

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

MARCOS VINICIUS FRANCISCO

**PERCEPÇÕES E FORMAS DE ENFRENTAMENTO DE  
ADOLESCENTES FRENTE AO *BULLYING***

Presidente Prudente  
2010

MARCOS VINICIUS FRANCISCO

**PERCEPÇÕES E FORMAS DE ENFRENTAMENTO DE  
ADOLESCENTES FRENTE AO *BULLYING***

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia, UNESP/Campus de Presidente Prudente, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Renata Maria Coimbra Libório

Linha de Pesquisa: Processos Formativos, Diferença e Valores.

Presidente Prudente  
2010

Francisco, Marcos Vinicius.  
F893p Percepções e formas de enfrentamento de adolescentes frente ao  
bullying / Marcos Vinicius Francisco. - Presidente Prudente : [s.n],  
2010  
114 f.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista,  
Faculdade de Ciências e Tecnologia  
Orientador: Renata Maria Coimbra Libório  
Banca: Débora Dalbosco Dell'Aglio, Divino José da Silva  
Inclui bibliografia

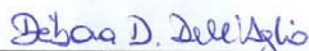
1. Bullying. 2. Violência Escolar. 3. Percepções. I. Autor. II.  
Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências e Tecnologia.  
III. Título.

CDD(18.ed.) 796

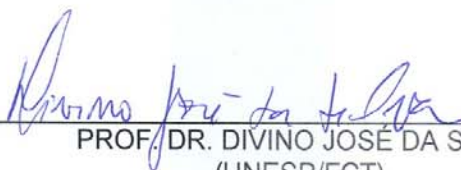
**BANCA EXAMINADORA**



PROFA. DRA. RENATA MARIA COIMBRA LIBORIO  
(ORIENTADOR)



PROFA. DRA. DÉBORA DALBOSCO DELL'AGLIO  
(UFRGS)



PROF. DR. DIVINO JOSÉ DA SILVA  
(UNESP/FCT)



MARCOS VINICIUS FRANCISCO

PRESIDENTE PRUDENTE (SP), 24 DE JUNHO DE 2010.

RESULTADO: APROVADO

Dedico este trabalho aos meus amados pais,  
João Roberto Francisco e Izabel Cristina  
Zanusso Francisco. Grandes fatores de  
proteção em minha vida. A vocês,  
minha eterna gratidão.

## AGRADECIMENTOS

Nesse momento em minha vida, a felicidade por conquistar mais essa etapa me provoca uma sensação inexplicável. Contudo, muitas pessoas passaram por meu caminho e tiveram papel fundamental para que esse momento pudesse acontecer. Nesse sentido, gostaria de agradecer em especial:

Aos meus pais: João e Izabel. Aos meus irmãos, Murilo José Francisco e Bruna Melissa Francisco. Aos meus avós maternos Cacilda Oliva Zanusso e Anézio Zanusso e aos avós paternos Luzia Martins Francisco (in memoriam) e Otavio Francisco (in memoriam). E a todos os demais familiares, os nomes são muitos e não caberiam nesse pequeno espaço. A distância nesses anos, desde a saída de casa para cursar a faculdade foi fundamental para perceber o como vocês são mais que especiais em minha vida. Base e alicerce. Amo todos vocês.

Aos amigos que conheci na época de faculdade e que ocupam um lugar especial em meu coração: Angela da Silva Arantes, Ana Paula Pereira Domingues, Juziane Teixeira Guiça e Roberto Junior Mendes de Araújo. O tempo e a distância não esmoreceram nossa amizade. Obrigado por sempre terem acreditado em mim.

Após a faculdade tive uma experiência profissional maravilhosa na cidade de Taubaté-SP, durante o ano de 2007, período em que de forma concomitante prestei as provas para ingressar na turma de 2008 do Programa de Pós em Educação da FCT/UNESP e algumas pessoas que lá conheci sempre serão lembradas de forma carinhosa: aos amigos que conheci na pensão da amiga Laurinha Wegge de Oliveira, local em que por acaso fui parar e que me proporcionou muitos momentos de alegrias ao lado dos amigos Alex Leandro da Silva (amigo desde tempos de faculdade), Ana Camila, Bruno, Francisco, Goiano, Patrícia, Rafael, Rodrigo e Vivian. Também agradeço a professora de espanhol e amiga Ana Maria Savolet e sua mãe Margarida Savolet.

Agradeço aos alunos e colegas de trabalho das escolas em que trabalhei no ano de 2007, EMEF “Chácara Silvestre” e EMEFM “José Ezequiel de Souza”, em especial nas figuras de Ádila Naves, Aparecida Franco Moreira, Eliana Lemes da Silva, Fabiana Capelletti, Rosana Moreira, Sumara Gomes e Sofia Marioto. Ainda em Taubaté, três pessoas sempre serão inesquecíveis: as mais que divertidas e amigas Ivana Maria Marcondes Hottum, Márcia Regina Ferro, e Iane Candida da Silva (companheira de ideais por uma educação mais humanizadora e que com seu jeito sempre soube mostrar a todos que estavam ao seu redor o sentido da palavra cumplicidade). Muito obrigado!

De Taubaté-SP para Panorama-SP, agradeço a todos os alunos e colegas de trabalho da EE. Dom Lúcio Antunes, em especial nas figuras de Claudete Dias de Oliveira Castanha, Eliana Mesquita, Fabiana Pereira Martins, Ivani Francino, Richard Martins, Vilma Chiarari (Tera) e Virgínia Tesser, companheiros de “luta” e amigos para toda uma vida. Aos mais que amigos, Edna Parreira, Natália Cecília Parreira e a famosa Dona Cecília de Alcântara Parreira (quem me adotou como filho em seu coração). Muito obrigado.

Nas idas e vindas de Panorama à Presidente Prudente, agradeço ao pessoal da república onde residi esses anos e que me deram total apoio para a conclusão dessa etapa. Os atores foram mudando com o passar de um ano para o outro, mas todos foram e sempre serão lembrados:

Bruna Santos, Beatriz Buch, Kátia Pereira, Leila Bernardo, Lucas Júnior Pereira, Priscila Gomes e a irmãzinha de coração Fabíola do Nascimento Marinho. Não poderia deixar de mencionar os amigos Diego Degli, Érica Moraes, Irineu Viotto (Tuim) e Sandra Moraes pessoas com quem sempre pude contar.

Aos colegas e amigos do Laboratório de Desenvolvimento Humano, Aline Mantovani, Elaine Ferro, Luciene Camargo, Michelle Ikefuti, Taciana Kisasi (amiga e estatística a quem tive que recorrer a sua ajuda várias vezes) e Wendy Caroline. A Paula Felício, secretária mais que competente do Depto. de Educação da FCT/UNESP e aos funcionários da Pós Graduação em Educação: André Meire, Cinthia Onishi, Erinaty Fernandes, Ivonete Gomes de Andrade e Márcia Silva.

Não poderia deixar de agradecer aos professores que compartilharam seus conhecimentos para com o meu amadurecimento intelectual, junto ao Programa de Pós em Educação da FCT/UNESP, Alberto Albuquerque Gomes, José Milton de Lima, Maria de Fátima Salum Moreira, Mauro Betti e Maria Suzana De Stefano Menin.

Aos amigos do programa de mestrado da FCT/UNESP, os momentos vivenciados com vocês foram muito ricos, diante de debates acalorados e contraposições de idéias. Em especial gostaria de agradecer aos amigos Fábio Gulo e Rita dos Santos (amiga artista e companheira de momentos de descontração). E, aos dois irmãos que ganhei: Alex Sandro Gomes Pessoa, companheiro desde os tenros tempos de graduação e mais que amigo, sua presença tem sido essencial em todos os momentos durante o mestrado e Vagner Matias do Prado, esse chegou por último, mas sua amizade veio para ficar. Muitos foram os momentos em que tive que incomodá-los, coisa de amigos mesmo, mas sempre os dois estavam prontos e dispostos a me ajudar. Não sei o que seria de mim sem a amizade de vocês. Muito obrigado!

Ao professor Divino José da Silva, muito obrigado pelo apoio e sugestões no exame de qualificação, sua simplicidade é algo raro de se ver na academia nos dias de hoje. Talvez, a palavra que melhor o resuma seja “ética”.

A professora Débora Dalbosco Dell’Aglío pelas recomendações na qualificação e compromisso para que este trabalho pudesse ganhar um refinamento maior de suas informações. Minha admiração pela sua pessoa é grandiosa, um exemplo a ser seguido.

Não há palavras que consigam expressar a minha gratidão à amiga e orientadora Renata Libório, sua cumplicidade e compromisso para com seus orientandos é algo admirável de se ver nos dias de hoje. Muito obrigado pelo voto de confiança, e por vir apostando em mim desde a graduação. Se as universidades tivessem mais profissionais engajados como você, tenho certeza que daríamos um salto na qualidade da formação dos futuros educadores.

E, por último, agradeço a todos aqueles que fizeram parte desse estudo e que deram suas contribuições. Muito mais do que participantes, SUJEITOS históricos com direitos a falar e se expressar.

## Epígrafe

“Mas essa criança era tanto um menino quanto uma menina, e as formas de crueldade, maus-tratos e exclusão a que ambos podem ser submetidos são tão variadas quanto às culturas e os ambientes nos quais eles vivem e crescem e, por essa razão, a tarefa de proteger e educar para a Paz mal começou” (ROSÁRIO ORTEGA, 2002).

"Quero perceber tudo com calma mesmo em meio a correria, sentir que a vida é quente mesmo quando se diz fria, fazer da vida um canto mesmo sem melodia, amar as pessoas sendo elas João ou Maria." (MENA MOREIRA)



## RESUMO

### Percepções e formas de enfrentamento de adolescentes frente ao *bullying*

O presente estudo encontra-se vinculado à linha de pesquisa intitulada: Processos Formativos, Diferença e Valores, junto ao programa de Pós Graduação em Educação, e ao Laboratório de Desenvolvimento Humano da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista. Nesse sentido, o nosso objeto de estudo é o *bullying* que vem ganhando destaque dentro do cenário acadêmico nacional, como uma dentre várias dimensões da violência dentro do ambiente escolar. Adotamos como perspectiva teórica compreender o *bullying* para além de determinismos biológicos que justificam a condição tanto de indivíduos perpetradores dessa violência e daqueles predispostos a sofrerem suas consequências. Assim, os nossos objetivos foram identificar as percepções de adolescentes e as propostas de enfrentamentos por eles indicadas frente ao *bullying*, em escolares de 8<sup>as</sup> séries do Ensino Fundamental. A pesquisa foi dividida em duas fases, sendo que na primeira procedemos à aplicação do questionário SCAN-BULLYING elaborado pelas autoras portuguesas Almeida e Caurcel (2005), junto a 37 alunos de duas escolas públicas estaduais. Alguns dos termos do instrumento original foram traduzidos para a grafia utilizada no Brasil, bem como foram contextualizados a partir de aplicação do questionário piloto. O questionário versou sobre o entendimento que os alunos têm sobre o *bullying*, bem como as formas de enfrentamentos por eles indicadas, a partir de uma prancha que ilustrava dez situações de perseguição a um (a) aluno (a), e que serviu para que os mesmos refletissem acerca das questões propostas. Na segunda fase realizamos uma entrevista com 03 alunos de cada turma, que concordaram participar dessa fase da pesquisa, totalizando assim uma amostra de 06 sujeitos. O roteiro de entrevista foi o mesmo para todos os sujeitos, e consistiu na interpretação que os mesmos tinham acerca da história da prancha, bem como foi questionado ainda sobre o que poderia ser feito diante de todas as ocorrências. As situações do *bullying* foram problematizadas a partir das seguintes situações: vítimas, agressor agindo sozinho, agressores agindo em grupo e espectadores. Os resultados encontrados nas duas fases da pesquisa indicaram que a maioria dos alunos percebe a presença do *bullying* em suas escolas e que reprovam as condutas relacionadas a esse tipo de violência. Destarte, os alunos creditam à família, amigos, professores e demais integrantes da esfera escolar as possibilidades de poderem contar com seu apoio na resolução das situações a que são submetidos.

Palavras-chave: *Bullying*. Violência escolar. Percepções.

## ABSTRACT

Perceptions and ways about how to confront *bullying* by teenagers

This study is connect to the research line “Formative processes, difference and values”, at the Program of Graduate Studies in Education, and it is linked to the studies carried out by the research group “Laboratory of Human Development” (LDH) at FCT/UNESP. The focus of this study is the *bullying*, it is standing out in the national academic scenario, as one of the various dimensions of violence in the school environment. We adopt as theoretical approach the comprehension of *bullying* beyond the biologic determinism that justifies the condition of the individuals in this violence and those individuals that might suffer consequences from it. This research has as a main purpose to identify the perceptions of teenagers and their ways about how to confront *bullying*. The participants of the research were students of Junior High School (9<sup>th</sup> grade). The research was divided into two parts, the first one we applied the survey SCAN-BULLYING, developed by the Portuguese researchers Almeida and Caurcel (2005). There were 37 students of two state public schools who answered the questions. Some of the words written by the researchers were translated into Brazilian Portuguese keeping the original context of the survey. The survey talked about the understanding that the students have about *bullying*, and also about the way they confronted it. It illustrated ten situations of a persecution to a student, and that illustration was used for them to reflect about the questions provided in the survey. On the second part, we made an interview with 03 students of each class, that agreed to participate in this part of the research, it was a total of 06 students. The interview was the same for everybody, and the questions were about their interpretation of the illustrated story, and they had to answer about what they could have done according to the facts. The situations of *bullying* were questioned according to these situations: victims, aggressor acting by himself, aggressor acting in group and audience. The result found in those two parts of the research indicated that most of the students realize that *bullying* exists in their schools and they disapprove the actions related to this kind of violence. In this sense, the students offer to their family, friends, teachers and other people of the school environment the possibility to help out with resolutions of these situations that they are submitted.

Key words: *Bullying*. School Violence. Perceptions.

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – O que se passa na história segundo os participantes.....	55
Tabela 2 – Com quem você se identifica na história.....	59
Tabela 3 – Sentimentos manifestos a partir da história.....	60
Tabela 4 – O que os alunos acham da história.....	61
Tabela 5 – Percepção sobre a história: duração e frequência.....	63
Tabela 6 – Opinião dos alunos participantes referente à história.....	64
Tabela 7 – Motivo dos acontecimentos na escola segundo os participantes.....	66
Tabela 8 – Opinião dos participantes referente à vítima.....	67
Tabela 9 – Opinião dos participantes de como se sente a vítima.....	68
Tabela 10 – Opinião dos participantes sobre como se sentiriam caso fossem as vítimas.....	69
Tabela 11 – Opinião dos participantes sobre o que fariam para mudar caso fossem a vítima.	71
Tabela 12 – Opinião dos participantes sobre o que fariam em situações como a da prancha.	73
Tabela 13 – Opinião dos participantes sobre o fato de já terem vivenciado uma situação parecida com a da prancha.....	74
Tabela 14 – Opinião dos participantes referente aos agressores agindo em grupo.....	76
Tabela 15 – Opinião dos participantes sobre como se sentem os meninos do grupo dos agressores.....	77
Tabela 16 – Opinião dos participantes sobre como se sentiriam se fizessem parte do grupo de agressores.....	78
Tabela 17 – Opinião dos participantes sobre já terem agido como alguém do grupo dos agressores.....	78
Tabela 18 – Opinião dos participantes referente ao final da história.....	79
Tabela 19 – Opinião dos participantes de como descrevem a si mesmos.....	81
Tabela 20 – Opinião dos participantes sobre a participação na pesquisa.....	81

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	11
1- VIOLÊNCIA ESCOLAR E <i>BULLYING</i> .....	15
1.1 - Relações entre escola e violência.....	17
1.2 - Violência e aprendizagem escolar.....	20
1.3 – <i>Bullying</i> .....	22
1.3.1 - Origem e evolução dos primeiros olhares ao <i>bullying</i> .....	23
1.3.2 - Alguns estudos internacionais.....	26
1.3.3 - Quem são os envolvidos com <i>bullying</i> ?.....	27
1.3.4 - Principais consequências do <i>bullying</i> .....	29
1.4 - Processos de intervenção.....	31
1.4.1 - O papel dos programas de intervenção.....	36
1.5 - O processo de formação dos professores e o enfrentamento da violência escolar....	42
2 - CAMINHOS METODOLÓGICOS.....	45
3 – ANÁLISE DOS RESULTADOS DO QUESTIONÁRIO E DAS ENTREVISTAS..	52
3.1 – Questionários.....	52
3.2 – Entrevistas.....	84
3.2.1 - Categorias de análise e problematização (discussão).....	84
3.2.2 - Percepções sobre <i>bullying</i> .....	85
3.2.3 - Redes de Apoio e Proteção.....	90
3.2.4 - Propostas de Enfrentamentos.....	93
4 - ALGUMAS CONSIDERAÇÕES.....	96
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	99
ANEXOS.....	110
ANEXO A - Termo de Consentimento Livre Esclarecido para os Estudantes.....	111
ANEXO B - Termo de Consentimento Livre Esclarecido para os Pais.....	112
ANEXO C – Roteiro de Entrevista.....	113

## INTRODUÇÃO

O *bullying* surgiu como interesse de pesquisa em razão do desenvolvimento de estágios na área de Educação Física Escolar, nos quais observamos a ocorrência de conflitos entre escolares durante os momentos de recreio e em algumas aulas. Durante este período houve a oportunidade de assistirmos a apresentação de uma pesquisadora que abordou o assunto e que possibilitou uma análise do que vinha sendo percebido nas escolas.

Com o intuito de melhor compreender os conflitos entre escolares, propusemos juntamente com a professora da área de Psicologia da Educação, o desenvolvimento de um estágio não-obrigatório intitulado “O Fenômeno *Bullying* nas Escolas Públicas do Ensino Fundamental” durante o ano de 2004, período no qual foi realizado amplo levantamento bibliográfico. A partir daí surgiu à idéia de desenvolvermos o Trabalho de Conclusão de Curso da Licenciatura Plena em Educação Física pela FCT/UNESP, no ano de 2006. Na ocasião, os objetivos foram caracterizar o *bullying* em duas escolas públicas de Presidente Prudente-SP, em termos de frequência, gênero, local e idades mais freqüentes de cometimento do *bullying*, tipos e residência do aluno (longe ou perto da escola) e suas relações com o *bullying*.

Visando o prosseguimento dos estudos sobre *bullying*, elaboramos um projeto de pesquisa com intuito de prosseguir os estudos no mestrado na expectativa de oferecer maiores contribuições e esclarecimentos sobre o assunto. Vale apontar, que o referido projeto encontra-se vinculado à linha de pesquisa intitulada: Processos Formativos, Diferença e Valores, junto ao programa de Pós Graduação em Educação, e ao Laboratório de Desenvolvimento Humano da Faculdade de Ciências e Tecnologia, Campus de Presidente Prudente-SP, Universidade Estadual Paulista.

As situações de violência presentes em nossa sociedade costumam ser naturalizadas diante de sua efetiva perpetração no meio social (CID, DÍAZ, PÉREZ, TORRUELLA & VALDERRAMA, 2008; PEGUERO, 2009; SPOSITO, 2002; TAVARES DOS SANTOS, 2001). De acordo com Sposito (2002) existem diversas formas de violência, mas uma modalidade que vem ganhando atenção por parte dos pesquisadores é a violência escolar. Os casos que diariamente vemos nos noticiários, mesmo que de forma sensacionalista, ou os que ocorrem em nosso contexto refletem tal cenário (DEBARBIEUX, 2002; SPOSITO, 2001, 2002; ZECHI, 2008). O que torna a questão inquietante é a grande incidência de sua manifestação em todos os níveis de escolaridade (CHEN & ASTOR, 2009; CID et al., 2008; FAVER, 2010; FRANCISCHINI & NETO, 2007; GARCÍA & MADRIAZA, 2008; MARIE-

ALSANA, HAJ-YAHIA & GREENBAUN, 2006; PEGUERO, 2009; SCHNURR & LOHMAN, 2008; SPOSITO, 2002). E, diante das diversas formas de violência, uma que vem ganhando repercussão é o *bullying*.

Conforme Almeida, Lisboa e Caurcel (2007), Bandeira (2009), Oliveira e Votre (2006), Olweus (1995) e Pingoello (2009) tal violência ocorre por meio da perseguição e intimidação de um aluno por um ou vários companheiros de escola. As situações são marcadas pela intencionalidade de causar danos e sofrimentos ao outro, pela repetitividade das ocorrências de violência, bem como pela assimetria de poder no controle do outro. Beaudoin e Taylor (2006) salientam ainda que as gozações ou até mesmo atitudes violentas contra o outro são desencadeadas por não sabermos lidar com as diferenças, o que culmina com a cultura do desrespeito dentro das escolas. O preconceito ligado às diferenças físicas, sexuais, religiosas, políticas, econômicas, raciais e intelectuais apenas reforçam a ausência de respeito com aqueles que fogem aos padrões de normatividade constituídos ao longo do tempo nas diferentes sociedades.

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

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

Assim, o objetivo geral de nossa pesquisa foi identificar em escolares de 8<sup>as</sup> séries do Ensino Fundamental, que frequentam duas escolas públicas estaduais do município de Presidente Prudente-SP, as percepções que eles têm do *bullying* e as formas de enfrentamento por eles indicadas.

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

Acreditamos que pode haver como decorrência deste trabalho, reflexões que permitam analisar campanhas, projetos e programas em âmbito escolar que se voltem para o enfrentamento do *bullying* que vitimiza tantas crianças e adolescentes. Vale apontar ainda, que esse estudo prioriza auxiliar no fomento de discussões sobre o assunto de forma pautada e articulada com questões sociais emergentes de nossa sociedade contemporânea, contemplando aspectos sócio-culturais, a fim de que o mesmo não fique desarticulado da realidade na qual está inserido.

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

O capítulo II apresenta ao leitor o tipo de pesquisa que adotamos no desenvolvimento do estudo e os caminhos percorridos durante as diferentes fases da pesquisa, bem como os procedimentos utilizados no refinamento das informações coletadas. Além de explicitarmos nossas reais intenções e posturas adotadas no desenvolvimento da pesquisa.

No terceiro capítulo, apresentamos os resultados da primeira fase da pesquisa que contou com a participação de 37 alunos de 8ª séries de duas escolas públicas de Presidente Prudente-SP, bem como sua articulação com a literatura. Nessa fase, o instrumento de pesquisa utilizado foi o questionário SCAN-BULLYING elaborado pelas autoras portuguesas Almeida e Caurcel (2005), de acordo com o gênero dos sujeitos participantes. O SCAN-BULLYING versou sobre o entendimento que os alunos têm sobre o *bullying*, bem como as formas de enfrentamentos por eles indicadas, a partir de uma prancha que ilustrava dez situações de perseguição a um (a) aluno (a), e que serviu para que os mesmos refletissem

acerca das questões propostas no questionário. Apresentamos ainda, os resultados da segunda fase da pesquisa que consistiu numa entrevista realizada com 06 alunos que haviam se percebido como possíveis agressores, possíveis vítimas e possíveis espectadores, de acordo com o instrumento da primeira fase. Os objetivos foram identificar as percepções que os mesmos tinham acerca da história contida na prancha, bem como os seus sentimentos diante da mesma, além de saber com quais personagens se identificavam (agressores, espectadores e vítimas) e as percepções sobre os diversos personagens e suas respectivas condutas, e como agiriam em cada um dos papéis dos diferentes envolvidos com *bullying*, bem como a opinião sobre a participação no estudo. As entrevistas foram gravadas, transcritas e em seguida categorizadas e problematizadas por meio da literatura. Após essas análises, contemplamos o papel dos programas de intervenção no combate ao *bullying* e o papel dos professores no combate as situações de violência escolar.

Por fim, apresentamos algumas considerações sobre o estudo e enfatizamos a necessidade de que mais estudos sejam realizados, para que possamos problematizar mais sobre o *bullying*.



## CAPÍTULO 1 - VIOLÊNCIA ESCOLAR E *BULLYING*

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

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

Conforme Tavares dos Santos (2001), as situações de violência se caracterizam pelo excesso de poder nas relações sociais, e que impedem, por consequência, o reconhecimento do outro, mediante o uso da força ou coerção. Estas por sua vez, podem ocorrer em nível macro, do Estado, ou em nível micro, dentro de diferentes grupos sociais.

Debarbieux (2002) salienta que na definição de violência, a voz das vítimas sempre deve ser levada em consideração. Seria um erro acreditarmos que a sua definição para sempre será adequada (DEBARBIEUX, 2002; GARCÍA & MADRIAZA, 2006; ZECHI, 2008). Ainda conforme Debarbieux (2002) é imprescindível uma mobilização contra as situações de violência, e também a necessidade de um Estado que anseie e implemente políticas que visem neutralizar a desigualdade social.

