudanças na sociedade e na família, as crescentes exigências sociais, o tipo de relações sociais entre os diferentes membros da comunidade escolar, as constantes reformas dos sistemas educativos e as novas competências exigidas dos professores. Estes mesmos fatores também contribuem para as dificuldades e tensões envolvidas na tarefa pedagógica.

De acordo com a pesquisa, também a “violência da sociedade, a marginalização de determinados grupos, as desigualdades sociais e a falta de recursos familiares e pessoais” (Fundação SM & Organização dos Estados Ibero-Americanos, 2008; p. 30) contribuem para que as relações na escola sejam mais conflituosas. As dificuldades para assegurar uma boa convivência nas escolas e a existência de maus-tratos entre pares e entre alunos e professores expressam essa situação, que se complica quando o

funcionamento da escola está deteriorado. Então, com mais força ainda, a pressão vivida pelos professores pode se tornar insuportável.

Como exemplo, avalie-se uma realidade como a de Portugal, onde um em cada cinco estudantes já foi vítima de violência dentro de sua escola, ou a da Espanha, onde 20% de alunos já foram atingidos pelo mesmo problema. Ou mesmo no Brasil, onde em 2007 uma professora teve seus cabelos queimados por um aluno e em 2008 uma educadora teve queimaduras nas pernas, por sentar na carteira em que um aluno havia, propositalmente, colocado super-cola (Chalita, 2007; <http://g1.globo.com>).

A prática docente se torna negativamente afetada com o *bullying*, uma vez que envolve as relações em sala de aula em uma atmosfera de desrespeito, tensão e medo. Sobre esta questão, Middleton-Moz e Zawadski, (2007), Nogueira, (2005) e Pupo, (2007) referem que até pouco tempo poucas instituições de ensino o reconheciam como uma ameaça importante contra crianças, professores ou funcionários, mas a partir dos anos 1970 pesquisadores começaram a despender esforços para estudar e entender este tipo de violência. Tais autores ressaltam que os maus tratos não afetam apenas os diretamente envolvidos, tais como a vítima, o agressor e o espectador, mas sim toda a vida e o cotidiano escolar, por meio de faltas às aulas, baixo rendimento escolar, problemas de concentração e de relacionamento social.

Uma das razões alegadas para a pouca importância dada ao *bullying* era a confusão feita pelos próprios pais e educadores, em sua prática em sala de aula, entre este fenômeno e brincadeiras infantis comuns. Geralmente, quando uma criança ou jovem queixava-se de ser humilhado ou perseguido, duas formas comuns de *bullying*, os responsáveis ora interpretavam como brincadeira, ora recomendavam que a vítima não ligasse, dizendo que aquele era um comportamento passageiro. No entanto, na própria conceituação de *bullying* trazida por Fante (2003) e Middleton-Moz e Zawadski (2007),

ele é apresentado como uma soma de comportamentos intencionais e repetitivos, ou seja, premeditados e não passageiros.

Como afirma Robles (2007), o *bullying* não pode ser considerado brincadeira:

A brincadeira é uma atividade ou ação própria da criança, voluntária, espontânea, delimitada no tempo e no espaço, prazerosa, constituída por reforçadores positivos intrínsecos, com um fim em si mesma e tendo uma relação íntima com a criança. É importante ressaltar que o brincar faz parte da infância, porém, em várias ocasiões, os adultos (pais ou professores) propõem determinadas atividades para as crianças que parecem não cumprir os critérios acima discutidos, mas que são chamadas de brincadeiras pelos próprios adultos. Se a atividade é imposta ou se parece desagradável para a criança, tudo indica que não se trata de uma brincadeira, mas de qualquer outra atividade. (p. 2)

Em face de tal compreensão da brincadeira fica difícil relacioná-la ao *bullying*, pois os comportamentos cruéis, intimidadores e repetitivos contra o mesmo indivíduo resultam em um sentimento de inferioridade diante dos demais colegas, muito diferente da sensação de prazer possibilitada pela brincadeira. Da Silva (2006) reforça esta diferenciação, afirmando que o que distingue o *bullying* das brincadeiras é o fato de que, nestas últimas, mesmo os comportamentos indesejados são esquecidos, “por não afetarem de forma profunda a auto-estima das crianças, adolescentes e jovens” (p. 45).

Ao contrário de alegria, o educador deve ser conscientizado de que o *bullying* traz, além de conseqüências relacionadas à vítima, conseqüências também para o convívio na escola. A violência expressa na forma de tumultos, gritos, insultos dificulta a atividade pedagógica de muitos professores. Em decorrência de tantas dificuldades “são sugeridas medidas repressoras como presença de câmeras e aparato policial nas cercanias da escola,

como também promoção de atividades que favoreçam o convívio escolar” (Leme, 2006, p. 12).

Frente a tantos prejuízos, seria normal que estudiosos e educadores procurassem meios de evitar ou remediar o *bullying*. Nogueira (2005), por exemplo, alerta que, para se refletir sobre o este problema, é essencial promover a orientação, a conscientização e a discussão a respeito do assunto. Nem toda briga ou discussão deve ser rotulada como *bullying*, para que não se caia em um extremismo, pois o conflito saudável é extremamente positivo e necessário ao aprendizado, visto que há a troca de idéias diferentes entre si. “A diferença entre um comportamento aceito e um abuso às vezes é muito tênue, e cada caso deve ser observado e analisado segundo sua constância e gravidade” (Nogueira, 2005; p. 101).

De acordo com Souza (2007), é necessário que os pais e professores não culpem a criança ou o jovem por agredir ou não se defender, mas conversem com ela sobre o tema, pois neste momento precisam mais de ajuda do que de punição, além da necessidade de reflexão de sua família e da escola. Longe de pretender o fim dos conflitos, o que não é possível por ser característica inerente ao ser humano, o essencial é aprender a respeitar os espaços e discriminar atitudes favoráveis das desfavoráveis a relacionamentos saudáveis.

Ao estudar o fenômeno, Chalita (2007) afirma que alguns educadores optam por um reducionismo psicológico e compreendem que a solução do *bullying* está em tratar por meio de terapia individual a vítima e o agressor, sem envolvimento da comunidade escolar. Dessa linha, derivam idéias do tipo *não vale a pena falar sobre o assunto na escola, pois desta forma estaríamos estimulando a ocorrência*, as quais acreditam numa solução derivada da orientação direta às famílias das vítimas e de medidas socioeducativas aos agressores; ou, ainda, em casos mais graves, a idéia de que os

problemas são comuns a certas faixas etárias, esvaecendo com a idade. As pesquisas já demonstram que essas posições não só não favorecem a resolução dos problemas, como são potencializadoras de novos casos.

Devido à complexidade do problema e ao crescente índice de violência escolar, Duarte (2006), em pesquisa sobre o efeito da violência no aprendizado nas escolas de Recife, refere que a problemática da violência escolar não deve ser desvinculada dos altos índices de pobreza e desamparo político em que vive grande parte da sociedade brasileira. A perpetuação da exclusão econômica, cultural, afetiva, entre outras, é fruto de uma ordem social que vem passando por intensa competitividade oriunda do capitalismo.

Coerentes com esta abordagem estão Beaudoin e Taylor (2006), autoras que apontam a necessidade de compreender o contexto cultural da vida dos indivíduos envolvidos. Elas citam que “os pensamentos dos indivíduos geralmente estão sujeitos a um filtro cultural daquilo que é aceitável num contexto específico” (Beaudoin e Taylor, 2006; p. 26), ou seja, o pensamento está sujeito à cultura na qual ele está inserido. Alguns exemplos filtros culturais são o patriarcado, individualismo, racismo.

Ao conhecer tal perspectiva, vê-se que atuar em prol da prevenção do *bullying* escolar implica em ir além de campanhas pontuais, grupos de auto-ajuda ou terapias individuais, sem acarretar uma maior sobrecarga de atribuições aos educadores. É necessário valorizar estes profissionais, apoiar a formação continuada, estimular práticas pedagógicas compromissadas com a transformação efetiva da sociedade e, no que tange à comunidade escolar, viabilizar o acesso a informações sobre a temática, estimular o diálogo, o respeito à criança e aos seus direitos.

Nogueira (2005) e Souza (2007) referem que, quando se identifica um autor e uma vítima de *bullying*, ambos devem ser orientados. A escola, mais especificamente professores e demais educadores, devem alertar os pais, para que fiquem cientes de que

seus filhos, agressor ou agredido, precisam de ajuda especializada; o comportamento dos pais diante deste comunicado é muito importante: não se deve cobrar o revide, nem intimidar ou agredir. É necessário saber da importância de reconhecer as diferenças físicas e afetivo-emocionais e incentivar crianças e jovens a desenvolver e aceitar, antes de tudo, suas próprias diferenças, que os constituem seres únicos. Este é um trabalho da família sim, mas também papel importantíssimo da escola e educadores, que precisam desenvolver atividades baseadas “na cooperação, participação, iniciativa e criatividade dos alunos” (Souza, 2007, p. 3).

Mas, longe de atender tal orientação, o que se percebe é uma inadequação das práticas docentes para lidar com problemas dessa natureza, e mesmo uma falta de orientação por parte de diretores, coordenadores, sobre como lidar com essas situações. De acordo com Camacho (2007), os professores estão mais preocupados em cumprir suas funções didáticas, de atender à necessidade de cumprir o cronograma de matérias e tarefas. A autora aponta certas limitações entre os educadores, tais como despreparo e falta de formação inicial e continuada, principalmente no que diz respeito a questões práticas encontradas no dia-a-dia, como a violência, nas suas variadas manifestações.

No material bibliográfico pesquisado observou-se um consenso relacionado à equipe técnica da escola e aos professores, no sentido de que devem estar atentos à manifestação da violência na escola e do *bullying*, tornando-se aptos a identificá-los e a enfrentá-los, saber exatamente o que fazer e como reagir. No entanto, considerando que ainda é pequeno o número de estudos que abordam tais problemas considerando prioritariamente os educadores, pergunta-se: os educadores têm realmente preparo para lidar com o *bullying*? Antes de tudo, quais informações têm sobre este problema?

Saber as respostas para estas perguntas é essencial, pois, de acordo com Goffman (1998),

A informação a respeito do indivíduo e do fenômeno serve para definir a situação, tornando os outros capazes de conhecer antecipadamente o que ele esperará deles e o que dele podem esperar. Assim informados, saberão qual a melhor maneira de agir para dele obter uma resposta desejada. (...) Podemos apreciar a importância capital da informação que o indivíduo inicialmente possui ou adquire a respeito dos companheiros participantes, já que é com base nesta informação inicial que o indivíduo começa a definir a situação e a planejar linhas de ação. (p. 19)

De acordo com o autor, a informação sobre determinado fenômeno escolar é imprescindível para que se tenham mecanismos para reagir a ele e planejar estratégias de intervenção e prevenção. Em um ambiente escolar no qual, se acordo com Da Silva (2006), a prática educativa corrente dos docentes tem se limitado a uma “coletânea de atividades pré-determinadas - copiar, escrever, desenhar, etc. - que se aproximam mais do eterno retorno do mesmo, do que da condição de criatividade e interdisciplinaridade” (p. 58), a necessidade, pela parte do educador, de cumprir regras, normas, horários, planejamentos, sobra espaço para informar-se sobre violência moral e seus envolvidos na escola?

Será que professores, diretores, coordenadores pedagógicos estão realmente preparados para a situação da violência escolar, que cresce a olhos vistos na sociedade? Fante e Pedra (2008) afirmam que a maioria das escolas não está preparada para discutir a questão do *bullying*, o que se nota a partir do despreparo da equipe escolar em discutir e praticar a educação para a diversidade. Um exemplo do despreparo dos educadores é, de acordo com os autores, o fato de alguns deles chegarem a reproduzir preconceitos e discriminações, fazendo piadas, imitações, insinuações e brincadeiras fora das salas de aula. Os autores referem que a prática de *bullying* de funcionários da escola e outros educadores contra alunos ocorre mais do que se imagina, o que se expressa quando

muitos alunos são perseguidos, intimidados, coagidos e acusados. O que se percebe quando os educadores,

comparam alunos, constroem, chamam a atenção deles publicamente, mostram preferência a determinados alunos em detrimento de outros, humilham. Rebaixam a auto-estima e capacidade cognitiva, agredem verbal e oralmente, fazem comentários depreciativos, preconceituosos e indecorosos. (p. 45)

As conseqüências dessa reprodução de violência moral pela equipe escolar, como forma de despreparo destes profissionais, são inúmeras e graves; além de todos os prejuízos físicos, psicológicos, sociais e de aprendizagem já citados anteriormente, é fato que a escola influencia diretamente na formação do indivíduo. Se os adultos, na família ou na escola, têm comportamentos preconceituosos, homofóbicos ou que fazem referência a maus tratos, é muito provável que os jovens sejam influenciados a adotar os mesmos comportamentos (Fante & Pedra, 2008).

