



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA - UFPB
CENTRO DE EDUCAÇÃO - CE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

CATARINA CARNEIRO GONÇALVES

CONCEPÇÃO E JULGAMENTO MORAL DE DOCENTES SOBRE BULLYING
NA ESCOLA

João Pessoa – Paraíba
2011

CATARINA CARNEIRO GONÇALVES

CONCEPÇÃO E JULGAMENTO MORAL DE DOCENTES SOBRE BULLYING
NA ESCOLA

Dissertação apresentada ao curso de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba, como requisito final para a obtenção de grau de Mestre em Educação.

Orientador:

Drº Fernando César Bezerra de Andrade.

João Pessoa – Paraíba
2011

G635c Gonçalves, Catarina Carneiro.

Concepção e julgamento moral de docentes sobre bullying na escola/ Catarina Carneiro Gonçalves. -- João Pessoa: [s.n.], 2011.
145f.

Orientador: Fernando César Bezerra de Andrade.
Dissertação (Mestrado) – UFPB/CE

1. Educação. 2. Educação básica. 3. Bullying. 4. Julgamento docente. 5. Psicologia moral.

UFPB/BC

CDU: 37(043)

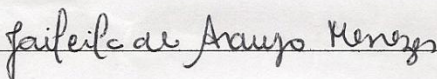
CATARINA CARNEIRO GONÇALVES

CONCEPÇÃO E JULGAMENTO MORAL DE DOCENTES SOBRE BULLYING
NA ESCOLA: estudo de caso.

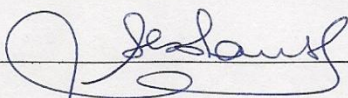
Dissertação apresentada ao curso de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba, como requisito final para a obtenção de grau de Mestre em Educação.

Aprovada em 29/08/2011

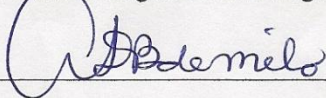
BANCA EXAMINADORA



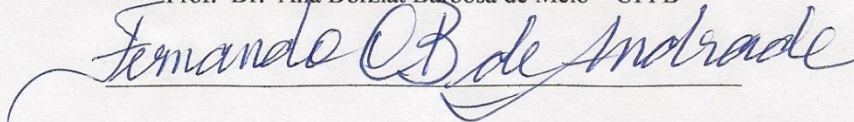
Prof.^a Dr.^a Jaileila Menezes de Araújo – UFPE



Prof.^a Dr.^a Luciene Regina Paulino Tognetta - UNICAMP



Prof.^a Dr.^a Ana Dorziat Barbosa de Melo – UFPB



Prof. Dr. Fernando César Bezerra Andrade – Orientador - UFPB

Dedicatória:

Dedico esse trabalho ao Tomaz, meu já tão amado filho, que ainda em meu ventre me faz esperar por uma escola na qual personalidades éticas possam ser construídas.

Agradecimentos

No momento de agradecer muitas pessoas surgem à mente. Gostaria de agradecer a

Os meus pais, Artur e Vitória Gonçalves e a minha avó D. Betinha Carneiro, pessoas que vejo sempre os olhos brilharem a cada conquista minha. Pai, mãe, vó: MUITO OBRIGADA.

O meu marido, Carlos Pery, por ser o advogado mais pedagogo que eu conheço. Obrigada por todo amor, parceria, cumplicidade que você me dedicou ao longo de todos esses meses do mestrado e ao longo de toda nossa vida juntos. Te amo!

As minhas irmãs, Cynthia e Carolina, que suportaram meu stress, minha falta de tempo, cansaço e irritação, convivendo com o que há de chato em mim afetuosamente.

O meu cunhado Tostão Queiroga, por ser o melhor irmão que eu poderia ter, estando sempre de braços abertos nos momentos mais difíceis.

As minhas sobrinhas, Analuiza e Amanda, por terem me ajudado tanto, seja com as filmagens da coleta, seja pelo simples fato de existirem. O meu amor por vocês me dá vida e me faz acreditar que as relações podem ser éticas e justas!

Os meus tios Canduca e Márcia pela hospedagem durante o mestrado, abrindo as portas para me acolher nos momentos de viagens contínuas;

O meu professor-orientador Dr. Fernando Andrade, por ter estado ao meu lado em toda essa caminhada, me amparando, acolhendo, estimulando. Ter a oportunidade de ter sido sua orientanda foi para mim mais que uma experiência acadêmica, foi uma experiência de vida;

Os funcionários do PPGE, que criam condições para que possamos estudar da melhor forma possível.

Os professores com quem cruzei e estudei durante o mestrado, agradeço pelo que pude aprender, em especial a Prof^a Ana Dorziat por aceitar o convite para compor minha banca.

A minha querida amiga Katherinne Gonzaga, muito obrigada pelas estadias em sua casa, por tudo que me faz, pela escuta atenta de uma grande psicanalista e, acima de tudo, pela irmandade que conquistamos;

A Sheila, Tarcia, Joelma e Edwin amigos da linha cinco, que foram companhias agradáveis ao longo dessa caminhada, sobretudo nos momentos mais difíceis. Os conhecimentos compartilhados com vocês estarão sempre em minha bagagem;

A Professora Dr^a Lucienne Tognetta, pessoa especial que caiu do céu para contribuir com esse estudo, sempre usando da forma mais afetuosa que alguém possa conhecer para me dizer as suas palavras muito sábias.

A Professora Dr^a Jaileila de Araújo por ter sido um grande exemplo, me mostrando que a docência no magistério superior pode ser, simultaneamente, uma referência de competência e simplicidade.

As minhas amigas Michaelle Moraes e Jhose Freire, pela alegria de compartilhar momentos pedagógicos e não pedagógicos com vocês, me tornando mais feliz.

A minha amiga-irmã Valéria Oliveira, meu grande par acadêmico, pessoa pela qual eu tenho eterna gratidão por ter conhecido.

A Elaine Leick, pessoa pela qual eu tenho profundo carinho, que foi sempre uma estimuladora dessa minha trajetória, me incentivando a conquistar o mundo.

As minhas amigas Márcia, Tânia, Simone, Rosiane e Adriane que ouviram atentamente minhas compreensões sobre esse tema nas nossas reuniões pedagógicas, compartilhando comigo o encantamento com os saberes adquiridos;

A Regina, Rita, Talita e Marise, pessoas que se tornaram especiais em minha vida, com as quais compartilhei muitas aprendizagens contidas aqui nesse trabalho e em outros que produzimos a muitas mãos.

Os meus amigos da Editora do Brasil em Pernambuco, em especial a Márcia, Narileide, Patrícia, Andréa e Urbanildo, por exemplificarem as vantagens de um ambiente cooperativo.

Os meus amigos da Editora do Brasil em São Paulo, em especial a Frederico, Selma, Edilma, João e Michelle, que me ajudaram a compartilhar informações sobre esse tema com professores de outras localidades do país.

A minha grande amiga Bianca, que foi uma das maiores incentivadoras da minha carreira profissional, acreditando em mim quando até eu mesma duvidava.

Os meus amigos da Interativa: Saulo, Emanuel e Adalberto, por me oportunizarem tantas vezes o encontro com professores ansiosos sobre o tema;

A Faculdade Joaquim Nabuco, espaço no qual tenho aprendido a cooperar e aprender com meus colegas e alunos, em especial a Karina Koblitz e Michela Macêdo pelas trocas acadêmicas e pessoais.

Aos colégios Fazer Crescer, BJ e Multivisão, em especial às pessoas de Ana Paula, Leila, Henriqueta, Sandra Janguê e Janaína Paixão, que abriram suas portas quando eu ainda estava lapidando os caminhos que seriam percorridos nessa pesquisa.

A CAPES pelo incentivo financeiro, me concedendo a oportunidade de ser bolsista ao longo de dois anos de mestrado, o que, sem dúvidas, me permitiu imprimir uma qualidade maior a esta pesquisa.

Agradeço, por fim, a todos os professores e professoras que cruzaram o meu caminho e que, de alguma forma, me ensinaram a ser uma pessoa melhor. A vocês, pela transformação que me proporcionaram, meus eternos agradecimentos.

RESUMO

Situações de bullying em âmbito escolar têm se tornado uma das maiores preocupações de educadores (as) e profissionais ligados à educação, em função de atingirem o alunado em variadas idades e em altas proporções, chegando a ser apontadas como a maior manifestação de violência escolar no Brasil. Explicar as compreensões de docentes acerca das causas, características e ações de enfrentamento dessa problemática é um caminho importante para problematizar a atuação de professores (as) diante do bullying, visto que são eles os maiores responsáveis pelas intervenções e possível superação da questão. Nesse sentido, esta investigação tem como principal objetivo conhecer e problematizar as concepções e os julgamentos morais de docentes (de uma escola particular da região metropolitana do Recife) sobre bullying escolar. Para isso, contou com 17 educadores atuantes na Educação Básica, escolhidos a partir da disponibilização voluntária para a participação de um encontro de formação continuada sobre bullying escolar. Os dados foram analisados qualitativamente, a partir da análise da enunciação proposta por Bardin (1979), levando em consideração os pressupostos teóricos da Psicologia Moral e dos Estudos Culturais da Educação. Os resultados de pesquisa apontam para o fato de que há, por parte dos educadores, uma crença de que o problema seja de responsabilidade exclusiva das famílias, o que leva os docentes a uma dificuldade em definir formas de superação dessa violência ligadas às práticas de instalação de um ambiente cooperativo em sala de aula. Tal fato pode ser compreendido em função de encontrar-se uma compreensão determinista sobre os comportamentos de bullying entre os educadores, visto que eles equacionam os comportamentos de violência na escola à falta de educação doméstica (o que os leva a pensar que cabe exclusivamente a família a responsabilidade da intervenção). Além disso, em caso de alvos-provocadores de bullying, foi constatado que há uma responsabilização do sujeito que é vitimizado na escola, de modo que os professores se isentam da responsabilidade de atuar no enfrentamento do problema, à medida que culpam o próprio alvo por seu processo de vitimação. Tal forma de pensar, bastante heterônoma, ajuda a difundir a crença de que a violência pode ser justificada.