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

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

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

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

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

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

Com relação à realidade brasileira, Sposito (2001) aponta que a elevação da violência à condição de problema social se deu nos anos de 1980, quando a mídia, começou a dar visibilidade aos estabelecimentos escolares situados na periferia dos grandes centros urbanos. O discurso apregoava as péssimas condições dos prédios quanto aos equipamentos de proteção, bem como as depredações que esses espaços sofriam. O governo, por sua vez, respondia à violência denunciada pelos alunos, pais e professores, por meio do policiamento, muros, grades, janela e portões altos, dentre outras formas. Como consequência, tal tema surgiu no debate público, principalmente no fim da década mencionada e início dos anos de 1990.

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

perspectiva, Zechi (2008) ao fazer um estado da arte sobre os temas violência e indisciplina, durante o período de 2000 a 2005 nos programas de Pós Graduação em Educação das Universidades públicas do Estado de São Paulo (USP, UNICAMP, UNESP e UFSCAR)<sup>1</sup> e uma Universidade privada (PUC)<sup>2</sup>, pode constatar que no período em questão, foram produzidas 16 dissertações e 05 teses, o que mostra a escassez de estudos sobre a temática.

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

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

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

### **1.1 Relações entre escola e violência**

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

---

<sup>1</sup> Universidade de São Paulo (USP), Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Universidade Estadual Paulista (UNESP), Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR).

<sup>2</sup> Pontifícia Universidade Católica (PUC).

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

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

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

Nesse sentido, Smith (2002) atenta que o pior de tudo é quando os alunos captam a mensagem de que ninguém, na esfera escolar, se importa com a administração da escola e que eles são responsáveis por sua própria segurança. A partir disso, o medo se instala, e os estudantes passam a buscar formas para se protegerem, isso quando o fazem.

Vale apontar que por mais que os estudos sobre a violência no contexto escolar sejam recentes, e que alunos, pais e professores não o percebam como um local seguro, a ocorrência de violência escolar, no mundo ocidental moderno, é antiga (ABRAMOVAY, LIMA & VARELLA 2003; HERRERAS, 2008). Contudo, não podemos deixar de considerar que por mais que a cultura oriental apresente baixos índices de criminalidade, a repressão e os castigos corporais estiveram muito presentes, por exemplo, até a década de 1980, na educação japonesa, como um meio de favorecer a “uniformização” dos estudantes (MORITA, 2002). Ainda sobre o contexto cultural asiático, Chen e Astor (2009) constataram que os índices de

violência escolar em Taiwan, relacionados aos aspectos de gênero, idade, e tipos de violência apresentaram muitas similaridades se comparados aos países ocidentais.

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

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

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

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

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

É certo que as escolas não estão isoladas de um contexto mais amplo. Dedicar um olhar a esse ambiente e entender algumas de suas nuances, torna-se algo urgente diante do que está instalado (ABRAMOVAY, 2003c; BON, FAIRCLOTH & LE TENDRE 2006; CID et al., 2008; CAMACHO, 2001; MARIE-ALSANA et al., 2006; MUNARIN, 2007; OLIBONI, 2008; PEGUERO, 2009; SPOSITO, 2001). Muitas vezes, os nossos discursos com relação às questões ligadas à violência e dificuldades de aprendizagem estão centrados em visões reducionistas, nos quais os alunos são tidos como os únicos responsáveis por suas atitudes e condutas, como se o contexto social, cultural, econômico e político não exercessem influências.

Blaya (2002) enfatiza que no quadro de preocupações contemporâneas, tanto os poderes públicos quanto os agentes dos sistemas educacionais vêm evidenciando o interesse

pela questão da violência. A mesma ressalta que a violência não é um fenômeno social isolado, e sim reflexo de problemas mais globais.

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

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

Ainda de acordo com a autora essas situações devem ser pensadas de forma integrada e interdependente. Assim, não é possível conferir uma única explicação aos diversos atos de violência (ABRAMOVAY, LIMA & VARELLA, 2003; PEGUERO, 2009).

## **1.2 Violência e aprendizagem escolar**

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

Para Royer (2003) e Souza (2005) com relação ao fracasso escolar de um aluno, as explicações muitas vezes estão associadas às características do jovem, tais como a pobreza do ambiente familiar, deficiência, falta de acesso à cultura e relacionamento familiar; segundo os autores dificilmente há uma reflexão sobre a qualidade dos serviços prestados pela instituição, bem como uma análise da sua dinâmica de funcionamento.

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

filhos. Raramente veem o ambiente escolar, como co-responsável pelos comportamentos violentos, nem reconhecem a presença da agressividade na relação com os alunos.

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

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

Outra consequência da violência escolar, conforme Cid et al., (2008) e Cowie (2002) está relacionada com repercussões negativas nos processos de ensino aprendizagem. O aluno, diante de um ambiente no qual não se sente protegido, acaba pegando aversão à escola, bem como os conteúdos escolares tornam-se menos interessantes diante de um espaço no qual, sequer, são contempladas as relações para um bom convívio social. Não bastasse todos esses entraves, ainda temos os casos de evasão escolar que podem ser reflexo da violência escolar.

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

Nesse contexto é que surge a necessidade de estabelecermos programas de intervenção que venham a minimizar as relações de violência no âmbito escolar. Um ambiente favorável às trocas de experiências, sempre deverá primar pela educação de qualidade, em aspectos que não sejam apenas quantitativos ou que ocasionem a visão reducionista de que os fins educacionais centram-se apenas na ideia de uma escola que prepare para o mercado de trabalho ou vestibulares. Os vestibulares, que por sua vez carregam uma terrível marca da exclusão social, já que as oportunidades de acesso não são iguais para todos, sequer no vestibular e muito menos na educação básica. Sendo assim, muitos avanços ainda deverão acontecer para favorecer uma escola que seja menos excludente e que promova seu verdadeiro

papel, diante de tantos paradoxos que estão instalados socialmente, bem como no favorecimento à formação de sujeitos com maior grau de autonomia.

La Taille (2009) aponta que são nas ambiguidades que a escola deve trabalhar ao passo que, as forças contraditórias que a mesma lida diariamente, poderão ser repensadas e fazer com que nossas crianças e adolescentes possam penetrar numa cultura do sentido. Cultura do sentido, que está intimamente relacionada à escola se preocupar com dimensões da vida que vão além do conteúdo restrito de determinadas disciplinas.

### 1.3 *Bullying*

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

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

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

Vários sinônimos têm sido utilizados em português para fazer referência ao termo, visto que não há uma palavra em nosso vocabulário que consiga dar conta completamente da terminologia, tais como: maus tratos, vitimização, intimidação, agressividade e violência entre pares (ALMEIDA, 2008; BANDEIRA, 2009; LISBOA, 2005; LOPES NETO, 2005; PEREIRA, 2002). Nos países escandinavos ganha destaque a palavra “mobbing” (OLWEUS, 2006); em Portugal é comum o uso dos termos “mau trato” ou “vitimização entre pares” (ALMEIDA, 2008; CARVALHOSA, LIMA & MATOS, 2002); na França se denomina “harcèlement quotidien”, na Alemanha é conhecido como “agressionem unter shülern”, na



Espanha “acoso y amenaza entre escolares” (MUNARIN, 2007), no Japão como “yjime” (MORITA, 2002) e na Colômbia como “acoso escolar” (CEPEDA-CUERVO et al., 2008).

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

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

### **1.3.1 Origem e evolução dos primeiros olhares ao *bullying***

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

Sendo assim, as primeiras pesquisas foram realizadas na Noruega e expandindo-se aos demais países escandinavos na década de 1970, quando três crianças e adolescentes noruegueses que tinham entre 10 e 14 anos de idade e que eram perseguidos e intimidados por seus companheiros de escola cometeram suicídio como resposta aos ataques que sofriam insistentemente (BANDEIRA, 2009; BOTELHO & SOUZA, 2007; OLIBONI, 2008;

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

De acordo com Olweus (1995), como reflexo dos primeiros estudos tivemos a expansão de pesquisas em países europeus, alguns países asiáticos, bem como na América do Norte. E, por mais que os estudos sobre *bullying* venham adquirindo bastante visibilidade em países como Noruega (OLWEUS, 1995, 2006), Espanha (HERRERAS, 2008; ORTEGA & DEL REY, 2002; RUIZ & MORA-MERCHÁN, 1997; RAMIREZ, 2001), Inglaterra (SMITH, 2002); Portugal (ALMEIDA, 2008; ALMEIDA et al., 2007; CARVALHOSA et al., 2002; PEREIRA, 2002; SEBASTIÃO, ALVES & CAMPOS, 2003; SEIXAS, 2005), Japão (MORITA, 2002); Canadá (DONNON & HAMMOND, 2007), Estados Unidos (GRUBER & FINERAN, 2008; VALLES JR, 2007), Colômbia (CEPEDA-CUERVO et al., 2008) muitas respostas e avanços ainda têm que ser oferecidos, com o intuito de levantar a maior quantidade possível de informações sobre o *bullying* em diferentes contextos culturais, para assim pensarmos em propostas efetivas de intervenção.

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

Vale apontar ainda o trabalho empreendido por Tognetta (2005) que, ao fazer uma revisão de literatura, apontou para as especificidades do *bullying* e o olhar necessário às questões ligadas aos sentimentos de todos os envolvidos em situações marcadas por esse tipo de violência escolar. Botelho e Souza (2007) analisaram as relações entre o *bullying* e aulas de Educação Física, bem como suas consequências e estratégias de intervenção necessárias à

educação básica. Ainda, no que se refere ao componente curricular de Educação Física, Oliveira e Votre (2006) procuraram dar visibilidade a relação existente entre *bullying* e a categoria gênero, sendo assim, os mesmos analisaram casos típicos, ocorridos com meninas e meninos de 4ª série do Ensino Fundamental de uma escola pública do município do Rio de Janeiro. Levandoski e Cardoso (2009) procuraram identificar as diferenças entre as variáveis cineantropométricas, auto-imagem corporal e status social nos diferentes papéis de *bullying* por meio de observações em aulas de Educação Física e aplicações de questionários.

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

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

Nesse sentido, Catini (2004) afirma que não podemos esquecer que os comportamentos relacionados ao *bullying*, refletem ambientes específicos, envolvidos por um contexto social e histórico. E, que as formas de manifestação e repercussão dessas situações de violência são específicas de nossa realidade, tais como a sua associação a atos intencionais e agressivos, que causam sofrimento, além de danos materiais e que por vezes podem culminar com a morte, por isso, merecem mais investigações.

### 1.3.2 Alguns estudos internacionais

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

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

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

No que se refere à Costa Rica, Pizarro e Jiménez (2007) realizaram um pesquisa e chegaram à conclusão que 32,60% dos estudantes participantes haviam sido vítimas de agressões, sendo que desses, 17,80% eram do sexo masculino e 14,80% eram do sexo feminino. Outro ponto que apresentaram é que os homens exerceram mais a agressão física, enquanto que as mulheres utilizaram-se mais de formas de agressões verbais. E as vítimas foram muito mais ameaçadas por uma única pessoa do que por grupos, contudo na maioria das vezes estavam acompanhadas de outras pessoas quando sofreram as agressões. Com relação aos locais de maior incidência, os bairros foram os mais apontados pelos alunos, sendo 24,00% pelos homens e 17,00% pelas mulheres, seguido pelos pátios dos colégios, com um total de 18,00% para os primeiros e 9,00% para as demais.

No que tange a Portugal, Carvalhosa et al. (2002) realizaram uma pesquisa com 191 escolas nacionais, tendo participado estudantes dos 6º, 8º e 10º anos de escolaridade. Sendo

assim, 47,40% dos alunos apontaram em algum momento ter sido vítimas de *bullying* e 36,20% terem provocado colegas mais novos ou mais fracos. Vale apontar ainda que os rapazes estão mais envolvidos do que as moças em casos de *bullying*. E que, os que freqüentam anos de escolaridade mais baixos estão mais envolvidos nas situações de maus tratos entre escolares.

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

### **1.3.3 Quem são os envolvidos com *bullying*?**

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

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

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

LISBOA, 2005; PINGOELLO, 2009; PIZARRO & JIMÉNEZ, 2007; RUIZ & MORAMERCHÁN, 1997).

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

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

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

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

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

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

Nesse sentido Munarin (2007) aponta que

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

Costa (2004) e La Taille (2009) ressaltam que na atualidade, a educação do corpo sofreu muitas modificações se comparado a períodos anteriores, tendo em vista que os sujeitos são incentivados a imitar o estilo de vida dos personagens da moda, na busca por uma aparência corporal “parecida” ou na busca por uma cultura da vaidade. Assim, as pessoas buscam visibilidade por meio de espetáculos, no intuito de não serem rejeitadas por não se adequarem a determinados padrões. “A presença de espetáculos em tudo pode levar as pessoas a querer, elas mesmas, para se tornar visíveis, para chamar a atenção, dar um espetáculo de si mesmas.” (LA TAILLE, 2009, p.178).

Crochik (1997) salienta que uma cultura que não se apresenta de forma racional a seus integrantes, e que não valoriza a busca de sentido para a vida, acaba por impedir a auto-reflexão, quanto à reflexão sobre a sociedade, o que por sua vez contribui ao surgimento de estereótipos e preconceitos. O preconceito que por sinal aponta para a dificuldade de se identificar com alguém, que segue normas distintas as quais acreditamos ser as verdadeiras ou absolutas.

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

### **1.3.4 Principais consequências do *bullying***

Quando falamos em consequências do *bullying*, num primeiro momento pode nos parecer que elas ficam restritas somente às vítimas, contudo, todos envolvidos são afetados. Entretanto, uns sofrem mais e outros menos e as consequências variam de indivíduo para indivíduo ou contextualmente, mesmo quando expostos a situações semelhantes.

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

Pingoello (2009) ressalta que muitas vítimas são crianças, portanto, não possuem habilidades suficientes e nem maturidade para lidar com as formas de sofrimentos pelas quais estão sujeitas. Assim sendo, as agressões costumam não deixar marcas de sangue, apenas marcas internas e duradouras de sofrimento e angústia. Pereira (2002) salienta que os comportamentos ou atitudes que vão se arrastando por toda vida, podem trazer efeitos em longo prazo, influenciando as decisões, imagens, atitudes e comportamentos que a pessoa constrói de si, dos outros, do mundo e até a própria vida.

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

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

No que se refere à figura dos agressores, há uma maior probabilidade dos mesmos virem a se envolver em comportamentos antissociais e violentos na vida adulta (BOTELHO & SOUZA, 2007; CID et al., 2008; OLIBONI, 2008; RUIZ & MORA-MERCHÁN, 1997). Os mesmos também precisam de ajuda, suas ações social e culturalmente construídas, muitas vezes são respostas ao modelo familiar e relacional em que cresceram. Contudo, não podemos generalizar que todas as crianças e adolescentes expostos a ambientes familiares em que a violência seja uma linguagem constante, vão vir a adotar tais atitudes.

Autores como Donnon e Hammond (2007) apontam que alguns jovens conseguem superar com êxito as condições adversas, ou seja, os fatores de risco aos quais são submetidos, tais como a disfunção familiar ou a constante presença de situações violentas em



seus bairros, o que os leva a não se envolver em casos de *bullying*, bem como em outras formas de violência.

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

Com relação aos espectadores, por mais que não sejam afetados diretamente, no que tange as perseguições ou ataques, os mesmos podem se sentir inseguros e incomodados na realização de suas atividades futuras, nos mais variados ambientes de relações sociais (BANDEIRA, 2009; BOTELHO & SOUZA, 2007). O medo, ao ser construído nas suas representações, poderá ser levado adiante no relacionamento com seus futuros familiares ou pessoas do convívio social.

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

Com base nos apontamentos feitos acima, fica evidente a necessidade de pensarmos em programas de intervenção, no que se refere a prestar maiores esclarecimentos sobre o *bullying*, bem como suas consequências a todos os envolvidos nos segmentos escolares<sup>3</sup>.

#### 1.4 Processos de intervenção

*Eu to aqui pra quê?  
Será que é pra aprender?  
Ou será que é pra sentar, me acomodar e obedecer?  
[...]*

*Mas o ideal é que a escola me prepare pra vida  
Discutindo e ensinando os problemas atuais  
E não me dando as mesmas aulas que eles deram pros meus pais  
Com matérias das quais eles não lembram mais...  
(Gabriel Pensador – Trecho da música Estudo Errado)*

---

<sup>3</sup> Por mais que tenhamos destacado o espaço escolar como um dos ambientes propícios ao desvelamento de situações de *bullying* não estamos negando sua incidência em outros lugares, para além dos muros escolares.

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

Grandes avanços foram dados nas últimas décadas no que se refere a uma maior abertura da escola para todos os alunos. Contudo, as condições de acesso e permanência, ainda, apresentam diferenças gritantes. Francischini e Neto (2007), Lopes Neto (2005) e Oliveira e Votre (2006) destacam documentos que cumprem importante papel na garantia de direitos fundamentais a todas crianças e adolescentes, tais como: a Constituição da República Federativa do Brasil e o Estatuto da Criança e do Adolescente:

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

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

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

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

dizendo que sejam apenas as que contemplam modelos de formação para a educação básica, compreendida nos níveis de Ensino Infantil, Fundamental e Médio, mas sim em todos os níveis, inclusive a formação de professores.

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

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

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

Assim, Silva (2005) acrescenta que um jeito de lidar com o preconceito é permitir que se fale dele e sobre ele, ao passo que dificilmente o percebemos em nós mesmos. E, que a educação precisa desenvolver nos seus protagonistas a sensibilidade e a alteridade, sendo que os valores na lógica que estamos inseridos, em nossa cultura ficam relegados aos interesses da produção, o que conduz a construção de sujeitos mais frios e apáticos para com o outro. Portanto, a escola contribui na construção de conhecimentos, mas também dos sujeitos que nela frequentam ao instituir modos de ser, pensar, sentir e agir. Ela é um espaço de produção das identidades sociais, ao passo que produz atitudes, valores e preconceitos (MOREIRA, 2005).

Crochik (1997, p. 12) ressalta que “as idéias sobre o objeto do preconceito não surgem do nada, mas da própria cultura” na qual estamos inseridos. Daí que ganha relevância a ideia de salas heterogêneas, de conteúdos que sejam abordados para além da competitividade, ao enfatizar a solidariedade, a não classificação dos sujeitos por aptidão física, bem como uma educação que contemple a subjetividade como uma forma de combate ao preconceito (CROCHIK, 1997).

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

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

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

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

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

Nessa perspectiva a educação passa a ser olhada de outra forma: as crianças, adolescentes e demais pessoas que estão em seu interior são percebidas como sujeitos que vão construindo valores, representações e práticas num processo dinâmico de interação sócio-cultural. Diante disso, ao surgirem os conflitos entre escolares, não devemos transferir a culpa

para determinadas atitudes a certos sujeitos que são excluídos por seus pares, mas sim perceber as influências contextuais que favorecem formas de violência, e porque não dizer, de reprodução de injustiças sociais vividas pelos sujeitos nos contextos sociais mais amplos.

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

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

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

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

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

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

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

#### **1.4.1 O papel dos programas de intervenção.**

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

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

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

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

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

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

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

Para Chen e Astor (2009), Ortega (2003) e Peguero (2009), cabe aos governos incentivar a pesquisa, bem como sua divulgação, para o favorecimento da elaboração de programas de cooperação e intervenção nos ambientes escolares. Ainda, de acordo com Ortega (2003), tais intervenções sempre deverão ser supervisionadas, com a finalidade de assegurar qualidade no seu cumprimento.

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

Body-Gendrot (2002) faz uma análise de dados norte-americanos, comparando-os com a realidade francesa, citando como estratégia, a escola de multiserviços. Nesse modelo de gestão, a escola age de forma preventiva e multidimensional em relação a alguns problemas que tendem levar à violência, coordenando diferentes parcerias. Então, são oferecidos dentro das escolas os serviços de auxílio social, jurídico e econômico de que as famílias necessitam, bem como serviços médicos. Tudo isso combinado com os órgãos de polícia e justiça. Aponta

ainda, o sucesso que as escolas IS 218, no norte de Manhattan tiveram ao firmar uma parceria entre a agência municipal responsável pelas escolas estaduais, em conjunto com uma organização sem fins lucrativos. Sendo assim, criaram um centro social com uma clínica, no andar térreo da escola, indicando que a mesma se encontrava aberta às necessidades do bairro.

A autora ainda menciona os trabalhos desenvolvidos nos Centros Rheedlen e as Escolas Beacon. Tais centros foram fundados em 1970, como resposta aos jovens que abandonavam as escolas e ficavam nas ruas, oferecendo atividades acadêmicas, sociais e de lazer antes e depois das aulas. Tudo se deu por meio da união entre educadores e assistentes sociais, que trabalhavam em cooperação com as famílias para evitar a colocação dos adolescentes em instituições de reinserção social. Outro exemplo vem de uma das 37 Escolas Beacon de Nova Iorque (escola do Harlen), fundadas em 1991, quando a epidemia de *crack* atingiu o ápice. Na escola Harlen, o trabalho consiste em trabalhar tanto com os jovens quanto com seus familiares, com intuito de inseri-los nas novas tecnologias, além de procurar mantê-los afastados do mundo das drogas e dos comportamentos violentos, como uma forma de reconstruir famílias por meio da escola. Estas que vivem num distrito que é tomado pelas drogas e altos índices de violência.

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

No que se refere ao Reino Unido, Cowie (2003) destaca algumas estratégias de intervenção baseadas num modelo sociocultural, que leva em consideração as inter-relações entre os jovens, individualmente com as pessoas de seus ambientes imediatos, que são importantes na interação dos mesmos com sua cultura. Sendo assim, para a mesma, alguns pontos são essenciais nas intervenções, desde o sistema de apoio entre colegas, que visa criar



oportunidades para que os jovens sejam membros participativos de sua realidade escolar, por exemplo, ajudando os colegas que são vítimas de situações violentas; a resolução de conflitos por mediação e a hora do círculo, em que um horário a cada semana serve como espaço para o debate, escuta ao outro e reflexões.

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

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

Com relação ao contexto italiano, Prina (2003) destaca a experiência da Nova Res, que teve como um dos aspectos fundamentais a sensibilização do corpo docente, este que por sua vez deve ter uma formação adequada, situada em três níveis: sensibilização, formação e ação. Como metodologias para a animação das aulas foram utilizadas: diário de bordo, escrito separadamente pelos alunos e professores, de modo que os mesmos percebessem as mudanças produzidas pelas atividades; a discussão, que acontecia em espaços determinados, a partir das anotações do diário de bordo; leitura de textos e assistir filmes com o intuito de propor ideias e auxiliar na reflexão; a dramatização, com encenação das crianças e adolescentes em diferentes personagens dos envolvidos na violência escolar (agressores, vítimas e espectadores), para que pudessem perceber as emoções de cada um dos envolvidos nos conflitos, e por último, os jogos que deveriam favorecer o clima de cooperação e o bom funcionamento do grupo.

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

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

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

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

O segundo relato vem de uma escola localizada no Bairro Olavo Bilac, na periferia do Município de Duque de Caxias (Baixada Fluminense), região metropolitana do Rio de Janeiro. O bairro é cheio de sérios problemas estruturais e sociais e os únicos espaços sociais e públicos existentes são duas escolas da rede estadual. Há o relato da morte de cinco professores no exercício da função. A primeira iniciativa tomada pela direção também foi uma série de reuniões com professores, alunos, pessoal de apoio, pais e responsáveis, que por sua vez estavam desacreditados com possibilidades de melhora no local. As atividades empreendidas foram desde a criação do “Núcleo de Cultura do Guada: ousar é preciso”, que por meio do auxílio de vários jovens egressos desenvolvia oficinas de teatro, dança afro, percussão, capoeira. Um ponto a destacar é que desde o início das atividades em 1996, nunca mais a escola sofreu roubos. A escola também passou a fazer parte do Programa Escola da Paz, em parceria com a UNESCO e a Secretaria de Educação do Estado, de modo a mostrar outras possibilidades de vida, despertar desejos e o anseio a realização individual e coletiva,

contrárias a iniciativas relacionadas à participação de familiares no envolvimento direto com o tráfico de drogas que tomava conta de região. Outro destaque foi o Projeto Lixo Urbano, que desde 1998 visava alertar os moradores da relação existente entre as más condições de higiene e os problemas de saúde do bairro. Sendo assim, vários subprojetos foram desenvolvidos, tais como o de Compostagem, que ensinava os alunos a produzirem adubo orgânico na obtenção de terra preta e alimentos livre de agrotóxicos, reutilização de lixo sólido não orgânico, Oficinas de contação de estórias e produção de textos, ligados à educação ambiental e Oficina de Leitura para o Ensino Médio. Um ponto de destaque foi a criação do Grêmio Estudantil e por fim, a Jornada Pedagógica realizada para os professores discutirem temas ligados a educação.