Em contrapartida, os educadores também podem ser alvos de *bullying*, quando são ameaçados, perseguidos e humilhados por alunos ou seus colegas de trabalho. De acordo com Fante e Pedra (2008), é grande o número de profissionais que sofrem tais violências em seu ambiente de trabalho, sem saber o que fazer ou a quem recorrer. Muitos têm medo de procurar a direção da escola e serem mal interpretados, ou serem taxados de incompetentes por não saberem lidar com os problemas ocorridos na sala de aula. Ou mesmo, se chamar os pais dos alunos agressores ou os próprios escolares, o educador teme que estes digam que são apenas *brincadeiras* e que ele é sensível demais.

Os mesmos autores citam uma pesquisa realizada pelo sindicato britânico dos professores União Nacional de Professores (NUT), que afirma que dois terços dos professores do Ensino Médio já foram alvos de violência moral e que um em cada vinte docentes foi agredido pelo menos uma vez por semana. Todas estas agressões causam

mal-estar aos educadores, prejuízo à auto-estima e ao desempenho de suas funções, estresse, desânimo, fadiga que podem se refletir nas relações familiares e profissionais.

No Brasil, assim como em todas as escolas do mundo, o *bullying* sempre existiu, mas o fato de a bibliografia sobre o problema ainda ser escassa, aliado à omissão daqueles que assistem ao *bullying* sem se manifestarem, contribuem para que o fenômeno seja pouco difundido entre a segurança pública. Com isto, o tema é pouco levado em consideração nas investigações que envolvem violência e criminalidade entre os jovens, apesar de muitos crimes e tragédias já terem acontecido dentro e fora das escolas, fazendo muitas vítimas.

De acordo com Fante e Pedra (2008), entre 2005 e 2007, em mais de 37 episódios violentos em escolas americanas, o *bullying* foi apontado como causa principal de 40% deles. Entre alguns dos casos, há a presença de alunos que foram vítima de violência moral que, quando adultos, voltam à escola e matam alunos, ex-diretores e professores da escola e em seguida cometem suicídio.

A importância de olhar para o problema despertando a necessidade, entre os educadores, de evitar a omissão e clarificar idéias de como prevenir ou remediar suas manifestações, é o primeiro passo para a formação de escolas conscientes e capazes de possibilitar ações preventivas e desenvolver estratégias de enfrentamento eficazes para conter sua proliferação.

Este trabalho é uma tentativa de avanço nos estudos sobre a violência moral, e tem como questões norteadoras buscar, investigar o que sentem os educadores. O eles entendem sobre violência na escola e sobre o *bullying*, o que fazem, como reagem? Foram estas as questões que nortearam a pesquisa de campo, tratada do próximo capítulo.

## **Capítulo 4**

### **A pesquisa**

#### **4.1. Procedimentos metodológicos**

O processo de pesquisa se iniciou bem antes da ida ao campo, com uma investigação em bases de dados físicas e eletrônicas – banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), *Scientific Electronic Library Online* (SciELO), Universidade de São Paulo (USP), Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-CAMPINAS), Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR), Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), Universidade Federal do Amazonas (UFAM), Universidade Federal do Ceará (UFC), Google Acadêmico – utilizando como palavras-

chave de busca a *violência nas escolas e bullying*. Na maioria das referências encontradas, dentre elas os estudos de Debarbieux (2002), Middleton-Moz e Zawadski (2007) e Pupo (2007) há a afirmação de que o *bullying* passa despercebido pelos professores, tanto por considerarem-no um *ato de brincadeira*, quanto por acharem que tal comportamento vai *passar com a idade*. E também ressaltam a necessidade de estes profissionais ficarem mais atentos a tais atos violentos.

No entanto, como já ressaltado acima, apesar da concordância entre autores acerca da importância da identificação e manejo do *bullying*, os trabalhos relacionados aos educadores ainda são em número significativamente menor se comparados com os relativos aos alunos. O mesmo ocorre com os estudos realizados em escolas particulares: das dissertações de mestrado pesquisadas, cujo tema era violência *bullying*, apenas uma levava em consideração as escolas particulares e outra fazia uma comparação entre escolas públicas e privadas.

Em decorrência desse estado de coisas, que realça a urgência de se pensar de forma sistemática sobre a ação educativa dirigida ao problema e a dimensão que ele assume no interior das instituições privadas – tendo em vista se livrar da inadequada relação entre pobreza e violência bem como descortinar estratégias de enfrentamento dessa violência –, o presente estudo se propôs a investigar o nível de informação de educadores do Ensino Médio, da rede particular de educação do município de Natal/RN, a respeito do *bullying*, bem como as fontes de informação por eles acessadas, sua percepção do problema no interior das instituições onde atuam, os procedimentos adotados e sua formação para a utilização estes procedimentos.

Em face do pouco tempo disponível para coletar as informações necessárias com os educadores entrevistados, qual seja, o intervalo de vinte minutos entre as aulas, optou-se por trabalhar com questionário, devido este ser um instrumento de aplicação direta e

relativamente rápida, se comparado à entrevista semi-estruturada. Para a conformação do instrumento a ser usado, inicialmente foi realizado um piloto, em duas escolas definidas aleatoriamente. Ali foi apresentada aos educadores uma pequena história (APÊNDICE 1) que retratava uma situação de prática de *bullying* e sobre essa história eram feitas cinco questões abertas, que investigavam a percepção e opinião dos educadores sobre a situação. Ao todo, participaram do piloto doze educadores, assim distribuídos de acordo com o cargo que ocupavam na escola: dois coordenadores, um diretor, uma secretária escolar, duas professoras estagiárias e seis professoras efetivas.

Com base nas respostas obtidas, elaborou-se um questionário (APÊNDICE 2) com dez questões, que constava de duas partes básicas. A primeira delas buscou obter dados pessoais dos educadores, tais como idade, sexo, tempo de atividades pedagógicas e formação acadêmica máxima. A segunda parte continha questões diretamente relacionadas ao conhecimento do profissional acerca do *bullying*, assim como procedimentos utilizados para sua remediação ou prevenção e também questões relacionadas à violência nas escolas de maneira geral.

Visando obter uma amostra – das escolas e dos educadores – que contemplasse a diversidade da cidade, optou-se por desenvolver a pesquisa em cada uma das quatro regiões administrativas de Natal - Norte, Sul, Leste e Oeste, sendo que o número de escolas a serem pesquisadas foi obtido através de amostragem proporcional estratificada. Tal amostragem leva em consideração as sub populações existentes em determinada população estudada – em nosso caso, as regiões administrativas (RAs) da cidade do Natal – e pressupõe um cálculo de acordo com a seguinte fórmula:

$$n = \frac{\sum_{i=1}^L \frac{N_h^2 \cdot S_h^2}{w_h}}{\frac{N^2 \cdot E^2}{Z_{\alpha/2}^2} + \sum_{i=1}^L N_h \cdot S_h^2}$$

Sendo que  $w_h$  é calculado de acordo com a fórmula:

$$w_h = \frac{N_h S_h}{\sum_{k=1}^H N_k S_k}$$

E a variável “E” se refere ao erro amostral, e é calculado de acordo com a fórmula:

$$E = Z_{\alpha/2} \cdot \sqrt{\sum_{h=1}^H \left( \frac{N_h^2}{N^2} \right) \left( 1 - \frac{nw_h}{N_h} \right) \cdot \frac{S_h^2}{nw_h}}, \text{ onde:}$$

H: número de estratos (Regiões administrativas),

K: simboliza o estrato pesquisado (neste caso, varia de 1 à 4, representando cada uma das Zonas Administrativas pesquisadas),

$N_h$ : a quantidade total de escolas particulares com Ensino Médio por Zona Administrativa,

$S_h$ : desvio padrão e,

$Z_{\alpha/2}$ : probabilidade que dá o grau de confiabilidade estatística (95%).

Assim, obteve-se da Secretaria Estadual de Educação do Rio Grande do Norte a planilha com dados do Censo de Escolas 2007, em que consta o número total de escolas

particulares de Natal, e, com a assessoria de um estatístico, procedeu-se os cálculos para a definição do número de escolas por região, de acordo com a Tabela abaixo:

Tabela 1  
*Quantidade de escolas pesquisadas por Região Administrativa*

Região Administrativa	Número de escolas particulares	Número de escolas pesquisadas
Norte	9	3
Sul	13	4
Leste	17	6
Oeste	3	1

Dentro das RAs, a escolha das escolas foi realizada aleatoriamente, de acordo com a disponibilidade da instituição, sendo que a adesão das escolas à pesquisa foi uma dificuldade encontrada, pois para conseguir as catorze necessárias foi preciso realizar contato com 26 instituições, através de telefonemas e visitas, nas quais era apresentada a proposta do estudo e o instrumento utilizado. Ao serem informados que a pesquisa seria realizada com educadores, e não com alunos, como geralmente imaginavam, observou-se certa insegurança por parte dos representantes das escolas, de modo que alguns deles voltaram atrás da decisão de participar da pesquisa.

Avalia-se que o receio e resistência por parte de alguns diretores e coordenadores, representantes institucionais, pode ser explicado pelo fato de que as informações a serem prestadas pelos educadores muito diriam da administração da escola, da sua cultura organizacional, em certos casos expressando os desafios administrativos e pedagógicos da instituição. Por outro lado, muitos educadores das escolas que aceitaram participar da pesquisa chegaram a dizer que nunca tinham sido solicitados para tal e que sempre os procurados eram os alunos. Esses depoimentos reforçam a diretriz do presente estudo, de ouvir e conhecer estes profissionais.

Passada a etapa inicial, de contato e permissão para realizar a pesquisa, definiu-se os procedimentos a serem adotados com os educadores para a aplicação dos questionários. Estes foram aplicados geralmente durante o intervalo entre as aulas, nos espaços mais convenientes aos possíveis participantes. Assim, além da sala dos professores, utilizou-se também dos corredores, sala da direção, e cantina, pelo acesso aos coordenadores ou fiscais de corredor, que não poderiam ficar em uma sala durante o intervalo das aulas. Os questionários foram aplicados geralmente durante o intervalo entre as aulas, na sala dos professores, nos corredores, na sala da direção, no pátio, na cantina, ou seja, em qualquer lugar do espaço escolar onde se encontrasse um educador disponível para participar. Estas quatro últimas situações ocorriam com os coordenadores ou fiscais de corredor, que não poderiam ficar em uma sala durante o intervalo das aulas.

Durante este percurso, que durou um mês e meio, algo interessante ocorreu: três das escolas pesquisadas, alertadas sobre a ocorrência de diferentes tipos de violência em seu interior, solicitaram à pesquisadora que fosse feita uma palestra sobre o tema do *bullying*. Duas delas pediram que a palestra fosse oferecida aos educadores, e uma solicitou que fosse oferecida para educadores e alunos, em conjunto. Tal experiência foi riquíssima, no sentido de oportunizar um maior contato com a realidade daquelas instituições, inclusive porque os educadores aceitaram que seus relatos sobre violência escolar/ *bullying* fossem descritos no presente estudo.

Após a coleta dos dados, estes passaram por um tratamento estatístico no programa *Statistic Package for the Social Sciences* (SPSS), para que fossem transformados em informações gráficas e analisados à luz da teoria já apresentada neste estudo, conforme pode ser verificado a seguir.

#### **4.2. As análises dos dados coletados**

Os dados aqui apresentados são resultado da investigação junto a 107 educadores do Ensino Médio de 14 escolas da rede privada do município de Natal, sendo 86 professores, 8 fiscais de corredor, 8 coordenadores, 2 diretores, 2 psicólogas e 1 professora estagiária. Iniciou-se o levantamento com questões relativas ao perfil sócio-profissional dos educadores, resultando no conjunto de informações resumidas nas Figuras 1 a 5 e na Tabela 1, analisadas a seguir. Em seguida, as questões versaram a respeito das informações que os educadores detinham a respeito do *bullying*, resultando em 10 perguntas relacionadas ao problema.