Palavras- chave: bullying; escola; educação básica; julgamento docente, psicologia moral

ABSTRACT

Situations of bullying at school have become one of the largest concerns of educators and other professionals involved in education, due to reaching the student body in various ages and in high proportions, coming to be identified as the greatest manifestation of school violence in Brazil. Explaining the understandings of teachers about the causes, features and actions to combat this problem is an important passage to discuss the role of teachers in bullying, since they are the most responsible ones for interventions and overcoming this issue. Accordingly, this research presents its main objective as understanding and discussing the moral judgments of teachers (from a private school in the Metropolitan region of Recife) on school bullying. In order to do so, 17 active educators of basic education were chosen from a voluntary participation in a meeting on continuing education on school bullying. Data were analyzed qualitatively, based on the enunciation analysis according to Bardin (1979), taking the theoretical assumptions of moral psychology and Cultural Studies of Education into account. Research results point out that a creed for teachers exists that the problem is the sole responsibility of the family, what leads to a difficulty in defining ways to overcome this violence, practices related to the installation of a cooperative environment in classrooms. This can best be understood due to have found a necessary understanding about bullying behaviour among teachers, who equate the behaviour of school violence to a lack of domestic education (which leads to possible thinking about an intervention as exclusively being the family's responsibility). Moreover, in case of targets of bullying, it can be argued that there is a responsibility of the individual who is victimized at school, and that's why teachers consider themselves exempt from the responsibility to act in confronting the problem, as they blame the target for the process of victimization. This way of thinking, quite heteronymous, helps spreading the belief that violence can be justified.

Keywords: bullying, school, teacher judgments, moral psychology.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Amostra dos professores e professoras participantes da pesquisa	68
Quadro 2: Locais nos quais docentes buscam informação	75
Quadro 3: Percentual dos locais nos quais docentes buscam informação	76
Quadro 4: Conceituando o bullying	79
Quadro 5: Conceituando o bullying: percentual	81
Quadro 6: Frequência do bullying na escola	83
Quadro 7: Percentual da frequência do bullying na escola	85
Quadro 8: Caracterização do bullying na escola	88
Quadro 9: Percentual da caracterização do bullying na escola	88
Quadro 10: Ações de enfrentamento	90
Quadro 11: Percentual das ações de enfrentamento	92
Quadro 12: Ações possíveis para enfrentamento do bullying	93
Quadro 13: Percentual das ações de enfrentamento	95
Quadro 14: Causas do bullying	98
Quadro 15: Percentual das causalidades do bullying	100
Quadro 16: Consequências de uma vida em torno do bullying	101

Quadro 17: Percentual das consequências do bullying	101
Quadro 18: Os sentimentos de Tomaz	108
Quadro 19: Percentual dos sentimentos de Tomaz	109
Quadro 20: Justificativas de Tomaz	111
Quadro 21: Percentual das justificativas de Tomaz	112
Quadro 22: Sentimentos da turma diante de Tomaz.....	113
Quadro 23: Percentual dos sentimentos da turma diante de Tomaz	116
Quadro 24: Razões da rejeição por Tomaz	117
Quadro 25: Percentual das razões da rejeição por Tomaz	119

SUMÁRIO

Introdução	14
1. Discutindo a questão da violência	21
1.1 A violência na sociedade contemporânea	21
1.2 A violência na escola	25
2. O bullying como um tipo de violência na escola	35
2.1 Conceituando o fenômeno	36
2.2 Atores do bullying: alvos, autores e espectadores	39
2.3 Manifestações do bullying	47
2.4 Bullying: fatores implicados	50
2.5 Alcance do fenômeno: as estatísticas que ilustram o bullying na escola	54
2.6 Prevenindo e intervindo: iniciativas da escola e dos educadores	56
3. Método	64
3.1. Projeto-piloto	65
3.2. Realização da Pesquisa.....	67
4. Resultados e Discussões	74
4.1 Concepção de Professores sobre Bullying: os julgamentos docentes sobre essa manifestação de violência	74
4.2 Toda prática de bullying é violência, mas toda violência também é bullying? Conceituando o fenômeno à luz dos julgamentos docentes	78
4.3 Nós enxergamos, estamos cegos ou fingimos que não vemos? Bullying na escola	82
4.4 Os meninos de muitas caras: as principais condutas de bullying na escola	87
4.5 Eu, Tu ou Eles? Quem deve agir diante do bullying	90
4.6 Vídeos, palestras, aulas: a violência sendo enfrentada	

	através do ensinamento da moral	93
4.7	O mal dos males: a culpa é da família	97
4.8	Por que as consequências do bullying foram ignoradas?	101
4.9	Há luz no fim do túnel: o que podemos fazer para superar o bullying na escola.	103
4.10	O julgamento moral de docentes em um caso fictício de bullying	104
4.11	Ele gosta de apanhar! Será?	108
4.12	Eu não gosto deles mesmo!	110
4.13	“Que menino chato”: os sentimentos dos autores diante de Tomaz	113
4.14	A exclusão de Tomaz: tentando explicar o inexplicável	117
4.15	A intervenção Sherazade: para resolver o problema é suficiente conversar	119
5.	Considerações Finais	124
6.	Referência	130

Anexos

Introdução

Bullying na escola: um desafio para os educadores

Tudo começou na quinta série do ginásio, que foi na época que eu deixei o meu cabelo crescer. Acho que, na época, eu tinha uns onze para doze anos. Todas as vezes que eu chegava em casa, eu chegava triste. Minha mãe perguntava: o que é que foi filho? O que está acontecendo? Eu não contava. Na verdade, eu me sentia um monstro, assim... Sabe? O pessoal não podia me ver, que eles já queriam ir para cima de mim. O pessoal me batia e tal. Falavam muito da minha aparência, dizendo: por que eu não cortava o cabelo? E não sei mais o quê. Por que não deixava o cabelo espetado, como a maioria deixa? Achavam ruim porque eu não me importava com essas coisas e aí já partiam para agressão e tal. [...] Assim, eu acho que eu só comecei a contar essas coisas para a mãe e para o pai, no final do último ano da escola. Eu não queria pegar aquela fama de covarde, de pais superprotetores dos filhos. Resolveram criar um perfil falso meu no Orkut, jogavam latas em cima de mim, roubavam minhas coisas, escondiam meu estojo e eu não sabia onde é que tava. Teve um dia que um menino disse assim: "Ah, você não grita comigo não, viu? Você duvida que eu dou uma cabeçada em você?" Eu falei: "Duvido!" Aí foi dito e feito: ele deu uma cabeçada em mim e eu revidei. Eu volto no tempo agora e parece que eu escuto gente me zoando e tal. Quando eu vejo alguém assim, eu demoro para conversar e às vezes eu nem converso. Em questão de trabalho, também, eu me sinto inseguro nas entrevistas e tal. Eu tenho medo de entrar na faculdade e estas coisas se repetirem, tudo novamente. Será que eu fiz alguma coisa de errado e eu não tô lembrado de ter feito? Puxa, você estar lá na escola e não fazer amizade com ninguém é complicado (Rafael Flor, garoto de 19 anos vitimizado no período escolar, em depoimento concedido ao vídeo **Veja o Depoimento de uma Vítima e a Palavra da Escola**, disponível no site <http://veja.abril.com.br/mediacenter/educacao/escolas-encaram-bullying-6acce9444e01c9bba7fff13fbb74b794.shtml>).

Por esse depoimento de Rafael Flor, jovem de 19 anos, recém-concluente do Ensino Médio, pode-se reconhecer o cotidiano escolar de um garoto que, embora retrate um episódio isolado, é capaz de ilustrar a vivência escolar de milhares de crianças e adolescentes que todos os dias são vitimizados na escola, construindo uma identidade abalada, uma imagem de si marcada por relações interpessoais violentas as quais são expostos diariamente.

Cotidianamente, as escolas têm se apresentado como palco de variadas manifestações violentas entre estudantes, esporadicamente ou de forma recorrente.

Dentre as variadas formas de violência encontram-se experiências relacionadas ao bullying¹, trazendo consequências severas, que se estendem, inclusive, para além do período escolar. O discurso de Rafael Flor mostra que a vivência cotidiana dos maus tratos praticados por seus pares deixou marcas profundas em seu desenvolvimento, trazendo consequências nos mais variados âmbitos de sua vida pessoal, social, intelectual e profissional.

Entretanto, o que nos chama atenção é que esse não é um episódio isolado. Quem não se recorda do seu tempo de escola e retoma na mente imagens de meninos e meninas que, assim como Rafael Flor, eram obrigados a frequentar todos os dias um espaço de violência e sofrimento sem que conseguissem se defender ou fossem amparados? Quem não se recorda de meninos e meninas que, assim como os que atormentavam a vida de Rafael Flor, faziam do dia-a-dia de outros vários garotos e garotas verdadeiros episódios de sofrimento?

Quem não conhece professores e professoras que fingem não estar essa realidade presente nas escolas? Ou professores e professoras que buscam encontrar caminhos para transformar esse cenário das escolas contemporâneas, mas se sentem impotentes diante de tal realidade?

Diante de casos como o citado, estudos acadêmicos sobre a violência entre pares têm sido produzidos, sobretudo a partir dos anos 1970, definindo esse fenômeno, como ele se manifesta, quais suas causas e consequências, além da sua alta incidência (AVILÉS, 2006a; FANTE, 2005; OLWEUS, 1993; TOGNETTA, 2009).