E o terceiro relato centra-se numa escola localizada no bairro Linha do Tiro, em Recife-PE. Não diferente das outras localidades mencionadas acima, a mesma também apresentava sérios problemas com relação à ausência de saneamento e infraestrutura que oferecessem postos de saúde, áreas de lazer, sem contar que o bairro tinha um trecho da Mata Atlântica em seu interior, o que facilitava roubos e estupros. A escola apresentava sérios problemas com a comunidade, em função dos muros construídos por motivos de segurança. Os mesmos eram derrubados e reconstruídos insistentemente pela direção da escola, pois o local, no qual a escola estava construída era utilizado como via de passagem para a população do bairro. Todo esse processo mobilizou a direção escolar a procurar um representante da comunidade, ao passo que esse assumiu as negociações com os demais moradores. A partir disso, a direção sentiu a necessidade de estabelecer maiores vínculos com a comunidade, tendo em vista que a instituição nunca mais sofreu danos à sua estrutura física. Outro agravante que a escola tinha era que bem à sua frente funcionava uma feira, que originava muitas brigas e rixas com a polícia. Contudo, um fato devia ser levado em consideração, muitos moradores, pais e alunos dependiam do dinheiro gerado pela mesma, para o sustento dos familiares. Como reflexo dos debates gerados pela direção em conjunto com os professores, funcionários e demais integrantes da comunidade e esforços da Secretaria de Educação do Estado colocaram em prática o Projeto Avançar, que visava dar uma resposta a questão do abandono e da repetência, oferecendo o Ensino Médio em 18 meses. Foram feitas ainda reformas na estrutura física da escola, visando tornar o ambiente mais agradável aos alunos. Também houve a implementação do Projeto Escola Aberta, que aos fins de semana oferecia grupos de dança, capoeira, oficinas de teatro e música, além dos torneios de jogos, entre outras atividades. Vale apontar ainda, que várias vivências foram promovidas com intuito de debater sobre os temas violência, drogas, sexualidade, doenças sexualmente

transmissíveis e solidariedade, o que por sua vez contou com o envolvimento de pais e comunidade local. E, para finalizar houve o envolvimento de alguns professores como responsáveis por levar pais e alunos a conhecer museus e exposições que visavam resgatar o papel dos mesmos na história do lugar ou da cidade.

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

### **1.5 O processo de formação dos professores e o enfrentamento da violência escolar**

É fato que os professores no dia-a-dia das escolas muitas vezes são chamados a tomar decisões de forma imediata, fazendo com que os mesmos não tenham tempo hábil para entrar num processo de reflexão sobre sua ação (LIBÂNEO 2005; PIMENTA 2005). Contudo, alguns problemas persistem no cotidiano das escolas, tais como a violência escolar, exigindo dos mesmos uma postura mais consistente frente a sua persistência.

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

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

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

Segundo Royer (2002):

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

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

Conforme Libâneo, Oliveira e Toschi (2003) e Vale (2006) a formação geral de qualidade dos estudantes depende de uma formação de qualidade dos professores. Nesse sentido, a educação escolar precisa contribuir com respostas mais efetivas às necessidades sociais, ao passo de não cairmos nas ciladas do discurso neoliberal que prega o fracasso da escola pública, como decorrência da incapacidade administrativa de um estado em geri-la. O que por consequência enfatiza a iniciativa privada, regida pelas leis do mercado de trabalho.

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

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

1- Desenvolver nos professores uma compreensão de como a violência se desenvolve. Assim, os mesmos poderiam entender que a violência não é inata, e sim uma construção social e histórica.

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

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

necessidade de entenderem que determinados alunos precisam de apoio diferenciado, conforme suas necessidades.

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

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

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

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

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

Muito mais do que entender a importância desses elementos para a formação inicial de professores, devemos nos atentar também ao processo de formação contínua daqueles que se encontram no interior das escolas (PRINA, 2003, ZECHI, 2008). Pimenta (2005) aponta que a formação contínua na escola vem ganhando força, uma vez que ali ficam expressas as demandas da sua prática, bem como os conflitos e dilemas de sua atividade educativa. Contudo, a mesma ressalta a necessidade de uma reflexão sobre a origem e contexto gerador dos problemas em questão, a fim de evitar uma banalização da reflexão.

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

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

## CAPÍTULO 2 – CAMINHOS METODOLÓGICOS

A presente pesquisa, de caráter quali-quantitativo, visa problematizar o *bullying*, ao abrir espaços para 37 adolescentes, mediante adequada circulação nas redes de relações sociais (THIOLLENT, 1984). A escolha por tal método foi baseada no fato de acreditarmos que estudos desse porte possibilitam uma articulação entre os aspectos qualitativos e quantitativos (GOUVEIA, 1984; THIOLLENT, 1984).

Para Figueiró (2004) esse tipo de pesquisa se preocupa com o processo dos fenômenos estudados, e não simplesmente com os resultados, sendo que na interpretação o pesquisador possui papel fundamental, ao passo que seus valores e sua postura estarão presentes na análise dos dados, o que certifica uma margem de subjetividade a mesma.

A pesquisa tem como objetivo identificar em escolares de 8<sup>as</sup> séries do Ensino Fundamental<sup>4</sup>, as percepções que eles têm do *bullying* e as formas de enfrentamento por eles indicadas. Sendo assim, ao dar voz aos adolescentes, acreditamos que os mesmos, enquanto sujeitos pertencentes a um determinado processo histórico, consigam se perceber como integrantes do mesmo, além de perceber seu papel dentro do sistema no qual estão inseridos. As mudanças só acontecem quando os sujeitos ganham direito a se expressar e de forma concisa conseguem se mobilizar diante de seus desejos e anseios.

Partindo dessa premissa, adotamos uma perspectiva teórica que vise problematizar as situações de *bullying*, para além de análises simplificadas em causas e efeitos para os envolvidos, como se os mesmos não fizessem parte de um todo social mais amplo. Acreditamos que há influências diretas relacionadas aos processos históricos, econômicos, políticos e culturais. Assim, fundamentamo-nos no pressuposto de que o homem, a partir de sua “condição humana”, “constrói formas para satisfazer suas necessidades com outros homens. Um ser histórico com características forjadas de acordo com as relações sociais contextualizadas no tempo e no espaço histórico em que ele vive.” (OZELLA, 2003, p.8).

O estudo foi desenvolvido com adolescentes de 8<sup>as</sup> séries do Ensino Fundamental em duas escolas da Rede Estadual de Ensino de Presidente Prudente-SP, sendo uma localizada na área central da cidade e outra na região periférica. A seleção destas escolas se deu em razão

---

<sup>4</sup> Atualmente as escolas do Estado de São Paulo encontram-se em adequação da legislação que institui o Ensino Fundamental de nove anos, Lei nº 11.274 (2006). A mudança é gradual, ao passo que as turmas desse estudo ainda são referenciadas conforme legislação anterior (8ª série do Ensino Fundamental).

de nosso interesse em dar continuidade ao estudo anterior por nós realizado (FRANCISCO, 2006)<sup>5</sup>, permitindo a continuidade da pesquisa.

O fator que fundamentou a escolha dessas escolas<sup>6</sup> no estudo anterior foi o fato de que uma delas se localizava na região central da cidade e seus alunos, provenientes de diversos bairros da cidade, conviviam entre si somente no horário escolar. A outra escola, localizada na região periférica da cidade, tinha a maioria dos alunos residentes no mesmo bairro da escola frequentada. Na ocasião, tentamos verificar se o fato dos alunos conviverem ou não além dos muros escolares tinha alguma interferência nos casos e incidência de *bullying*.

Na sequência, procuramos as direções de ambas as escolas, as quais se mostraram favoráveis à realização da pesquisa, sendo que na escola A, a direção solicitou que apresentássemos o projeto aos professores e o resultado da pesquisa realizada anteriormente, embora o tivéssemos feito em outra época. Já a direção da outra escola disse não ser necessário apresentar os resultados novamente e que a maioria dos professores já conhecia nossa proposta anterior. Vale apontar, que foi concedida autorização pela Diretoria Regional de Ensino. Salientamos ainda, que este projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da FCT/UNESP.

Assim, voltamos à escola A, a fim de apresentar os resultados anteriores aos professores e sistematizar as ideias contidas em nossa proposta de pesquisa, em data previamente combinada no Horário de Trabalho Coletivo (HTPC) da escola. Os mesmos se mostraram empolgados e, inclusive, alguns não conheciam o termo *bullying*.

Posteriormente, procuramos as escolas para que indicassem uma turma das suas 8<sup>as</sup> séries, sendo que a escola A apresentava cinco turmas dessa série e a escola B apresentava três turmas. A opção por uma turma em cada escola visou um envolvimento mais efetivo em todas as etapas da pesquisa, além de termos a influência do fator tempo, já que os prazos eram pequenos para abranger mais turmas.

Nesse sentido, foi estabelecido contato prévio com as turmas selecionadas e tecidas algumas considerações sobre a importância que pesquisas dentro do ambiente escolar podem ter ou representar para os sujeitos envolvidos. Aproveitamos a oportunidade para entregar os Termos de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE) para os Estudantes e Pais (Anexos A e B) e explicamos que os mesmos deveriam ser lidos e assinados por seus pais ou responsáveis,

---

<sup>5</sup> Trabalho de Conclusão de Curso em Educação Física, no ano de 2006 pela FCT/UNESP e os objetivos foram caracterizar o *bullying* em duas escolas públicas de Presidente Prudente-SP, em termos de frequência, gênero, local e idades mais frequentes de cometimento do *bullying*, tipos e residência do aluno (longe ou perto da escola) e suas relações com o *bullying*.

<sup>6</sup> Para efeitos de melhor redação textual, iremos denominar a escola da região central como Escola A e a localizada na região periférica de Escola B.



no caso de consentirem a participação de seus filhos (as) na pesquisa, tendo em vista respeitar o interesse ou não dos mesmos. A opção pelas 8<sup>a</sup> séries foi em função de termos trabalhado com 5<sup>as</sup> séries do Ensino Fundamental no Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) em Educação Física (8<sup>as</sup> séries do Ensino Fundamental no ano de 2009). Vale apontar que essas turmas foram muito importantes no processo de caracterização do *bullying* em escolas na cidade onde a pesquisa foi realizada (FRANCISCO, 2006) e que podem neste trabalho trazer contribuições qualitativas até então não exploradas no primeiro estudo. Destacamos ainda que no TCC, 13,90% do total geral dos participantes de 5<sup>as</sup> séries do Ensino Fundamental encaixaram no perfil de vítimas do *bullying*, variando apenas os índices de acordo com as turmas, e ninguém melhor do que esses alunos para prestar maiores esclarecimentos sobre tal fenômeno.

O instrumento de pesquisa utilizado foi o questionário SCAN-BULLYING elaborado pelas autoras portuguesas Almeida e Caurcel (2005). Alguns dos termos do instrumento original foram traduzidos para a grafia utilizada no Brasil, bem como foram contextualizados a partir de aplicação do questionário piloto em uma turma de 26 alunos, da escola A, e que se mostraram favoráveis a nos auxiliar na pesquisa. Um único termo foi muito questionado, sendo que o mesmo estava relacionado às questões em que apareciam como antônimo à palavra inteligente, o termo “palerma”. Os alunos falavam que o correto seria substituir a palavra por “burro”, entretanto, não adotamos essa mudança por acreditar que haveria uma depreciação muito forte dos sujeitos analisados na história.

O SCAN-BULLYING versa sobre o entendimento que os alunos têm sobre o *bullying*, bem como as formas de enfrentamentos por eles indicadas, a partir de uma prancha que ilustra dez situações de perseguição a um (a) aluno (a), e que serve para que os mesmos reflitam acerca das questões propostas no questionário. Este, por vez, é composto de um quadro com informações pessoais do aluno e 36 questões, sendo uma dissertativa e as demais de múltipla escolha. Há também um espaço destinado a comentários e sugestões por parte dos pesquisados. Ao final, incluímos uma questão, que visava saber quais alunos gostariam de participar da 2<sup>a</sup> fase do estudo, sobre a qual comentaremos mais adiante.

As questões visaram identificar as percepções que os adolescentes tinham acerca da história contida na prancha, incluindo: seus sentimentos diante da mesma, a identificação com os personagens (agressores, espectadores e vítimas), as percepções sobre os diversos personagens e suas respectivas condutas, e como agiriam em cada um dos papéis dos diferentes envolvidos com *bullying*, e sua opinião sobre a participação no estudo.

Ressaltamos que houve sigilo da identidade dos participantes da pesquisa; no instrumento havia um espaço (triângulo) destinado para que os mesmos colocassem o seu nome original e respectivo nome fictício, e outro espaço para o nome inventado, sendo que quando receberam o material, os adolescentes recortaram o triângulo e o colocaram dentro de um envelope que foi lacrado na frente de todos os alunos, o qual ficou sob a responsabilidade do pesquisador que somente o abriu para identificar os alunos interessados em participar da próxima fase da pesquisa.

Após a fase de aplicação do questionário piloto e de sua revisão (alteração de termos para o português do Brasil e inclusão de uma questão aberta), começamos o difícil processo de recolhimento dos TCLE. Durante um mês, semanalmente, íamos às escolas atrás do material, sendo que na escola A, após esse período havia em nossas mãos os termos de apenas 06 alunos que demonstraram interesse em participar do estudo. Assim, procuramos a turma e perguntamos se mais alguém gostaria de participar e que por algum motivo haviam se esquecido de entregar os termos aos pais ou responsáveis, e que estaríamos à disposição durante mais uma semana para recolher os termos. Entretanto, mais nenhum aluno teve interesse em participar. Diante do ocorrido, procuramos a coordenação da escola que nos indicou outra sala. Com relação aos alunos da sala anteriormente selecionada, dissemos aos mesmos, que na ocasião da futura aplicação, os chamaríamos, já que haviam demonstrado interesse.

Assim, na escola A, de um total de 30 alunos da turma selecionada, 13 quiseram participar, além dos 06 estudantes da outra turma, que haviam demonstrado interesse anteriormente. Para efeito de controle e levantamento da amostragem, os incluímos como se fossem pertencentes à sala em questão. Nesse sentido, a turma passou a ser considerada como se tivesse 36 alunos, sendo que desses 52,77% foram os que trouxeram os TCLE. No dia da aplicação 89,47% responderam ao questionário, um aluno faltou à aplicação e outro desistiu de participar enquanto respondia às questões, ao alegar que não estava afim de ler o instrumento.

Com relação a escola B, havia na turma selecionada 34 alunos, sendo que desses 60,74% mostraram-se favoráveis a participação no estudo. Contudo, no dia da aplicação, dos que apresentaram os termos, 90,90% responderam ao questionário e dois alunos faltaram. Nossa amostra total constituiu-se de 37 sujeitos na primeira fase da pesquisa e em ambas as escolas, a aplicação durou aproximadamente duas horas.

De acordo com os dados mencionados no questionário, pudemos constatar que 45,90% dos alunos eram da escola A, e 54,10% eram da escola B. Destes, 51,40% informaram ser do

sexo masculino e 48,60% do sexo feminino. Com relação à faixa etária dos mesmos, 27,00% tinham 13 anos de idade, 37,80% tinham 14 anos, 24,30% 15 anos de idade e 5,40% tinham 16 anos de idade, mesmo percentual dos que não informaram suas respectivas idades. A idade média da amostra foi de 14,09 anos com desvio padrão de 0,88.

Como a natureza dos dados coletados no questionário era de cunho quali-quantitativo, as respostas foram tabuladas a partir do software SPSS versão 12.0. Assim, realizamos algumas análises para a seleção dos sujeitos da segunda fase da pesquisa.

Após a tabulação dos dados, procedemos à seleção dos adolescentes que participariam da entrevista. Para tanto, analisamos uma das questões abertas contidas no questionário aplicado junto aos alunos, em que perguntávamos sua opinião sobre a pesquisa e se desejavam prosseguir na próxima fase da pesquisa. Destarte, garantimos a seleção de 01 aluno que havia se percebido como possível agressor (PA), 01 como possível vítima (PV) e 01 como possível espectador (PE), para ambas as escolas. No processo de identificação dos sujeitos que poderiam se encaixar no perfil escolhido, lemos cada questionário separadamente, e utilizamos como critérios a 2ª questão do questionário para todos PA, PE e PV. Essa questão versava sobre saber se os alunos fizessem parte da história, quais personagens seriam. Portanto, os participantes teriam que se identificar com um dos personagens e ter vivenciado o máximo possível de situações semelhantes. Ainda utilizamos a questão de número 15 para identificação das PV, tendo em vista que a mesma referia-se a frequência em que aconteceram coisas parecidas com aquilo que a vítima da história havia sofrido. Nessa questão foi dada prioridade aos sujeitos que sofreram o maior número possível de ocorrências semelhantes. A questão ainda foi cruzada com a de número 19 (agir como os agressores da prancha); assim, selecionamos aqueles que optaram pela resposta nunca ter agido alguma vez conforme os agressores da história. Para a seleção dos PA fizemos o inverso, dando ênfase aos que agiram o maior número de vezes como os agressores (questão 19), e que escolheram a resposta nunca (questão 15). E para a seleção dos PE priorizamos aqueles que escolheram as respostas nunca para ambas as situações (questões 15 e 19).

Contudo, é importante destacar que dos 03 sujeitos escolhidos na escola A, no dia da nossa primeira entrevista, tivemos alguns problemas, sendo que nosso (a) possível agressor (a) estava de suspensão e a entrevista teve que ser marcada para outra data. O (a) possível espectador (a) havia se transferido para Rondônia e a possível vítima havia se evadido da escola, por motivos de trabalho, conforme informações de colegas e professores. Portanto, procedemos à substituição dos mesmos, por outros alunos que se encaixavam no perfil destacado acima. No que se refere a escola B, tivemos problemas somente com nosso (a)

possível agressor (a) que havia se transferido para uma escola da cidade de São Paulo, também procedemos à substituição.

Após esse processo de seleção dos sujeitos, foram realizadas entrevistas semi-estruturadas com base nas pranchas do SCAN-BULLYING. Foi pedido aos entrevistados suas opiniões com relação ao que estavam vendo nas mesmas, as quais serviram para gerar reflexões acerca do tema, bem como auxiliar na elucidação de questionamentos pertinentes à entrevista, visando a concretização dos objetivos da pesquisa. Essa técnica foi realizada com 03 alunos de cada turma, que concordaram participar dessa fase da pesquisa, totalizando assim uma amostra de 06 sujeitos.

O roteiro de entrevista (Anexo C) foi o mesmo para todos os sujeitos, e nele constam os seguintes tópicos:

- interpretação que os adolescentes tinham acerca da história da prancha;
- como deveriam ser chamadas as situações ilustradas;
- se haviam situações parecidas como a da prancha na sua escola;
- quais eram os motivos que levavam a tais situações;
- presença de amigos que se encaixavam nos diferentes papéis;
- a quem deveriam recorrer os envolvidos;
- tipos de apoios que necessitavam receber;
- como se sentiriam, caso estivessem em cada uma das diferentes situações;
- o que poderia ser feito diante de todas as ocorrências ilustradas nas pranchas;
- o que pensavam sobre o que havíamos conversado.

Vale ressaltar que todas essas situações foram questionadas a partir das seguintes situações: vítimas, agressor agindo sozinho, agressores agindo em grupo e espectadores.

As entrevistas foram registradas por meio de um gravador PANASONIC- RR-US470, e tiveram duração aproximada de 25 minutos. Vale ressaltar que elas aconteceram em três diferentes encontros na Escola A, e em dois dias na escola B. Essa alternância dos dias se deu em função de que em todas as datas agendadas sempre havia alunos faltando às aulas regulares. Após o processo de entrevistas, as transcrevemos e as agrupamos nas seguintes categorias de análise: Percepções sobre o *bullying*, Redes de apoio e proteção e Propostas de Enfrentamentos, para assim garantir maior sustentação à pesquisa. Após a elaboração das categorias de análise, procedemos com a realização da concordância entre juízes<sup>7</sup>. Todos

---

<sup>7</sup> Os resultados serão apresentados no capítulo relacionado à análise das entrevistas, bem como sua articulação com a literatura, para facilitar o entendimento do leitor.

esses procedimentos foram tomados com o intuito de detalhar e refinar as informações coletadas nos diferentes momentos da pesquisa, bem como sua articulação com a literatura.

## CAPÍTULO 3 – ANÁLISE DOS RESULTADOS DO QUESTIONÁRIO E DAS ENTREVISTAS

### 3.1 Questionários

No presente capítulo analisaremos as respostas dos alunos ao questionário aplicado na primeira fase da pesquisa, de forma articulada com a literatura. Assim, priorizaremos:

- a percepção dos alunos com relação à história contida na prancha;
- sua identificação com os personagens
- os sentimentos manifestos;
- os motivos que ocasionam situações semelhantes;
- opiniões referentes aos envolvidos nos diferentes papéis de *bullying*;
- o que os adolescentes fariam diante das situações apresentadas na prancha;
- suas ideias sobre como a história deveria terminar;
- suas opiniões sobre a participação na pesquisa.

Inicialmente faremos uma caracterização geral sobre o contexto familiar dos participantes da pesquisa.

É válido destacar que dos 37 participantes dessa fase da pesquisa, 86,50% têm a figura materna dentro de seus lares. Contudo, no que se refere à figura paterna, quase metade dos alunos não moram com os mesmos (48,60%). Apenas 10,80% possuem avós dentro de seus lares, sendo que 16,20% moram com outras pessoas.

Ao fazer uma análise da composição familiar no Brasil, por meio dos dados do IBGE de 2007, Cano, Gabarra, Moré e Crepaldi (2009) apontam o quanto vem se reconfigurando o modelo de família em nosso país. Conforme análise dos autores fica evidente o grande número de famílias monoparentais, sendo que em 47,00% dos domicílios há a ausência de um dos pais. Dados que por sinal são muito semelhantes aos encontrados em nosso estudo.

Contudo, Sapienza, Aznar-Farias e Silveiras (2009) ao fazerem uma análise das relações entre competência social, práticas educativas parentais e desempenho acadêmico de adolescentes, constataram que a família tem um papel fundamental no êxito escolar de seus filhos. Apontam ainda que os adolescentes com os melhores desempenhos acadêmicos em sua pesquisa, tiveram contato com práticas educativas positivas por parte dos pais no seu processo de educação, se comparado àqueles que apresentaram baixo rendimento acadêmico. Assim sendo, tais dados não podem ser generalizados a todas as situações.

É importante destacarmos que não estamos fazendo alusão de que ter a figura do pai e da mãe na casa signifique somente benefícios, pois isso não é passível de generalizações.

Devemos cuidar para não cairmos numa armadilha, ao reforçar o preconceito com constituições familiares que fogem aos padrões tradicionais dentro da lógica cristã ocidental.

Ao fazermos uma análise da profissão das mães com o seu nível de escolaridade, averiguamos que nenhuma delas possui nível superior, 43,20% possui Ensino Médio, bem como, apenas 24,30 % são do lar e as demais 75,70%, ocupam profissões que não exigem elevado grau de instrução.

No que se refere à relação entre a profissão dos pais com o seu nível de escolaridade, evidenciamos que apenas 8,10% possui nível superior, 40,50% possui o Ensino Médio, bem como, 2,70% ocupam serviços que exigem nível superior, 5,40% encontram-se aposentados, mesmo número de alunos que não souberam responder a profissão dos pais, e os demais 86,50% ocupam profissões que não exigem grau de instrução elevado.

Por mais que as diferenças não sejam muito acentuadas, se comparado à figura das mães, fica evidente, que os pais têm melhor condição social ou tiveram mais oportunidades de ascensão social. A mulher ainda encontra muitas barreiras com relação a sua inserção no mercado de trabalho, bem como, a vinculação cultural da ideia de que as mesmas são inferiores aos homens, perante as representações construídas no imaginário popular. Por mais que muitos avanços tenham sido dados, não podemos negar que os fatores histórico-culturais expressam suas determinantes nessa situação, ao cultuar que o homem deve ser forte, núcleo central das famílias, enquanto as mulheres são consideradas mais frágeis e dependentes da figura masculina (LOURO, 2001, 2004).

Nesse sentido, Galinkin (2007) enfatiza que uma das formas de violência contra a mulher está expressa em relações de gênero. Tais relações entre os sexos são socialmente construídas, e tendem por vez distribuir de forma desigual o poder entre homens e mulheres, o que concerne à ideia de dependência de um gênero em relação ao outro.

Então, as marcas expressas em nossa pesquisa, apenas reiteram essas diferenças que foram construídas ao longo das gerações. E, como consequência desse processo há a reprodução de discursos que necessitam ser (re)pensados e problematizados urgentemente, a fim de rompermos com esse paradigma, que por vez não contribui com o respeito à diversidade humana e cultural.