Um primeiro aspecto importante que apareceu no levantamento foi o alto índice de participação de professores na pesquisa, com um percentual de 80,56%. Essa forte incidência é explicada tendo em vista serem eles os educadores que comparecem em maior número nas instituições escolares, demonstrando sua importância inclusive quanto ao papel de mediadores do conhecimento junto aos alunos, como forte elo entre os jovens e a escola. É através dos professores que a escola repassa seus métodos de ensino e de funcionamento, bem como por meio de quem os alunos mostram suas queixas, insatisfações e vontades.

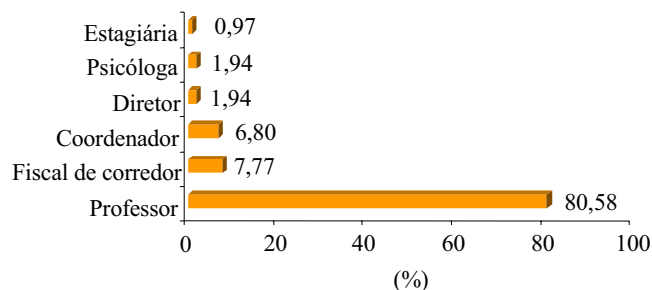
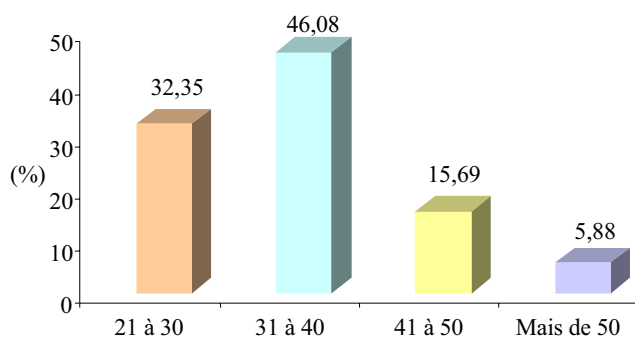


Figura 1. Função dos entrevistados na escola.

Fonte: Pesquisa de campo, 2008.

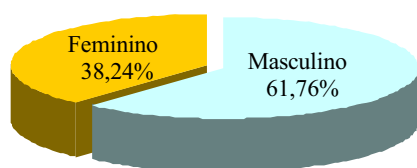
Ressalta-se o índice de 8,74% de participação de coordenadores e diretores, considerado baixo, explicado em face de ter sido esse grupo o que mais se recusou a participar da pesquisa, com alegações como falta de tempo, e outras.

Aprofundando o perfil dos educadores, sintetizam-se as informações relacionadas à idade, sexo, titulação acadêmica máxima e tempo de atividade pedagógica dos entrevistados. Os dados apresentados nas Figuras 2, 3, 4 e 5 mostram que 78,43% deles possuem idade entre 21 e 40 anos, que 61,76% são do sexo masculino e que 94,4% já concluíram ou estão cursando o Ensino Superior. O percentual dos que concluíram a graduação é de 70,59% e de 22,55% o dos que ainda estudam, sendo apenas 0,98% o total dos que concluíram pós-graduação. Em relação ao tempo de trabalho, 48,35 % dos educadores tem até 10 anos de atividades profissionais.



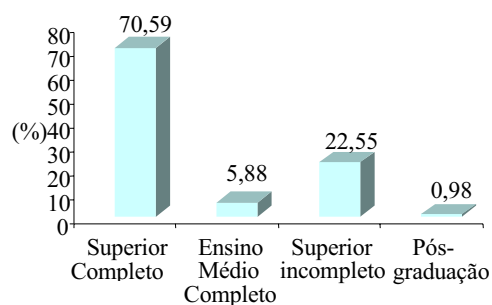
*Figura 2.* Idade dos entrevistados.

Fonte: Pesquisa de campo, 2008.



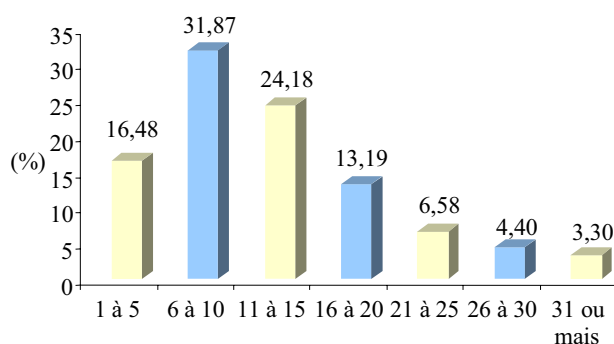
*Figura 3.* Sexo dos entrevistados.

Fonte: Pesquisa de campo, 2008.



*Figura 4.* Nível de escolaridade dos entrevistados

Fonte: Pesquisa de campo, 2008.



*Figura 5.* Anos de atividades pedagógicas dos entrevistados.

Fonte: Pesquisa de campo, 2008.

Conclui-se que, aliada à juventude, os educadores têm, no geral, pouca experiência no trabalho com educação, além de pouco investimento na continuação de seus estudos após a graduação. Tal fato é reiterado na Tabela 2, que mostra que estudos de pós-graduação são desenvolvidos apenas pelos educadores na faixa etária entre 41 e 50 anos, sendo considerada uma pós-graduação tardia. Os mais jovens, que são a maioria, relataram que sua titulação máxima é a graduação, sendo que na faixa etária compreendida entre 21 e 30 anos ainda se encontrava 12,12% deles com ensino superior incompleto.

Tais números falam de uma realidade na qual o profissional da educação é inserido no mercado de trabalho logo que se gradua, ou mesmo quando ainda está cursando a graduação, sem ter recebido a preparação suficiente para o tipo de trabalho que irá desenvolver. Mesmo entendendo que o recém-formado não precisa esperar pela pós-graduação para começar a atuar, o que se constata é a necessidade de um acompanhamento em serviço, uma orientação eficiente que compense a imaturidade psicológica e o pequeno conhecimento do contexto educacional.

A pouca experiência profissional, aliada à continuação tardia da formação acadêmica, são fatores que podem influenciar negativamente na maneira do educador lidar com desafios surgidos na escola, na sala de aula, com seus alunos. A falta de reciclagem de seus conhecimentos, ou mesmo atualização e aperfeiçoamento, tira destes a possibilidade de rever suas práticas e analisar as mudanças que ocorrem cada vez mais rápidas no cotidiano social que repercutem sobre a dinâmica escolar, como são exemplos a violência na escola e o *bullying*.

Tabela 2  
*Formação acadêmica x idade (%)*

Idade (faixa etária)	Sup. Completo	Ens. Médio Comp.	Superior Incomp.	Pós-graduação
21 à 30	81,82	6,0	12,1	0,00
31 à 40	68,09	8,5	23,4	0,00
41 à 50	60,00	1	33,3	6,67
60 ou mais	50,00	0,0	50,0	0,00

Fonte: Pesquisa de campo, 2008.

Quando perguntados a respeito dos conhecimentos que tinham relacionados ao *bullying*, que poderia ser um mero *ouvir falar*, sem necessariamente conhecer profundamente o assunto, 83% dos entrevistados responderam afirmativamente, revelando significativa penetração do tema na sociedade.

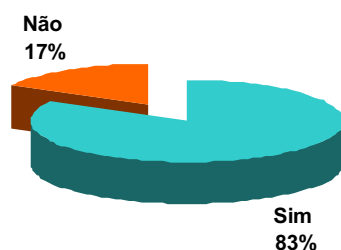


Figura 6. Conhece o termo *bullying*?

Ao se investigar a informação sobre o tema, associando-a com os dados sobre a caracterização social e ocupacional dos educadores, se observou que todos os coordenadores, diretores, psicólogos e a estagiária entrevistados disseram conhecer o termo *bullying*, enquanto que mais de 20% dos professores afirmou desconhecer o assunto. Uma explicação para este quadro pode ter a ver com o perfil da formação, apresentado acima, inclusive porque todos estes educadores, que responderam afirmativamente à questão, possuem pós-graduação. Mais uma vez, o quesito da experiência educativa aparece como fator importante já que, de acordo com as tabelas abaixo, os educadores com até cinco anos de experiência profissional são os que menos conhecem do tema: 60%. Da mesma forma, é de 23,33% o percentual daqueles com idade entre 21 e 30 anos que desconhecem o termo.

Tabela 3  
*Você conhece o termo bullying? x formação acadêmica (%)*

	Sim	Não
Superior Completo	79,71	20,29
Ensino Médio Completo	80,00	20,00
Superior incompleto	90,91	9,09
Pós-graduação	100,00	0,00

Fonte: Pesquisa de campo, 2008.

Tabela 4  
*Você conhece o termo bullying? x Sexo (%)*

	Sim	Não
Masculino	74,58	25,42
Feminino	94,59	5,41

---

2008.

Fonte: Pesquisa de campo,

Tabela 5  
*Você conhece o termo bullying x Idade (%)*

	Sim	Não
21 à 30	76,67	23,33
31 à 40	82,61	17,39
41 à 50	92,86	7,14
60 ou mais	83,33	16,67

---

2008.

Fonte: Pesquisa de campo,

Tabela 6  
*Você conhece o termo bullying x anos de atividades pedagógicas (%)*

	Sim	Não
1 à 5	60,00	40,00
6 à 10	76,0	24,0
11 à 15	86,4	13,6
16 à 20	100,0	0,0
21 à 25	80,0	20,0
26 à 30	75,00	25,00
31 ou mais	100	0

Sobre a fonte de informação que os educadores afirmaram ter acerca do *bullying* constatou-se que, assim como acontece com a maioria das informações na atualidade, é da televisão que vem o conhecimento que detêm. Somando os entrevistados que responderam *televisão* com os que se reportaram a *jornais e revistas*, as respostas chegam a quase 41%, o que demonstra a presença do fenômeno *bullying* nos meios de comunicação, que a mídia está voltando suas atenções para o problema, restando saber como o tem abordado.

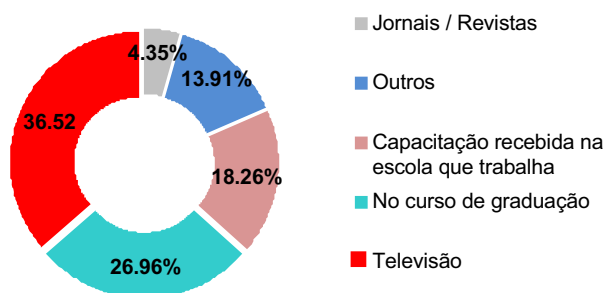


Figura 7. Meios pelos quais tomou conhecimento do *bullying*

Fonte: Pesquisa de campo, 2008.

De acordo com Fante e Pedra (2008), a mídia realmente tem divulgado o tema, principalmente após as tragédias ocorridas em escolas de vários países. No Brasil, por exemplo, em janeiro de 2003 foi divulgado o caso de um garoto de 18 anos que invadiu a escola onde cursou o Ensino Médio e, usando um revólver calibre 38, feriu seis alunos, uma professora e o caseiro da escola, cometendo suicídio logo após ([www.observatoriodaimprensa.com.br](http://www.observatoriodaimprensa.com.br)). No mundo, são vários os casos de vítimas que, já tendo alcançado seu limite de sofrimento, planejam acabar com suas vidas e de seus colegas, ou apenas planejam *brincadeiras* de mau gosto. A procura e a atenção da mídia

para com o *bullying* também foi constatada pela autora deste estudo e por seu orientador, que em dois anos de dedicação ao tema foram solicitados para cinco entrevistas, por rádio, jornal e tv.

A divulgação da existência do *bullying* pelos meios de comunicação já é notado no dia a dia dos educadores. Tal fato pode ser constatado quando, na Figura 3, o percentual de respostas *outros* se refere a *livros e pesquisas, trabalhei o assunto em sala, esposa, colegas de trabalho, vizinhança, internet, pesquisas, professores comentaram, através de amigos*. Tal fato é um grande avanço, que pode fomentar nos educadores a curiosidade e o desejo de saber mais sobre o assunto e pensar estratégias para o seu enfrentamento, como referido em respostas do tipo *pesquisei na internet, pesquisei o assunto em livros, trabalhei o assunto em sala*.