Embora vários estudos tenham sido produzidos nos últimos anos objetivando discutir a violência escolar, observa-se, na literatura estudada, que apenas uma tímida parte deles é dedicada à construção de caminhos pedagógicos de enfrentamento da violência. Essa constatação se torna ainda mais evidente ao se analisar as indicações de estratégias eficientes e eficazes para o enfrentamento dessa violência repetitiva entre pares, nomeada, em boa parte dos estudos, por bullying, que partam de uma implicação direta dos

¹ Embora o termo bullying seja uma palavra de origem estrangeira, o que pediria uma grafia em itálico, fez-se a opção em grafá-la da forma convencional, visto que tal termo já foi incorporado ao vocabulário da língua portuguesa, conforme Ferreira (2010, p. 119).

educadores e educadoras como sujeitos de transformação desse caos relacional.

Do interesse por compreender as formas pelas quais educadores e educadoras compreendem e julgam esse fenômeno, assim como as formas de enfrentamento que eles acreditam ser eficientes que nasceu esta dissertação. Tal interesse deve-se, sobretudo, ao fato de considerar-se que tais atores escolares são os responsáveis diretos pelo manejo das situações de violência na escola, possibilitando a superação dos mesmos.

Não se pretende, entretanto, construir roteiros, mapas ou receitas. O que se busca, de fato, é iniciar reflexões que fundamentem a construção de caminhos de superação do problema, a partir do fazer pedagógico de educadores e educadoras que estão em sala de aula convivendo diariamente com o desejo e a tarefa de manejar de forma eficiente as violências sofridas e praticadas pelos estudantes, assumindo um papel que cabe a educação: modificar realidades pouco satisfatórias.

Colaborar para que a escola seja capaz de manejar melhor as situações de bullying, intervindo e prevenindo frente a essa manifestação violenta é a maior aspiração deste estudo. Acredita-se, sem dúvida alguma, que a escola é um espaço privilegiado de transformação e reinvenção das relações sociais, por concordar-se com o pressuposto de Bond (2010), segundo quem a mesma sociedade que inventou a violência é capaz de inventar a paz.

Por enxergar-se a violência como um fenômeno heterogêneo, assim como multicausal, abordar-se-á essa problemática a partir de dois referenciais teóricos que são complementares.

O primeiro deles, a Psicologia Moral, será utilizada em função de considerar-se o bullying, assim como outras formas de violência, como uma forma de desrespeito ao outro, sendo, assim, necessário ressaltar a relação entre violência e moral.

Além disso, tal referencial também é fundamental visto que se buscará compreender as formas pelas quais acontecem as relações de bullying na escola, as intervenções que os educadores e educadoras apresentam diante dessa violência, assim como as representações que os mesmos têm sobre o fenômeno. Para isso, destacar-se-á que essa é uma problemática configurada no plano ético dos sujeitos. Mas por que falar em ética quando se discute a

violência escolar? La Taille (2006, p. 48) aponta que, para compreender os comportamentos morais ou não dos homens, torna-se necessário saber a perspectiva ética que eles assumem. Dessa forma, é preciso compreender que resposta eles darão à pergunta feita pela ética (que vida viver?), para compreender as formas como agem e desejam ser reconhecidos.

Diante dessa questão partiu-se da crença de que essa é uma manifestação violenta tipicamente humana, e, por isso, deve ser estudada por variadas ciências, tais como a filosofia, a sociologia, a antropologia, a psicologia, dentre outras.

Como recorte teórico foi trabalhado com uma análise psicológica do problema, por acreditar-se que é a forma como se veem e querem ser vistos que pode ajudar a explicar o fato de alunos e alunas estarem envolvidos nas práticas de bullying na escola, assim como as formas pelas quais os educadores gestam o problema da violência em âmbito educacional. Isso porque, “dependendo do que um indivíduo escolhe ser o seu ideal de uma vida bem sucedida, ele poderá fazer mais ou menos uso da violência, ou nunca fazê-lo” (LA TAILLE, 2009, p. 332). A violência estará, portanto, relacionada aos projetos de vida individuais.

Levando em consideração que a perspectiva ética adotada pelos indivíduos não é formada exclusivamente por questões psicológicas, destacar-se-ão também os aspectos culturais que compõem os modos de viver a vida boa almejada pelo plano ético, visto que, segundo La Taille (1994) não se pode pensar o homem independente de sua cultura.

Por exemplo, La Taille (2009) aponta que uma sociedade na qual o consumismo é tão valorizado, acaba por convencer seus indivíduos de que somos o que compramos. Isso pode levar os sujeitos a uma necessidade imperativa de obter dinheiro para comprar e, por conseguinte, empregar a violência como forma de alcançar o desejo consumista.

Assim, acreditando que os valores difundidos culturalmente constroem “modelos” de felicidade, utilizar-se-á a perspectiva teórica dos Estudos Culturais da Educação, como uma das variáveis sobre as quais far-se-á a análise, realçando os aspectos da cultura que contribuem para referendar condutas violentas que compõem o bullying escolar.

Isso porque se parte do pressuposto de que numa sociedade extremamente competitiva e excludente como a contemporânea, não é de se estranhar que muitos dos alunos e alunas sintam orgulho de se verem como pessoas violentas e se envergonhem quando se mostram pacíficos na escola e fora dela.

A partir disso tudo surgiu a questão que norteou este estudo: “Quais as concepções e os julgamentos morais que docentes de uma escola particular da região metropolitana do Recife possuem e fazem sobre bullying escolar?”.

Em função dessa indagação, da análise dos quadros teóricos utilizados na pesquisa e compreendendo o imenso universo possível para analisar o fenômeno bullying em âmbito escolar, delimitou-se como objetivo desta dissertação:

- Conhecer e problematizar as concepções e o julgamento moral de docentes acerca do bullying na escola.

Outras questões desdobraram-se a partir da questão e do objetivo supracitado:

1. O que os educadores e educadoras entendem por bullying escolar?
2. Como reconhecem as especificidades desse fenômeno?
3. Para os (as) educadores (as) quais as causas e consequências do bullying escolar?
4. A quem atribuem a responsabilidade de intervir frente ao problema?
5. O que eles (as) têm feito para enfrentar o bullying na escola?

Para responder tais questões, centrou-se em uma linha de investigação que suscitou na necessidade de elencar outros objetivos de pesquisa a serem investigados. Assim, delimitaram-se como objetivos específicos para este estudo:

- Conhecer o que os docentes julgam ser bullying na escola.
- Identificar quais fatores os docentes julgam ser causadores do bullying escolar.

- Identificar o julgamento moral de docentes acerca das consequências do bullying escolar.
- Conhecer as estratégias de enfrentamento que são julgadas como eficientes pelos docentes.
- Relacionar as estratégias pedagógicas de prevenção e enfrentamento do bullying julgadas como eficientes com as causas e consequências do fenômeno apontadas pelos docentes.

Tais objetivos foram escolhidos em função de se partir do pressuposto de que alcançando a resposta para eles será possível compreender as formas como professores e professoras significam e agem sobre o bullying na escola, visto que as maneiras usadas por eles para lidar com a problemática é diretamente regulada pelas suas representações.

Assim, acredita-se que revelar os julgamentos de docentes a respeito das manifestações de bullying, suas causas e consequências, bem como as formas que eles julgam mais eficientes para lidar pedagogicamente com a questão (objetivos centrais deste estudo), poderá ser um instrumento importante para balizar necessários programas de formação de professores, que contribuam, efetivamente, com a formação de docentes mais autônomos, capazes, por isso, de transformar a escola em ambientes sócio-morais que contribuam para que os milhares de alunos possam alcançar a autonomia.

Vale destacar que os julgamentos docentes serão analisados a partir dos dois tipos de moral propostos por Piaget (1994) Heteronomia, que é a moral da obediência e autonomia, que é a moral do bem, visto que é livre da coação e pautada na justiça e respeito mútuo.

Para isso, construiu-se esse texto de modo a apresentar o referencial teórico utilizado, o método de pesquisa, os resultados e sua análise e algumas considerações possíveis a partir do estudo.

Dessa forma, o primeiro capítulo está estruturado para formular as definições de violência à luz dos referenciais teóricos apresentados, de modo que se discutirá o caráter multidimensional da violência, destacando suas facetas culturais e psicológicas.

No segundo capítulo será discutida a questão do bullying como um tipo de violência na escola, delimitando o fenômeno e suas particularidades, suas múltiplas causas e consequências, assim como seu amplo alcance.

No terceiro capítulo será evidenciado o método utilizado, apresentando, também, o projeto-piloto aplicado durante o percurso de pesquisa. Além disso, destacar-se-ão os instrumentos utilizados neste estudo para coleta de dados – um questionário e uma narrativa fictícia sobre bullying - e as formas como foram aplicados. Em seguida, será descrita a escola que serviu de campo de coleta e o perfil dos participantes da pesquisa, além dos cuidados éticos adotados em função das regras de pesquisa com seres humanos.

No quarto capítulo apresentar-se-ão os resultados deste estudo, a partir da exposição dos julgamentos dos educadores e educadoras sobre bullying, suas causas, consequências, assim como as possibilidades de enfrentá-lo. Para isso, far-se-á uma apresentação dos dados de pesquisa, evidenciando os dados coletados durante os momentos de formação dos professores, expondo, primeiramente, as informações coletadas pelo questionário e, em seguida, pela narrativa da situação fictícia de bullying na escola.

No quinto capítulo apresentar-se-ão as considerações finais a partir dos achados de pesquisa e algumas orientações didático-pedagógicas sobre como manejar situações de bullying na escola, a fim de que tais ações promovam condições para superação da violência dentro ou fora dos muros escolares.