Com relação ao número de irmãos, apenas 10,80% são filhos únicos. Dentre os participantes 56,70% possuem um ou dois irmãos, e os demais possuem de três até seis irmãos. Sendo assim, podemos perceber que a maioria dos estudantes encontra-se na faixa de até dois irmãos. Acreditamos que isso tenha relação com o alto custo de vida para a educação dos filhos e a crescente utilização e disponibilização de métodos contraceptivos.

No que se refere à questão aberta, contida no início do questionário e que tinha como objetivo verificar a percepção e compreensão dos participantes com relação à história contida na prancha, todos os alunos apresentaram respostas condizentes com o que se passava na história, com exceção de um sujeito que apresentou uma resposta incompreensível. Para facilitar a análise das respostas dos adolescentes, as dividimos em três categorias:

1- Agressões: No que tange à categoria “agressões”, foram agrupadas todas as respostas relacionadas às agressões físicas, verbais e psicológicas com relação à história contida na prancha. Sendo assim, consideramos as seguintes situações: pontapés, empurrões, estragar os objetos do colega, forçá-lo<sup>8</sup> a fazer algo, xingamentos, apelidos, insultos, provocações, brincadeiras de mau gosto com a intenção de ridicularizar e humilhar o colega e espalhar boatos desagradáveis sobre determinada pessoa perante os outros.

2- Afetos resultantes das agressões: após a compreensão que os alunos apresentaram sobre as situações de perseguição ilustradas, procuramos agrupar àquelas em que descreveram que os personagens se escondiam dos demais com medo de sofrer novas retaliações, ou ainda as situações que os mesmos ficavam chateados com tudo que lhes ocorreu ou ainda aqueles que viam o que estava acontecendo, mas que por medo de serem vítimas também não faziam nada.

3- Não respeito às características das vítimas: Essa categoria foi construída a partir das considerações sobre a perseguição de um aluno vítima de *bullying* (história contida na prancha) em função das particularidades que apresentava no que se refere às vestimentas e jeito de ser. Ainda, foram consideradas as afirmações daqueles que perceberam situações de rejeição do menino da história em atitudes de afastamento com a sua chegada nos espaços escolares, e/ou justificando essas ações como decorrentes da não identificação do grupo com o personagem vitimizado.

É fundamental destacarmos que alguns alunos apresentaram respostas que se encaixaram em mais de uma categoria de análise. Após a categorização das respostas, procedemos pela concordância entre juízes. Ou seja, dois juízes que não tiveram contato com nenhuma das fases de aplicação da pesquisa, realizaram a análise qualitativa, separadamente, das respostas agrupadas em cada uma das categorias. Assim, a categoria **Agressões**

---

<sup>8</sup> Apesar de redigir as palavras dentro do corpo de texto e nas tabelas predominantemente no gênero masculino, vale ressaltar que os questionários foram respondidos de acordo com as representações de gênero dos (as) participantes da pesquisa. Sendo assim, no questionário respondido pelas meninas, por exemplo, os mesmos estavam relacionados à figura de uma menina sendo vítima, para que as mesmas pudessem ter maior identificação com os personagens. Contudo, a escolha de um estilo para a escrita deste relatório tem apenas a ideia de favorecer o caráter estético do trabalho, não desconsiderando as singularidades subjetivas no que se refere às diferenças experienciadas entre meninos e meninas.



apresentou concordância de 96,77%, no que tange a categoria **Afetos resultantes das agressões**, a mesma obteve índices de concordância de 76,77% e a categoria **Não respeito às características das vítimas** apresentou concordância de 76,92%.

Tabela 1. O que se passa na história segundo os participantes.

O que se passa na história	f	%
Agressões	31	57,40
Afetos resultantes das agressões	9	16,66
Não respeito às características das vítimas	13	24,07
Missing	1	1,85
Total	54	100,0

Fonte: Pesquisa de Campo, 2009.

Conforme vemos na Tabela 1, do total de respostas, 57,40% estão presentes na 1ª categoria (Agressões). No que se refere à 2ª categoria de análise (Afetos resultantes das agressões), 16,66% das respostas estão relacionadas à mesma. Com relação à categoria “Não respeito às características das vítimas”, 24,07% se encaixaram na mesma. Abaixo seguem alguns exemplos de respostas contidos na categoria Agressões:

*“Acontece que o menino está indo para a escola e ele chega e os meninos estão conversando, e o menino tenta conversar e os meninos o zoam, em função da camiseta. E, quando ele vai para a sala de aula, os meninos impedem que ele entre, pegam a bolsa dele, e no refeitório ele comeu só, além de jogarem ele no chão e fazê-lo cheirar cola (Menino, Escola A, 13 anos).”*

*“Uma menina entrava na escola, as pessoas ficavam zoando ela, a deixavam de lado, não a deixavam sair da sala. Pegavam o seu material e jogavam no chão, a derrubavam e queriam cortar o cabelo dela (Menina, Escola B, 15 anos).”*

*“Eles não conversam com a menina, não a deixam brincar, falam da roupa, não a deixam passar na porta para ir pra fora, pegam o livro e jogam para o alto, estragam o livro, derrubam a aluna no chão, oferecem bebidas e cortam o cabelo da amiga. Eles estão sempre maltratando (Menina, Escola B, 13 anos).”*

*“O grupo de amigos não gostou da nova garota que entrou na escola e resolveram fazer brincadeiras de mau gosto com a colega (Menina, escola B, 15 anos).”*

*“Bom eu entendi que tem menina como a Renata (nome fictício), que ela é uma menina quieta, deve ser legal, mas ela não tem amigos porque os colegas aproveitam dela, não a chamam para brincar, ela fica sozinha, falam mal da roupa dela, colocam o pé na porta para*

*não deixá-la passar, pegam seus livros e rasgam e as meninas acham engraçado empurrá-la até cair, jogam as coisas nela, puxam seu cabelo e ela só tem a árvore de amiga (Menina, Escola B, 14 anos)."*

Por mais que as interpretações carreguem particularidades do olhar de cada um dos participantes em questão, é interessante destacar a perseguição a que os alunos da prancha foram submetidos.

Por mais que não haja consenso nas definições de agressão física (*bullying* direto físico), verbal (*bullying* direto verbal) e psicológica (*bullying* indireto), iremos utilizar os esclarecimentos dados por Martins (2005), Oliveira e Votre (2006) e Olweus (2006), os quais destacam que na primeira situação é comum os pontapés, empurrões, estragar os objetos do colega, forçá-lo fisicamente a fazer algo que não queira. Já as agressões verbais, estão relacionadas aos xingamentos, apelidos, insultos e provocações desagradáveis. E, no que tange as agressões psicológicas, poderiam caracterizar-se pelos boatos espalhados com a intenção de destruir o nome da vítima perante os outros, bem como na manipulação social da vida dos mesmos.

As brincadeiras de mau gosto também devem ser vistas como agressões que carregam um sério problema, tal como as situações de violência, que é a sua naturalização, principalmente, por parte dos adultos que as consideram muitas vezes como normais dentro do processo de relacionamento social (CID et al., 2008; OLIVEIRA & VOTRE, 2006; ORTEGA & DEL REY, 2002). Contudo, as mesmas podem ser interpretadas sob diferentes perspectivas, e o que pode ser encarado como algo "normal" para alguns, outros podem ficar super chateados.

No que se refere à categoria "Afetos resultantes das agressões", seguem alguns exemplos:

*"O menino chega à escola tranquilo e implicam com sua blusa, jogam os materiais no chão, dão risadas dele e ele fica triste (Menino, Escola A, 13 anos)."*

*"A menina chega à escola, porque é aluna nova, os outros fazem uma coisa que não é brincadeira. Falam que ela tem a roupa de presidiária. No final a menina fica com medo (Menina, Escola B, 14 anos)."*

*"O que passa é que chega um garoto novo na escola e tem um grupo de jovens que começam a querer pregar uma peça nele e começam a pegar no pé dele, e ele começa a ficar deprimido com medo dos outros garotos. (Menino, Escola A, 13 anos)."*

Olweus (1995) ressalta que nenhum aluno deveria ter medo de ir à escola. Por vez, muitos alunos acabam evadindo-se ou mudando constantemente de escolas, em função do medo e ausência de amizades no contexto escolar (FANTE, 2005; MUNARIN, 2007). O medo muitas vezes não fica restrito somente às vítimas do *bullying*, muitos alunos que presenciam as situações de violência contra os colegas, preferem não tomar parte da situação ou até mesmo se calam diante do que presenciaram com receio de se tornarem as próximas vítimas (BANDEIRA, 2009, FANTE, 2005, PINGOELLO, 2009).

Bandeira (2009) constatou em sua pesquisa que apenas 13,30% das vítimas pediram ajuda a um adulto. O medo e a vergonha em muitas situações acabam por impedir que as vítimas procurem à ajuda dos adultos, o que as tornam mais vulneráveis à ação dos agressores (BANDEIRA, 2009; OLIBONI, 2008). Não bastassem todos esses entraves, o medo e a tristeza dentro da esfera escolar, podem culminar com problemas na aprendizagem dos alunos (CEPEDA-CUERVO et al., 2008; CID et al., 2008; MUNARIN, 2007; PINGOELLO, 2009). A aprendizagem significativa provavelmente ocorrerá num local em que as crianças e adolescentes sintam prazer e satisfação ao realizar as atividades propostas, bem como percebam a escola como um lugar na qual o medo não seja algo constante na vida das mesmas.

Contudo, não podemos nos esquecer que muitas posturas, as quais temos com os outros, refletem o modelo histórico e cultural ao qual fomos submetidos anteriormente ao ingresso nas escolas, e conseqüentemente determinados por um contexto social que cria a necessidade de certas posturas, na manutenção do que está estabelecido. Dell’Aglia, Koller, Cassepp-Borges e Leon (2009) apontam à necessidade de nos atentarmos para as disparidades existentes entre os estados e regiões de nosso país, no que tange às diferentes condições de vida que nossas crianças e adolescentes são submetidos. O que requer maiores investimentos governamentais e melhorias nos programas de desenvolvimento de crianças e adolescentes, no qual se inclui o sistema educacional.

Com relação à última categoria, “não respeito às características das vítimas”, os seguintes trechos ilustram algumas respostas:

*“A menina por usar roupas mais simples, por ser inteligente, por ser educada e por não fazer parte desse grupo, os mesmos a invejam e faziam barbaridades com ela (Menina, Escola A, 13 anos).”*

*“O desprezo dos outros alunos com uma garota que deve ser diferente dos outros alunos (Menina, Escola B, 14 anos).”*

*“Logo que chega à escola, a garota é observada com arrogância e depois é excluída das brincadeiras. As garotas zombam da roupa dela, e depois ela tenta sair da sala só que uma garota a interrompe. Os amigos pegam o material dela e ela pede com educação para que devolvam, e eles não devolvem, ainda, por cima rasgam o caderno dela. Quando está no corredor da escola a derrubam com maldade. Eles oferecem bebidas alcoólicas, mas ela não aceita. Ainda, tentam cortar o cabelo dela. Pois além de fazerem tudo isso, ela é excluída de tudo (Menina, Escola A, 13 anos).”*

O desrespeito ao outro e as diferenças culturais muitas vezes são marcados por padrões reconhecidos como hegemônicos para determinado grupo. Dessa maneira, os meios de comunicação de massa, podem se configurar como um grande aliado ao reforçar certos modelos corporais ou condutas comportamentais que são considerados como apropriados aos sujeitos.

Costa (2004) salienta que se antes havia um privilégio com o desenvolvimento da alma, sentimentos ou qualidades morais, hoje os aspectos relacionados aos aspectos de corpo, saúde e beleza tornaram-se regra científica na busca pela felicidade. Assim, as pessoas buscam a qualquer custo se adequar aos padrões corporais e posturais exigidos pela sociedade contemporânea, e quando não o conseguem “deve se sentir fisicamente doente e, por isso mesmo, não contestar o valor e o sentido dos ideais corporais dominantes.” (COSTA, 2004, p. 196). Nesse sentido, Crochik (1997) salienta que:

Se a cultura é a expressão da natureza humana, que defende o homem dos perigos da natureza, a exclusão contida no preconceito torna esta cultura tão ameaçadora quanto a própria natureza, da qual ela se propõe a defender os homens ( CROCHIK, 1997, p. 51).

Destarte, Oliveira e Votre (2006) e Silva (2005) defendem a desconstrução dos valores dominantes da sociedade, e a importância de enxergarmos o outro como alguém de direitos, sem reforçarmos determinados sujeitos e culturas, em detrimento de outros. Afinal, deveríamos ser educados pelas, para e nas diferenças. La Taille (2009) enfatiza que o reconhecimento das injustiças sociais contra determinados grupos que acabam sendo excluídos ou rejeitados pela sociedade é que deveriam inspirar políticas públicas que combatessem toda e qualquer forma de discriminação.

Quando perguntado aos alunos, com quem os mesmos se identificam na história apresentada na prancha (Tabela 2), tivemos que 54,10% se identificam com as vítimas; 13,50% com os agressores; mesmo percentual dos que indicaram os espectadores, e 18,90% com nenhum dos personagens. Entretanto, é importante salientar que identificar-se com alguém não significa necessariamente estar nessa posição, até mesmo porque muitas vezes,

não estamos inseridos diretamente no contexto social, aos quais as vítimas, agressores e espectadores vivenciam muitas de suas experiências.

Tabela 2. Com quem você se identifica na história.

Com quem você se identifica na história	f	%
Vítima	20	54,10
Agressor	5	13,50
Espectador	5	13,50
Nenhum	7	18,90
Total	37	100,00

Fonte: Pesquisa de Campo, 2009.

Na pesquisa realizada por Bandeira (2009), a mesma constatou que 78,60% dos alunos sentem simpatia pela figura das vítimas. No que tange às relações entre amizade e agressividade, Lisboa (2005) verificou que crianças que se percebem agressivas também buscam amigos agressivos, e as crianças que possuem amigos agressivos são também classificadas como agressoras pelos colegas e percebidas como agressivas pelos professores. A amizade deve ser vista como um fator de proteção capaz de promover resiliência em situações de risco pessoal e social, e as crianças que percebem como boa a qualidade de suas amizades tendem a ser crianças menos agressivas. Faver (2010) ressalta que a empatia serve como um fator protetivo contra a agressão, e a mesma faz uma relação que a empatia por animais é positivamente associada à empatia com seres humanos.

Diferentes tragédias aconteceram no decorrer da história, pelo fato das pessoas não se identificaram com as vítimas. Como exemplo, podemos citar *Auschwitz*, em que mais de seis milhões de judeus foram exterminados numa das maiores barbáries da história. Assim, para evitarmos um novo *Auschwitz* é necessário que a educação seja vista como um processo de emancipação do ser humano, contra a opressão e alienação e seja acima de tudo voltada para a construção da paz (ADORNO, 1995).

Sobre esse aspecto, Gonçalves (2003) ressalta que a Psicologia Sócio-Histórica pode cumprir papel fundamental, ao tentar interpretar a subjetividade dos indivíduos, a partir de suas ações em determinado contexto social. Enfatiza ainda que os sentidos atribuídos por alguém carrega os significados de uma produção histórica.

Com relação à história, os alunos tinham doze opções de sentimentos para assinalarem até três respostas no máximo, no que tange a como se sentiam com o que estava acontecendo (Tabela 3). No que se refere às respostas, tivemos 59,50% de escolhas para o sentimento triste, 48,60% ficam chateados e 29,70% sentem-se assustados. Percebemos que a maioria das

repostas associam-se aos sentimentos negativos, ou seja, os estudantes se sentem mal diante das situações de *bullying*. Contudo, mesmo que em menor proporção há aqueles que se sentem felizes, divertidos, contentes, satisfeitos ou indiferentes ao ocorrido, como se tais situações não provocassem sofrimento as vítimas.

Tabela 3. Sentimentos manifestos a partir da história.

Sentimentos manifestos a partir da história	Sim		Não		Total	
	f	%	f	%	f	%
Feliz	1	2,70	36	97,30	37	100,00
Triste	22	59,50	15	40,50	37	100,00
Culpado	2	5,40	35	94,60	37	100,00
Chateado	18	48,60	19	51,40	37	100,00
Furioso	5	13,50	32	86,50	37	100,00
Divertido	1	2,70	36	97,30	37	100,00
Indiferente	5	13,50	32	86,50	37	100,00
Envergonhado	3	8,10	34	91,90	37	100,00
Assustado	11	29,70	26	70,30	37	100,00
Satisfeito	2	5,40	35	94,60	37	100,00
Nervoso	2	5,40	35	94,60	37	100,00
Contente	1	2,70	36	97,30	37	100,00

Fonte: Pesquisa de Campo, 2009.

Um grande problema das situações de violência está associado a sua constância nas relações sociais e midiáticas, o que pode contribuir para uma possível naturalização da mesma (DEBARBIEUX, 2002; DEVINE, 2002; MUNARIN, 2007; OLIVEIRA & VOTRE, 2006; PIZARRO & JIMÉNEZ, 2007). Todas as informações que chegam parciais, não contribuem para a obtenção do conhecimento de determinado assunto, pelo contrário, podem suscitar visões distorcidas da realidade, e que por consequência podem vir a enfatizar o preconceito e o não respeito às diferenças (LA TAILLE, 2009). Diante desses apontamentos, Munarin (2007) enfatiza que:

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

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

Beaudoin e Taylor (2006) enfatizam que não adianta falarmos de respeito e solidariedade para nossos alunos se tais conceitos não tiverem significado em suas vidas. Eles

podem até saber o que significa, mas se não o vivenciarem dentro dos diferentes contextos relacionais, talvez não lhes seja útil no dia-a-dia. Daí a importância das escolas e na figura de todos os seus membros cultivarem o respeito para com todos os seus alunos, ao discutir as diferenças e mostrar aos alunos que todas as diferenças têm pontos positivos nas interações sociais. As autoras enfatizam ainda, que é necessário entendermos que as mudanças não acontecem de forma instantânea e sim de maneira processual.

Com relação à questão em que foi perguntado aos alunos o que eles achavam estar acontecendo na história (Tabela 4), os mesmos tinham escalas de palavras com antônimos, sendo que as numerações mais próximas à palavra em questão e assinaladas pelos mesmos representaria a resposta a cada situação.

Tabela 4. O que os alunos acham da história.

O que os alunos Acham da história	1		2		3		4		5		Missing		Total	
	F	%	f	%	F	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Natural/aprendido	10	27,00	5	13,50	8	21,60	3	8,10	11	29,70	0	0,00	37	100,00
Proposital/sem intenção	26	70,30	3	8,10	4	10,80	2	5,40	2	5,40	0	0,00	37	100,00
Briga/vingança	16	43,20	2	5,40	10	27,00	2	5,40	7	18,90	0	0,00	37	100,00
Abuso/brincadeira	22	59,50	4	10,80	0	0,00	5	13,50	5	13,50	1	2,70	37	100,00
Divertido/maldoso	7	18,90	0	0,00	0	0,00	6	16,20	24	64,90	0	0,00	37	100,00
Aceitável/reprovável	7	18,90	1	2,70	7	18,90	2	5,40	19	51,40	1	2,70	37	100,00
Justo/injusto	5	13,50	1	2,70	1	2,70	5	13,50	25	67,60	0	0,00	37	100,00
Correto/incorreto	9	24,30	0	0,00	1	2,70	2	5,40	25	67,60	0	0,00	37	100,00

Fonte: Pesquisa de Campo, 2009.

Nesse sentido, as proposições que apareceram mais próximas as palavras foram: proposital 70,30%; injusto e incorreto, ambas as situações com 67,60%; maldoso 64,90%; abuso 59,50% e reprovável 51,40%. Ou seja, a maioria dos participantes assinalaram que as situações decorrentes da história são erradas e injustas e têm que ser reprovadas por todos.

Vale destacar que as proposições natural X aprendido, não apresentaram tanta discrepância, no que se refere à escala mais próxima a tais palavras, sendo 27,00% para a primeira e 29,70% para a segunda. A própria literatura não é consensual nesse ponto, pois autores como Freud (1920 apud PEREIRA, 2002, p.9) defendem a concepção de que a agressividade é inata ao ser humano, e a mesma pode favorecer o indivíduo a comportar-se com certo grau de violência contra o outro. Enquanto que autores como Francisco e Libório

(2009), Munarin (2007), Sposito (2001) criticam a ideia de inatismo, ao defenderem de forma mais intensa que as diversas formas de violência são construções culturais, moldadas pelas relações sociais (OLIVEIRA, 1999; VIGOTSKY, 1987).

Adotar a perspectiva de que as situações de violência são aprendidas nos remete à ideia de que o seu processo pode ser desconstruído (DEBARBIEUX, 2002; MUNARIN, 2007; ORTEGA & DEL REY, 2002). Desconstrução que deve culminar com um processo mais amplo de transformação social. De acordo com Antunes e Zuin (2008) se continuarmos nos adaptando e resolvendo as situações de violência de forma paliativa e momentânea, a educação continuará desempenhando o seu papel social de forma alienante, e não contribuirá para a superação dos valores hegemônicos que desencadeiam diversas formas de preconceito e violência para com o outro.

Nesse sentido, Francischini e Neto (2007) salientam que vários são os fatores que contribuem para a manutenção das situações de violência: as relações de poder e de gênero predominantes nas sociedades, questões culturais, escassez de mecanismos seguros e confiáveis, bem como o medo de denunciar as situações mediante a ineficiência dos órgãos de atendimento e escuta.

Com relação à percepção da intensidade e durabilidade das situações apresentadas na história (Tabela 5), 40,50% dos respondentes acreditam que essa situação sempre aconteceu, e 32,40% acreditam que vá durar para sempre. Enquanto que, 21,60% acham que o ocorrido vá se estender por alguns meses.

Assim, fica evidente certa condição de descrença com relação às situações de vitimização, o que pode ocasionar uma sensação da falta de perspectiva sobre a possibilidade de que esta venha cessar. Por vez, isso poderá ocasionar outro problema, ao passo que se cria a ilusão de que devemos conviver com essas situações.

Antunes e Zuin (2008) apontam que esse movimento de ajustamento para viver em sociedade não pode ser perpetuado, caso contrário, criaremos uma sociedade mais adaptativa à ideologia dominante. Destarte, a escola poderia contribuir para a conscientização da dinâmica social (ANTUNES & ZUIN, 2008; BON et al., 2006; CROCHIK, 1997; FRANCISCHINI & NETO, 2008; GARCÍA & MADRIAZA, 2006; ZECHI, 2008).



Tabela 5 – Percepção sobre a história: duração e frequência.

<b>Você pensa que essa situação dura há quanto tempo?</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Poucos dias	7	18,90
Algumas semanas	5	13,50
Alguns meses	7	18,90
Um ano	3	8,10
Desde sempre	15	40,50
Total	37	100,00
<b>Você acha que essa situação vai continuar?</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Alguns dias	6	16,20
Algumas semanas	6	16,20
Alguns meses	8	21,60
Um ano	5	13,50
Para sempre	12	32,40
Total	37	100,00
<b>Com que frequência acontecem situações como essa?</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Nunca	2	5,40
Poucas vezes	11	29,70
Algumas vezes	3	8,10
Muitas vezes	12	32,40
Sempre	9	24,30
Total	37	100,00

Fonte: Pesquisa de Campo, 2009.

No que tange as ocorrências de maus tratos presentes na história, e a percepção do contato com situações parecidas no cotidiano, 32,40% dos alunos apontaram que muitas vezes acontecem situações como essa. Entretanto, 29,70% destacaram acontecer poucas vezes.

A visibilidade das ocorrências depende das expectativas e papéis que cada aluno assume perante o grupo, sendo que alguns tendem a estar mais distantes, ou se afastam dos demais em função da perseguição ou falta de empatia com os companheiros de escola. Assim, a construção humana carrega particularidades para cada sujeito, sendo que há uma relação de troca entre os envolvidos no processo.

Deste modo, Ozella (2003) pontua que o homem se constrói a partir de sua realidade, desenvolvendo características tecidas pelo tempo, pela sociedade, bem como pelas relações estabelecidas.

Com relação à opinião dos participantes do estudo sobre a história apresentada na prancha (Tabela 6), fica constatado que nas escalas mais próximas às situações opostas 78,40% e 73,00% respectivamente dos alunos acreditam que o menino não merece o que lhe está acontecendo, e que o mesmo não fez nada para provocar os agressores. A segunda porcentagem é semelhante àqueles que apontaram que as pessoas do grupo fazem isso de propósito, e 67,60% ainda destacaram que as pessoas do grupo fazem para se sentirem superiores.

Tabela 6. Opinião dos alunos participantes referente à história.