Um contraponto da divulgação destas matérias é que a maioria trata apenas do ato em si, ou seja, a violência, os apelidos, a consequência final como a morte de uma ou mais pessoas envolvidas, secundarizando as reflexões sobre os meios para prevenir ou lidar com o problema. Também é importante advertir neste momento que, apesar da relevância da informação atual advinda dos meios de comunicação, o fato da maioria deles não dispor de filtro científico ou pedagógico pode comprometer a qualidade da informação repassada aos seus consumidores.

Não obstante a significativa presença na mídia, a necessidade de conhecer mais e trabalhar o *bullying* parece ainda ser incipiente nas escolas, que comparecem somente com 18,26% das oportunidades de capacitação sobre o tema. O papel da escola como informadora e formadora a respeito do tema é importante, tendo em vista constituir fonte confiável de informação de caráter pedagógico.

Quando solicitado que os educadores identificassem alguns comportamentos como sendo característicos deste tipo de agressão, os apelidos e agressões físicas - tapas e beliscões - foram os mais citados, como mostra a Figura 9, abaixo:

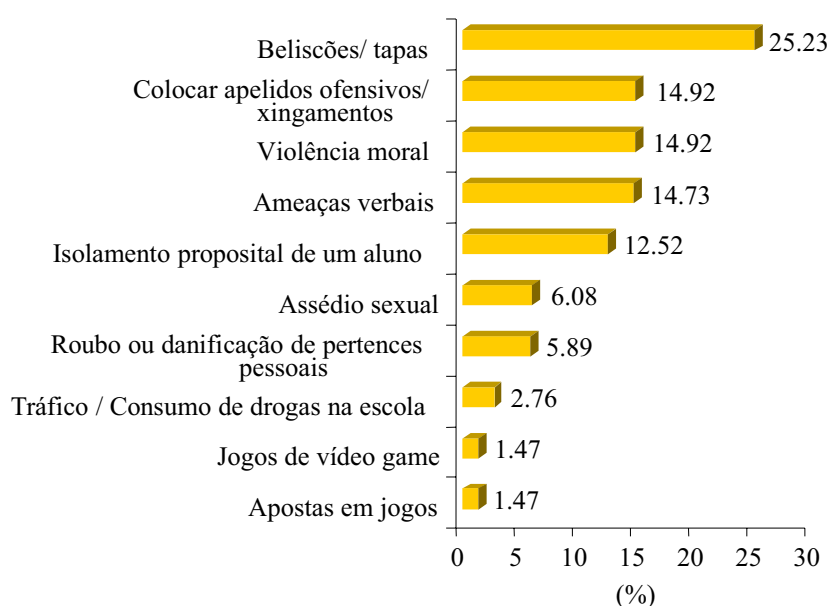


Figura 8. Exemplos de *bullying* na opinião do entrevistado  
Fonte: Pesquisa de campo, 2008.

Com 25,23% das respostas, beliscões e tapas aparecem como os comportamentos mais relacionados ao *bullying*, reforçando a visibilidade da violência física, que ainda é a que mais chama a atenção da sociedade em geral. No entanto, já se percebe a identificação de traços mais marcantes do *bullying*, como os apelidos, xingamentos, ameaças verbais e isolamento proposital de alunos. No geral, os educadores, além de identificarem alguns comportamentos relacionados ao *bullying*, também vêm percebendo com maior clareza o crescimento da ocorrência destes tipos de agressões, e a conseqüente importância de lançar olhares cuidadosos para estes casos, como exemplifica o seguinte relato de uma professora de 32 anos:

*Eu acho que o aluno que é violento, que é agressivo, ele já tinha problemas, em casa ele já deve ter dificuldades, daí ele manifesta isso com algumas atitudes. Mas as conseqüências de uma palavra que é lançada, dificilmente são recolhidas, uma palavra mal dada é comparada a um tiro, o estrago é grande.*

A Figura 4 também mostra que os comportamentos que menos têm ligação direta com o *bullying* apareceram com menores índices de respostas, como tráfico e consumo de drogas, jogos de *video game* e apostas em jogos. Por um lado, isto indica certo grau de conhecimento acerca da definição do problema, muito embora o fato de eles aparecerem nas respostas dos educadores indique, no mínimo, que são fatores de preocupação entre eles. A discussão acerca dos jogos de *video game*, por exemplo, é algo recorrente na área da educação. Alguns profissionais ainda os consideram prejudiciais ao desenvolvimento, principalmente nos casos em que os jovens passam várias horas seguidas em frente aos *games*. Neste sentido, de acordo com Vinícius e Souza (2007),

as crianças se empolgam com as ultrapassagens perigosas em simuladores de corridas, vibram ao ver o adversário desmaiado e se irritam quando não conseguem torturar o vilão até a morte. Mensagens subliminares inseridas na brincadeira, que podem influenciar o comportamento de crianças que cada vez mais se sentem donas da situação, comandando combates, rachas, guerras no mundo virtual. (p. 2)

Na contra mão destas opiniões estão os profissionais que vêem com bons olhos e até incentivam o uso de *games*. na própria escola, já que este é um tipo de mídia cada vez mais presente no cotidiano dos jovens, de modo que consideram fundamental que os adultos interajam com o universo dessa nova geração que nasceu em um mundo tecnológico. É importante compreender essa linguagem que emerge das diferentes telas - do computador, do celular, entre outras - pois, do contrário, pode haver um

aprofundamento do distanciamento dos alunos para com os professores e a escola. De acordo com Curi (2008),

o despreparo dos professores para lidar com as tecnologias de comunicação e lazer que fazem parte da rotina de seus alunos e o desconhecimento que os pais têm dos hábitos de seus filhos já ganharam respaldo da mídia e de grupos políticos na demonização dos jogos. (p. 1)

Em relação à necessidade de intervenção, foi perguntado se os educadores sentem necessidade de agir no caso de presenciarem atos de *bullying* entre alunos, seja qual for sua manifestação, ou se consideram que tais atos são esperados dos jovens, são *coisas passageiras*. Como resultado, quase todos os educadores entrevistados (97,03%) consideraram que há necessidade de intervenção, o que denota sua preocupação em relação a alguns comportamentos e atitudes nas relações entre alunos no espaço escolar.

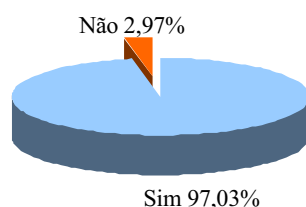


Figura 9. Necessidade de intervenção.  
Fonte: Pesquisa de campo, 2008.

Sobre tal preocupação dos educadores, Constantini (2004) considera a importância da intervenção realizada diariamente, referindo que,

um dos fenômenos mais preocupantes para aqueles que se ocupam dos jovens é o aumento do comportamento agressivo entre os adolescentes, que se verifica desde as séries iniciais da escola, por meio de comportamentos que revelam intolerância e impulsividade, que se espalham gradualmente até ciclos escolares mais avançados. (p. 60)

Constantini (2004) ressalta a importância da observação atenta dos jovens, que deve vir antes de qualquer tipo de intervenção, para que se possa diferenciar se a agressividade – ou a falta dela, como a submissão de algumas vítimas – faz parte de comportamentos transitórios ou caracteriza padrões de conduta existentes desde os primeiros anos da infância, marcados pela falta de regras e limites, pobreza de diálogo e de relações, em face do quê se deve trabalhar a empatia e a reflexão crítica sobre suas ações.

Além de sentirem necessidade de intervir em situações de violência, constatou-se que os educadores também são chamados para tal, seja por alunos, seja pela própria administração escolar, sendo que 73,27% dos entrevistados têm papel chave na hora de solucionar problemas que tenham surgido em sala de aula ou nos intervalos. Em relação aos alunos, a Figura 8 mostra que 67,33% dos educadores já foram procurados especificamente pelos jovens, para que interviessem em algum caso de violência ocorrido com eles. Tal fato ressalta a importância de capacitar os educadores, não apenas para identificar casos de *bullying*, mas também para sentirem-se seguros para intervir nestes casos, já que esses profissionais são canal importantíssimo de comunicação com os jovens.

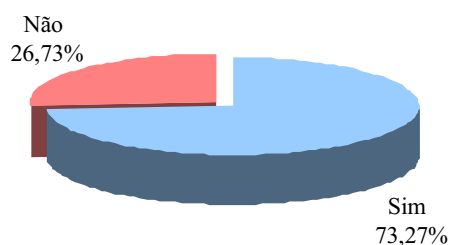


Figura 10. Recebe chamado para intervenção na situação de violência?  
Fonte: Pesquisa de campo, 2008.

Fante e Pedra (2008) afirmam que, para que possa acolher o aluno e intervir adequadamente, é importante que o educador tenha conhecimento dos limites de sua função e da função de cada profissional da escola, para que compreenda por que e quando interferir e, em casos mais extremos, avaliar a possibilidade de encaminhar o caso a outros profissionais e instituições. Como exemplo, as autoras dizem que cabe ao diretor da escola decidir a respeito de encaminhamentos a outras instituições dos alunos envolvidos com o *bullying*, como o Conselho Tutelar ou órgãos de proteção à criança e ao adolescente.

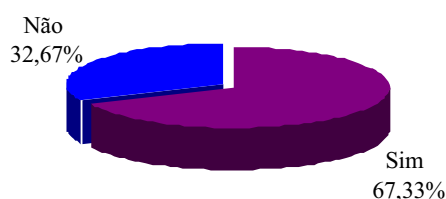


Figura 11. É procurado (a) por algum aluno alguma vez para relato de violência  
Fonte: Pesquisa de campo, 2008.

Quando perguntados a respeito de quais queixas freqüentes dos alunos os educadores consideravam fruto de violência sofrida, 49% deles se referiram a xingamentos e apelidos, duas marcas comuns do *bullying*, que têm alta incidência e merecem atenção por parte da escola. A violência física foi referida por 24% dos entrevistados.

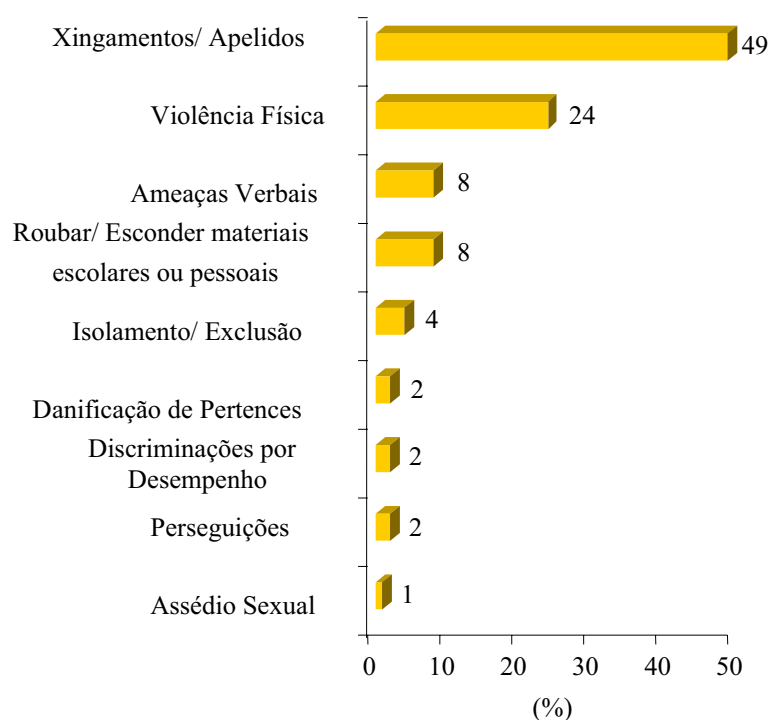


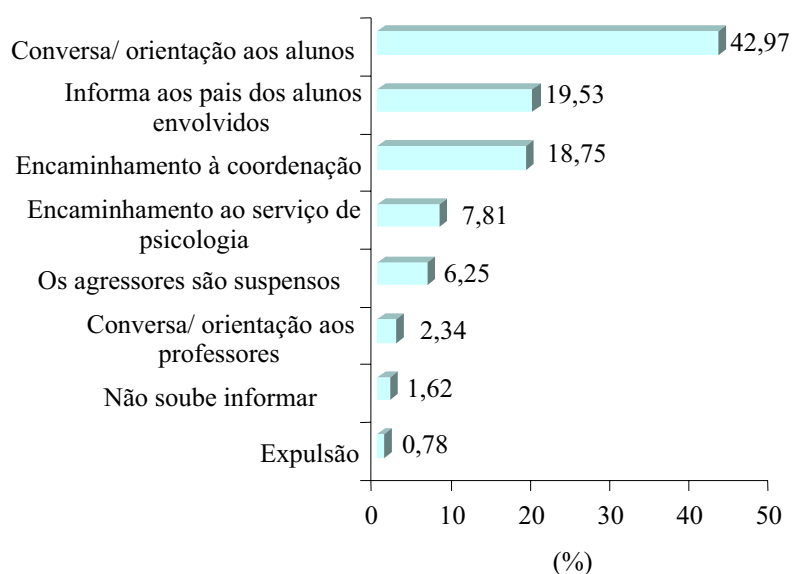
Figura 12. Tipos de violência mais citados nas queixas dos alunos  
 Fonte: Pesquisa de campo, 2008.