1- Discutindo a questão da violência

1.1- A violência na sociedade contemporânea

Os altos índices de violência² tem se tornado um dos principais problemas enfrentados no mundo, despertando a atenção da sociedade civil, dos parlamentares e estudiosos do assunto, ao mesmo tempo em que tem ganhado espaço na mídia, tornando-se objeto constante de divulgação.

A exposição intensiva às notícias de fatos ditos violentos, os quais cobrem um amplo espectro de situações diferentes, reforça na população em geral a idéia de que a violência anda solta no país e de que há pouco a fazer contra ela, dada a insuficiência e ineficácia das medidas tomadas pelos poderes públicos (PINO, 2007, p. 764).

Diante das constantes denúncias de fatos violentos, a vivência do medo, da apatia e da revolta frente a esses cenários terminam modificando a forma de viver e interagir da população nacional. Esses sentimentos são desencadeados, em parte, pelo sentimento de impotência em modificar tal realidade, além da descrença na garantia à segurança pelo Estado. Tudo isso cria, na contemporaneidade, um imaginário do medo (TEIXEIRA; PORTO, 2004) que, incorporado ao imaginário social, transforma as relações sociais.

Embora se compreenda que a violência não é um problema exclusivamente das sociedades contemporâneas, defende-se que, na atualidade, há urgência na discussão e compreensão dessa questão, na busca de entender de que forma a violência tem se apresentado nos últimos anos, os prejuízos que tem trazido às relações interpessoais e as possibilidades de enfrentamento que podem ser adotadas para que se construam outras formas de relacionamento que não estejam centradas em condutas violentas.

Nesse sentido, será discutido no presente estudo o conceito de violência e as representações em torno dela, considerando que, segundo Araújo (2004,

² Segundo WAISELFISZ (2007) na década 1994/2004, o número total de homicídios registrados passou de 32.603 para 48.374, o que representa um incremento de 48,4%, bem superior ao crescimento da população, que foi de 16,5% nesse mesmo período. Além disso, vale destacar que no nível internacional, entre 84 países do mundo, o Brasil, com uma taxa total de 27 homicídios em 100.000 habitantes, ocupa a 4ª posição no *ranking*, só melhor que a Colômbia, e com taxas bem semelhantes às da Rússia e da Venezuela. As taxas de homicídio de 2004 são ainda 30 ou 40 vezes superiores às taxas de países como Inglaterra, França, Alemanha, Áustria, Japão ou Egito.

p. 15), “os significados da palavra violência são inúmeros, pois o próprio reconhecimento do ato violento é definido pelos autores em condições históricas e culturais diversas”.

Dessa forma, conceituar o referido termo é importante não apenas para que seja evidenciada a concepção de violência aqui adotada, mas para que sejam evitados equívocos de significado, já que

o conceito de *violência* é associado com relativa frequência aos de *crime* e *agressão*, sendo usados indistintamente, o que pode dar origem a graves equívocos, não só porque significam coisas distintas, mas também porque essa prática pode mascarar objetivos de natureza ideológica (PINO, 2007, p. 767).

Serve como exemplo dessa polissemia conceitual o verbete “violência” no Dicionário Eletrônico Houaiss de Língua Portuguesa (2007), que apresenta oito definições variadas para violência, indo de seu sentido adjetivo à descrição do emprego de força física ou moral contra pessoas e coisas, passando pelo exercício indevido do poder político ou físico, pelo dano material, pela coação e até mesmo pelo temperamento de quem se encoleriza e age com agressão facilmente.

A identificação desses aspectos comuns a toda violência resulta de um esforço de análise conceitual de um fenômeno que, por comportar tantas dimensões inter-relacionadas — psicológica, social, política, biológica, econômica, jurídico-normativa, ética, histórica —, explica a polissemia pela complexidade (ANDRADE, 2007, p. 76).

Embora o conceito de violência seja ilustrado a partir de múltiplos significados, observa-se que há um conteúdo moral em comum em todos eles: a noção do excesso de um contra outro(s), fazendo uso de força, física ou simbólica, para negar a existência, o desejo e a necessidade alheia. Assim, neste estudo compreende-se que em todas as manifestações de violência há a falta de respeito a si e ao outro como um elemento comum aos variados significados.

A partir do exposto, adotar-se-á a utilização do conceito de violência compreendendo esta problemática como um mal estar moral e ético, que se manifesta pela negação do outro através das ações de um ou mais autores que

possuem “uma espécie de vontade de poder irrefreável, que os colocam acima de qualquer limite ou lei” (PINO, 2007, p. 766).

Considera-se que realizar tal delimitação é importante; entretanto, não se pretende, com isso, reduzir a amplitude a que tal termo refere-se, por concordar-se que

há um erro fundamental, idealista e ahistórico em acreditar que definir a violência ou qualquer outro vocábulo consista em se aproximar o mais possível de um conceito absoluto de violência, de uma “ideia” da violência que, de fato, tornaria adequados a palavra e a coisa (DEBARBIEUX apud ASSIS; MARRIEL, 2010, p. 41).

Por isso, sem que haja a pretensão de delimitar ou reduzir esse conceito complexo, buscar-se-á apenas situar o campo de reflexão dessa temática, destacando que analisar-se-á tal fenômeno à luz de uma reflexão psicológica e cultural.

Tal opção deve-se a compreensão de que a problemática aqui contemplada constitui-se como um mal-estar ético, caracterizado pela negação e/ou indiferença aos valores morais universais, tais como a justiça e o respeito à vida. Por isso, concorda-se com Cortella e La Taille (2009), quando afirmam que para entender o processo que leva uma pessoa a respeitar determinados princípios ou regras morais, é preciso conhecer sua perspectiva ética.

Compreendendo que esse mal estar ético se manifesta de formas variadas nas diferentes culturas, também far-se-á uso dos pressupostos teóricos dos Estudos Culturais, para compreender a violência de forma geral e, mais especificamente, as atitudes violentas que adentram os muros escolares e se manifestam na relação entre pares de alunos no mundo inteiro, levando como foco de análise a cultura contemporânea, visto que a consideramos um dos fatores que potencializam a violência (BOND, 2010).

Mas qual cultura (s) marca (m) a sociedade atual? Quais valores estão constituindo as formas de viver a vida boa da população? Primeiramente é preciso destacar que se vive numa cultura de naturalização da violência. Assim,

numa sociedade em que a violência parece algo banal, comum e naturalizada, seus indivíduos a tomarão desta maneira. Uma criança aprende desde muito pequena que a agressividade é algo presente

em sua realidade. Ela aprende isto com os desenhos que assiste, com os filmes e novelas que os adultos vêem e principalmente com o dia a dia de uma sociedade que cada vez mais tende a naturalizar certos atos (PRODÓCIMO, 2009, p. 7378).

Em segundo lugar, pode-se citar, entre tantas outras características dessa sociedade que naturaliza a violência, uma cultura do individualismo que coloca em crise uma série de valores morais importantes para a construção de uma sociedade na qual a violência não seja tão expansiva como a atual. Pensando a partir da mediação da sabedoria popular, pode-se afirmar que longe da maior parte da sociedade ser representada pelo dito “um por todos e todos por um”, o mais apropriado seria “cada um por si e Deus por todos”.

Sobre o individualismo, marca da contemporaneidade, Tognetta e Vinha (2008), chamam atenção para uma coletividade seletiva, que mascara práticas individualistas, garantindo direitos básicos apenas aos poucos que estão próximos a nós. Elas chegam a tal constatação a partir de um estudo no qual procuraram compreender quais os conteúdos que causavam indignação entre os jovens, constatando que a maior parte dos adolescentes apresentava valores que estavam relacionados a uma esfera privada, legitimando a garantia de direitos básicos, tais como a justiça a um grupo seletivo e próximo a eles.

Tal questão também foi apontada por Cortella e La Taille (2009, p. 27), quando afirmam que hoje “o individualismo prevalece; as pessoas se retraem nas tribos, nos grupos. E aí reside um perigo: isso cria muito mais, digamos, ‘raiva’ do outro do que realmente apego a própria tribo”.

A partir dessa conceituação, na qual o fenômeno da violência se manifesta de forma plural e dessa contextualização que compreende tal problemática como uma crise ética, marcada por características culturais contemporâneas, buscar-se-á compreender esse fenômeno, delimitando a análise, de agora em diante, sobre a violência que se manifesta na escola, mais especificamente nas relações entre pares.

1.2- A violência na escola

A temática da violência, que tanto aflige a sociedade, tem penetrado também os debates educacionais, sobretudo nos últimos trinta anos, ganhando ênfase na sociedade, de modo que tem ocupado local de destaque dentre os problemas enfrentados pela educação, uma vez que professores deparam-se com práticas de violência cotidianas, frequentemente presentes no âmbito escolar (SPOSITO, 1981).

Embora a manifestação de condutas violentas na escola não seja um fenômeno recente, característico exclusivamente das sociedades contemporâneas, como se pode erroneamente acreditar, novos paradigmas científicos e culturais fazem reconhecer fenômeno numa outra perspectiva, problematizando comportamentos variados, tais como excluir, humilhar, intimidar etc., considerados como normais ou tipicamente infantis até certo tempo.

Assistimos, nas últimas décadas, a um alargamento do entendimento da violência, uma reconceitualização, pelas suas peculiaridades atuais e pelos novos significados que o conceito assume, (...) de modo a incluir e a nomear como violência acontecimentos que passavam anteriormente por práticas costumeiras de regulamentação das relações sociais (WAISELFISZ, 2010, p. 9)

Essa ressignificação científica e cultural acerca do que é considerado ou não violência contribuiu para que esse problema saísse do escuro, tornando-o objeto de divulgação através da mídia, sobretudo da imprensa escrita e da televisão, que passaram a evidenciar esse problema no cotidiano da escola, agindo, muitas vezes, como espaço de denúncia, tornando público algo que, por mais que já existisse, parecia permanecer enclausurado.