Na sua opinião...	1		2		3		4		5		Missing		Total	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
O menino faz alguma coisa / não faz nada	7	18,90	0	0,00	1	2,70	2	5,40	27	73,00	0	0,00	37	100,00
O grupo faz de propósito / para se defender	27	73,00	3	8,10	1	2,70	0	0,00	6	16,20	0	0,00	37	100,00
O menino merece / não merece	7	18,90	0	0,00	0	0,00	1	2,70	29	78,40	0	0,00	37	100,00
O grupo faz por vingança / para se sentirem superiores	5	13,50	0	0,00	2	5,40	5	13,50	25	67,60	0	0,00	37	100,00

Fonte: Pesquisa de Campo, 2009.

Complementando essas análises, Salles (2005, p. 34) elucida o fato de que a “realidade é subjetivada pelo indivíduo na relação entre o social, que determina as significações, e o individual, dado pela elaboração e transformação dessas significações pelo indivíduo, de acordo com suas experiências pessoais.” Portanto, a experiência de cada sujeito, no interior de dada cultura, por sua vez irá proporcionar as diferentes concepções e percepções de cada um (GONÇALVES, 2003; SALLES, 2005).

Bandeira (2009) e La Taille (2009) questionam que a escola deveria auxiliar os alunos a perceberem a importância de se construir princípios e valores que favorecessem uma cultura do respeito nas relações de amizade, para além da família.

Por que deveria ela se furtar a ajudar os alunos a tomar consciência das características do espaço público que começam a conhecer nos estabelecimentos educacionais? Como pode ela delegar exclusivamente a família o ensino de regras, princípios e valores que valem essencialmente para as relações sociais típicas da própria escola? (LA TAILLE, 2009, p. 232)

A escola deveria ser um lugar onde os indivíduos pudessem passar e deixar marcas, mas também levar consigo as marcas do respeito para com o outro, da liberdade de expressão e do respeito às diferenças, o que por vez poderia culminar com a construção de relações menos autoritárias e individualistas.

Quando perguntado aos adolescentes, por que acontecem situações como as apresentadas na história (Tabela 7), os mesmos poderiam justificar diante das situações apresentadas, nas seguintes escalas de intensidade: nunca, poucas vezes, algumas vezes, muitas vezes e sempre. Sendo assim, ficou evidente que a maioria dos alunos acredita que sempre os acontecimentos estejam relacionados ao fato dos integrantes do grupo de autores se acharem melhores que as vítimas 67,60%; que fazem isso para se divertirem 45,90%; ao jeito

do grupo ser e para dominar as vítimas, ambas as situações com 37,80% e que nos grupos, isso acontece aos recém integrantes 29,70%.

No entanto, 48,60% dos alunos justificam que isso nunca deve ser encarado como algo próprio da idade dos adolescentes. Essa informação pode ser associada às leituras de Ozella (2003) e Gonçalves (2003), ao passo que deveríamos superar as concepções universalizantes e patologizantes de adolescência, e percebê-la como uma construção permeada pelas condições histórico-culturais e sociais. Esse dado também congrega com a superação dos discursos engendrados no dia-a-dia de que a adolescência é um período em que as situações de violência adquirem patamares mais elevados.

Outro ponto a destacar refere-se ao fato de 40,50% dos pesquisados reconhecerem que os acontecimentos de *bullying* nunca estão relacionados à maneira como os autores são tratados em casa. É interessante pensarmos sobre isso, pois o discurso dos professores na maioria das instituições escolares está centrado num processo de responsabilização ou culpabilização das atitudes das crianças e adolescentes como reflexo da educação que os pais lhes proporcionam em casa, ou a ausência da mesma.

Com relação a este aspecto, vários autores apontam elementos opostos à percepção dos próprios adolescentes. Farrington (2002) relata vários estudos longitudinais em que a baixa coesão familiar, bem como o histórico de maus tratos físicos no ambiente familiar funcionavam como favorecedores da violência juvenil. Freire, Simão e Ferreira (2006), García e Madriaza (2006) e Pingoello (2009) também apontam a importância do vínculo familiar como alicerce para a criança se relacionar no espaço social, bem como nas relações interpessoais. Castro e Abramovay (2003) e Schnurr e Lohman (2008) elucidam que a violência doméstica vivenciada por muitas crianças e adolescentes poderia culminar com a sua reprodução na relação dos vitimados com outros sujeitos. É importante destacar que as autoras não pretendem responsabilizar as famílias, mas pretendem chamar atenção para contextos de violência.

Assim, é valioso refletirmos acerca da importância dada a instituição familiar no processo de socialização e transmissão de valores aos seus membros, inclusive ao qual também compartilhamos nossas ideias. Contudo, não podemos incorrer no erro de olhar para a instituição social família, de forma desarticulada do contexto social, até mesmo porque a mesma é um dentre vários ambientes de socialização humana.

Tabela 7. Motivo dos acontecimentos na escola segundo os participantes.

Na sua opinião...	Nunca		Poucas Vezes		Algumas vezes		Muitas vezes		Sempre		Missing		Total	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>F</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Pelo jeito de ser do menino	8	21,60	10	27,00	10	27,00	3	8,10	6	16,20	0	0,00	37	100,00
Pelo jeito do grupo ser	6	16,20	2	5,40	5	13,50	10	27,00	14	37,80	0	0,00	37	100,00
Porque não se dão bem	10	27,00	6	16,20	5	13,50	6	16,20	10	27,00	0	0,00	37	100,00
Pela maneira como são tratadas em casa	15	40,50	9	24,30	6	16,20	3	8,10	4	10,80	0	0,0	37	100,00
Porque tem raiva uns dos outros	11	29,70	7	18,90	5	13,50	4	10,80	10	27,00	0	0,00	37	100,00
Porque os integrantes do grupo se acham melhores que ele	3	8,10	1	2,70	4	10,80	4	10,80	25	67,60	0	0,00	37	100,00
Fazem isso para se divertirem	3	8,10	2	5,40	2	5,40	13	35,10	17	45,90	0	0,00	37	100,00
Porque ele não é um integrante do grupo deles	13	35,10	3	8,10	7	18,90	5	13,50	9	24,30	0	0,00	37	100,00
Porque eles têm inveja dele	8	21,60	5	13,50	10	27,00	4	10,80	9	24,30	1	2,70	37	100,00
Por medo que façam o mesmo a eles	15	40,50	7	18,90	5	13,50	1	2,70	8	21,60	1	2,70	37	100,00
Para dominar o outro	4	10,80	5	13,50	7	18,90	6	16,20	14	37,80	1	2,70	37	100,00
Em função da educação que tiveram em casa	8	21,60	9	24,30	5	13,50	7	18,90	7	18,90	1	2,70	37	100,00
É próprio da nossa idade	18	48,60	7	18,90	5	13,50	2	5,40	4	10,80	1	2,70	37	100,00
Nos grupos, isso acontece aos novatos	6	16,20	6	16,20	7	18,90	7	18,90	11	29,70	0	0,00	37	100,00

Fonte: Pesquisa de Campo, 2009.

E, com relação ao jeito das vítimas serem, concomitantemente 27,00% dos alunos acreditam que poucas vezes ou algumas vezes isso tenha alguma relação às situações de maus tratos entre escolares. Entretanto, vários estudos apontam que as perseguições são movidas na maioria das vezes por características sociais, físicas e psicológicas dos vitimizados que fogem aos padrões normatizados pela sociedade (ALMEIDA et al., 2007; FANTE, 2005; MARIE-ALSANA et al., 2006; MUNARIN, 2007; OLIVEIRA & VOTRE, 2006).

No que se refere às representações que os estudantes tinham acerca da figura da vítima de *bullying*, presentes na prancha da história (Tabela 8), ficou evidente que nas situações de

antônimos, adjetivados em escalas mais próximas às palavras propostas, os que mais apareceram foram: boa pessoa 78,40%; pacífico 75,70%; educado 73,00%; bondoso, sincero e humilde 70,30%; tímido 59,50%; obediente 56,80%; desejável como amigo 48,60%; medroso, fraco e inteligente 43,20%. Nesse sentido, percebemos que a maioria das representações acerca das vítimas centram-se em características positivas, o que por vez podem encorajar os agressores a não se intimidarem e perseguir-las. “A passividade da vítima faz com que os agressores sintam-se poderosos e saboreiem um gosto de prazer, poder e superioridade que os tornam líderes e temidos pela maioria dos alunos da classe e às vezes da escola.” (MUNARIN, 2007, p.39).

Tabela 8. Opinião dos participantes referente à vítima.

O menino parece...	1		2		3		4		5		Missing		Total	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Chato / engraçado	3	8,10	2	5,40	11	29,70	6	16,20	14	37,80	1	2,70	37	100,00
Cruel / bondoso	2	5,40	0	0,00	2	5,40	6	16,20	26	70,30	1	2,70	37	100,00
Durão / chorão	7	18,90	3	8,10	7	18,90	7	18,90	12	32,40	1	2,70	37	100,00
Mentiroso/ sincero	3	8,10	0	0,00	1	2,70	6	16,20	26	70,30	1	2,70	37	100,00
Indesejável como amigo / desejável como amigo	6	16,20	0	0,00	8	21,60	5	13,50	18	48,60	0	0,00	37	100,00
Medroso / valente	16	43,20	7	18,90	9	24,30	0	0,00	3	8,10	2	5,40	37	100,00
Tímido / desinibido	22	59,50	8	21,60	1	2,70	3	8,10	2	5,40	1	2,70	37	100,00
Fraco / forte	16	43,20	8	21,60	4	10,80	2	5,40	5	13,50	2	5,40	37	100,00
Obediente / rebelde	21	56,80	4	10,80	3	8,10	3	8,10	4	10,80	2	5,40	37	100,00
Lerdo / inteligente	11	29,70	2	5,40	3	8,10	3	8,10	16	43,20	2	5,40	37	100,00
Arrogante / humilde	1	2,70	0	0,00	3	8,10	7	18,90	26	70,30	0	0,00	37	100,00
Briguento / pacífico	1	2,70	1	2,70	2	5,40	3	8,10	28	75,70	2	5,40	37	100,00
Mal educado / educado	2	5,40	0	0,00	3	8,10	4	10,80	27	73,00	1	2,70	37	100,00
Má pessoa / boa pessoa	1	2,70	0	0,00	3	8,10	3	8,10	29	78,40	1	2,70	37	100,00

Fonte: Pesquisa de Campo, 2009.

Algumas elucidacões feitas por Pingoello (2009), Pizarro e Jiménez (2007) e Olweus (1995) sobre o perfil das vítimas, apontam que alunos estudiosos, tímidos, inseguros e que não apresentam comportamentos agressivos, têm mais probabilidade de serem identificados como vítimas nos estudos de *bullying*. Dados esses que ficaram evidentes em nosso estudo.

Contudo, Lisboa (2005) nos chama atenção para o fato de que por mais que essas características favoreçam muitas vezes a escolha das vítimas, não devemos justificar o *bullying* em características individuais das vítimas, pelo contrário, devemos denunciar e explicitar os riscos implicados nesse processo. A mesma ainda chama atenção para o fato do

microsistema escolar ser o local aparentemente mais propício para a ocorrência de situações de *bullying*.

No que se refere aos sentimentos da vítima diante das perseguições e intimidações por parte dos agressores (Tabela 9), os alunos apontaram que a vítima nunca se sente invejosa 83,80%, orgulhosa 70,30% e culpada 59,50%. Entretanto, 73,00% destacaram que a mesma sempre se sente magoada; 56,80% triste; assustada e chateada, ambas as afirmações com 51,40%.

Tabela 9. Opinião dos participantes de como se sente a vítima.

Como se sente a vítima	Nunca		Poucas Vezes		Algumas vezes		Muitas vezes		Sempre		Missing		Total	
	F	%	f	%	f	%	f	%	F	%	f	%	f	%
Culpada	22	59,50	7	18,90	2	5,40	3	8,10	2	5,40	1	2,70	37	100,00
Sozinha	1	2,70	4	10,80	4	10,80	13	35,10	15	40,50	0	0,00	37	100,00
Triste	2	5,40	2	5,40	6	16,20	6	16,20	21	56,80	0	0,00	37	100,00
Indiferente ao que se passou	5	13,50	3	8,10	6	16,20	7	18,90	15	40,50	1	2,70	37	100,00
Magoada	1	2,70	1	2,70	2	5,40	6	16,20	27	73,00	0	0,00	37	100,00
Assustada	2	5,40	5	13,50	4	10,80	6	16,20	19	51,40	1	2,70	37	100,00
Envergonhada	3	8,10	5	13,50	8	21,60	5	13,50	15	40,50	1	2,70	37	100,00
Orgulhosa	26	70,30	0	0,00	6	16,20	0	0,00	5	13,50	0	0,00	37	100,00
Nervosa	13	35,10	9	24,30	4	10,80	4	10,80	7	18,90	0	0,00	37	100,00
Chateada	0	0,00	2	5,40	8	21,60	8	21,60	19	51,40	0	0,00	37	100,00
Invejosa	31	83,80	3	8,10	1	2,70	1	2,70	1	2,70	0	0,00	37	100,00
Outras	1	2,70	0	0,00	0	0,00	1	2,70	0	0,00	35	94,60	37	100,00

Fonte: Pesquisa de Campo, 2009.

Na maioria dos casos, as vítimas<sup>9</sup> não sabem a quem recorrer e acabam se isolando dos demais colegas, sofrendo de forma calada a todas as formas de humilhações e perseguições a que são submetidas (CEPEDA-CUERVO et al., 2008; FANTE, 2005; GÓMES et al., 2007; HERRERAS, 2008; MARTINS, 2005; PEREIRA, 2002; PINGOELLO, 2009, ZOEGA & ROSIM, 2009).

Por vez, o silêncio só poderá ser rompido se proporcionarmos espaços e elementos que favoreçam a autonomia de nossas crianças e adolescentes. Ao passo que se percebam como sujeitos livre e de direitos, dentro da dinâmica de relações sociais. Sobre isso, Beaudoin e Taylor (2006) destacam que ao trabalharmos com indivíduos envolvidos com *bullying* é necessário observar todos os elementos que possam favorecer a sua ocorrência, tal como o contexto em que o sujeito se encontra e como o mesmo se percebe dentro desse contexto.

<sup>9</sup> Por mais que alguns trabalhos como o de Bandeira (2009) trabalhe com a categoria vítimas agressoras, quando nos referimos as vítimas estamos mencionando às vítimas típicas, aquelas que dificilmente conseguem revidar os sofrimentos e perseguições a que são submetidas de forma constante por colegas agindo sozinhos ou em grupos.

Conforme Cid et al., (2008), Levandoski e Cardoso (2009), Martins (2005), Munarin (2007) e Oliboni (2008) as vítimas tendem a não sentir-se bem, principalmente com relação aos colegas, na turma e no ambiente escolar. O sentimento de culpa poderá trazer consequências para a vida adulta, inclusive com a baixa da sua autoestima.

Há muito tempo defendo que para uma criança, sentir-se bem na escola e não se ver submetida à opressão da humilhação recorrente e intencional de perseguições, constitui-se um direito fundamental e democrático. Nenhum aluno deveria ter medo de ir à escola por medo de ser vítima de assédio ou humilhação, e nenhum pai deveria ter a preocupação de que essas viessem acontecer com seus filhos (OLWEUS, 1995, p. 141, tradução nossa).

Sendo assim, é importante o fato de nos preocuparmos com as possíveis consequências para as vítimas. Contudo, também é fundamental que busquemos compreender a influência das dinâmicas sócio-culturais que mobilizam os agressores na perseguição constante das vítimas.

Quando perguntado aos alunos, se fossem a vítima da prancha, como se sentiriam, (Tabela 10) verificamos que “nunca se sentiriam” invejosos 89,20%, culpados 78,40% e orgulhosos 70,30%. Entretanto, na escala “sempre se sentiriam”: 51,40% tristes, 45,90% indiferentes ao ocorrido e 43,20% sozinhos e magoados.

Tabela 10. Opinião dos participantes sobre como se sentiriam caso fossem as vítimas.

Se você fosse a vítima, como se sentiria	Nunca		Poucas Vezes		Algumas vezes		Muitas vezes		Sempre		Missing		Total	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Culpado	29	78,40	3	8,10	1	2,70	3	8,10	1	2,70	0	0,00	37	100,00
Sozinho	5	13,50	7	18,90	3	8,10	6	16,20	16	43,20	0	0,00	37	100,00
Triste	3	8,10	3	8,10	5	13,50	6	16,20	19	51,40	1	2,70	37	100,00
Indiferente ao que se passou	9	24,30	4	10,80	2	5,40	5	13,50	17	45,90	0	0,00	37	100,00
Magoado	2	5,40	8	21,60	4	10,80	7	18,90	16	43,20	0	0,00	37	100,00
Assustado	3	8,10	8	21,60	7	18,90	8	21,60	11	29,70	0	0,00	37	100,00
Envergonhado	8	21,60	7	18,90	4	10,80	3	8,10	13	35,10	2	5,40	37	100,00
Orgulhoso	26	70,30	4	10,80	1	2,70	1	2,70	3	8,10	2	5,40	37	100,00
Nervoso	14	37,80	5	13,50	2	5,40	5	13,50	10	27,00	1	2,70	37	100,00
Chateado	5	13,50	5	13,50	4	10,80	8	21,60	14	37,80	1	2,70	37	100,00
Invejoso	33	89,20	1	2,70	1	2,70	0	0,00	2	5,40	0	0,00	37	100,00
Outras	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	2	5,40	0	0,00	37	100,00

Fonte: Pesquisa de Campo, 2009.

Com relação a esse aspecto fica evidente o como as situações de *bullying* podem desestabilizar os indivíduos. Outro problema refere-se ao fato de que tais situações, muitas vezes são tidas como naturais pelos adultos e professores, como parte do processo de amadurecimento dos jovens (FRANCISCO & LIBÓRIO, 2009; FREIRE et al., 2006;

MUNARIN, 2007), podendo trazer consequências muito drásticas às vítimas, no que se refere ao sentimento de pertencimento, bem como na sua autoestima e até mesmo na banalização das situações de violência.

Entretanto, é interessante destacar os alunos que mencionaram que se sentiriam indiferentes, caso fossem as vítimas. Deste modo, podemos perceber a imposição de certas formas pelas quais o psiquismo vai sendo incorporado nos indivíduos, o que por vez ocasiona diferentes percepções diante da maneira que os indivíduos estão inseridos na sua cultura e percebem e interpretam a situação ao seu redor. (MUNARIN, 2007; SALLES, 2005). Nesse sentido, por mais que alguns alunos tenham êxito diante das provocações e perseguições, não podemos desconsiderar aqueles que precisam de nossa ajuda.

No que se refere à questão em que perguntamos aos alunos, caso eles fossem a vítima da prancha, o que fariam para mudar a situação? (Tabela 11) Verificamos que 83,80% nunca fariam o mesmo a outros meninos e meninas; 73,00% nunca fariam o que eles quisessem para que os deixassem em paz; 70,30% nunca se vingariam deles; 59,50% nunca fariam nada, nunca chorariam e gritariam ou nunca lhes mostraria que também posso fazer o mesmo que eles e ser seu amigo e 54,10% nunca mudariam de escola. Em oposição à escala “nunca”, tivemos alguns percentuais interessantes, ao que se refere que 64,90% sempre ficariam o mais longe possível dos agressores, 56,80% pediriam ajuda aos pais, 48,60% sempre os ignorariam ou estariam sempre a pensar porque me fazem isso e 45,90% sempre pediriam ajuda a um professor ou arranjaria novas amizades.

Deste modo, é importante destacar que um número expressivo de alunos buscariam a ajuda dos pais e professores, o que ressalta a importância de tais agentes no processo de proteção e enfrentamento das situações de *bullying*. Dell’Aglia (2000) elucida que a família geralmente é a rede de apoio mais próxima da criança.

No que diz respeito à figura dos professores, autores como Francisco e Libório (2009), Martins (2005), Pingoello (2009), Pizarro e Jiménez, (2007) e Olweus (2006) constataram em suas pesquisas que, infelizmente, nem sempre os professores tomam iniciativas no enfrentamento das situações de *bullying* quando solicitados pelas crianças, muito mais por falta de conhecimento do que por omissão.



Tabela 11. Opinião dos participantes sobre o que fariam para mudar caso fossem a vítima.

Se você fosse a vítima, o que faria para mudar	Nunca		Poucas vezes		Algumas vezes		Muitas vezes		Sempre		Missing		Total	
	F	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Não faria nada	22	59,50	1	2,70	8	21,60	2	5,40	4	10,80	0	0,00	37	100,00
Ignoraria	10	27,00	3	8,10	4	10,80	2	5,40	18	48,60	0	0,00	37	100,00
Vingaria deles	26	70,30	1	2,70	2	5,40	2	5,40	6	16,20	0	0,00	37	100,00
Faria o mesmo a outros meninos e meninas	31	83,80	2	5,40	1	2,70	1	2,70	2	5,40	0	0,00	37	100,00
Choraria e gritaria	22	59,50	9	24,30	2	5,40	0	0,00	3	8,10	1	2,70	37	100,00
Ficaria o mais longe possível deles	3	8,10	4	10,80	1	2,70	4	10,80	24	64,90	1	2,70	37	100,00
Mudaria de escola	20	54,10	4	10,80	6	16,20	1	2,70	6	16,20	0	0,00	37	100,00
Tentaria não lhes mostrar o que sinto	3	8,10	9	24,30	9	24,30	4	10,80	10	27,00	2	5,40	37	100,00
Pensaria: "sou mais inteligente que eles e por isso têm inveja"	15	40,50	7	18,90	1	2,70	3	8,10	11	29,70	0	0,00	37	100,00
Estaria sempre a pensar por que me fazem isto	4	10,80	6	16,20	7	18,90	2	5,40	18	48,60	0	0,00	37	100,00
Mostraria-lhes que também posso fazer o mesmo que eles e ser seu amigo	22	59,50	6	16,20	3	8,10	3	8,10	3	8,10	0	0,00	37	100,00
Faria o que eles quisessem para que me deixassem em paz	27	73,00	3	8,10	2	5,40	2	5,40	3	8,10	0	0,00	37	100,00
Iria falar com eles e lhes dizer como me sinto	16	43,20	7	18,90	4	10,80	0	0,00	6	16,20	4	10,80	37	100,00
Pediria ajuda aos meus amigos	8	21,60	7	18,90	5	13,50	4	10,80	12	32,40	1	2,70	37	100,00
Arranjaria amigas ou amigos novos	3	8,10	7	18,90	6	16,20	4	10,80	17	45,90	0	0,00	37	100,00
Pediria ajuda aos meus pais	5	13,50	2	5,40	6	16,20	2	5,40	21	56,80	1	2,70	37	100,00
Pediria ajuda a um professor	7	18,90	3	8,10	6	16,20	4	10,80	17	45,90	0	0,00	37	100,00

Fonte: Pesquisa de Campo, 2009.

Ainda de acordo com Dell'Aglio (2000), quando as crianças e adolescentes conseguem lidar, enfrentar ou adaptar-se aos eventos estressantes de vida, as mesmas estão utilizando estratégias de *coping*. Assim as estratégias de *coping* podem ser associadas às respostas dos alunos focalizadas no problema ou na emoção. Nas situações focalizadas no problema, a pessoa tenta agir na origem do estresse ou tenta mudá-lo, por exemplo, solicitar a ajuda de um adulto ou negociar para resolver um conflito interpessoal. Já no que tange ao

*coping* focalizado na emoção, há a busca de estratégias para reduzir a sensação física desagradável de um estado de estresse, por exemplo, tomar sorvete ou ir ao parque. Para melhor exemplificação das estratégias de *coping* iremos utilizar algumas opções de repostas destacadas pelos alunos em nossa pesquisa e estabelecer uma relação com as categorias que se encaixariam com base nos estudos da referida autora:

- Ações agressivas: Vingaria deles.
- Evitação: Ficaria o mais longe possível dos agressores.
- Distração: Pensaria “sou mais inteligente que eles e por isso têm inveja”.
- Apoio social: Pediria ajuda a um professor, pediria ajuda aos meus pais.
- Ação direta: Iria falar com eles e lhes dizer como me sinto.
- Inação: Não faria nada.

Diante dos exemplos destacados, é válido ressaltar o predomínio da busca de apoio social e evitação por parte dos adolescentes pesquisados. Seria muito bom se as crianças e adolescentes utilizassem menos as ações agressivas, como uma forma de enfrentarem as ocorrências de *bullying*, até mesmo porque, apenas reforçam as situações de violência ao recorrer a esse tipo de estratégia.

Os temas relacionados à violência, respeito às diversidades culturais e sociais, bem como o preconceito nas suas diferentes faces deveriam ganhar relevância nos currículos da Educação Básica, bem como do Ensino Superior, a fim de que reflexões e esclarecimentos sobre os mesmos pudessem ser oferecidos aos alunos. Os modelos escolares engessados em disciplinas tradicionais das quais conhecemos, por si só, no formato a que vêm sendo oferecidas ao longo das últimas décadas, não conseguem problematizar a realidade a qual estamos imersos e sequer fazer com que adquiramos consciência de tantas contradições que foram sendo estabelecidas ao longo da história.