Essas respostas revelam uma contradição com os dados representados na Figura 4, fruto da pergunta sobre quais comportamentos os educadores consideravam como sendo típicos do *bullying*. Enquanto ali os comportamentos relacionados às violências físicas foram os mais citados, aqui foram ressaltadas as queixas quanto a apelidos e xingamentos, de modo que transparece certa dissociação entre o conhecimento que os educadores afirmam ter sobre o *bullying* e a situação vivida no seu dia-a-dia, junto aos alunos.

Apesar desta dissociação, os resultados apresentados acima, na Figura 14, já revelam um grande avanço no tocante à preocupação que os educadores têm acerca da violência, bem como uma crescente visibilidade daquelas violências consideradas

veladas. Tal conclusão é baseada nas queixas que os alunos trazem aos educadores e estes as consideram como atos de violência, 65% das quais são xingamentos, apelidos, ameaças verbais, isolamento, discriminações por desempenho, exclusões e perseguições.

Em relação aos procedimentos realizados quando são verificados casos de violência, quase metade dos entrevistados (42,97%) disse que chamam os alunos envolvidos para ter algum tipo de conversa, o que geralmente consistia em chamada de atenção e repreensão aos agressores. 19,53% dos educadores afirmaram que solicitam a presença dos pais dos alunos envolvidos para informar o acontecido e 18,75% deles afirmaram encaminhar os alunos para a coordenação/direção escolar, na expectativa de que o problema fosse solucionado. Medidas drásticas, como a expulsão do aluno, foram referidas em menos de 1% das respostas.



*Figura 13.* Procedimento padrão da escola quando são verificados atos violentos.  
Fonte: Pesquisa de campo, 2008.

Percebeu-se que os alunos ainda são considerados os únicos culpados quando se trata de dificuldades no ambiente escolar, notadamente em se tratando dos agressores, fato que é exemplificado na fala de um professor:

*Isso tem muito a ver com a coisa do 'Maria-vai-com-as-outras'. Quando se está em um grupo, a pessoa se sente forte, se sente acima da média, se sente o maioral, porque o grupo apóia. Imagina dez covardes juntos, é claro que vão se sentir fortes! Porque estão juntos e vão atingir um indivíduo isolado. O que se tinha que fazer é acabar com esses grupos de valentões, fragmentar isso e chamar eles pra conversar individualmente.*

A culpabilização dos responsáveis pelos casos de violência na escola e *bullying* não é fato isolado na prática pedagógica brasileira, refletindo a busca por soluções imediatas para os problemas que surgem na escola. No caso da culpa colocada nos alunos, Fernandez (2001, citado por Ballone, 2005) refere que,

Para muitos a culpa do fracasso escolar está na criança que não se esforça e não dá valor aos sacrifícios que seus pais tem feito para que ela estude. Quando o problema é muito complicado julga-se mais simples e prático jogar a culpa na própria vítima. Os professores costumam ver os problemas escolares como sendo de origem psicológica e como consequência dos problemas individuais pelos quais a criança está passando. Para estes, as crianças afetivamente desajustadas, tem problemas emocionais complicados, está sempre distraída, sem memória, não consegue se concentrar, fala tudo errado, não entende nada que o professor diz, é preguiçosa e rebelde. (p. 53)

Fante e Pedra (2008) exploram este assunto quando dizem que “nossa atenção se volta às vítimas e nossa indignação aos agressores” (p. 109), e também atentam para o fato de que, mais do que culpar ou vitimizar os envolvidos, é imprescindível que aconteçam ações de conscientização, revisão do plano pedagógico ou programa de paz nas escolas, que envolvam todos os atores escolares.

Também se procurou conhecer o que fazem os educadores quando algum aluno solicita sua ajuda, depois de relatar ter sido vítima de violência como apelidos e xingamentos, marcas fortes do *bullying*. Quase metade dos entrevistados (48%) afirmou que conversa com os alunos envolvidos e 28,8% dizem conversar com os diretamente envolvidos na violência e também com a turma destes. Encaminhar o ocorrido para a direção ou coordenação fica em terceiro lugar, com apenas 16% das respostas, o que denota que a maioria dos educadores sente necessidade de interferir diretamente, quando há um problema com os alunos.

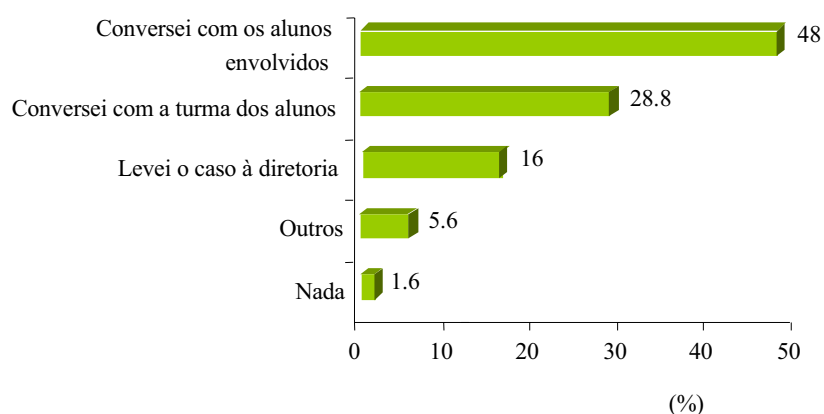


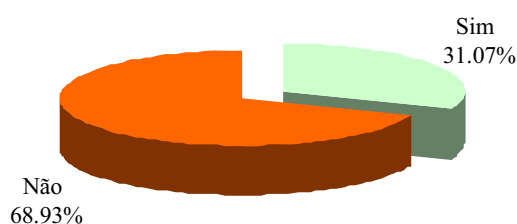
Figura 14. Atitudes quando houve violência com os educadores

No entanto, apesar da necessidade de intervir estar evidente entre estes profissionais, mais uma vez percebe-se que, apesar de quererem ajudar os alunos, ainda colocam nestes a responsabilidade pelo ato violento, ora conversando com os jovens sobre o acontecido, ora levando-os à diretoria. O diretor aparece, nestes casos, como o educador que deve dar a última palavra, o ultimato nos casos de violência na escola.

Mais uma vez percebe-se o profissional da educação se propondo a solucionar problemas ocasionados por alunos, embora entendendo que eles devem ser devidamente penalizados pelo acontecido. Correia e Campos (2000) falam desta perspectiva, que

chamam de individualizante, a qual leva em conta principalmente os alunos apontados como *problemáticos*. Estes alunos, considerados lentos, agressivos ou distraídos, seriam o impedimento para que os educadores pudessem seguir seu planejamento escolar e como tal deveriam ser tratados individualmente, de acordo com a queixa do educador. Nessa perspectiva, desconsideram os demais fatores que, inegavelmente, influenciam as relações estabelecidas no espaço escolar, tais como a realidade socioeconômica dos envolvidos, a atuação dos educadores, o plano pedagógico da instituição escolar, a convivência familiar que o jovem tem fora da escola.

Um outro fator ainda pouco explorado e que deve ser analisado quando se fala em violência escolar é sua ocorrência sobre os próprios educadores. Ao serem perguntados sobre esta questão, quase 70% dos profissionais afirmaram já ter sofrido algum tipo de violência dentro do espaço escolar ou em seu entorno, revelando que, além de cargas de trabalho longas e exaustivas, passam por vários episódios de maus tratos em seu próprio ambiente de trabalho.



*Figura 15.* Sofreu agressão por parte de algum aluno?  
Fonte: Pesquisa de campo, 2008.

Quando perguntados sobre quais tipos de violência já sofreram, mais de 60% dos educadores relataram terem sido vítimas de violências verbais como palavrões, apelidos de mau gosto, xingamentos. É interessante perceber que estes profissionais não só identificam como também se queixam dos cada vez mais frequentes casos que ultrapassam a visibilidade da violência física e afetam a integridade psíquica e emocional.

Retirando os 11,11% que afirmaram terem sofrido tapas e empurrões, restam 88,89% dos educadores que relataram sofrer com o *bullying* em forma de ameaças, desrespeitos, danificação de objetos pessoais – como arranhões no automóvel, chegando ao extremo de 2,28% queixarem-se de ameaças de morte.

O seguinte relato exemplifica a situação:

*Eu mesmo já tive umas e outras ameaças de arranharem o meu carro e eu digo: se quiser, dou até a chave. Essa semana mesmo um professor de geografia que dá aula à noite foi agredido, uns alunos bateram nele e ninguém fez nada. Ninguém fez nada, você tá entendendo? Ninguém fez nada! Uns e outros professores aqui, que não vão falar isso pra você, já receberam ameaça de morte porque tiraram um aluno de sala. Ele chega: ‘Professor, se ligue aí, não tire mais meu irmão da sala não... senão a gente reúne a galera aí e aí já era’.*

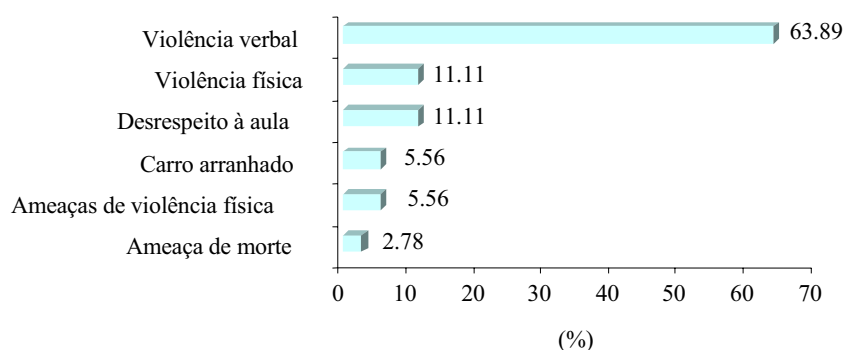


Figura 16. Formas de violência praticadas contra os educadores  
Fonte: Pesquisa de campo, 2008.

De acordo com Fante e Pedra (2008), os educadores estão à mercê destes tipos de violência, tanto por parte dos alunos quanto por parte de seus colegas de trabalho. De acordo com os autores este fato é mais comum do que se imagina, embora muitas vezes passe despercebido, pois se os educadores recorrem à direção, correm o risco de serem mal interpretados e rotulados de incapazes de lidar com o problema em sala de aula.

Quando os educadores chamam os pais dos alunos agressores para uma conversa, a maioria não comparece, e se reclamam com os próprios alunos, estes geralmente dizem que “são brincadeiras inofensivas e que o educador é sensível demais” (p. 44), principalmente quando se tratam de violências verbais como os apelidos e boatos difamatórios.

Os mesmos autores afirmam que os educadores que convivem diariamente com violências experimentam um grande sofrimento, que tem como conseqüências prejuízos para a sua saúde física e mental tais como fadiga, transtornos no sono e no apetite, ansiedade. Os constrangimentos sofridos e a sensação de impotência “levam a vítima a degradar sua qualidade de vida e sua condição de trabalho, podendo levar a vítima ao ostracismo e insegurança no ambiente de trabalho” (Fante & Pedra, 2008; p. 80).

Tais manifestações contra a integridade física, moral e social, manifestações de agressividade entre os alunos e contra os professores, lembram aspectos citados nos capítulos anteriores da dissertação, que falam da existência do que Debarbieux (2001) chamou de “um novo padrão de sociabilidade marcada pela falta de respeito e pela prática de microviolências” (p. 24). Conforme este mesmo autor, não se pode mais, hoje, reduzir a violência à violência física, sob pena de desconsiderar o entendimento subjetivo do que vem a ser violência. É preciso considerar como violência, também, as chamadas incivildades que, segundo o autor, quebram o pacto social de relações humanas e as regras de convivência. A estreita relação entre a escola e a comunidade na qual ela se insere se mostra evidente quando os dados da pesquisa revelam na escola as incivildades e microviolências características de relações sociais violentas no espaço de convivência extra-escolar, inclusive o próprio local de moradia dos alunos.