Sobre as denúncias feitas pela mídia de situações violentas em âmbito educacional, mesmo que de forma indireta, pode-se citar o fato da Rede Globo de Televisão ter exibido no ano de 2009 a novela “Caminho das Índias”, em horário nobre da televisão brasileira, retratando, em um de seus núcleos, o cotidiano de uma sala de aula brasileira, na qual adolescentes faziam uso de comportamentos violentos nas relações entre pares, contra professores e

contra a instituição, angustiando o corpo docente da escola que, na maior parte das vezes, manifestava-se impotente e incompetente diante das situações.

Retratar em uma novela de grande audiência condutas violentas em âmbito educacional denuncia, dentre outras coisas, que o convívio entre pares na escola e entre alunos e professores tem tornado as relações interpessoais nesse espaço bastante comprometidas, contribuindo para “romper com a idéia de que a escola seja lugar de conhecimento, de formação do ser e da educação” (TOGNETTA *et al.* 2010, p. 27).

O reconhecimento de que a escola também é palco de condutas violentas modifica, necessariamente, alguns paradigmas, visto que essa instituição, por muitos anos, demarcou “uma linha imaginária que divide o interior do exterior. Do lado de dentro, a segurança, a paz, a disciplina, a comunhão. Do lado de fora, a guerra, a violência, o medo, o terror, a divisão social” (TEIXEIRA, 2003, p. 35).

Mas não apenas a televisão tem ilustrado tal realidade. No que concerne a imprensa escrita, pode-se citar uma matéria (MAIA, 2009) publicada na *Veja*, denunciando a existência de bullying na escola e a necessidade de ações de enfrentamento dessa manifestação de violência. Através do depoimento de um garoto de 19 anos, a revista reportou o sofrimento vivido pelos alvos da violência entre pares na escola e as consequências para o desenvolvimento emocional de alunos e alunas que ali estudam.

Simultaneamente ao contexto no qual a violência na escola eclodia na mídia, os estudos científicos também começaram ser publicados com mais intensidade, reconhecendo a questão da violência na escola como um tema plural e relevante, merecendo penetrar nos debates acadêmicos, visto que, assim como a violência externa à escola, aquela que envolve os espaços das instituições educativas também trazem graves e negativas consequências.

Tais estudos chamaram a atenção, por apontarem que diferentemente da crença que perdurou bastante tempo, os comportamentos tidos como inadequados pelos alunos e alunas não passavam conforme os mesmos cresciam, ou seja, não eram atitudes tipicamente infantis ou juvenis.

Além disso, o avanço científico passou a apontar que estar envolvido num cotidiano violento compromete o desenvolvimento humano de variadas formas. Por parte de quem sofre com as atitudes violentas observamos que

muitas são as dificuldades imediatas; outras, em médio e longo prazos. Além de poder comprometer o rendimento escolar, a se isolar, a apresentar baixa autoestima a se recusar ir à escola, alegando dores de cabeça, estômago ou abdominais. Em longo prazo, ressaltam-se dificuldades de relacionamento e sintomas de depressão que podem seguir a pessoa pela vida (RISTUM, 2010a, p. 111).

Por parte de quem pratica as atitudes violentas, tais atos contribuem para que os sujeitos se tornem pouco sensíveis ao outro, não desenvolvendo o sentimento da empatia, podendo, inclusive, vir a adotar condutas violentas em seu cotidiano, visto que

se uma criança vive em um lugar de miséria moral e violência, em um lugar no qual a compaixão é vista como fraqueza, sua tendência natural à simpatia pode ser embotada e dar lugar a uma espécie de couraça afetiva que a torna insensível aos estados afetivos alheios (LA TAILLE, 2006, p 144).

Diante de tais constatações, encontra-se uma ampliação dos estudos debruçados sobre o tema aqui em foco, podendo ser analisados a partir de duas trajetórias no Brasil: os pioneiros, produzidos durante anos 80, abrindo a reflexão em torno do tema, com foco na violência da e contra a escola; e os que tiveram início nos anos 90, apresentando temáticas relevantes que ainda são consideradas atuais, com foco, prioritariamente, nas questões relacionadas à violência na escola. Sobre a distinção acerca da violência na, da e contra a escola, que ajudam a compreender os caminhos trilhados pela literatura dedicada à violência em âmbito escolar, Charlot aponta que

violência na escola é aquela que se produz dentro do espaço escolar, sem estar ligada à natureza e as atividade da instituição escolar: quando um bando entra na escola para acertar contas das disputas que são as do bairro, a escola é apenas o lugar de uma violência que teria podido acontecer em qualquer outro local. Violência contra escola esta ligada à natureza e às atividades da instituição escolar. Quando os alunos provocam incêndios, batem nos professores ou os insultam, eles se entregam a violência que visam diretamente à instituição e aqueles que a representam. Essa violência contra a escola deve ser analisada com a violência da escola: uma violência institucional, simbólica, que os próprios jovens suportam através da maneira como a instituição e seus agentes os tratam (modos de composição das classes, de atribuição de notas, de orientação, palavras desdenhosas dos adultos, atos considerados pelos alunos como injustos ou racistas) (CHARLOT, 2002, p. 434).

Os caminhos percorridos pela teoria que se debruça sobre o tema foram anunciados por um estudo de Sposito (2001), cujo trabalho revisou a produção acadêmica acerca da temática até o final do século passado, mostrando que as pesquisas iniciais recaíram sobre a violência da qual a escola era vítima, ou seja, a violência contra a escola, problematizando as questões relacionadas ao vandalismo, ao roubo e à delinquência praticados pela comunidade externa à escola, vitimizando as instituições educacionais e seus profissionais:

Nesses primeiros anos da década de 1980 observa-se certo consenso em torno da idéia de que as unidades escolares precisavam ser protegidas, no seu cotidiano, de elementos estranhos, os moradores dos bairros periféricos, atribuindo a eles a condição de marginais ou delinquentes (SPOSITO, 2001, p. 90).

A partir desta demanda, evidenciou-se que o desejo dos espaços educativos estava relacionado à questão da proteção pelos órgãos externos, tais como Justiça e Polícia: os educadores solicitavam o aumento dos muros das escolas e a ampliação do quadro de policiais que trabalhavam na ronda do quarteirão onde suas escolas se localizavam, visto que concebiam a violência vivida dentro da escola apenas como consequência da violência social³.

Além desse foco, que compreendia a problemática da violência interna às escolas como consequência da violência externa, havia também outro grupo de estudos acadêmicos, produzidos nesse mesmo período, nos quais “as análises recaíam sobre a violência do sistema escolar, ou seja, a violência da escola, especialmente por parte dos professores contra os alunos (punições e castigos corporais)” (ABRAMOVAY, 2002, p. 21).

Embora nessa década se tenha encontrado grupos de trabalho que se debruçaram sobre a violência contra escola e a violência da escola, não se encontrou pesquisas que buscassem relacionar as duas formas de violência escolar supracitadas, de modo que reflexões em torno da atuação docente na escola, do descaso dos educadores para com os alunos, assim como outros

³ Estudos recentes (TOGNETTA et al, 2010) apontam que maior parte dos educadores ainda possui tal crença, o que dificulta as intervenções tão necessárias frente às situações de violência. Enquanto persistem em responsabilizar outros atores para os episódios de violência escolar, como a família, a situação econômica, a personalidade do aluno, entre outros, profissionais da escola se eximem da responsabilidade pelos conflitos gerados e pela resolução deles.

fatores institucionais que impulsionam a violência contra a escola não foram problematizados.

Essa relação é fundamental na compreensão de que as três formas de violência caracterizadas por Charlot não são independentes. Como primeira reflexão, é preciso compreender que as três modalidades possuem um ponto de interseção: são manifestações de violência escolar. Além disso, em boa parte dos casos, uma manifestação de violência é causadora e/ou desencadeada por outra. Em estudo realizado por Ristum (2010b), cujo objetivo foi levantar as principais dificuldades das escolas, apontou-se que é bastante fácil o acesso de pessoas externas à escola, pois com a falta frequente de professores, muitos alunos ficam circulando livremente nos pátios escolares, misturando-se, muitas vezes, com traficantes e vândalos sem serem percebidos. Além disso, outro fator que merece destaque, visto que contribui para a propagação da violência, é a forma pouco atraente como as aulas são planejadas e ministradas, contribuindo para a não manutenção dos alunos em sala de aula e, indiretamente, colaborando para a construção de um cenário propício à violência nas suas mais diversas formas.

Tais constatações são exemplos de estudos mais recentes, não tendo sido reconhecidas pelos estudos sobre violência escolar que compuseram o cenário das pesquisas produzidas na década de 80.

Os anos 90 ampliaram o cenário das produções científicas, e os estudos passaram a investigar, também, a relação entre violência nas favelas e nos bairros periféricos e a relação desta manifestação externa com a violência interna à escola, reconhecendo essas violências como diferentes, mas relacionadas. Além desse foco, foi possível encontrar estudos que passaram a investigar a violência na escola, sobretudo aquelas que se apresentavam nas interações entre os pares⁴, iniciando, mesmo que de forma incipiente, os trabalhos em torno da questão da vitimização e/ou intimidação e das incivildades⁵, tendência que perdura até os dias de hoje.

⁴ Estudos contemporâneos (FISCHER, 2010; RISTUM, 2010a) tem afirmado que essa é a principal forma de violência escolar.

⁵ Debarbieux (2002) aponta que as incivildades são atos que vão desde indelicadezas e atitudes mal criadas por parte das crianças até práticas de vandalismo. De modo geral, ainda segundo o autor, são resultantes de pequenas delinquências e estão relacionadas a formas de relações humanas e à cidadania.