Diante da seguinte pergunta: “Em situações parecidas a esta (prancha), o que você faria?” (Tabela 12), obtivemos os seguintes resultados: do total de pesquisados, 81,10% escolheram a opção que “nunca” se colocariam ao lado do grupo de agressores, 51,40% escolheram a mesma opção para não fazer nada. Um ponto a ilustrar foram aqueles que disseram que “sempre” contariam a um professor 59,50%. Com relação à resposta afasto-me dali, tivemos que 37,80% “sempre” fazem isso. E, no que tange à resposta, “ajudo o rapaz ou a menina”, 35,10% apontaram “sempre” ajudar as vítimas.

Almeida (2008) justifica que os papéis sociais que os alunos têm perante o grupo é que permitem estabelecer suas inter-relações. Assim, haverá aqueles que vão ajudar os agressores e contribuirão para proliferação dos maus tratos; aqueles que ao verem, mesmo que não intervenham diretamente, com sua presença podem intimidar ou não as agressões. E, ainda há aqueles que tomam partido e defendem o colega vitimizado. Em seus estudos, Pereira (2002) aponta que 20,80% e 9,10%, respectivamente dos meninos e meninas não tiveram nenhum apoio de seus pares, no que tange aos maus tratos a que foram submetidos no ambiente escolar. Nesse sentido, Martins (2005, p. 423) constatou que com relação aos alunos entrevistados “metade pensa que não deve fazer nada e cerca de um quarto admite juntar-se ao grupo e participar no *bullying*”.

Tabela 12. Opinião dos participantes sobre o que fariam em situações como a da prancha.

Em situações parecidas (prancha), o que você faria	Nunca		Poucas Vezes		Algumas vezes		Muitas vezes		Sempre		Missing		Total	
	<i>F</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Não faço nada	19	51,40	8	21,60	4	10,80	3	8,10	3	8,10	0	0,00	37	100,00
Afasto-me dali	8	21,60	2	5,40	8	21,60	5	13,50	14	37,80	0	0,00	37	100,00
Ajudo o menino	7	18,90	3	8,10	5	13,50	7	18,90	13	35,10	2	5,40	37	100,00
Ponho-me do lado do grupo	30	81,10	0	0,00	2	5,40	1	2,70	3	8,10	1	2,70	37	100,00
Conto a um professor	5	13,50	4	10,80	1	2,70	5	13,50	22	59,50	0	0,00	37	100,00

Fonte: Pesquisa de Campo, 2009.

Entender o porquê que alguns alunos não ajudam seus companheiros é algo que deveria ser mais estudado em pesquisas futuras. Essa falta de sensibilização deixa suas marcas na não tolerância ou ausência de respeito aos que são tidos como “diferentes”. Assim, essa ausência de empatia, apenas reforça as diferenças que assolam o nosso modo de viver numa sociedade repleta de interesses e contradições. Problematizar tais diferenças, talvez, seja uma das formas de não ficarmos quietos a todas as impunidades que acontecem ao nosso redor, e pelas quais muitas vezes não fazemos nada, num processo pelo qual “fingimos” não ver ou sentir.

Outro ponto que merece nossa atenção são os alunos que gostariam de ajudar as vítimas, mas que por receio de sofrerem as mesmas consequências adotam certa distância ou não posicionamento diante dos casos de vitimização entre pares (MUNARIN, 2007; PINGOELLO, 2009; PIZARRO & JIMÉNEZ, 2007). Portanto, muitas vezes somos levados a agir em função das expectativas de outras pessoas, especialmente do grupo ao nosso redor, o

que reforça atitudes estereotipadas e que permeiam o imaginário social como as aceitas perante os outros.

Ao analisarmos a questão em que foi perguntado aos alunos se já aconteceram aos mesmos alguma coisa parecida àquilo que ocorreu com o garoto vítima de *bullying* na história (Tabela 13), obtivemos as seguintes respostas nas seguintes escalas: 48,60% nunca, 27,00% poucas vezes, 16,20% algumas vezes, 5,40% muitas vezes e 2,70% sempre.

Tabela 13. Opinião dos participantes sobre o fato de já terem vivenciado uma situação parecida com a da prancha.

<b>Já ocorreu alguma coisa com você, parecida com o que aconteceu com a vítima</b>	<i>f</i>	%
Nunca	18	48,6
Poucas vezes	10	27,0
Algumas vezes	6	16,2
Muitas vezes	2	5,4
Sempre	1	2,7
Total	37	100,0

Fonte: Pesquisa de Campo, 2009.

Com relação às frequências apresentadas, fica evidente que um número expressivo de alunos nunca sofreram algum tipo de agressão ou perseguição por parte de seus colegas. Entretanto, 8,10% disseram que muitas vezes ou sempre acontecem situações parecidas, o que não pode ser desmerecido.

De acordo com Fante (2003, 2005), Olweus (1995, 2006) e Pingoello (2009) na identificação de uma vítima de *bullying* deve ser levado em consideração um determinado período de tempo e constatar se há uma constância nos atos de perseguição ou intimidação que as mesmas estão expostas. Contudo, Martins (2005) nos alerta o fato de que a ocorrência de certas condutas agressivas, uma única vez, pode trazer consequências tão negativas como as indicadas nos estudos de *bullying*.

Olweus (1995) em pesquisas realizadas na Noruega e Suécia constatou, através da aplicação de questionários com mais de 150.000 estudantes de 07 a 16 anos de idade, que aproximadamente 9,00% eram vítimas de *bullying*. No contexto português, com uma amostra de 680 alunos dos 7º, 8º e 9º anos de escolaridade, Seixas (2005) verificou que 54,00% dos alunos se perceberam como vítimas, desses, 30,00% se assumiam como vítimas passivas e 24,00% como vítimas agressivas. Ainda no contexto português, Carvalhosa et al., (2002) realizaram uma pesquisa de caracterização do *bullying* em 6903 alunos dos 6º, 8º e 10º anos de escolaridade. Na ocasião 47,40% dos pesquisados afirmaram ter sido vítimas de *bullying*.

Donnon e Hammond (2007) no contexto canadense constataram que de uma amostra de 2291 estudantes do 7º, 8º e 9º anos, 31,00% reportaram ter sido vítimas de *bullying* pelo menos uma vez por mês, sendo que desses 11,00% apontaram ser perseguidos uma vez por semana ou mais. Na Costa Rica, Pizarro e Jiménez (2007) com uma amostra de 371 alunos dos 6º, 7º e 8º anos do Sistema Costarricense de Educação, 32,60% é o número de estudantes que tem sido objeto de agressões constantes. No contexto brasileiro, Lopes Neto (2005) em parceria com a ABRAPIA (Associação Brasileira Multiprofissional de Proteção à Infância e à Adolescência), realizaram pesquisa de investigação sobre o *bullying* com 5500 alunos de 5ª a 8ª série do Ensino Fundamental, sendo que do total de alunos, 16,90% admitiram estar envolvidos apenas no papel de alvos. Ainda no Brasil, Francisco e Libório (2009) puderam constatar que da amostra de 283 alunos de 5ª e 8ª séries do Ensino Fundamental, 13,90% se perceberam como vítimas.

Os dados evidenciam percentuais completamente heterogêneos. Dos resultados apresentados, os estudos no contexto português apresentaram os maiores índices de *bullying*. Devemos levar em consideração que os critérios de identificação dos sujeitos envolvidos em *bullying*, variam de estudo para estudo e de contexto para contexto diante de suas especificidades e valores culturais. Entretanto, um aspecto importante a ser ressaltado, é que todos esses estudos dão pistas de que o *bullying* não é restrito a um determinado continente ou área de nosso planeta, o que exige maiores esforços coletivos e pesquisas futuras em âmbito multicultural.

Com relação à representação que os alunos participantes da pesquisa tinham acerca da figura dos agressores (Tabela 14), foram atribuídas várias qualidades aos mesmos, com seus respectivos antônimos em escalas de 1 a 5, e os adolescentes deveriam assinalar uma das 5 opções em proximidade com a resposta pretendida pelos mesmos. Sendo assim, tivemos nas escalas mais próximas que 81,10% os consideram chatos; 75,70% conflituosos e rebeldes; 73,00% mentirosos, arrogantes e mal educados; 70,30% durões, desinibidos e indesejáveis como amigos; 67,60% cruéis e 62,20% valentes e palermas (palavra em oposição a inteligentes).

Um número expressivo de alunos atribuiu características negativas a figura dos agressores. Contudo, não podemos negar que os mesmos precisam de ajuda e apoio (BOTELHO & SOUZA, 2007; HERRERAS, 2008; MARTINS, 2005; MUNARIN, 2007). De acordo com Munarin (2007), os comportamentos, que os agressores têm, são diariamente reforçados e estimulados pela sociedade na qual os mesmos estão vivendo. Muitas atitudes, se não repensadas, poderão trazer consequências para a vida adulta, tais como a maior propensão

ao envolvimento com delitos, criminalidade, bem como a utilização de substâncias tóxicas (CID et al., 2008; MUNARIN, 2007; OLIBONI, 2008; OLWEUS, 1995).

Por vez, a expectativa que muitos jovens têm sobre a figura dos agressores, demonstra a presença de aspectos de naturalização e universalização, o que, por sua vez, tende a negar o caráter histórico dos fenômenos sociais e humanos (OZELLA, 2003).

Tais adolescentes não nasceram agressores. Apenas aprenderam nos processos de relações sociais nos quais estão inseridos, que a linguagem violenta pode ser vista como uma forma de se impor perante os demais colegas, algo culturalmente aprendido.

Tabela 14. Opinião dos participantes referente aos agressores agindo em grupo.

Agressores em grupo parecem...	1		2		3		4		5		Missing		Total	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Chatos / engraçados	30	81,10	1	2,70	0	0,00	1	2,70	5	13,50	0	0,00	37	100,00
Cruéis / bondosos	25	67,60	3	8,10	3	8,10	1	2,70	5	13,50	0	0,00	37	100,00
Durões / chorões	26	70,30	4	10,80	3	8,10	0	0,00	4	10,80	0	0,00	37	100,00
Mentirosos / sinceros	27	73,00	2	5,40	0	0,00	2	5,40	6	16,20	0	0,00	37	100,00
Indesejáveis como amigos / desejáveis como amigos	26	70,30	1	2,70	0	0,00	2	5,40	8	21,60	0	0,00	37	100,00
Medrosos / valentes	6	16,20	2	5,40	3	8,10	3	8,10	23	62,20	0	0,00	37	100,00
Tímidos / desinibidos	4	10,80	2	5,40	1	2,70	3	8,10	26	70,30	1	2,70	37	100,00
Fracos / fortes	10	27,00	2	5,40	4	10,80	6	16,20	15	40,50	0	0,00	37	100,00
Obedientes / rebeldes	7	18,90	1	2,70	0	0,00	1	2,70	28	75,70	0	0,00	37	100,00
Palermas / inteligentes	23	62,20	6	16,20	4	10,80	0	0,00	4	10,80	0	0,00	37	100,00
Arrogantes / humildes	27	73,00	4	10,80	0	0,00	3	8,10	3	8,10	0	0,00	37	100,00
Conflituosos / calmos	28	75,70	4	10,80	1	2,70	0	0,00	4	10,80	0	0,00	37	100,00
Mal educados / educados	27	73,00	2	5,40	3	8,10	2	5,40	3	8,10	0	0,00	37	100,00
Más pessoas / boas pessoas	28	75,70	3	8,10	0	0,00	1	2,70	5	13,5	0	0,0	37	100,00

Fonte: Pesquisa de Campo, 2009.

No que se refere a como se sentem os meninos do grupo de agressores (Tabela 15), o maior percentual de respostas estiveram relacionadas à frequência “nunca se sentem”, sendo, 83,80% sozinhos; 78,40% magoados; 75,70% assustados; 73,00% tristes; 70,30% culpados; 59,50% envergonhados; 56,80% indiferentes ao ocorrido; 54,10% aborrecidos e 45,90% nervosos. Para a escala “sempre” se sentem orgulhos, 51,40% foi o percentual dos que escolheram essa resposta.

Sobre a questão da vergonha, ou melhor, a ausência dela, nas relações de perseguição ao outro, La Taille (2009) enfatiza o quanto a cultura da vaidade, mobiliza atitudes agressivas:

Em resumo, as ponderações que acabo de fazer a respeito da onda de violência atual que inspira os indivíduos de todas as classes sociais levam ao diagnóstico de que ela pode ser em parte atribuída a características da “cultura da vaidade”, à vontade de

dar um espetáculo de si, ao apego a marcas superficiais de destaque, ao orgulho de ser visto como “vencedor”, à vergonha de ser julgado como “perdedor”, à necessidade de se destacar perante aos olhos alheios e de subjugar outrem (LA TAILLE, 2009, p. 216)

Vale ressaltar ainda, o quanto os alunos de nossa pesquisa demonstram certa antipatia à figura dos agressores. Fica evidente, a representação de que os mesmos são pessoas frias e “desprovidos de sentimentos”. Assim, constatamos uma prevalência de interpretações momentâneas que levam apenas em consideração as atitudes dos agressores e não o que os leva a praticar os atos de agressão. Porém, não estamos a justificar os casos de violência, mas reafirmar que por trás de todas as atitudes, há elementos que determinam ou favorecem certas condutas. E, tentar identificá-las talvez seja um dos papéis das pesquisas na área de Educação, a fim de que possamos buscar transformações estruturais em nossa sociedade.

Tabela 15. Opinião dos participantes sobre como se sentem os meninos do grupo dos agressores

Como se sentem os meninos do grupo dos agressores	Nunca		Poucas Vezes		Algumas vezes		Muitas vezes		Sempre		Missing		Total	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>F</i>	%	<i>F</i>	%	<i>F</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Culpados	26	70,30	8	21,60	1	2,70	0	0,00	2	5,40	0	0,00	37	100,00
Sozinhos	31	83,80	4	10,80	0	0,00	0	0,00	2	5,40	0	0,00	37	100,00
Tristes	27	73,00	2	5,40	3	8,10	2	5,40	2	5,40	1	2,70	37	100,00
Indiferentes ao ocorrido	21	56,80	2	5,40	6	16,20	2	5,40	5	13,50	1	2,70	37	100,00
Magoados	29	78,40	2	5,40	2	5,40	1	2,70	3	8,10	0	0,00	37	100,00
Assustados	28	75,70	3	8,10	1	2,70	3	8,10	2	5,40	0	0,00	37	100,00
Envergonhados	22	59,50	5	13,50	4	10,80	0	0,00	4	10,80	2	5,40	37	100,00
Orgulhosos	7	18,90	3	8,10	3	8,10	4	10,80	19	51,40	1	2,70	37	100,00
Nervosos	17	45,90	2	5,40	4	10,80	3	8,10	11	29,70	0	0,00	37	100,00
Aborrecidos	20	54,10	4	10,80	2	5,40	3	8,10	6	16,20	2	5,40	37	100,00
Invejosos	12	32,40	2	5,40	4	10,80	3	8,10	16	43,20	0	0,00	37	100,00
Outros	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	4	10,80	33	89,20	37	100,00

Fonte: Pesquisa de Campo, 2009.

No que tange a questão na qual foi perguntado aos alunos se os mesmos fizessem parte do grupo de agressores como se sentiriam (Tabela 16), tivemos que 45,90% “sempre” se sentiriam culpados. Vale apontar que 70,30%, 56,80%, 54,10%, 48,60% e 40,50%, respectivamente “nunca” se sentiriam invejosos, sozinhos, orgulhosos, nervosos e assustados.

Os percentuais apresentados podem ser vistos de forma positiva, pois mesmo estando nos grupos de agressores, muitos alunos apontaram que se solidarizariam com os colegas vitimizados, o que poderia evitar o cometimento de situações de *bullying*.

Conforme Olweus (1995, 2006) e Pereira (2002), os agressores podem agir sozinhos ou em grupos. Assim, Olweus (2006) aponta que em suas pesquisas, as vítimas sofrem a maioria das perseguições por dois ou três alunos. Com relação à figura dos agressores, conforme apresentado em momento anterior, Lisboa (2005) constatou em sua pesquisa que as crianças que se perceberam como agressivas também buscam amigos agressivos. E as crianças que possuem amigos agressores tendem a ser classificadas como agressores pelos colegas, e percebidas como agressivas pelos professores.

Tabela 16. Opinião dos participantes sobre como se sentiriam se fizessem parte do grupo de agressores

Se você fizesse parte desse grupo como se sentiria	Nunca		Poucas Vezes		Algumas vezes		Muitas vezes		Sempre		Missing		Total	
	f	%	f	%	F	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Culpado	13	35,10	2	5,40	2	5,40	3	8,10	17	45,90	0	0,00	37	100,00
Sozinho	21	56,80	4	10,80	4	10,80	3	8,10	4	10,80	1	2,70	37	100,00
Triste	12	32,40	6	16,20	5	13,50	2	5,40	12	32,40	0	0,00	37	100,00
Indiferente ao que se passou	11	29,70	9	24,30	3	8,10	7	18,90	7	18,90	0	0,00	37	100,00
Magoado	10	27,00	5	13,50	9	24,30	3	8,10	10	27,00	0	0,00	37	100,00
Assustado	15	40,50	4	10,80	5	13,50	8	21,60	5	13,50	0	0,00	37	100,00
Envergonhado	13	35,10	5	13,50	7	18,90	4	10,80	8	21,60	0	0,00	37	100,00
Orgulhoso	20	54,10	5	13,50	3	8,10	4	10,80	5	13,50	0	0,00	37	100,00
Nervoso	18	48,60	2	5,40	7	18,90	4	10,80	6	16,20	0	0,00	37	100,00
Chateado	10	27,00	6	16,20	2	5,40	5	13,50	14	37,80	0	0,00	37	100,00
Invejoso	26	70,30	1	2,70	2	5,40	4	10,80	4	10,80	0	0,00	37	100,00
Outras	1	2,70	0	0,00	0	0,00	0	0,00	1	2,70	35	94,60	37	100,00

Fonte: Pesquisa de Campo, 2009.

Ao perguntarmos se os mesmos já se portaram como alguém do grupo de agressores contidos na história (Tabela 17), obtivemos os seguintes percentuais, 62,20% “nunca”, 24,30% “poucas vezes”, 2,70% “algumas vezes” e 5,40% “muitas vezes”. Contudo, nenhum aluno escolheu a opção sempre.

Tabela 17. Opinião dos participantes sobre já terem agido como alguém do grupo dos agressores

Já se portou como alguém do grupo de agressores	f	%
Nunca	23	62,20
Poucas vezes	9	24,30
Algumas vezes	1	2,70
Muitas vezes	2	5,40
Missing	2	5,40
Total	37	100,0

Fonte: Pesquisa de Campo, 2009.



Carvalhosa et al. (2006) apontam que em seu estudo, 36,20% dos alunos disseram ter provocado colegas de escola alguma vez. Já em sua pesquisa, Seixas (2005) relata que 12,00% dos alunos se perceberam exclusivamente como agressores. Freire et al., (2006) ressaltaram 4,50% dos participantes de sua pesquisa se encaixaram no papel de agressores. Ainda sobre a figura dos agressores, Bandeira (2009) destacou 15,90% dos participantes de seu estudo estar nessa condição, e que houve diferenças significativas mostrando que os meninos se identificam mais como agressores do que as meninas. A mesma ainda apresentou o dado que 54,70% dos pesquisados terem se identificado com os agressores.

Assim, mesmo que os alunos reconheçam circunstâncias pelas quais tenham se portado como os agressores, é válido ressaltar que casos isolados não são considerados como *bullying* para a literatura (FANTE, 2005; LOPES NETO, 2005; MUNARIN, 2007; OLIBONI, 2008). Entretanto, mesmo que algumas dessas situações tenham acontecido de forma isolada, são passíveis de reprovação, pois nada justifica alguém maltratar ou agredir as pessoas que estão ao seu redor.

Quando oferecido aos alunos cinco oportunidades de finalização da história apresentada nas pranchas e que lhes auxiliaram nas respostas do questionário (Tabela 18), tivemos 5,40% dos alunos escolhendo como final a 1ª situação, em que a vítima, após o ocorrido, iria procurar seu agressor para conversar. No que se refere ao 2º final, 21,60% dos alunos optaram pela situação em que a vítima fica isolada dos demais alunos de sua escola. Talvez esse final retrate o que as pesquisas apontam como uma característica das vítimas de *bullying*, o seu isolamento (BANDEIRA, 2009; BOTELHO & SOUZA, 2007; CEPEDA-CUERVO et al., 2008; FANTE, 2005; HERRERAS, 2008; OLWEUS, 2006).

Tabela 18. Opinião dos participantes referente ao final da história.

<b>Como a história provavelmente vai terminar</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Final 1	2	5,40
Final 2	8	21,60
Final 3	3	8,10
Final 4	5	13,50
Final 5	19	51,40
Total	37	100,00

Fonte: Pesquisa de Campo, 2009.

Para o 3º final, 8,10% foi o número de respondentes que optaram pela situação em que a vítima procuraria a ajuda de um colega. Em seus estudos, Martins (2005) elucida que 80,00% dos alunos acreditam que poderiam contar com seus colegas em situações de

vitimização ou agressão, porcentagem essa que esteve presente em três escalas de frequência: algumas vezes, muitas vezes ou quase sempre.

E, 13,50% acreditam que ela deveria procurar a ajuda de um adulto. Esse percentual ficou muito próximo aos participantes da pesquisa de Bandeira (2009), quando 13,30% dos alunos vítimas pediram ajuda de um adulto. O problema é quando os adultos, por falta de conhecimento ou de interesse, acabam não intervindo, ou até mesmo por considerarem as situações como algo que faz parte do processo de infância e adolescência (CID et al., 2008; FRANCISCO & LIBÓRIO, 2009; FREIRE et al., 2006; PIZARRO & JIMÉNES, 2007). Disto decorre a importância em darmos visibilidade às diferentes formas de violência, através de um processo de esclarecimento à comunidade para que os indivíduos não fiquem presos somente aos discursos apelativos da mídia.

Contudo, a maioria dos alunos optou pela última situação, o que equivale a 51,40% dos participantes, sendo que na imagem aparece a vítima brincando com os colegas de escola, após os atos sofridos. Seria muito bom se os alunos conseguissem resolver por si só, e que as perseguições não lhes causassem tantos danos psicológicos e relacionais em médio prazo. Ao fazermos uma relação do estudo de Dell’Aglia (2000) com as cinco possibilidades de finalização da história contida na prancha, o primeiro final estaria relacionado ao *coping* de ação direta. Por vez, o segundo final estaria relacionado ao *coping* de inação. Enquanto que os terceiro e quarto possíveis finais podem ser considerados como estratégias de *coping* de apoio social. E o último final também estaria relacionado ao *coping* de ação direta

Com relação à representação que os alunos participantes da pesquisa tinham acerca de si mesmos (Tabela 19), foram atribuídas várias qualidades aos mesmos, com seus respectivos antônimos em escalas de 1 a 5, e deveriam assinalar uma das 5 opções em proximidade com a resposta pretendida pelos mesmos. Sendo assim, tivemos nas escalas mais próximas que 83,80% se consideram boas pessoas; 78,40% educados; 75,70% se percebem desejáveis como amigos; 59,50% sinceros; 56,80% consideram-se engraçados; 54,10% se percebem como bondosos e humildes; 51,40% inteligentes. Outro ponto a destacar é que 48,60% se percebem como calmos, mesmo percentual dos que se consideram obedientes e tímidos.

Assim fica evidente o predomínio dos alunos que se percebem de forma positiva. Levandoski e Cardoso (2009) constataram haver uma correlação que tanto as vítimas como os agressores-vítimas possuem certa insatisfação com sua imagem corporal.

Tabela 19. Opinião dos participantes de como descrevem a si mesmos.

Como você se descreve	1		2		3		4		5		Missing		Total	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Chato / engraçado	4	10,80	0	0,00	6	16,20	6	16,20	21	56,80	0	0,00	37	100,00
Cruel / bondoso	6	16,20	1	2,70	1	2,70	9	24,30	20	54,10	0	0,00	37	100,00
Durão / chorão	9	24,30	4	10,80	12	32,40	2	5,40	9	24,30	1	2,70	37	100,00
Mentiroso/ sincero	4	10,80	1	2,70	2	5,40	6	16,20	22	59,50	2	5,40	37	100,00
Indesejável como amigo / desejável como amigo	4	10,80	0	0,00	1	2,70	4	10,80	28	75,70	0	0,00	37	100,00
Medroso/ valente	5	13,50	2	5,40	9	24,30	7	18,90	13	35,10	1	2,70	37	100,00
Tímido / desinibido	18	48,60	5	13,50	5	13,50	2	5,40	7	18,90	0	0,00	37	100,00
Fraço / forte	4	10,80	1	2,70	11	29,70	5	13,50	16	43,20	0	0,00	37	100,00
Obediente / rebelde	18	48,60	6	16,20	4	10,80	2	5,40	7	18,90	0	0,00	37	100,00
Palerma / inteligente	4	10,80	1	2,70	3	8,10	10	27,00	19	51,40	0	0,00	37	100,00
Arrogante / humilde	4	10,80	2	5,40	2	5,40	7	18,90	20	54,10	2	5,40	37	100,00
Conflituoso / Calmo	5	13,50	1	2,70	3	8,10	9	24,30	18	48,60	1	2,70	37	100,00
Mal educado / educado	4	10,80	1	2,70	1	2,70	2	5,40	29	78,40	0	0,00	37	100,00
Má pessoa / boa pessoa	5	13,5	1	2,7	0	0,0	0	0,0	31	83,8	0	0,0	37	100,0

Fonte: Pesquisa de Campo, 2009.