Assim, convive-se em um sistema social e educacional que se organiza de tal modo que professores e demais educadores simplesmente não sabem o que fazer quando a

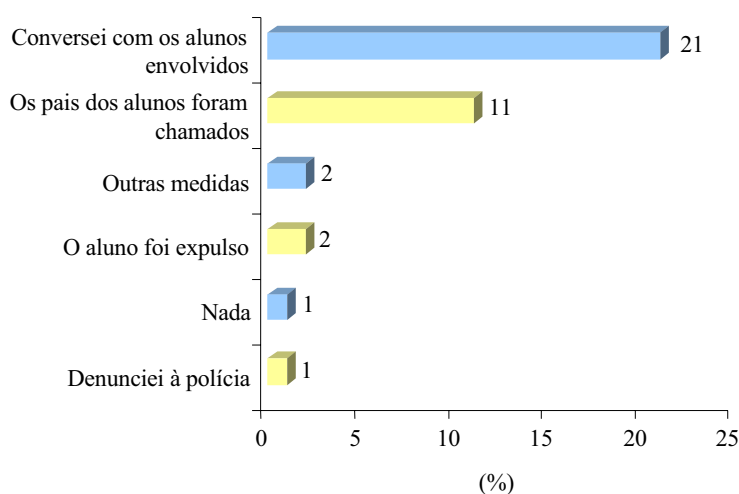
questão a ser tratada é a violência que assola o espaço escolar. Um agravante é que muitos dos próprios educadores foram vítimas de *bullying* quando eram escolares e ainda sofrem com suas conseqüências. Em todas as palestras oferecidas aos educadores, solicitadas por algumas dentre as escolas em que se efetuou a coleta de informações, houve relatos referentes a tal problema, como os reproduzidos a seguir. O primeiro relato é de um professor com 41 anos e o segundo, de um professor com 24 anos:

*Eu era um estudante, vamos dizer assim, um pouco acima da média dos demais, e então me chamavam de CDF, na época esse era um palavrão muito forte, chamar uma pessoa de CDF. Outro caso é que eu comecei a usar óculos muito cedo, e então me apelidavam de quatro olhos, depois veio a história de cinco olhos, agora a senhora não me pergunte o que é cinco olhos não, que aí vou ficar com vergonha de dizer (risos). Então, tudo isso, na verdade, eu achava muita bobagem, tinha a coisa da inveja, meus pais diziam que isso era inveja, ciúmes, pra eu não levar isso em consideração. Mas uma vez, no meio da rua, quando eu estava voltando da escola, perto da casa de uns primos meus, nós estávamos brincando e de repente chegou um bando de meninos que começou a mexer com a gente, e nós nos sentimos indefesos, sem saber o que fazer; eles se armaram de pedras pra jogar em nós e nos ameaçaram muito fortemente, aquilo me marcou tanto, que eu me lembro até hoje. Aquela sensação de ser ameaçado, ferido, machucado por alguém, sem que você não tenha feito nada pra merecer isso. Isso é triste, isso marca a vida da pessoa. Esses caras, acho que nunca nem vão mais lembrar de mim, mas eu ainda lembro deles. Quem apanha lembra e a primeira vez, a gente nunca esquece.*

*Quando criança, eu era bem gordinho, parecia uma bolinha. E tinha uma menina muito bonita que gostava de tirar sarro com os outros e sempre pegava no meu pé.*

*Na época, eu lembro que achava ela linda, tinha muita raiva dela por ela querer humilhar todo mundo, inclusive eu. Um dia, ela pegou minha bicicleta emprestada, sem eu saber que tinha emprestado (risos) e levou uma queda, ficou com uma parte do rosto deformada, ah, eu fiquei tão feliz (risos)! Mas um dia desses a gente se encontrou e se cumprimentou normalmente, sem ressentimentos. Pelo menos eu acho.*

Apesar da soma de informações a respeito da temática remeter a um olhar cuidadoso sobre ela, ainda pouco é feito quando os educadores sofrem algum tipo de agressão. Dentre os entrevistados, 21% procuram resolver, eles mesmos, o problema, apenas conversando com os alunos envolvidos, como mostra a Figura 18.



*Figura 17.* Medidas tomadas para quando houve violência contra os educadores por parte dos alunos

Fonte: Pesquisa de campo, 2008.

Tais conversas baseiam-se, em geral, na repreensão verbal dos agressores, principalmente nos casos de violências verbais e desrespeito às aulas. Um professor de 40 anos relata sua experiência de agressão por parte de um aluno e sua impressão a respeito das providências tomadas da seguinte maneira:

*Outros alunos já me xingaram, botaram apelidos e eu vejo que quase nada é feito por parte da diretoria; eu vejo nisso uma inversão de valores muito grande, sabe? Antigamente era dada ao professor a autonomia que a gente precisa pra lidar com uma sala de aula e hoje... Hoje são os alunos que mandam na gente, principalmente na escola particular, porque 'ele é o coitadinho'; 'ele é o problemático'; e o nosso salário de professor não é o bastante pra gente se ocupar desses 'coitadinhos problemáticos'. E é por isso que eu estou me desligando da sala de aula no final desse ano.*

No caso de violências físicas, algumas vezes tomam-se as medidas mais drásticas, como suspensão ou expulsão, como relata o mesmo professor:

*Uma vez eu fui estapeado na sala de aula por um aluno e eu fiz ele ser expulso da escola. Eu fiz ele ser expulso da escola. Eu falei lá na diretoria que eu nunca apanhei nem dos meus pais e não ia ser por causa de uma criança de 10 anos que eu ia passar por essa vergonha de ele continuar na escola.*

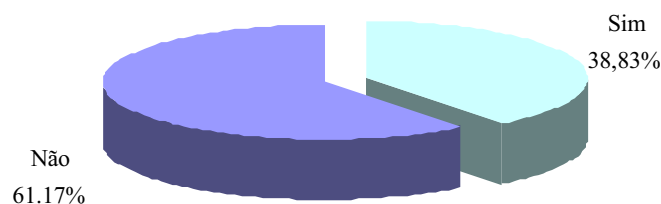
De acordo com Fante e Pedra (2008), o educador tem assegurado o direito à segurança na atividade profissional, com penalização da prática de ofensa corporal ou outro tipo de violência sofrida no exercício de suas funções. Caso o professor seja vítima de ameaças ou de alguma outra forma de maltrato que coloque em risco sua vida ou sua reputação, deve procurar imediatamente a direção escolar. O diretor é quem tomará as providências adequadas e, caso a escola se omita, o professor deve se dirigir à delegacia de polícia para lavrar boletim de ocorrência.

Infelizmente, ainda há muita impunidade nos casos de violências contra professor, mesmo que ele os relate e denuncie. Este é fator de profunda decepção destes profissionais em relação ao seu trabalho, resultando na desistência precoce de suas

atividades pedagógicas. Estes sentimentos são identificados nas palavras de uma professora, de apenas 27 anos:

*Você sabe... Eu queria mesmo era sair de sala de aula, desse 'negocinho' de Ensino Médio, sabe? Estou cansando! Todo mundo acha que essas pessoas são crianças, são coitadinhos, mas não são, eles sabem que a escola particular faz o que eles querem, porque não querem perder o aluno. Perder o aluno é perder dinheiro. Essa semana mesmo um aluno abaixou a calça e mostrou os genitais pra mim; eu chamei a atenção dele, porque ele não tinha trazido a apostila que eu tinha mandado todos trazerem, e ainda estava fazendo confusão. Eu chamei a atenção dele, mandei ele sair de sala e ele abaixou as calças, dizendo pra eu ir me foder. E sabe o que vai ser feito com esse aluno? Vai conversar com a coordenação, que só vai conversar mesmo, não vai fazer mais nada! Lá, vão chamar ele de coitadinho, ele vai inventar uma história de que está mal, de que seus pais estão se separando, sei lá, e vai ficar por isso mesmo. Por isso, eu quero sair da escola particular, apesar de eu ter só dois anos de magistério, mas eu cansei. Mas está bom, está cheio de concurso público pra universidade por aí, pra professor substituto, efetivo, seja lá o que for. Não vai ser uma maravilha, mas com certeza vai ser melhor que isso aqui.*

Esta situação se agrava quando constatamos que 61,17% dos educadores não receberam informação sobre violência nas escolas (Figura 19) em sua formação acadêmica, dado que corrobora com os resultados da Figura 7, anteriormente citada, que mostra que apenas 26,96% dos profissionais da educação ouviram falar do *bullying* no curso de graduação. Assim, tem-se uma situação na qual os educadores passam por dificuldades em sala de aula, que nem ao menos têm conhecimento para lidar.



*Figura 18.* Recebeu informação sobre violência nas escolas, durante a formação acadêmica?

A situação não é muito diferente quando se fala em capacitação recebida sobre violência nas escolas, pois 57,28% dos educadores não receberam nenhum tipo de informação ou treinamento no assunto pelas instituições escolares nas quais trabalham (Figura 20). Em relação ao *bullying*, especificamente, apenas 18,26% dos profissionais da educação afirmaram ter recebido capacitação sobre o tema nos seus locais de trabalho.



*Figura 19.* Recebeu capacitação sobre violência nas escolas durante a formação profissional?

Fonte: Pesquisa de campo, 2008.

De posse destes dados, percebe-se que a formação acadêmica não oferece ao educador que está se formando as ferramentas práticas necessárias para o devido conhecimento sobre os problemas do *bullying* e da violência nas escolas, em geral. Os próprios educadores alegam que sentem falta de um suporte teórico em relação à violência, como relatou um fiscal de sala, de 34 anos:

*Eu acredito que a educação é o fator principal para combatermos qualquer coisa, seja ela uma doença, uma violência... Porque uma pessoa culta, uma pessoa*

*instruída, consciente, ela vai contribuir com seu ambiente e sua própria vida. Se a gente não se conscientiza, a gente colabora para que a nossa sociedade seja ainda mais perversa, e nós mesmos podemos ser vítimas de abusos. Então, eu acho que o primeiro passo é reconhecer, depois, fala com alguém, os familiares, a família precisa tomar conhecimento, todos precisamos tomar conhecimento. Quem pratica bullying também precisa ser chamado à atenção, então tem que haver união. Também tem que ter campanhas dentro da escola.*

De acordo com Fante e Pedra (2008), o desconhecimento dos educadores em relação ao *bullying* torna difícil atribuir a estes profissionais a responsabilidade de identificação, prevenção e remediação do problema. É necessária a criação de políticas públicas que proporcionem à escola o conhecimento desse tipo de problema e as devidas ferramentas de enfrentamento. Entretanto, mesmo não conhecendo o *bullying*, é dever de todo educador zelar pela qualidade da convivência em sala de aula e no espaço escolar como um todo. Os educadores devem, assim como médicos, policiais e qualquer outro agente de segurança pública, ser alertados de que têm obrigação de comunicar à autoridade competente os casos de suspeita ou confirmação de maus-tratos contra a criança e o adolescente, como prevê o artigo 245 do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA):

Art. 245. Deixar o médico, professor ou responsável por estabelecimento de atenção à saúde e de ensino fundamental, pré-escola ou creche, de comunicar à autoridade competente os casos de que tenha conhecimento, envolvendo suspeita ou confirmação de maus-tratos contra criança ou adolescente: Pena – Multa de três a vinte salários de referência, aplicando-se o dobro em caso de reincidência.

No entanto, muitos educadores queixam-se de que, mesmo após notificarem os pais ou responsáveis do jovem acerca dos atos de violência praticados ou sofridos por eles, os

pais são ausentes e não comparecem à escola quando solicitados. O que deve ser informado a esses profissionais é que a escola pode se respaldar legalmente nesses casos, e que todas as vezes que a escola convocar os pais deve fazê-lo por escrito e arquivar uma cópia, com as devidas assinaturas – tanto da escola quanto do aluno e de seus responsáveis. Caso os pais não compareçam ou enviem terceiros para representá-los, nova convocação deve ser encaminhada, com o mesmo texto, porém informando que o não comparecimento implicará no encaminhamento da questão à Vara da Infância e Juventude, conforme o disposto no art. 249, também do ECA:

Art. 249. Descumprir, dolosa ou culposamente, os deveres inerentes ao pátrio poder ou decorrente de tutela ou guarda, bem assim determinação da autoridade judiciária ou Conselho Tutelar. Pena - multa de três a vinte salários de referência, aplicando-se o dobro em caso de reincidência.