Outra novidade nos estudos científicos, segundo Trindade e Menezes (2008), foi o início dos estudos sobre condutas violentas praticadas por jovens de classes mais favorecidas. Tais estudos demonstraram que quando esse grupo de jovens exercia a violência, ela era, sobretudo, entre pares. Essa foi uma grande mudança nos estudos sobre violência, uma vez que os jovens de camadas sociais privilegiadas eram invisíveis nas referidas pesquisas, podendo sugerir, inclusive, que os mesmos não praticavam condutas violentas.

A mudança nos caminhos trilhados pelos estudos acompanha as modificações nas práticas violentas que passaram a acometer as escolas, redirecionando os olhares para outras manifestações violentas ainda silenciadas pelos estudos acadêmicos.

Na década de 1990 houve na França uma mudança gradativa da violência externa para um tipo de violência interna à escola, sob a forma de agressões de alunos contra professores e funcionários, agressões entre alunos, saques realizados pelos próprios alunos, confusões e contradições nas equipes educativas, protestos e greves de pessoal. Continuava a existir a violência externa à escola e contra a escola, mas ela foi superada pelos citados problemas internos. Esse deslocamento também ocorreu no Brasil (RISTUMB, 2010, p. 79).

A partir do exposto, percebe-se que os estudos sobre o tema aqui em foco percorreram um vasto caminho ao longo das últimas três décadas, continuando ainda em fase de ampliação. Embora a literatura sobre o tema esteja em fase de expansão, abordando questões variadas no cerne da problemática — tais como violência entre alunos, a violência simbólica, entre outras —, algumas lacunas são perceptíveis e precisam ser superadas, visto que os trabalhos disponíveis ainda

não buscam criar um quadro teórico interpretativo sobre o fenômeno, mas oferecem indicações importantes tanto sob ponto de vista do estímulo a novas pesquisas como do quadro em que ocorrem os principais eventos observados nas relações entre a escola e a violência (SPOSITO, 2001, p. 89).

Quais quadros são necessários construir? De modo geral, o que os estudos acadêmicos têm apontado é o fato de se manifestarem,

constantemente, situações de violência entre pares, atingindo todas as escolas, envolvendo um alto percentual de alunos⁶ em todas as idades.

Tal situação tem sido reconhecida por um alto percentual de educadores, de modo que em um estudo sobre o tema (RISTUMb, 2010) 93,1% dos professores de escolas particulares e 83,3% dos que lecionam em escolas públicas afirmaram que a violência entre alunos é a mais frequente nas escolas.

Entretanto, embora a violência entre pares na escola já seja reconhecida por um alto percentual de docentes, parece que tal modalidade violenta fica sempre em segundo plano na atenção dos educadores, de modo que eles não constroem uma prática pedagógica sistematizada e consciente para o seu enfrentamento, reconhecendo tal necessidade, segundo Tognetta e Vinha (2010), apenas quando eles próprios são vítimas da violência.

Além do alto índice de alcance e da não atuação direta de educadores, observa-se que os estudos acadêmicos sobre o tema têm sido apresentados ainda de forma tímida na literatura nacional (FANTE, 2005; FISCHER, 2010; RISTUM, 2010a; TOGNETTA; VINHA, 2008,) e de forma mais expressiva nos estudos internacionais (AVILÉS, 2006a; CONSTANTINI, 2004; OLWEUS, 1998), os quais fazem uso do vocábulo bullying⁷ para se referir a um tipo de violência que acontece entre pares, sobretudo no interior das escolas, causando dor, angústia e sofrimento aos seus envolvidos, motivado, muitas vezes, pela intolerância à diferença, sendo, na maior parte das vezes, velada aos olhos da autoridade⁸.

Vale ressaltar, também, que as produções científicas que se dedicam ao estudo desse fenômeno de violência têm seguido os mesmos rumos dos trabalhos que contemplam a violência na escola em suas várias outras

⁶ Não pretendemos, com isso, afirmar que esse seja o único caminho necessário de ser construído acerca da violência escolar, visto que concordamos com Debarbiuex (2002b, p. 26) quando afirma que “restringir a violência na escola à modalidade entre pares e/ou à intimidação é uma abordagem que não leva em conta, por exemplo, a violência dos adultos para com os alunos ou a violência anti-institucional.”

⁷ No Brasil, assim como em outros países, faz-se a opção por utilizar o vocábulo em Inglês, por não existir outro termo que corresponda às variadas características que delimitam o fenômeno.

⁸ Por vezes as situações de bullying são, de fato, veladas aos olhos das autoridades. Outras vezes, os educadores observam tais comportamentos, construindo, entretanto, a errônea idéia de que são naturais conflitos dessa natureza nessas faixas etárias.

manifestações: não oferecem, de modo geral, a possibilidade de construção de um quadro teórico interpretativo.

Analisando a pequena produção bibliográfica produzida em cursos de pós-graduação *stricto sensu*, disponibilizados no banco de teses da CAPES - Comissão de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação Superior, correspondentes ao período de 2004⁹ a 2008, foram encontrados apenas 28 estudos disponibilizados através do assunto bullying, dos quais cinco teses (CATINI, 2004; CHAGAS, 2008; LISBOA, 2005; MIRANDA, 2004; NOGUEIRA, 2007) e 23 dissertações (ALCANTARA, 2008; ALMEIDA, 2008; ALVES, 2006; ANTUNES, 2008; BERNARDINI, 2008; BRADASCHIA, 2007; CARREIRA, 2005; CAVALCANTE, 2007; CRUZEIRO, 2007; CUNHA, 2006; FRANÇA, 2006; GUIMARÃES, 2008; HAYASIDA, 2005; MELLO, 2008; OLIBONI, 2008; OLIVEIRA, 2007; PALUDO, 2004; PUPO, 2007; ROLIM, 2008; SANTOS, 2005; SANTOS, 2007; SILVA, 2008; SILVA, 2006;).

Diante do pequeno cenário apresentado pelas produções acadêmicas, é possível identificar o fato de que dentre os vários objetos que ainda demandam de investigação científica, no que concerne ao problema da violência na escola, o bullying seja um deles por representar uma violência que atinge as escolas do mundo inteiro, se caracterizando como uma forma de desrespeito que se sustenta em pressupostos da intolerância e do preconceito, valores comumente encontrados e difundidos em nossa sociedade, marcada historicamente por problemas a eles relacionados (como as práticas da escravidão e da eugenia demonstram).

Vale destacar, entretanto, que por mais que concordemos com as explicações sociais que associem bullying ao preconceito (ANTUNES, 2008), destacamos que isso

nos parece pouco para pensar a grandeza desse fenômeno: como explicamos o fato de que nem todo mundo que usa óculos, ou que é baixinho, ou gordinho, por exemplo, se torna alvo de bullying? (...) quem se torna alvo de bullying concorda com aquela imagem que os outros apresentam dele se sentindo, por isso, menosprezado e sem forças para reagir aos escárnios a que são submetidos. Eis a contribuição da psicologia moral: o bullying é um problema moral e

⁹ Embora esteja disponível no banco de teses e dissertações da CAPES estudos produzidos entre 1987 a 2008, encontramos o primeiro trabalho produzido apenas no ano de 2004.

pode ser entendido sob a perspectiva dos avanços nos estudos dessa ciência (TOGNETTA, 2011, p. 142).

Assim, destaca-se a necessidade de que as produções científicas superem a descrição e caracterização dessa manifestação de violência, o que tem predominado na literatura nacional, visto que a maior parte dos trabalhos encontrados na literatura brasileira está focada numa análise diagnóstica e descritiva desse problema, deixando de problematizar questões importantes, tais como caminhos a serem percorridos pelas escolas para o enfrentamento e superação do bullying, amparadas nos aspectos que levam meninos e meninas a se envolverem em situações dessa natureza.

Por isso, este estudo discute caminhos de superação do bullying na escola, focando na prática pedagógica do professor como um instrumento privilegiado de intervenção e prevenção da violência na escola. Além disso, esta pesquisa acredita que não é possível pensar a superação do bullying através de intervenções pontuais e coercitivas, mas sim a partir de um trabalho preventivo, focado na ética, tendo como ponto central a construção de ambientes cooperativos.

Essa compreensão deve-se, sobretudo, ao fato de acreditar-se que as formas pelas quais meninos e meninas têm visto a si e aos outros é um dos fatores que explica condutas violentas, como o bullying, por exemplo.

Se o projeto de vida dos estudantes for obter apenas a popularidade ou alguns prestígios em sala de aula, em detrimento do direito de outros, como é frequente hoje em dia, poderá ver os outros alunos como adversários ou como súditos de seus interesses pessoais. Nesse caso, será possível que esse educando manipule os demais alunos quando necessário e/ou busque eliminar outros tantos quando não conseguir tal feito ou se sentir ameaçado. Dessa forma, a violência estará assim instalada.

Compreendendo também que as perspectivas éticas estão amparadas em valores que são culturais, visto que ela caracteriza, entre outras coisas, a opção por adotar valores morais ou não morais evidentes em nossa sociedade, reconhece-se nela uma possibilidade de desconstrução da violência, pois, como afirma Debarbieux (2002a), se a violência é construída ela pode ser desconstruída.

Fez-se essa opção primeiramente por termos encontrado um silêncio na maior parte dos estudos nacionais sobre as intervenções pedagógicas no enfrentamento da violência e, em segundo lugar por se acreditar no fato de que para a prática pedagógica se tornar eficaz na intervenção e prevenção do bullying em âmbito escolar ela deve orientar-se, sobretudo, pelo conhecimento científico.

Tal necessidade deve-se, sobretudo, ao fato de que a violência é um fenômeno multicausal e, por isso, não podemos ficar satisfeitos com as publicações existentes sobre a compreensão do manejo da violência e particularmente do bullying, visto que, muitas vezes, silenciam aspectos intrapessoais e culturais dessa manifestação de violência, valorizando ações de contenção e de “ensinamento moral” como formas ideais de enfrentamento do problema.