Com relação à colaboração dos mesmos com o estudo (Tabela 20), verificamos que 86,50% dos alunos gostaram muito de colaborar com a pesquisa. Constatamos ainda que 73,00% sentiram-se muito a vontade fazendo a tarefa. Entretanto 5,40% sentiram-se pouco a vontade, algo que merece nossa atenção, mesmo diante de todos os cuidados tomados na não identificação dos sujeitos e na ausência dos professores em sala de aula. Por último incluímos uma questão que versava saber quais alunos teriam interesse em participar da próxima fase da pesquisa, e que seria realizada no molde de entrevista. Sendo assim, 86,5% dos alunos disseram que sim, enquanto 13,5% optaram pela resposta não.

Tabela 20. Opinião dos participantes sobre a participação na pesquisa

<b>Você gostou de colaborar conosco</b>		<b>f</b>	<b>%</b>
Bastante		5	13,50
Muito		32	86,50
Total		37	100,00
<b>Você se sentiu a vontade fazendo esta tarefa</b>		<b>f</b>	<b>%</b>
Pouco		2	5,40
Bastante		8	21,60
Muito		27	73,00
Total		37	100,00
<b>Você gostaria de participar de uma entrevista sobre o assunto</b>		<b>f</b>	<b>%</b>
Sim		32	86,50
Não		5	13,50
Total		37	100,00

Fonte: Pesquisa de Campo, 2009.

Após as questões propostas no questionário havia um espaço em branco para que os mesmos fizessem comentários e sugestões. Ficou evidente o apelo para que as pessoas saibam respeitar quem está no seu grupo de convívio social, diante de tantas diversidades instaladas, e que ao negligenciá-las apenas reforçam situações preconceituosas. O preconceito que por sua vez, mascara, humilha e rotula os indivíduos num processo desumano de não reconhecimento do outro. Seria fundamental que as relações sociais conseguissem promover amizade entre as pessoas, visando um melhor convívio social.

Assim, Silva (2005) ao fazer uma leitura a partir de Adorno, enfatiza que se em outros tempos as vítimas do ódio humano foram os judeus, hoje, aqueles que se encaixam nessa situação são os “negros, homossexuais, deficientes, mulheres, idosos, etc.”.

Esse não respeito ao outro, muitas vezes carrega marcas que ficam inconscientes ao nosso modo de agir. O que reforçam atitudes das quais desde cedo, não entendemos, mas as reproduzimos, como se fossem as mais naturais e corretas, ante aos nossos colegas e pessoas do convívio social:

A dificuldade para se lidar com o preconceito envolve o nosso processo (de) formativo e o quanto, desde muito cedo, fomos cegados pelas práticas preconceituosas. A começar pelo convívio familiar e os primeiros anos escolares (...). O que importa é verificar aqui que estas distintas formas do preconceito lançam raízes e se fortalecem em nossa mais tenra idade, produzindo efeitos danosos no decorrer da nossa vida (SILVA, 2005, p.140 e 141).

Acreditamos que essa pesquisa teve seus méritos ao dar voz aos sujeitos participantes, a fim que pudessem expressar algumas de suas percepções com relação ao *bullying*.

Debarbieux (2002), Prina (2003) e Ortega e Del Rey (2002) destacam o quanto é importante criarmos espaços para escutar o que os alunos têm a dizer, o que eles veem e percebem como maiores problemas na instituição escolar. Essas iniciativas visam contrapor o modelo autoritário de gestão, pelo qual as decisões na maioria das vezes são direcionadas a partir de posicionamentos exclusivos da direção, e às vezes dos professores. Quando na verdade, todos os integrantes deveriam dialogar a partir de suas necessidades.

Sensibilizar-se com a história talvez não seja suficiente para que possamos nos solidarizar com o outro e evitar atitudes preconceituosas e discriminatórias. Contudo, não podemos negar sua importância num primeiro momento e, assim, adquirir posturas de intolerância frente às condutas de perseguição e intimidação entre pares no contexto escolar.

Um único aluno colocou no espaço destinado às observações e comentários por parte dos participantes, a seguinte resposta, “já passei por isso”. Por mais que o mesmo não tenha dito em qual papel estava centrada sua experiência com as situações de *bullying*, nos leva a

afirmar o quanto as consequências de tal assunto não estão restritas somente às vítimas (LOPES NETO, 2005; PINGOELLO, 2009, TOGNETTA, 2005). Outro item que supomos com essa indicação é que devemos continuar olhando para o *bullying* dentro do contexto escolar. O ambiente escolar se configura como um dos espaços de convivência e desvelamento de situações de *bullying*. E, por mais que a maioria dos estudos centre um olhar nesses espaços (CARVALHOSA et al., 2002; FANTE, 2005; FRANCISCO & LIBÓRIO, 2009; MASCARENHAS, 2006; OLIVEIRA & VOTRE, 2006; PINGOELLO, 2009), não negamos a sua existência em outros locais (PIZARRO & JIMÉNEZ, 2007).

Refletir acerca das dinâmicas produzidas dentro da escola significa entender e perceber as influências que o meio social, cultural e econômico determinam sobre a mesma, bem como a sua não neutralidade. Portanto, por mais que várias situações ocorram dentro do ambiente escolar, elas podem estar fora dos muros escolares também, quando os adolescentes convivem entre si ou se relacionam além do horário escolar, como é o caso do *cyber bullying*.

Muitos alunos acreditam que punir os agressores, por meio de expulsões ou suspensões seria suficiente para resolver os casos de *bullying*. Entretanto, poderíamos apenas estar transferindo o problema para outros contextos ou ainda não gerar uma conscientização nos sujeitos, a fim de que percebam a importância do respeito ao outro. Nesse sentido, Pingoello (2009) e Hayden (2002) apontam que as medidas punitivas são paliativas, e que os problemas dificilmente têm um fim, até mesmo porque as expulsões são indicadores de que tais crianças e adolescentes precisariam de apoio social, e em contrapartida são excluídas de determinada escola.

Por vez, alguns alunos apontaram à necessidade de “buscar a ajuda de pais e professores”. Muitos escolares depositam expectativas positivas nos seus pais e professores, como uma forma de conseguir ajuda na resolução das agressões ou perseguições sofridas. Martins (2005) destaca que em sua pesquisa, em uma das questões que visava identificar com quem os alunos poderiam contar diante das situações de vitimização, 52,00% apontaram a mãe (pais) e 55,00% destacaram os professores. Contudo, a mesma ressalta em outra questão, que 80,00% dos alunos consideram que os professores tentam impedir as consequências da vitimização, contudo, não sabem como fazê-los. Muitas vezes os alunos estão tão descrentes com as situações que não sabem o que fazer (FRANCISCO & LIBÓRIO, 2009).

Frequentemente, nós professores, não conseguimos perceber elementos que perpassam as entrelinhas de uma sala de aula. E, por vezes a rotina, o desgaste provocado nas relações do dia-a-dia, ou até mesmo a ausência de uma formação crítica e articulada às exigências

contemporâneas, acabam fazendo com que banalizemos algumas situações a que somos chamados a tomar posicionamentos.

### 3.2 Entrevistas

“Se eu fosse o presidente, se eu pudesse governar o mundo, eu faria de tudo, mais de tudo mesmo para tirar todas essas brigas, para não haver mais violência [...] temos que formar amigos e não inimigos (Menino, 13 anos)”.

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

Quadro 1- Informações sobre os entrevistados

Sujeitos	Sexo	Idade	Escola
Possível Agressor 1 (PA1)	M	15	A – (Região Central da cidade)
Possível Agressor 2 (PA2)	M	13	B – (Região Periférica da cidade)
Possível Espectador 1 (PE1)	M	14	A – (Região Central da cidade)
Possível Espectador 2 (PE2)	F	14	B – (Região Periférica da cidade)
Possível Vítima 1 (PV1)	M	13	A – (Região Central da cidade)
Possível Vítima 2 (PV2) <sup>10</sup>	F	14	B – (Região Periférica da cidade)

Assim, a média de idade dos participantes dessa fase da pesquisa foi de 13,83 anos e o desvio padrão de 0,75.

#### 3.2.1 Categorias de análise e problematização (discussão)

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

<sup>10</sup> Quando estabelecemos o primeiro contato com a turma da escola 2, fomos alertados pela coordenação que havia na sala uma aluna com deficiência intelectual e que ficava isolada dos demais colegas e sofria muitas intimidações por seus companheiros em função das dificuldades de aprendizagens nos diversos conteúdos abordados na série em questão. Contudo, salientamos que nosso propósito com a primeira fase da pesquisa não era fazer nenhuma intervenção com os alunos, e que poderíamos auxiliar a escola a tentar minimizar este problema, mas que não haveria correlação com nossa pesquisa. Diante desses apontamentos, após a realização da primeira fase da pesquisa chegamos ao nosso PV2, e que coincidentemente era a aluna destacada pela escola.

1- **Percepções sobre bullying:** teve como fundamentação o que os participantes da pesquisa entendem sobre *bullying* e as percepções sobre o fenômeno dentro do contexto escolar. Assim sendo, consideramos as proposições ligadas a colocar-se no lugar do outro, as justificativas da manifestação do *bullying*, tipos, a interação dos demais envolvidos diante de tal esfera relacional e os sentimentos perante tais ocorrências.

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

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

Após a elaboração das categorias de análise, procedemos com a realização da concordância entre juízes. Sendo assim, a categoria **Percepções sobre bullying** apresentou concordância de 95,45%, enquanto que a categoria **Redes de Apoio e Proteção** obteve 84,21%, e por fim **Propostas de enfrentamentos** apresentou concordância de 95,00%.

### 3.2.2 Percepções sobre *bullying*

A primeira questão feita a todos os alunos refere-se ao que achavam do que estava acontecendo na história. Assim, todos destacaram ser algo ruim e negativo para as vítimas, sendo que os argumentos centraram-se nos seguintes aspectos: “vários batendo num só, porque não vão com a cara dele” (PA1), “porque eu não queria que isso acontecesse comigo” (PA2), “triste quando as pessoas ficam falando uma das outras” (PV2), “os semelhantes batem uns nos outros dentro da escola” (PEA), “ah uma coisa bem difícil, porque são vários alunos batendo num só, porque não vão com a cara do garoto” (PE2) e PV1 ressaltou que:

*Ah acho ruim, porque o menino não pode ficar sozinho, é ruim trancá-lo na sala e deixá-lo sozinho ou caçoar. Pra isso tem que ter amigo, tem que ter amizades igual a mim [...] por exemplo, quando chega um menino novo na sala, temos que fazer amizades, formar*

*amigos, pois é melhor do que ficar sozinho aí, os outros caçoando ou ficar brigando assim, é ruim (PV1, Escola A, 13 anos).*

Fica evidente o como as situações de *bullying* são percebidas de forma negativa por todos os envolvidos, independente do papel que ocupam. No entanto, a fala do PA1 apresentada acima, demonstra o quanto ainda há pessoas que justificam os atos de rotulação e estigmatização, em função de determinado indivíduo não se adequar aos padrões hegemônicos de determinado grupo (ALMEIDA et al., 2007; MARIE-ALSANA et al., 2006; MASCARENHAS, 2006; OLIVEIRA & VOTRE, 2006; PRINA, 2003; TAVARES DOS SANTOS, 2001).

Nesse sentido, Baczko (1985) salienta que os imaginários sociais de determinado grupo cultural servem como dispositivos que acabam por contribuir no controle da vida coletiva:

Designar a identidade coletiva corresponde, do mesmo passo, a delimitar o seu “território” e as suas relações com o meio ambiente, e designadamente, com os “outros”, e corresponde ainda a formar as imagens dos inimigos e dos amigos, rivais e aliados, etc. (BACZKO, 1985, p. 310)

Assim, fica evidente o quanto as questões ligadas à heterogeneidade/diversidade precisam ser problematizadas dentro de nossa sociedade, a fim de desconstruir estereótipos que apenas sustentam relações preconceituosas (ALMEIDA et al., 2007; BOTELHO & SOUZA, 2007; CROCHIK, 1997; LA TAILLE, 2009). Destarte, se o preconceito e a intolerância são aprendidos socialmente, o respeito pelo outro e a solidariedade também podem ser aprendidos (MUNARIN, 2007).

Outra questão esteve baseada em como os alunos denominariam as situações que estavam ocorrendo na prancha. Nesse sentido, PA1 denominou de “*bullying*” e justificou pelo fato de já ter ouvido falar sobre isso na televisão. Tal apontamento potencializa o uso das mídias como um espaço importante no sentido de problematizar e prestar maiores esclarecimentos sobre o *bullying*, bem como suas consequências para a população geral. Entretanto, isso deveria se dar sem a conotação sensacionalista que comumente vemos nos noticiários da TV ou em jornais e revistas. Já PA2 disse estar acontecendo “brincadeiras de mau gosto”; PV1 classificou as situações como “ignorância”, pois não respeitam a opinião dos outros; contudo PV2 destacou ser um “mal entendido”; o PE1 destacou estar ocorrendo “violência” porque eles brigam muito e PE2 disse:

*“Chamaria de descaso né, porque muita gente faz coisas erradas e quer que seja bonito. A pessoa por querer se achar, querer ser o*



*“bonzão” da escola, e a pessoa chega até a mostrar que ele é quem manda no pedaço (PE2, Escola 2, 14 anos)”*.

Os alunos apresentaram diferentes conceituações para as situações da prancha, relacionando o ocorrido a algo negativo para quem está sendo perseguido. Apenas PV2 acredita que as situações da história não passam de um mal entendido. Por mais que os conceitos não sejam idênticos, estão articulados dentro de uma concepção mais ampla de violência. O processo de escutar os estudantes e dar voz aos mesmos para ver como percebem determinado problema é importante, no sentido de que os mesmos possam expressar todas suas angústias (DEBARBIEUX, 2002; PRINA, 2003).

A própria literatura não apresenta um consenso na definição do *bullying* (ALMEIDA et al., 2007; BANDEIRA, 2009; BEAUDOIN & TAYLOR, 2006; DONNON & HAMMOND, 2007; LOPES NETO, 2005; OLIVEIRA & VOTRE, 2006; OLWEUS, 1995; PINGOELLO, 2009; PIZARRO & JIMÉNEZ, 2007). Tais variações vão além dos aspectos linguísticos e culturais de um povo, ao contemplar as bases epistemológicas que guiam determinado trabalho (BEAUDOIN & TAYLOR, 2006; FRANCISCO & LIBÓRIO, 2009; GOMEZ et al., 2007; LISBOA, 2005).

Vale apontar que todos os alunos participantes da entrevista apontaram existir situações semelhantes a da história em suas escolas. E, quando perguntado aos mesmos de que forma, ou quais os motivos levam a alguém perseguir os outros, PA1 destacou que tais situações acontecem quando alguém não vai com a “cara” do outro por motivos de inveja; PA2 ressaltou quando os colegas obrigam os outros a pegar coisas forçadas para eles, como um motivo de se divertirem. As duas possíveis vítimas, ao abordarem essa questão se citaram como exemplos, sendo que PV1 disse que muitas vezes os meninos o ignoram, batem, e ficam zoando o seu nome, o que lhe deixa muito chateado, daí tem que procurar as meninas:

*“Às vezes eu tento conversar e os meninos me ignoram, aí eu tento ir com eles né, aí eles me ignoram bastante e eu fico chateado, tipo esse menino que está aqui (Menino da prancha), eu fico muito chateado, mas eu não choro, porque senão eles ficam caçoando mais, aí eu tento me conformar, aí eu tento ir para o lado das meninas para conversar com elas, aí elas não me ignoram (PV1, Escola A, 13 anos)”*.

A PV2 nos contou que os meninos xingam e falam palavrões a uma menina que fica quietinha no canto. O PE1 disse já ter visto pessoas batendo em outros alunos, mas não soube dizer o porquê, e a PE2 disse que as pessoas fazem isso para querer se aparecer, pois se acham os “bonzões”.

Os exemplos citados reforçam a presença do *bullying* dentro das duas escolas pesquisadas. A fala de PV1 pode ser contextualizada a partir de Pollack (1999, apud Devine, 2002) que identificou a existência de um código não verbal e que permeia o processo de socialização dos adolescentes do sexo masculino. Esse código é transmitido de maneira inconsciente e não intencional pelos pais, que reforçam a ideia de que os meninos têm que ser fortes e valentes. O autor constatou ainda que os alunos solitários e deprimidos têm uma enorme necessidade de serem ouvidos e um desejo de compartilhar seus sentimentos, no entanto isso fica impedido de acontecer em função do “código dos meninos”.

No que se refere à fala de PV2, por mais que ela faça menção que há uma menina que fica isolada dos demais colegas de escola, em função de sofrer vários xingamentos, isso nos leva a supor que a tal menina possa ser ela mesma, diante do histórico de perseguições a que era submetida, conforme os comentários feitos pela coordenadora da escola. De acordo com Cowie (2003) e Smith (2002), as pessoas que apresentam algum tipo de deficiência têm mais chances de serem vítimas em função desse fator de risco. Nesse sentido, Camacho (2001) verificou em sua pesquisa que os alunos que fogem dos padrões médios de aproveitamento escolar, tanto para mais ou para menos, não eram aceitos por seus pares nas escolas pesquisadas.

Quando perguntado aos entrevistados se tinham algum amigo que sofre isso (vítima), tivemos os possíveis agressores e espectadores dizendo que não. Entretanto, as vítimas apontaram um amigo que sofre situações parecidas às do menino da história. No que tange a ter amigos agressores, sejam aqueles agindo sozinhos ou em grupo, ou a presença deles na escola e como eles costumam vitimizar os seus pares, PA1 destacou conhecer alguns, mas só de vista, e que agem tanto sozinhos como em grupo ao bater, xingar e jogar coisas nos outros. PA2 destacou ter amigos agressores e que já os viu mandando os outros pegar coisas para eles. Por vez, PE1 disse não ter nenhum amigo fazendo isso na escola, mesma opinião de PE2, entretanto, o último destacou que na escola agem sozinhos, com a intenção de prejudicar os outros.

Como dito anteriormente, os agressores podem agir sozinhos ou em grupos na perseguição de suas vítimas e comumente são mais fortes (BANDEIRA, 2009; BOTELHO & SOUZA, 2007; LOPES NETO, 2005; OLIBONI, 2008; OLWEUS, 1995, 2006; TOGNETTA, 2005). Com relação às PV, afirmaram que:

*“... É na minha sala também tem, mas eu estou virando amigo deles, porque eles estão parando de me bater”*. (PV1, Escola A, 13 anos).

*“Geralmente tem, mas estão escondidas das outras pessoas”* (PV2, Escola B, 14 anos)

Os dois relatos apontam que muitas vezes as vítimas têm que forçar uma pseudo-amizade com os agressores, a fim de que deixem de ser perseguidos. Ou ainda têm que se adequar aos padrões culturais de relacionamento do grupo, como um meio de serem aceitos. Outro ponto a destacar é que muitas vezes as ocorrências de *bullying* acontecem de forma tão sutil, que ficam imperceptíveis aos olhares dos gestores, professores e demais funcionários das escolas (FANTE, 2005; GOMEZ, et al., 2007; OLIBONI, 2008).

Outro ponto a ser elucidado, com base nas entrevistas, refere-se ao momento em que foi pedido para que os alunos se colocassem nos papéis de agressores e vítimas, e perguntado quais sentimentos os mesmos teriam durante as situações. O PA1 destacou que caso fosse a vítima se sentiria “muito envergonhado, chateado e com raiva” e que chamaria os colegas para bater nos seus agressores. Por vez, caso fosse o agressor agindo sozinho iria se sentir “o cara”, por estar fazendo isso só, e em grupo se sentiria um covarde. O PA2 disse que ficaria com muita raiva caso estivesse no papel de vítima, mas que não deixaria isso acontecer consigo, e até brigaria com os agressores. E diante das possibilidades de ser um agressor agindo sozinho ou em grupo se sentiria super contente (divertido).

É interessante notarmos que nossos possíveis agressores caso fossem as vítimas ficariam com muita raiva e que um deles buscaria a ajuda de seus amigos para bater em quem o perseguisse. No estudo de Bandeira (2009), a mesma constatou que 48,90% das vítimas ficaram com raiva do que lhes havia acontecido. No que se refere ao papel que os PA1 e 2 se encaixaram de acordo com as análises preliminares em nosso estudo, ambos destacaram que se sentiriam bem caso agissem individualmente. E no caso de agir em grupos o primeiro referiu que se sentiria um covarde, fato contraposto pelo PA2. Olweus (2006) constatou em sua pesquisa que entre 35,00% e 40,00% dos alunos agiam sozinhos. Nessa mesma perspectiva, Pizarro e Jiménez (2007) apontaram que 44,00% dos meninos e 34,00% das meninas participantes de seu estudo e que sofreram maus tratos entre escolares foram ameaçados por uma pessoa. Contudo, a maioria das perseguições realizadas acontecem grupalmente e costumam ser desagradáveis para as vítimas ao produzir danos morais dentro da esfera escolar (MARTINS, 2005; OLWEUS, 2006). Oliveira e Votre (2006) ressaltam que a fidelidade ao grupo pode prejudicar o desenvolvimento pleno do sujeito, sendo que muitas vezes as identidades dos grupos são formas de comportamentos e manifestações, pelas quais

muitos alunos não conseguem perceber o que estão fazendo ao renegarem a sua individualidade diante das exigências do grupo.

No que se refere às possíveis vítimas, PV1 destacou que como vítima se sente muito triste e chateado, e que caso fosse um agressor, teria que ter algum motivo muito forte para bater em alguém, pois é “da paz” e não gosta de brigas. A PV2 destacou que caso fosse a vítima iria “estudar muito para tirar boas notas e aprender as outras matérias” e que ficaria triste. E, como agressor não mexeria com ninguém, ficaria quieta no seu canto. Os PE1 e 2 disseram que ficariam muito mal caso fossem um agressor ou vítima. Sendo que o primeiro ressaltou que no papel de agressor se arrependeria por bater num semelhante. E o outro por estar perseguindo alguém que não fez nada.

Tanto as possíveis vítimas como os possíveis espectadores ressaltaram o sentimento de tristeza, bem como o arrependimento caso estivessem nos papéis de agressores. De acordo com La Taille (2009) é fundamental que os alunos convivam com processos de descentração, nos processos de relacionamento com outros alunos dentro da esfera escolar, para que cada um consiga entender o ponto de vista alheio e vice-versa.

### 3.2.3 Redes de Apoio e Proteção

Quando perguntado aos entrevistados, a quem os alunos deveriam recorrer (vítimas) caso precisassem de algum tipo de apoio PA1 nos destacou que devem recorrer à polícia, “porque a escola não resolve nada, a única coisa que sabe fazer é dar suspensão para os moleques”, com relação aos pais só resolveria se os mesmos fizessem o mesmo (dar parte), os professores e direção por vez não fariam nada e sobre recorrer aos amigos talvez a situação piorasse, pois iriam querer brigar, expressando uma profunda descrença na presença de redes de apoio.