Em caso de negligência por parte dos pais, ou mesmo se for percebido que o jovem sofre maus tratos também em seu ambiente familiar, a escola pode notificá-los e encaminhar o caso para as devidas áreas profissionais ou ao Conselho Tutelar. Todas essas medidas têm como finalidade identificar a vitimização advinda do *bullying* e demais violências e interrompê-la antes que o jovem chegue ao extremo de desistir da escola. Quando começa a notar muitas faltas por parte de um aluno, a escola deve entrar em contato imediatamente com a família, salientando-se que a mesma pode se respaldar legalmente, de acordo com o artigo 205 da Constituição da República Federativa do Brasil, que diz que

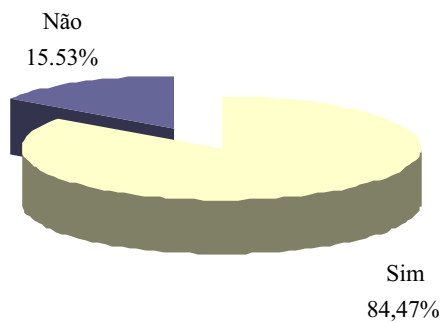
a educação é direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (p. 20)

O Código Penal Brasileiro também alerta que, no caso de negligência por parte dos pais em relação à educação de seus filhos, também podem ser penalizados nos termos do artigo 246: “Deixar, sem justa causa, de prover à instrução primária de filho em idade escolar: Pena – detenção, de quinze dias a um mês, ou multa” (p. 31). Se, ainda assim, a escola não obtiver sucesso, o caso deve ser encaminhado ao Ministério Público.

O que se pretende ressaltar é que há mecanismos legais para que os educadores tanto se defendam de agressões, quanto busquem garantir, além da qualidade do ensino, um ambiente seguro para o desenvolvimento emocional e sócio-educacional dos alunos e deles próprios. Para que essas informações cheguem até os profissionais é importante a oportunidade de espaços de discussão sobre a violência nas escolas, em especial o *bullying*, em que alternativas de resolução de problemas sejam colocadas, inclusive o encaminhamento para outras instituições ou outros profissionais dos casos identificados como impossíveis de serem resolvidos no interior da escola.

A despeito do problemático quadro identificado, 84,47% dos educadores acreditam que a escola é um local adequado para a prevenção de comportamentos violentos (Figura 21). Uma frase, de um professor de 31 anos, resume esta expectativa:

*Eu acho que uma das maneiras mais práticas de eliminar o bullying da escola é conscientizando, se não praticar, ele não vai existir.*



*Figura 20.* Na sua opinião, a escola é um ambiente adequado para prevenir comportamentos violentos?

Fonte: Pesquisa de campo, 2008.

Complementando a questão anterior, se perguntou como os educadores achavam que a escola poderia ser um local de prevenção de comportamentos violentos, a que 27,48%, como mostra a Figura 22, responderam que seria importante oferecer aos alunos palestras e informações sobre tais comportamentos. E, na maioria das outras respostas, pode-se identificar a referência a treinamento, capacitação e outras formas de transmissão de conhecimentos para os estudantes, para os pais e para eles próprios.



*Figura 21.* Como fazer para que a escola seja um local adequado para prevenir comportamentos agressivos?

Fonte: Pesquisa de campo, 2008.

Interessante perceber que 10,69% dos educadores, apesar de terem concordado que a escola pode contribuir na prevenção da violência, não souberam responder de que maneira isto poderia ser feito, ou seja, ainda não tiveram oportunidade de refletir e formar uma opinião a respeito do assunto. Estes educadores merecem atenção diferenciada nas campanhas e políticas de informação e formação, pois lhes faltam as devidas ferramentas teóricas e práticas para que atuem no sentido da prevenção e combate.

## **Algumas considerações finais**

Realizar um estudo no nível de mestrado sobre um tema ainda recente no Brasil como é o *bullying* configurou-se em uma tarefa que precisou ser aceita todos os dias. Falar do problema sob o ponto de vista dos educadores tornou o desafio ainda mais interessante, pois desde o início da revisão de literatura percebeu-se que a atenção dos estudos disponíveis era dada, em sua maior parte, aos estudantes, principalmente vítimas e agressores envolvidos. No entanto, mesmo com as dificuldades em encontrar livros e artigos que atendessem diretamente às necessidades deste estudo, a vontade de realizá-lo se tornava cada vez mais forte, à medida que cada professor, coordenador, fiscal de sala e diretor escutado falava das dificuldades que encontrava em seu cotidiano de trabalho.

Os objetivos deste estudo centraram-se no educador e no que ele entendia por *bullying*, ou seja, saber o que vinha à sua mente quando escutava tal palavra, verificar se ele conseguia identificar quando algum ato na escola se caracterizava como tal e quais eram suas ações para lidar com a situação. No percurso da pesquisa, foi inevitável perceber a existência de problemas outros que também deveriam ser considerados, tais como a violência sofrida pelo educador por parte dos alunos.

Entre os resultados, percebeu-se que 83% dos educadores já ouviram pelo menos falar em *bullying* e, apesar de ainda existir a maior evidência da violência física, muitos já identificam que apelidos, xingamentos e ofensas, isolamento de um ou mais alunos, danificação ou roubo de objetos pessoais, quando feitos de maneira repetitiva, são características deste problema e alvos de intervenção. Os educadores também são chamados pelos alunos para intervir nos casos de *bullying*, sendo que xingamentos e apelidos sofridos são os principais motivos para os jovens demandarem ajuda daqueles profissionais.

Deve-se salientar que xingamentos, apelidos e agressões verbais em geral também foram as formas de violência mais citadas entre aquelas sofridas pelos educadores - dos quais 31,06% afirmaram já terem sofrido algum tipo de violência por parte dos alunos. Tal dado, que remete à existência de um sofrimento presente entre os profissionais da educação, agrava-se quando estes relatam que a escola se mostra permissiva com o aluno, 'por medo de perdê-lo e, conseqüentemente, a mensalidade'. Esta soma de fatores levou a muitas queixas e relatos de insatisfação e vontade de abandonar a carreira de educador de Ensino Médio, principalmente entre os professores que participaram da pesquisa.

Tendo em vista a realidade que a pesquisa trouxe à tona, um dos aspectos que mais causou preocupação foi a escassez de medidas preventivas contra a violência, aliada às formas de intervenção que foram percebidas, que em sua maioria ainda buscam soluções imediatas e que culpabilizam um ou outro envolvido no ato violento. Para compreender tal acontecimento, é preciso analisar que, apesar de 83% dos educadores afirmarem já terem ouvido falar no termo *bullying*, a informação que eles têm sobre o problema vem de meios como a televisão e os jornais, sendo ainda pequena a parcela da escola no ato de informar pedagógica e criteriosamente seus educadores.

A falta de uma informação que leve o educador a refletir sua atuação e, mais do que isso, que o leve a refletir sobre a sociedade na qual está inserida e de que maneira tal sociedade e a escola estão intimamente ligadas, leva muitos destes profissionais a culparem apenas os alunos pelos atos violentos, ou mesmo a culparem a si próprios. Discutiui-se nos capítulos iniciais desta dissertação acerca da educação e suas bases sociais, e o quanto elas estão relacionadas. De tal forma, é impossível fechar os olhos para a concentração da riqueza, exclusão dos jovens do contexto social, comércio ilegal de armas, expansão da comercialização de drogas, e não levá-los em conta quando se fala em violência dentro do espaço escolar.

O *bullying*, sendo uma manifestação de violência em uma escola inserida em uma realidade social, não foge a esta regra e também deve ser analisado sob vários pontos de vista. Não apenas os fatores externos à escola, mas também os relacionados ao que acontece intramuros, tais como os regulamentos escolares opressivos, currículos e sistemas de avaliação inadequados à realidade onde está inserida a escola e medidas e posturas estigmatizantes. No entanto, esta análise que leva em conta aspectos como a realidade social, econômica e psicológica do aluno e dos educadores e ainda o plano pedagógico da instituição ainda é incipiente entre os profissionais da educação nas escolas pesquisadas.

Falar da violência que ocorre tanto apenas entre alunos quanto da que ocorre de alunos contra educadores, já se configura em notícia corriqueira e, infelizmente, naturalizada por muitos. No entanto, estudar suas raízes e falar do sofrimento que ela traz ainda é considerado um tabu no meio escolar, pois estes profissionais já carregam por si só um histórico de uma profissão que requer serenidade, paciência, sabedoria, ou seja, um exemplo aos estudantes. Tal situação se evidencia quando 61,17% dos educadores afirmaram que não receberam nenhum tipo de informação sobre violência nas escolas em seus cursos de formação.

No caminho da atuação profissional, ocasião na qual precisam lidar com as mais diversas manifestações de violência escolar, entre elas o *bullying*, os educadores relatam que sentem falta principalmente daquilo que mais são cobrados a oferecer: conhecimento. Mas um conhecimento acerca do *bullying* e demais manifestações violentas que atenda às suas necessidades e que também envolva alunos e seus responsáveis, em treinamentos, reflexões, maior interação entre família e escola; assim, acreditam que dadas estas ferramentas, a escola poderá ser um ambiente favorável a prevenção de comportamentos violentos.

Por último, é interessante salientar que houve a tentativa de abordar a questão do psicólogo escolar e sua atuação em relação ao *bullying*. No entanto, devido a escassez de materiais da área de conhecimento da Psicologia que abordem o tema sob essa perspectiva, até por causa da recenticidade do problema, não houve possibilidade de aprofundar o estudo neste ponto. O que pode ser dito é que, acerca da ação do psicólogo em relação ao *bullying*, mesmo a pouca literatura disponível já aponta para a necessidade de intervenções sistemáticas da psicologia, que auxiliem na prevenção e erradicação do problema.

Neme e cols. (2008) realizaram um levantamento no período entre 2000 e 2006, que investigou tendências e lacunas na literatura em psicologia sobre *bullying* e constataram, mediante análise qualitativa e quantitativa das publicações, os efeitos destruidores que o *bullying* tem sobre o desenvolvimento, saúde mental e futuro das vítimas. Entre as conseqüências psicológicas prejudiciais encontradas na pesquisa, muitas já foram citadas neste estudo, quais sejam, a relação entre a violência sofrida e posteriores sintomas de depressão, baixos níveis de bem-estar e ajustamento social e altos níveis de angústia e aflição, sintomas físicos; efeitos de longa duração da vitimização dos alvos das violências e comportamentos anti-sociais, tanto das vítimas quanto dos agressores, na idade adulta.

Sabe-se que os prejuízos acarretados aos envolvidos no *bullying* não se resumem ao aspecto psicológico, muito embora este seja um aspecto que merece atenção e olhar cuidadoso dos psicólogos, até mesmo pela falta de estudos específicos disponíveis. É necessário conhecer mais profundamente o problema e a complexa teia de relações que se estabelece ao redor dele, levando-nos a considerar importante a presença do psicólogo nas escolas. Sua presença seria bem vinda não apenas para conhecer mais o fenômeno, mas fundamentalmente para desenvolver as tão esperadas ações de conscientização e

informação dos professores, equipe técnica escolar e comunidade, representada diretamente pela família dos alunos.

## **Referências Bibliográficas**

Abramovay, M. (2003). *Escola e Violência*. Brasília: UNESCO.

Abramovay, M. & Rua, M. G. (2002). *Violências nas escolas*. Brasília: UNESCO.

Alencar, H. M. & La Taille, Y. (2007) Humilhação: o desrespeito no rebaixamento moral. *Arquivos brasileiros psicologia*, 59(2), 217-231.

Althusser, L. (1971). *Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado*. Lisboa: Presença.

Arroyo, M., Buffa, E. & Nosella, P. (1999). *Educação e cidadania: quem educa o cidadão?* São Paulo: Proença.

Ballone G. J. (2005). *Maldade da Infância e Adolescência: Bullying*. Obtido em 04 de abril de 2007, de [www.psiqweb.med.br](http://www.psiqweb.med.br).

Basso, I. S. (1998). Significado e sentido do trabalho docente. *Caderno Cedes*, 19(44), 15-30.

Beaudoin, M. N. & Taylor, M. (2006). *Bullying e desrespeito: como acabar com essa cultura na escola*. Porto Alegre: Artmed.