Além de ser multicausal, a violência é, também, um fenômeno multifacetado. Assim, levando em consideração que este estudo não trata de qualquer forma de violência, mas de uma manifestação específica desse fenômeno, delimitar-se-á a seguir a conceituação de bullying, caracterizando tal manifestação.

2- O bullying como um tipo de violência na escola.

Conforme apontado, nos últimos 30 anos, a violência na escola tem paulatinamente chamado atenção da sociedade, ocupando local de destaque dentre os problemas enfrentados por profissionais da educação, que se veem levados a intervir, muitas vezes sem saberem agir competentemente em face de uma realidade que, longe de ser exclusivamente brasileira, também está presente em países considerados desenvolvidos, como a França e os Estados Unidos (SPOSITO, 1981, 2001).

Embora condutas violentas na escola não seja um fenômeno recente, novos significados para o conceito de violência têm penetrado no discurso pedagógico contemporâneo, que mais frequentemente se baseiam em valores mais democráticos e inclusivos e que recorrem ao conhecimento científico para criticar e rejeitar comportamentos do alunado considerados indesejáveis porque avessos à convivência com a diferença (como excluir, humilhar, intimidar), antes aceitos como normais, tipicamente infantis e juvenis.

Os professores e a opinião pública pensam a violência como um fenômeno novo que teria surgido nos anos 80 e se teria desenvolvido nos anos 90. Na verdade, historicamente, a questão da violência não é tão nova. Assim, no século XIX, houve em certas escolas de 2º grau, algumas explosões violentas, sancionadas com prisão. Da mesma forma, as relações entre alunos eram, frequentemente, bastante grosseiras nos estabelecimentos de ensino profissional dos anos 50 ou 60. Todavia, se a violência na escola não é um fenômeno radicalmente novo, ela assume formas que, estas sim, são novas (CHARLOT, 2002, p. 432).

No contexto dessa nova significação, surgem os estudos sobre uma modalidade específica de violência entre pares no âmbito educacional, o bullying, apontado como “um problema mundial encontrado em toda e qualquer escola” (ENS et al; 2009, p. 9587), sendo considerado, inclusive, como o principal fenômeno de violência escolar no Brasil (FISCHER, 2010).

Vale destacar que assim como outras formas de violência o bullying também não é uma manifestação de violência tipicamente atual. Para Tognetta (2011, p. 139) esse “é um problema de seres humanos que têm algo em comum desde o primeiro momento em que nascem: a necessidade de serem vistos com valor nas relações que estabelecem com os outros”.

2.1- Conceituando o fenômeno

Do ponto de vista conceitual, o termo bullying refere-se às relações interpessoais nas quais há condutas abusivas recorrentes entre pares, em âmbito escolar ou não, num contexto no qual não haja hierarquia de poder instituído, embora haja relações de poder desequilibradas entre iguais, envolvendo agressão verbal e/ou física de autor(es) (aquele que pratica a ação, para intimidar) contra seu(s) alvo(s) (aquele que sofre a ação).

Essa palavra inglesa é derivada do termo *to bully*, definindo ação consciente e deliberada de maltratar uma pessoa e colocá-la sob tensão. Por isso, bullying, com “ing” na sua terminação, vem a ser a prática de um autor ou intimidador, todas as suas ações contra outra(s) pessoa(s). Isso evidencia uma perspectiva relacional e cultural que não aceita reduzir-se a explicação do fenômeno a fatores necessariamente naturais (que seriam típicos da infância e/ou da juventude).

Pioneiro nos estudos sobre bullying, Dan Olweus (1993) conceituou pela primeira vez esta manifestação de violência (pelo que se tornou conhecido como o pai do bullying). Segundo Catini (2004), ao publicar o livro *Aggression in the Schools: bullies and whipping boys*, no ano de 1978, Dan Olweus desencadeou o desenvolvimento de inúmeras pesquisas, sobretudo em países escandinavos.

Ao iniciar os trabalhos sobre o tema, Olweus (1993) buscou, entre outras tarefas, diferenciar o bullying de outros comportamentos violentos. Para realizar essa distinção, o referido autor destaca algumas questões que delimitam o bullying: (1) um comportamento agressivo com intenção de causar dano, (2) repetição da ação violenta por um tempo prolongado, (3) variedade nos comportamentos violentos (bater, xingar, difamar, apelidar etc.), (4) relação de poder simbólico (não hierárquico) desigual que dificulta a reação por parte de quem sofre com a violência.

Posteriormente outros autores também buscaram conceituar o bullying, especificando mais as particularidades do fenômeno, entretanto, sempre levando em consideração a delimitação proposta por Olweus.

No Brasil, segundo Nascimento (2009), os primeiros trabalhos sobre o tema foram construídos pela professora Marta Canfield e seus colaboradores,

também apoiados na mesma metodologia de estudo utilizada por Olweus: aplicação de questionários para uma grande população de alunos, caracterizando o fenômeno a partir da perspectiva do referido autor norueguês.

O mesmo fez Fante (2005), responsável por popularizar as discussões sobre bullying no Brasil. Através de suas pesquisas, a autora manteve o uso do vocábulo em inglês para nomear essa forma específica de violência entre pares, o que também é feito pela maior parte dos pesquisadores brasileiros, e delimitou o bullying como um conjunto de comportamentos agressivos, intencionais e repetitivos, adotado por um ou mais alunos contra outro (s), sem motivação evidente, causando dor, angústia e sofrimento e executadas dentro de uma relação desigual de poder, tornando possível a intimidação da vítima.

Ainda buscando delimitar a conceituação desse fenômeno, Constantini (2004) diferencia o bullying de outras manifestações violentas, caracterizando as especificidades desse fenômeno.

O Bullying não pode ser caracterizado como conflitos normais ou brigas que ocorrem entre estudantes, mas como verdadeiros atos de intimidação preconcebidos, ameaças, que, sistematicamente, com violência física e psicológica, são repetidamente impostos a indivíduos (CONSTANTINI, 2004, p. 69).

A literatura discrimina características peculiares ao bullying que, apesar de não serem sempre de fácil reconhecimento, o diferenciam de outras condutas violentas, ajudando a evitar erros conceituais e generalizações equivocadas. Dessa forma, discriminam-se situações de bullying de outras formas de violência na escola, fazendo-se uso dos critérios que tecnicamente o diferenciam das outras manifestações violentas entre escolares (FISCHER, 2010), tais como a repetição do ato sistematicamente, a falta de motivação evidente e a relação desigual de poder.

Tognetta e Vinha (2010), com o objetivo de explicitar essas particularidades do fenômeno, apresentam cinco distintivos que diferenciam o bullying de outras formas de violência escolar, as quais serão comentadas a seguir.

A primeira delas é o fato de ser uma violência entre pares. Para que um ato seja nomeado por bullying, torna-se necessário que a ação aconteça entre iguais, não sendo possível a presença de uma hierarquia instituída. Alguns

estudos têm apontado a existência desse tipo de violência de alunos para professores ou vice-versa. Não compreendemos tal possibilidade, por acreditarmos que a vitimação entre iguais traz elementos psicológicos diferentes daquelas intimidações nas quais as figuras de autoridade apresentam desnível formal de poder, como é caso, por exemplo, do binômio professor-aluno. Além dos elementos psicológicos, há elementos culturais que também diferenciam uma violência horizontal da vertical. O professor na cultura escolar, por exemplo, possui dispositivos de poder que os alunos não possuem, como a possibilidade de retaliar alunos através das notas em provas. Por isso, este estudo concorda com Tognetta e Vinha que, nesse caso, não seria possível chamar as duas formas de violência por bullying.

A segunda característica apontada pelas autoras e explicitada em outros diversos estudos (CONSTANTINI, 2004; FANTE, 2005, NASCIMENTO, 2009; OLWEUS, 1998) é a repetição da ação. Essa característica torna o bullying uma grave modalidade de violência, uma vez que a escola é um local que deve ser frequentado todos os dias e, por isso, os alvos são expostos de forma recorrente aos abusos e humilhações. Tal característica transforma o bullying num tipo de violência que merece destaque, por abalar de forma severa o desenvolvimento emocional dos envolvidos. Sofrer todos os dias gera consequências nefastas, angustiando os alvos da violência por viverem, cotidianamente, à espera de novos ataques.

Além disso, há outro aspecto que faz com que o bullying se torne uma forma de violência bastante perigosa para o desenvolvimento emocional de meninos e meninas. Por ser uma violência recorrente entre pares, ela reduz a possibilidade de identificação do sujeito, fazendo com que meninos e meninas não sejam capazes de construir representações de si com valor, uma vez que é na presença do par e não da autoridade, que nos constituímos enquanto sujeitos.

A terceira característica é a necessária intenção dos autores para praticar a ação violenta. Os estudos têm apontado que as práticas de bullying não são atos violentos esporádicos ou um conflito natural entre pares. O autor da violência, de forma consciente e intencional, escolhe seus alvos e persiste na ação violenta pela intenção de causar-lhes dor.

A quarta característica é a necessária existência de um alvo indefeso, escolhido de forma intencional pelo autor da violência.

Autores de bullying escolhem intencionalmente seus alvos, e estes são exatamente aqueles que por razões psicológicas parecem concordar com a imagem que seus algozes querem fazer dele: as vítimas sentem-se diferentes pela roupa que vestem, maneiras como se relacionam, pelas diferenças físicas ou psicológicas, trejeitos e, principalmente, por sentirem-se pouco seguros com relação ao respeito que nutrem por si mesmos (TOGNETTA E VINHA, 2010, p. 4).