No que se refere à opinião de PA2, o mesmo destacou que devem recorrer à direção da escola. E que os professores poderiam ajudar se encaminhassem os alunos à diretoria. Entretanto, PV1 referiu que as vítimas deveriam recorrer à mãe, ao citar que a mesma sempre lhe aconselha a não reagir ou brigar quando os outros zoam ou batem nele:

*“Ah, conversar com a mãe porque é melhor, a mãe vai falar não anda com esses meninos, esses meninos são maus, ah não liga pra eles. Igual minha mãe, por exemplo, os meninos me caçoavam chamando de “polegato”, é “gatinho”, “gato”, “polegar”. As vezes eles ficam assim: “polegato”, eles ficam cantando essa música (polegares), aí eu me irritei e falei pra minha mãe, minha mãe falou assim, PVI (o nome foi substituído), não liga, porque se você ligar,*

*eles vão ficar falando mais, mais, mais e mais, aí você não vai aguentar mais. Aí aqui nessa figura, eu falaria pra esse menino conversar com a mãe, falar com a mãe que é melhor, a mãe vê o que ele faz, não precisa mudar de escola” (PV1, Escola A, 13 anos).*

O mesmo ainda destacou com relação à direção e aos professores da escola respectivamente:

*“Mas se eu falar pra diretoria é perigoso, às vezes eles não fazem nada, ou senão vão lá e chamam ele para falar uns negocinhos, mas não vai adiantar nada, porque no outro dia, eles podem falar e fazer as mesmas coisas (PV1, Escola A, 13 anos)”.*

*“Ele estava brincando, aí eu não sei o que deu nele e ele já veio [...] ele queria dar rasteira, aí ele bateu o cotovelo no meu nariz, aí eu caí, porque ele deu rasteira, aí tem uma professora lá, que eu gosto muito dela, ela chama Izabel (nome fictício), eu gosto muito dela. Aí ela já veio e por que você bateu nele? Aí ele, ah foi sem querer. Aí tava doendo, mas não sangrou nada o meu nariz. Essa professora eu gosto muito, essa professora eu acho que vê tudo o que acontece aqui na escola, brigas, ignorância, tudo [...] Eu confio nela, poderia contar qualquer segredo que eu não conto pra ninguém, pra ela eu conto (PV1, Escola A, 13 anos)”.*

Com relação a PV2, ela destacou que as vítimas deveriam recorrer à família, porque as mesmas devem ter dificuldades na matéria em que estudam, o que por vez, podem gerar situações de perseguição por parte dos colegas. Destacou ainda que recorrer aos professores teria um efeito positivo, já a coordenação e direção não, pois as mesmas “deixam o livro em cima da mesa” (livro de ocorrências).

O PE1 ressaltou que deveriam recorrer à direção, para que a mesma tome providências. Entretanto, não adianta recorrer aos professores, pois “não fazem nada”. Por fim, PE2 destacou que deveriam recorrer à diretoria, pais e professores.

De acordo com os apontamentos feitos pelos alunos, fica evidente o descrédito de alguns estudantes com relação à escola, principalmente no que tange a figura dos professores, diretores e coordenadores mediante as ocorrências de *bullying*, o que produz a sensação de que nada é solucionado dentro da escola. Na maioria das vezes os mesmos não tomam providências ou iniciativas de problematizar o assunto dentro da esfera escolar por falta de conhecimentos necessários a uma intervenção consciente e coerente, a fim de coibir as situações de intimidação (FRANCISCO & LIBÓRIO, 2009; GARCÍA & MADRIAZA, 2006; MARTINS, 2005; PINGOELLO, 2009; ZECHI, 2008). Vejamos o que diz Oliboni sobre essa questão:

É possível que o *bullying*, por ser um tipo de violência implícita, que geralmente não deixa marcas físicas visíveis, se constitui em uma prática subestimada pelos educadores, ainda mais quando os alunos alvos sofrem calados as agressões. Porém, o que não pode ser pedagogicamente aceitável entre os docentes, é uma prática de indiferença diante de ações inadequadas ou suspeitas entre os alunos, como se nada estivesse acontecendo (OLIBONI, 2008, p. 58).

Martins (2005) averiguou que dos participantes de sua pesquisa: 60,00% consideraram que eles poderiam recorrer ao diretor da escola, enquanto que 55,00% confiariam na figura dos professores e 52,00% nas mães. Destarte, Donnon e Hammond (2007) salientam que em comunidades coesivas os adultos a quem os jovens muitas vezes recorrem, devem respeitar os jovens e suas opiniões sobre os níveis de violência a que são submetidos. A partir dessa premissa é que os programas de intervenção devem primar em contemplar a participação de todos envolvidos da comunidade escolar na resolução de tais problemas (HERRERAS, 2008; OLWEUS, 1995).

No final do questionário, foi perguntado aos mesmos, se havia mais alguma coisa que gostariam de comentar, ou deixar algum recado. Assim sendo, os PA1 e 2 destacaram que os funcionários de uma maneira geral precisam ter mais atitude e ficar mais atentos frente às situações de *bullying*. A PV1 destacou que esse tipo de estudos é muito bom para os alunos poderem desabafar, e o recado que deixaria é que devemos cultuar momentos de respeito, e acabarmos com todas as formas de violência. No que se refere a PV2, a mesma destacou que os amigos poderiam deixar as pessoas copiarem as coisas quietas dentro da sala e que “os professores têm que ajudar os alunos com mais dificuldades na matéria”. Os PE1 e 2 destacaram que os funcionários deveriam ficar atentos as situações de violência, sendo que o último ainda ressaltou que a escola deveria falar sobre os efeitos das situações de *bullying* para todos os alunos se conscientizarem.

Todos os apontamentos feitos pelos participantes da entrevista reforçam o que Beaudoin e Taylor (2006) denominam de “cultura do desrespeito”, e que os educadores e demais funcionários das escolas precisam transformar sua percepção sobre o *bullying* e percebê-lo de forma mais contextualizada com os aspectos culturais, a fim de lidarmos com atitudes violentas que são desenvolvidas pela dificuldade em convivermos com as diferenças. A fala do PE2 também vem reforçar a necessidade de abordarmos esse assunto dentro das escolas e prestarmos maiores esclarecimentos aos alunos, para que todos possam se ajudar no enfrentamento do *bullying*.

### 3.2.4 Propostas de Enfrentamentos

Com relação ao que deveria ser feito com os agressores, se precisariam de algum tipo de apoio e ajuda, ou ainda como ajudar as vítimas, o PA2 disse que os agressores deveriam receber uma punição, por meio da expulsão ou transferência dos mesmos, e disse que o apoio que necessitam advém do fato de serem lembrados que se não pararem poderão sofrer alguma consequência. Por vez, PA1 também destacou que os agressores deveriam receber uma punição e que:

*“Ah sei lá, acho que poderiam colocar mais policiamento na escola, ronda escolar, ah sei lá, tipo ter um apoio quando pessoas que sofrem do bullying (sobre as vítimas). Pelo menos eles iam ficar com medo e iam parar de agredir as pessoas, porque ia ter um B.O na justiça e iam pensar antes de fazer (sobre os agressores). Agora proposto eu acho que nada, mas tem que ser alertado, avisando que violência gera violência, essas coisas assim”* (PA1, Escola A, 15 anos).

Para os mesmos questionamentos, PV1 destacou que:

*“Ah, eu não sei né, mas o que eu falaria era pra diretora, se eu fosse diretor, pichação, eu tentaria melhorar tudo, os meninos maus que só bagunçavam, e que iam uma, duas, três vezes para a diretoria, já levava suspensão, duas suspensões no máximo já seria expulso, porque é para melhorar, tirar os bagunceiros, deixar só os alunos bons. Na minha sala tem muito aluno bom também, mas também tem alguns muito bagunceiros, ignorantes. Se tirassem os ignorantes, os bagunceiros assim, acho que a escola seria melhor, muito melhor. E eu acho que esses meninos estão precisando de alguma ajuda, não sei como, mas eles precisam, ou eles fazem isso só para serem provocados, só para brincar ou zoar então”*. (PV1, Escola A, 13 anos).

A PV2 elucidou que deveríamos esquecer o que os agressores fazem e “não dar bola” para suas atitudes. Destarte, os possíveis espectadores destacaram que os mesmos não precisam de ajuda e que deveriam ser deixados de lado.

A busca por medidas paliativas como a suspensão ou a expulsão dos alunos são muito utilizadas ainda como um meio de resolver as situações de violência dentro do contexto escolar de forma emergencial (FRANCISCO & LIBÓRIO, 2009; HAYDEN, 2002; MUNARIN, 2007; PINGOELLO, 2009; SPOSITO, 2002). Contudo, sabemos que as mesmas não atuam na raiz do problema, ao passo que muitas vezes estamos apenas realocando as situações de violência de um lugar para o outro (MUNARIN, 2007; PINGOELLO, 2009).

Nesse sentido, Hayden (2002) constatou que crianças e adolescentes mais vulneráveis a serem expulsos de suas escolas vivem em circunstâncias ou frequentam escolas com maiores desvantagens de apreço social. E as expulsões definitivas apenas tendem a agravar e aumentar os riscos já existentes para esses alunos.

Em suma, as expulsões escolares, principalmente as expulsões definitivas, são um indicador relativamente confiável de crianças e famílias que necessitam de apoio social e que muitas vezes são ou socialmente excluídas ou encontram-se à beira dessa condição. Dadas as dificuldades que costumam estar presentes na vidas das crianças expulsas da escola, pode-se supor, com razoável grau de certeza, que a expulsão só tende a exacerbar essa situação (HAYDEN, 2002, p. 147)

E com relação à ideia de buscar ajuda policial para minimizar as ocorrências de *bullying*, Sposito (2002) averiguou que se o policiamento por um lado é visto como uma solução em várias administrações, com o intuito de combater e intimidar as situações de violência nas quais os profissionais da educação não conseguem muito êxito. Por outro lado, apenas reforçam a crise dessas instituições socializadoras que buscam medidas extremas de controle disciplinar, sendo o medo e o pânico fatores que destróem as práticas democráticas calcadas na ideia de direitos.

Os exemplos dados pelos alunos reforçam a ideia de que a instituição “escola” ainda tem muito a (re) pensar e problematizar sobre seu papel, no que tange as práticas utilizadas no controle das diversas situações, tais como violência, indisciplina e relacionamento entre escolares. Os alunos são ensinados diante do que veem no dia-a-dia, a achar que as punições são o meio mais eficaz de solucionar um problema. Raras vezes há espaços para o diálogo ou a reflexão sobre comportamentos e condutas adotadas dentro dos muros escolares, o que por vez empobrece as possibilidades de aprendermos que medidas violentas podem apenas reforçar ou transferir a perpetração da violência para outros contextos/pessoas.

Ao questionarmos o que os mesmos achavam daqueles que veem as situações de *bullying* e não fazem nada, bem como se poderia ser feito alguma coisa, o PA1 destacou que os mesmos às vezes “agitam” as brigas, ou ficam de longe para evitar maiores confusões. Nas respostas dos demais alunos, ficou evidente que os espectadores ficam longe por medo de sofrerem as perseguições, e todos destacaram que não precisam de ajuda, com exceção de PV1 que disse que os mesmos precisariam criar coragem para denunciar, mas não sabe como, pois às vezes “morre de medo”.

*“Ah, não sei né, porque é ruim ver o menino sofrer, tem um montão de gente, e só ele sozinho! Aí é ruim né, eu tenho que criar coragem, mas eu não consigo. Minha mãe já falou pra eu ficar fora de brigas, mas eu também não sou de brigar. Aí ela falou PV1 não se envolva, não faça isso, senão você vai arranjar briga, ou deixa quieto. Eu*



*falaria para esses meninos saírem da bagunça, viu os meninos bagunceiros, “vaza”, não fiquem na bagunça, porque senão vai acontecer o mesmo” (PV1, Escola A, 13 anos).*

O medo de sofrer as perseguições, tais como as que os outros são submetidos ou até mesmo a indiferença frente às situações de *bullying* marcam os posicionamentos comumente adotados por aqueles que veem situações de violência em suas escolas e não fazem nada (BANDEIRA, 2009; BOTELHO & SOUZA, 2007; DONNON & HAMMOND, 2007; FRANCISCO & LIBÓRIO, 2009; GRUBER & FINERAN, 2008; PINGOELLO, 2009). Daí a importância das escolas criarem espaços de escuta de seus alunos, ao garantir a não identificação dos mesmos perante a escola e pensar em programas de intervenção da violência em âmbito escolar, a fim de garantirmos uma escola prazerosa, onde o medo não seja uma das balizas para a aquisição do conhecimento e do relacionamento entre os pares.

## CAPÍTULO 4 - ALGUMAS CONSIDERAÇÕES...

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

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

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

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

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

de cidadãos críticos. Não estamos dizendo que o processo de caracterização do tema não seja importante, até mesmo porque o papel do pesquisador que os interpreta e analisa a partir de suas bases epistemológicas é fundamental, mas não podemos ficar presos somente a essa vertente de estudos. Quanto mais ricas e diversificadas forem as metodologias que visam investigar o assunto, maiores serão as possibilidades de entendermos o *bullying* de forma mais articulada com a sociedade.

Assim, os dados averiguados nas duas fases da pesquisa apontaram que um número expressivo de alunos se identificaram com as vítimas (54,10%). Outro ponto a destacar é que a maioria dos participantes se sente mal com o que está acontecendo na história da prancha. Tais sentimentos culminam com o fato da maioria dos alunos reprovarem as situações de *bullying*. Vale destacar que os estudantes percebem a presença do *bullying* dentro do contexto escolar. E, por mais que os nomes dados ao ocorrido não seja especificamente a terminologia “*bullying*”, as definições dadas pelos participantes carregam elementos contidos nas definições mais amplas de violência; entretanto, merece nossa atenção também o fato de alguns participantes da pesquisa terem afirmado que as situações das pranchas seriam apenas brincadeiras.

A naturalização do *bullying*, bem como de outras formas de violência, apenas congrega com a camuflagem das situações de violência pelas quais muitas crianças e adolescentes são submetidos, e que por consequência impedem a intervenção precisa quando elas não são reprovadas ou problematizadas.

Outro aspecto de fundamental importância refere-se às estratégias que os alunos utilizariam para resolver as situações de *bullying*, evidenciadas principalmente no apoio social e evitação, e associadas ao conceito de *coping*, compreendido como as estratégias que crianças e adolescentes usam para lidar, enfrentar ou adaptar-se aos fatores estressantes de vida. Nesse sentido, os alunos creditam à família, amigos, professores e demais integrantes da esfera escolar as possibilidades de poderem contar com seu apoio na resolução das situações a que são submetidos.

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

A presente pesquisa mobilizou alguns questionamentos com relação ao papel dos professores e da instituição escolar diante o *bullying*: Quais elementos deveriam ser

contemplados no processo de formação inicial e contínua de nossos docentes, a fim de que o *bullying* seja minimizado dentro da esfera escolar? Ou ainda, se as instituições escolares por si só não conseguem dar conta de toda essa dinâmica social, quais seriam os procedimentos a serem adotados pelas mesmas nos processos de intervenção? As respostas que aparentemente poderiam ser dadas de forma simplista vão se reconfigurando diante da complexidade do tema e exigindo a continuidade de mais estudos, principalmente os ligados ao contexto brasileiro.

As soluções que os educadores comumente dão e até mesmo as que os sujeitos participantes da pesquisa deram, apresentam um caráter imediato e instantâneo de resoluções. Medidas que na maioria das vezes funcionam de forma paliativa e impedem uma intervenção consciente de que se não problematizarmos as situações de *bullying* para além de resoluções momentâneas, sempre estaremos à mercê de sua presença e consequências nos diferentes segmentos da vida escolar.

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

Sendo assim, diante das limitações desse trabalho esperamos ter contribuído na produção de conhecimentos sobre o tema, bem como auxiliar no preenchimento de algumas peças do quebra cabeça denominado “*bullying*”. O convite fica em aberto para que mais pessoas procurem outras peças, pois o tempo e os aspectos sócio-culturais do nosso modo de viver vão reconfigurando o *bullying* e exigindo novos conhecimentos, a fim de que as respostas sejam mais articuladas o possível, principalmente em sua superação.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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

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

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

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

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

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

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

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

ANTUNES, D. C.; ZUIN, A. A. S. Do bullying ao preconceito: os desafios da barbárie à educação. **Psicologia & Sociedade**, v.20, n.1, p.33-42, 2008.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

DELL'AGLIO, D. D.; KOLLER, S. H.; CASSEPP-BORGES, V.; LEON, J. S. Índice de bem-estar infanto-juvenil no Brasil: um levantamento de indicadores sociais. In: R. M. C. Libório.; S. H. Koller (Orgs). **Adolescência e juventude: risco e proteção na realidade brasileira**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2009, p. 57-78.

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

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

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

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

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

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

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

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

FRANCISCO, M. V. **Caracterização de bullying entre escolares do Ensino Fundamental em Presidente Prudente-SP**.2006. 92 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura Plena



em Educação Física) - Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2006.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

SCHNURR, M. P.; LOHMAN, B. J. How much does school matter? An examination of adolescent dating violence perpetration. **Journal Youth Adolescence**, v.37, p.266-283, 2008.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

**ANEXOS**



## ANEXO A

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO  
Para os adolescentes participantes da pesquisa**

**“PERCEPÇÕES E PROPOSTAS DE ENFRENTAMENTOS DE  
ADOLESCENTES FRENTE AO *BULLYING*”**

Você está sendo convidado (a) para participar de um estudo que quer conhecer um pouco do que você pensa sobre o *bullying* (maus tratos entre escolares), bem como, o que seria necessário para podermos enfrentá-lo, com o propósito de eliminá-lo ou diminuir sua incidência no meio escolar.

A sua opinião é fundamental para enriquecer nosso estudo e para que os adultos entendam que os adolescentes têm muito a dizer sobre o *bullying*.

Se você puder e quiser participar deste estudo, no primeiro momento da pesquisa você responderá a um questionário que contém questões abertas. No segundo momento, caso seja sorteado, poderá participar de uma entrevista com os pesquisadores, na qual serão realizadas algumas reflexões, por meio de desenhos que ilustram os maus tratos entre escolares. Ninguém terá acesso a suas respostas, ou dados da entrevista, nem mesmo sua família, amigos, professores e a direção da escola. Apenas os pesquisadores responsáveis terão acesso a esse material. Nos questionários não há espaço para colocar seu nome. Haverá apenas um número que servirá para os pesquisadores controlarem todo o material.

Caso você sinta algum desconforto você tem o direito de parar de responder as perguntas quando quiser.

A participação nesta pesquisa não traz nenhum risco ou perigo a sua vida. Não haverá nenhum tipo de recompensa financeira para que você participe.

Se você precisar conversar com alguém para ter mais informações sobre a pesquisa, você poderá telefonar para a equipe da pesquisa, no telefone é 3229 5388, ramal 5529, e pedir para conversar com o Prof. Marcos Vinicius Francisco, ou com a Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup> Renata Maria Coimbra Libório. Você também poderá receber informações sobre esta pesquisa com a Coordenadora do Comitê de Ética em Pesquisa da UNESP, Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Edna Maria do Carmo, no telefone 3229 5365, ramal 202.

Ficaremos muito gratos em poder contar com sua participação e colaboração.

Então, se você aceitar participar desta pesquisa, gostaríamos que você escrevesse seu nome e a data de hoje, nas linhas abaixo, que indica que você aceitou participar desta pesquisa com a gente.

Seu nome: \_\_\_\_\_

Local e Data: \_\_\_\_\_

**MUITO OBRIGADO PELA SUA COLABORAÇÃO**

Pesquisador: Prof. Marcos Vinicius Francisco

Orientadora da Pesquisa: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Renata Maria Coimbra Libório

## ANEXO B

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Pesquisa: “PERCEPÇÕES E PROPOSTAS DE ENFRENTAMENTOS DE ADOLESCENTES FRENTE AO *BULLYING*”

Pesquisador: Prof. *Marcos Vinicius Francisco*

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. *Renata Maria Coimbra Libório*

1. Natureza da pesquisa: Seu filho (a) está sendo convidada (o) a participar desta pesquisa que tem como finalidade compreender o bullying (maus tratos entre escolares) nas escolas públicas na cidade de Presidente Prudente.

2. Participantes da pesquisa: Adolescentes de 8ª séries do Ensino Fundamental que frequentam as seguintes escolas públicas estaduais do município de Presidente Prudente: ( Escola A e Escola B)

3. Envolvimento na pesquisa: Ao autorizar a participação de seu filho (a) nesse estudo você permitirá que o pesquisador lhe aplique um questionário que será respondido na sala de aula, da escola na qual o (a) mesmo (a) estuda, em horário previamente combinado com a direção escolar, bem como, participar da realização de uma entrevista. Nessa entrevista seu filho (a) vai analisar alguns desenhos que mostram maus tratos dentro da escola. Os alunos terão um encontro com o pesquisador durante o qual responderão às questões que compõem o questionário e, um encontro para montagem das histórias sobre bullying (maus tratos entre escolares) que servirão de apoio para realização das entrevistas. O (a) adolescente terá liberdade para se recusar a participar e ainda a continuar participando em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo Sempre que quiser, poderá pedir mais informações sobre a pesquisa através do telefone (18) 3229-5335 ramal 5529, com o pesquisador Prof. Marcos Vinicius Francisco ou com a orientadora do projeto, Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup>. Renata Maria Coimbra Libório.

4. Riscos e desconforto: a participação nesta pesquisa não traz complicações legais, podendo talvez mobilizar alguns sentimentos desagradáveis, visto a temática tratada. Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética na Pesquisa com Seres Humanos conforme resolução nº 196/96 do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos usados oferece riscos à sua dignidade.

5. Confidencialidade: todas as informações coletadas neste estudo são confidenciais, ou seja, você / seu filho (a) não serão identificados (as) nos questionários.

6. Benefícios: ao participar desta pesquisa você / seu filho (a) não terá nenhum benefício direto. Entretanto, esperamos que este estudo traga informações importantes sobre o problema do bullying (maus tratos entre escolares) que ocorre em ambiente escolar, de forma que o conhecimento que será construído a partir desta pesquisa possa subsidiar propostas para o enfrentamento do problema, minimizando os efeitos negativos do sobre adolescentes que se encontram vitimizados (as) por esta forma de violência escolar.

7. Pagamento: você / seu filho (a) não terá nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa, bem como nada será pago por sua participação.

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para participação nesta pesquisa. Portanto preencham, por favor, os itens que seguem:

#### CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto meu interesse em autorizar meu filho (a) participar da pesquisa.

Nome do Participante da Pesquisa: \_\_\_\_\_

Local e data: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
Assinatura do participante

\_\_\_\_\_  
Assinatura do pai / mãe / responsável pelo adolescente

Prof. Marcos Vinicius Francisco – Prof<sup>a</sup> Dra. Renata Maria Coimbra Libório  
Responsáveis pela Pesquisa

## ANEXO C - ROTEIRO PARA ENTREVISTA

- Contextualização da pesquisa inicial. Garantir o sigilo de respostas, não identificação do(a) mesmo (a) em hipótese alguma.

- Não sei se recordas, mas no seu questionário havia uma pergunta que falava sobre o interesse em participar da 2ª fase do nosso estudo, e sendo assim selecionamos você para conversar um pouco sobre a prancha da história do *bullying*, bem como o que você pensa sobre o assunto.

-Observação, no início deverá ser feito um levantamento com os alunos, no que tange a estrutura familiar dos mesmos, e acontecimentos traumáticos ligados as formas de violência, entre outros.

- Pedir para que o aluno leia as duas questões abertas do seu questionário e respectivas respostas para situa-lo diante da entrevista e colocá-lo a par das suas considerações iniciais (dia da aplicação do questionário).

### **Vítima, Autor (a) e Espectador (a)**

- O que achas do ocorrido na “história”?

- Você acha que o que está acontecendo na história da prancha deve ser chamado do que? Por quê?

- Você acredita haver situações como a do (a) menino (a) que é perseguido (a) em sua escola? Quando? De que forma? Qual o motivo que gera essa perseguição (ex: por ser negro (a), obeso (a), deficiente, etc.)?

- Você tem algum (a) amigo (a) que sofre isso (vítima)?

- Ou que faz isso (agressor (a) sozinho (a))?

- E situações como as dos (as) meninos (as) que perseguem o (a) outro (a) (agressores (as) em grupo)? De que forma? Por que eles (as) fazem isso?

- A quem você acha que os alunos devem recorrer quando vítimas de bullying (ver o termo que os alunos utilizarão e fazer a devida adequação) (Aos pais? Professores? Colegas? Direção da escola? Outros?)? Que tipo de apoio precisariam receber àqueles que sofrem o bullying (ver o termo)?

- Caso você fosse uma vítima, como se sentiria no momento da agressão? E se fosse um agressor? Ou um expectador?

- O que você acha que poderia ser feito aos (as) agressores (as) ? Por quê? Você acredita que isso iria contribuir em que?

- O que poderia ser feito para ajudarmos quem sofre a violência (ou termos que o aluno deixar transparecer na conversa)? Você acredita que isso iria contribuir em que?

- O que acha daqueles que veem os acontecimentos e não fazem nada? O que você acha deles? Poderia ser proposto alguma coisa com os (as) mesmos (as)?

- O que pensa sobre tudo isso que conversamos?

Para todos: Tem mais alguma coisa que gostaria de comentar ou dizer? Ou algum recado que você gostaria de dar para sua escola (alunos, professores, coordenadores, direção e funcionários)?

Muito obrigado pela sua participação nesse estudo, e mais uma vez iremos lhe garantir que suas respostas não serão divulgadas com o seu nome original e que todos os cuidados serão tomados para preservarmos o seu nome.

Para todos: Tem mais alguma coisa que gostaria de comentar ou nos dizer? Ou algum recado que você gostaria de dar para sua escola (alunos e professores, coordenadores, direção e funcionários)?