Camacho, L. M. Y. (2007). As sutilezas das faces da violência nas práticas escolares de adolescentes. *Educação e Pesquisa*, 27 (1), 123-140.

Campos, H. R., Lopes, A. C.; Onofre, M. L. ; Alexandre, L. B. G. ; Silva, F. H. V. C. (2005) Violência na escola: o psicólogo escolar na fronteira da política educacional. In A. M. Martínez (Org.), *Psicologia escolar e compromisso social* (pp. 31-46). Campinas: Alínea.

*Constituição da República Federativa do Brasil*. (1988, 5 de outubro). Obtido em 15 de janeiro de 2009, de <http://www.senado.gov.br/sf/legislacao/const/>.

Correia, M. & Campos, H. R. (2000) Psicologia escolar: história, tendências e possibilidades. In O. H. Yamamoto & A. C. Neto (Orgs.), *O psicólogo e a escola: uma introdução ao estudo da psicologia escolar* (pp. 59-97). Natal: EDUFERN.

Candau, V. M. (2007). *Educação em direitos humanos hoje*. Obtido em 26 de outubro de 2007, de <http://www.dhnet.org.br/direitos>.

Carnoy, M. (1987). *Educação, economia e Estado: base e superestrutura, relações e mediações*. São Paulo: Cortez.

Chalita, G. (2007). *Bullying, o crime do desamor*. *Profissão Mestre*, 59(9), 27-37.

Constantini, A (2004). *Bullying: como combatê-lo?* (E. V. Moraes, Trad.). São Paulo: Itália Nova Editora.

Curi, F. (2008). *Nem só o “educativo” educa*. Obtido em 28 de novembro de 2008, de

<http://revistaeducacao.uol.com.br/textos.asp?codigo=11736>.

Da Silva, D. G. (2006). *Violência e estigma: bullying na escola*. Dissertação de mestrado não-publicada. Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo.

Debarbieux, E. (2001). A violência na escola francesa: 30 anos de construção social do objeto (1967-1997). *Educação e Pesquisa*, 27(1), 163-193.

Debarbieux, E. (2002). *Violência nas escolas: dez abordagens européias*. Brasília: UNESCO.

Dowbor, H. (1984). *A formação social do 3º mundo*. Brasília Brasiliense.

Dubet, F. (2003). A escola e a exclusão. *Cadernos de pesquisa*, 119 (2), 29-45.

Frigotto, G. (2000). *Educação e a crise do capitalismo real*. São Paulo: Cortez.

Fante, C. (2003). *Fenômeno Bullying: estratégias de intervenção e prevenção da violência entre escolares*. São José do Rio Preto: Ativa.

Fante, C. (2005). *Fenômeno Bullying: como prevenir a violência e educar para a paz*. Campinas: Verus.

Fante, C. & Pedra, J. A. (2008) *Bullying escolar: perguntas e respostas*. Porto Alegre: Artmed.

Gomes, M. F. M. (2006). *O professor e o processo de construção de conhecimento sobre a prática pedagógica: um olhar sobre os registros escritos de uma professora sobre a sua prática*. Dissertação de mestrado não publicada. Universidade Federal do Espírito Santo, Espírito Santo.

Hargreaves, A. (2003). *Teaching in the knowledge society*. Maidenhead: Open University Press.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE (2007). Contagem da população 2007. Obtido em 28 de junho de 2007, de <http://www.ibge.gov.br>.

Itani, A. (1998). A violência no imaginário dos agentes educativos. *Caderno CEDES*, 47(19), 1-10.

Justo, J. S. (2006). Escola no epicentro da crise social. In Y. La Taile, Pedro-Silva, N. & Justo, J. S. (Org.), *Indisciplina/ Disciplina: Ética, moral e ação do professor*, (p. 23-54). Porto Alegre: Mediação.

Lei nº 2.848 (1940, 07 de dezembro). Estabelece o *Código Penal Brasileiro*. Rio Grande do Norte, FUNDAC/RN. Diário Oficial da União.

Lei nº 8069/90 (1990, 13 de julho). Estabelece o *Estatuto da Criança e do Adolescente* Rio Grande do Norte, FUNDAC/RN. Diário Oficial da União.

Leme, M. I. D. (2006). *Convivência, conflitos e educação*. Obtido em 01 de fevereiro de 2008, de <http://www.edicoessm.com.br/ArquivosColegios/edicoessmAdmin/Arquivos/Galer%C3%ADa%20Documentos/CCEescolasSP.pdf>.

Marx, K., & Engels, F. (1998). *Manifesto do partido comunista*. São Paulo: Cortez. (Texto original publicado em 1818)

- Minayo, M. C. S. (1994). A violência social sob a perspectiva da saúde pública. *Cadernos de Saúde Pública*, 10(1), 07-18.
- Moura, A. C. S. (2005). A violência nas práticas avaliativas e sua relação com o fracasso escolar. In Observatório Ibero-Americano de Violências nas Escolas (Org.), *Anais do II Congresso Ibero-Americano de Violências nas Escolas*. Belém: UNAMA.
- Milani, F. M. (1999). Adolescência e violência: mais uma forma de exclusão. *Educar em revista*, 15(1), 101 – 114.
- Middelton-Moz, J. & Zawadski, M. L. (2007). *Bullying: estratégias de sobrevivência para crianças e adultos*. Porto Alegre: Artmed.
- Nogueira, R. (2005). *A prática de violência entre pares: o bullying nas escolas*. Obtido em 16 de abril de 2007, de <http://www.rioei.org/rie37a04.pdf>.
- Oliveira, E. C. S. & Martins, S. T. (2007). Violência, sociedade e escola: da recusa do diálogo à falência da palavra. *Psicologia e Sociedade*, 19(1), 1-15.
- Olweus, D. (1998). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Madrid: Ediciones Morata.
- Pasqualotto, L. C. (2006) Capitalismo e educação. *Faz Ciência*, 08(1), 325-342.
- Pereira, B. O. (2002). *Para uma escola sem violência. Estudo e prevenção das práticas agressivas entre crianças*. Porto: DINALIVRO – AUDIL.
- Portal G1 (2008). *Violência nas escolas ameaça alunos e professores*. Obtido em 15 de janeiro de 2007, de <http://g1.globo.com/Noticias/SaoPaulo/0,,MUL58175-5605,00.html>.
- Portal G1 (2007). *Alunos que colaram professora em cadeira são expulsos da escola*. Obtido em 16 de outubro de 2008, de <http://g1.globo.com/Noticias/SaoPaulo/0,,MUL778833-5605,00-ALUNOS+QUE+COLARAM+PROFESSORA+EM+CADEIRA+SAO+EXPULSOS+DA+ESCOLA.html>

- Pontes, R. N., Cruz, C. R. R. & Melo, J. S. M. de. (2006). *Relatório Final da Pesquisa Diagnóstico da Qualidade das Relações Sociais da Comunidade Escolar em Escolas da Rede Estadual de Ensino na Região Metropolitana de Belém*. Belém: UNAMA.
- Robles, H. S. M. (2007). *A brincadeira na educação infantil: conceito, perspectiva histórica e possibilidades que ela oferece*. Obtido em 20 de outubro de 2007, de <http://www.psicopedagogia.com.br/artigos/artigo.asp?entrID=943>.
- Santos, J. V. T. (2001). A violência na escola: conflitualidade social e ações civilizatórias. *Educação e pesquisa*, 27(1), 105-122.
- Saviani, D. (1994). O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. In C. J. Ferreti (Org.), *Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar*, (pp. 150-175). Petrópolis: Vozes.
- Severino, A. J. (1986). *Educação, Ideologia e Contra-ideologia*. São Paulo: Editora Pedagógica Universitária.
- Soares, M. T. P. (2006). *As emoções e os valores dos professores brasileiros*. São Paulo: Fundação SM/Organização dos Estados Ibero-americanos(OEI).
- Souza, E. (2007). *Bullying: como lidar com nossas crianças e adolescentes?* Obtido em 12 de janeiro de 2007, de [www.graphein.com.br](http://www.graphein.com.br).
- Sposito, M. P. (2001). Um breve balanço da pesquisa sobre violência escolar no Brasil. *Educação e Pesquisa*, 27(2), 27-42.
- Vinícius, G., & Sousa, C. (2008). *Games violentos são estímulos negativos para as crianças*. Obtido em 26 de novembro de 2008, de <http://www.infonet.com.br/educacao/ler.asp?id=71562&titulo=especial>.

## APÊNDICE A

**Profissão:** \_\_\_\_\_

**Função que exerce na escola:** \_\_\_\_\_

**Sexo** \_\_\_\_\_

**Idade:** \_\_\_\_\_

**Tempo que atua nesta profissão:** \_\_\_\_\_

Paulo é um aluno tímido, com o peso levemente acima da média, que ingressou há dois meses na escola de Ensino Médio em que trabalho. De uns dias para cá, percebi que algumas vezes, quando ele faz uma pergunta durante a aula, alguns colegas riem e fofocam, deixando-o sem graça.

Um dia, observando a aula de educação física, percebi que os meninos começaram uma partida de futebol, da qual Paulo quis participar; mas os outros alunos não permitiram, dizendo que “já tinham uma bola no jogo”. Notei que ele ficou chateado e em seguida saiu correndo em direção à cantina. No dia seguinte, Paulo faltou à aula.

**Considerando este fato, ocorrido em uma escola da rede particular de ensino, comente de acordo com seu dia-a-dia:**

1. Qual sua opinião a respeito de Paulo ter saído da aula?

2. Qual sua opinião sobre a atitude dos alunos em relação a Paulo?

3. O que você acha que a escola fez em relação a Paulo?

4. Você já observou uma situação parecida com esta na sua escola? Descreva a reação do professor envolvido ou de outros educadores diante da situação.

5. Qual foi sua reação diante da situação?



**Universidade Federal do Rio Grande do Norte**  
**Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes – Departamento de Pós Graduação em Psicologia**

Este questionário faz parte de um estudo de mestrado intitulado “O bullying sob o olhar dos educadores”, realizado pela psicóloga Samia Dayana Cardoso Jorge (CRP-17/ 1330) e orientado pelo Professor Dr. Herculano Ricardo Campos. Sua ajuda em respondê-lo é de fundamental importância, por isso pedimos que você o leia com atenção e, sempre que houver dúvidas, pergunte ao entrevistador.

**Idade:**

**Sexo:**

**Bairro da escola:**

**Formação acadêmica máxima:  
pedagógicas:**

**ano em que começou as atividades**

**1. Você conhece o termo bullying?**

Sim

Não

**2. Caso afirmativo, através de quais meios você tomou conhecimento do bullying?**

Televisão

Jornais / Revistas

Capacitação recebida na escola que trabalha

No curso de graduação

Outros

---

**3. Quais destas ações são exemplos de bullying pra você?**

Beliscões/ tapas  
xingamentos

Colocar apelidos ofensivos/

Apostas em jogos

Assédio sexual

Ameaças verbais  
pertences pessoais

Roubo ou danificação de

Isolamento proposital de um aluno

Jogos de vídeo game

Violência moral  
escola

Tráfico / Consumo de drogas na

**4. Quando algum (alguns) destes atos ocorre com frequência na escola,**

4.1. A escola tem algum procedimento padrão? Qual?

4.2. Na sua opinião, há necessidade de intervenção?

Sim  Não

4.3. Você é chamada (o) para intervir na situação?

Sim  Não

4.4. Algum aluno já procurou você para relatar episódios de violência?

Sim  Não

4.5. Se sim, qual (quais) foi (foram) o(s) tipo(s) de violência?

4.6. O que você fez?

Conversei com os alunos envolvidos  Conversei com a turma dos alunos   
Levei o caso à diretoria

Nada  Outro

---

---

**5. Algum aluno já agrediu você?**

Sim  Não

Como?

---

---

**6. Caso afirmativo, que medidas foram tomadas?**

Conversei com os alunos envolvidos  Denunciei à polícia  O aluno foi expulso  
 Os pais dos

alunos foram chamados  Nada  Outro

---

---

**7. Em sua formação acadêmica, recebeu alguma informação sobre violência nas escolas?**

Sim  Não

**8. Em sua atuação profissional, recebeu alguma capacitação sobre violência nas escolas?**

Sim  Não

**9. Na sua opinião, a escola é um ambiente adequado para prevenir comportamentos violentos?**

Sim  Não

**10. Como?**