A quinta e última característica é a necessária presença de uma plateia. Não há bullying sem que haja a presença de espectadores durante os ataques ou alunos e alunas que ficarão sabendo o que fizeram os autores da agressão. Os meninos e meninas que assistem a tais violências são considerados o oxigênio que nutre a violência visto que são esses que atribuem valor às condutas violentas praticadas pelos autores.

Além de ter características próprias, o bullying tem preocupado educadores e especialistas educacionais, em função do fato de atingir muitos estabelecimentos escolares, independentemente da geografia, economia ou qualquer outra variável, e representar dano para todos os envolvidos, seja o aluno que o sofre, exerce ou presencia (FERNÁNDEZ, 2005).

2.2- Atores do bullying: alvos, autores e espectadores

Como observado, ao delimitar as práticas de bullying, são encontrados sempre três atores compondo o cenário dessas manifestações de violência: alvos, autores e espectadores. Os envolvidos em situações de bullying serão assim nomeados nesta pesquisa, adotando nomenclatura diferente de boa parte dos estudos (FANTE, 2005; CONSTANTINE, 2004; MIDDELTON-MOZ; ZAWADSKI, 2007) que se debruçam sobre o tema – vítima, agressor e espectador -, uma vez que

a atual literatura sobre o fenômeno aconselha que utilizemos as expressões “alvos de bullying” e “autor de bullying” à vítima e agressor, respectivamente, na tentativa de evitar preconceitos por

parte dos agentes que trabalham com situações problema em que haja essa forma de violência (TOGNETTA; VINHA, 2008, p. 202).

Assim, se iniciará entendendo aqueles que sofrem com os comportamentos de bullying, os alvos da violência. Tal personagem do “espetáculo” da violência são meninos e meninas que apresentam alguns aspectos físicos e emocionais pouco valorizados em nossa sociedade e fáceis de serem estereotipados: são gordinhos, baixinhos, inseguros, tímidos, etc. Além disso, vale ressaltar que não é apenas o estereótipo que coloca meninos e meninas em situação de vitimação. Há nos alvos uma concordância sobre a forma pouco valorosa pela qual os autores da agressão lhe veem, o que faz com que continuem enredados na condição de vítima.

Isso explica porque nem todos aqueles que são escolhidos como alvo de bullying permanecem nessa condição. Somente aqueles cujas imagens de si empobrecidas revigoram as características postas em evidência pelos autores de bullying são tomados como vítima (TOGNETTA; VINHA, 2010, p. 4).

Por essa constatação, afirma-se que algo precisa ser feito por meninos e meninas alvos de bullying, visto que, como afirma Constantini (2004) os vitimizados não encontram condições para recuperarem-se, por não receberem proteção física e ajuda de um adulto para interromper a situação de bullying, e, simultaneamente, não encontrarem, sozinhos, forças para superar o problema.

Mas de que tipo de ajuda precisam os alvos de bullying? De fato, quando falamos nas situações de vitimação é preciso destacar que os alvos de bullying precisam de intervenções de fortalecimento de suas identidades e não apenas de proteção, como tem sido sugerido por alguns programas de intervenção que focam em ações de controle como as do disque-denúncia (SILVA 2010).

Para que um alvo de bullying não perpetue sua condição, é necessário que ele encontre possibilidade de superação e, para isso, precisará fortalecer a imagem que possui de si próprio, a fim de que não concorde com as imagens que os autores da agressão constroem dele. Apenas fortalecendo a sua autoestima será possível para o alvo da violência se desvencilhar dessa situação. Por isso, mais do que proteção de um adulto, os alvos precisam da contribuição de um sujeito mais evoluído moralmente, que os ajudem a

construir representações de si mais positivas, que não sustentem a vivência nessa situação.

Sobre esses personagens do bullying há duas categorias definindo-os: típicos e provocadores. Ambos os alvos possuem características físicas e emocionais similares; o que irá diferenciar o típico do provocador é a forma que escolhem para enfrentar as violências vividas, uma vez que o típico não reage e o provocador tenta reagir e defender-se das agressões sofridas, contudo não o faz de forma eficaz o que o leva a não obter sucesso.

Ao definir o primeiro tipo de alvo, afirma-se que é

um aluno que serve de bode expiatório para o grupo. O aluno alvo, normalmente, é pouco socializável e sofre repetidamente a consequência de comportamentos agressivos de outras pessoas e não reage. Normalmente tem aspectos físicos mais frágeis que os de seus companheiros, medo de que lhes causem danos; principalmente entre os meninos aparece a baixa auto-estima, passividade, submissão, insegurança e timidez. Normalmente apresenta dificuldade de aprendizado, ansiedade e depressão. O aluno alvo sente sempre muita dificuldade de impor-se ao grupo, tanto física quanto verbalmente e tem uma conduta habitual de não agressão (NOGUEIRA, 2007, p. 211).

O segundo tipo de alvo requer uma atenção maior dos educadores, visto que, em função de ter atitudes nem sempre passivas, não é tão fácil de ser percebido na condição de vitimação, confundindo-se, muitas vezes, com o autor de bullying. Os alvos provocadores são alunos que possuem uma baixa autoestima, assim como os alvos típicos, contudo tentam responder quando são atacados e o fazem de forma ineficaz (CATINI, 2004).

Muitas vezes os alvos provocadores fazem de uso de atitudes irritantes ao grande grupo, chorando bastante, gritando com colegas, entregando os demais alunos (as) aos educadores e às educadoras. A adoção de tais atitudes termina por favorecer o não reconhecimento de sua condição de alvo, visto que levam sujeitos ainda heterônomos (que é a maioria dos que compõem as escolas) a não sentirem empatia por ele.

Além dos alvos típicos e provocadores, há alguns estudos que apontam a existência de alvos-agressores (FANTE, 2005), representando os alunos que em um momento ocupam a posição de vítima e, em outro, a de agressor. Neste estudo, não se trabalhará com essa categorização dos alvos, por se acreditar

que são posições distintas, ocupadas pelo mesmo sujeito, em momentos diferentes. Dessa forma, no momento em que está sendo agredido, o aluno é alvo, e no momento em que pratica a agressão, ele é autor, ocupando posições diferentes em cada momento e não a mesma simultaneamente.

Diferenciar os alvos de bullying não é uma necessidade puramente conceitual. Avilés (2006b) chama a atenção para a necessidade de um olhar diferenciado para os alvos de bullying, afirmando que é oportuno reconhecer a posição ocupada por eles: típico ou provocador. Tal questão perpassa, necessariamente, pela intervenção diante do problema, uma vez que os tipos de alvos necessitam desenvolver competências emocionais diferenciadas para saírem da posição de vitimação da qual se tornam reféns.

O alvo típico, por exemplo, precisa ser dotado de ferramentas assertivas para o enfrentamento do problema. Como, de modo geral, o alvo típico é submisso aos demais estudantes da turma, visto que concorda com a imagem que instituem dele, se torna um alvo fácil e, por não reagir, persiste na situação por longo tempo. Dessa forma, esse tipo de alvo precisará, primeiramente, indignar-se com as violências que sofre, a fim de buscar reparação para a sua dignidade ferida.

Com o alvo provocador as coisas funcionam de forma diferente. Mesmo concordando com as imagens que os autores da violência constroem dele, consegue reagir aos ataques sofridos, porém as suas atitudes são inadequadas, visto que são enxergadas como provocativas ao grupo. Por isso, além de permanecer na situação de vitimação, esse tipo de alvo é visto como merecedor das violências sofridas, o que impede conquistar a superação da sua vitimação por conquistas pessoais ou contando com a ajuda de outro (a) colega e/ou professor (a).

Por essas razões, enquanto o alvo típico precisa desenvolver estratégias de autovalorização e assertividade, o alvo provocador precisa ser reconhecido na sua condição de vitimação, para receber oportunidades de adquirir autocontrole, construindo, assim, soluções alternativas frente aos ataques violentos.

Por isso, não interessa aqui apenas descrever os alvos, mas compreender, sobretudo, as formas de lidar com eles, ajudando-os a superarem a situação de vitimação da qual estão reféns.

À parte a classificação do alvo, é importante destacar que aquele que ocupa e vivencia a vitimização, seja na posição de alvo típico ou provocador, desenvolve, necessariamente, sentimentos de sofrimento, visto que

meninos e meninas que se fazem vítimas sentem-se constantemente ameaçados, não somente por um algoz, mas por uma constatação implacável no interior de si mesmas: “eu sou assim como ele diz”, “eu mereço ser chamada de ...”, “eu não tenho como me libertar deles” (TOGNETTA; VINHA, 2008, p. 207).

Muitas vezes, tal sofrimento é tão intenso, que leva meninos e meninas à extrema depressão, não conseguindo enxergar nenhuma “luz no fim do túnel”. Dessa forma, terminam escolhendo pôr fim às suas vidas e/ ou vida de seus algozes, promovendo massacres em larga escala dentro de escolas. Dentre eles é possível citar os variados atentados em escolas Americanas, como, por exemplo, os de Jonesboro¹⁰, Spriengfield¹¹, Paducah¹², Columbine¹³.

Antes de se pensar que tais episódios são exclusivos da comunidade americana, que amargam situações como essas por sua cultura bélica, é preciso reconhecer que há ataques como esses acontecidos no Brasil, como foi narrado por Fante (2005) ao descrever que no estado de São Paulo, na cidade de Taiúva, um adolescente de 18 anos entrou em sua ex-escola, ferindo oito pessoas, suicidando-se em seguida. No estado da Bahia, cidade de Remanso, aconteceu um episódio similar. Um adolescente de 17 anos matou a tiros um garoto de 13 anos e a secretária da escola, não terminando ainda de forma mais trágica, por ter sido imobilizado antes de cometer o suicídio.

Já em 2011, outro fato dessa natureza aconteceu em uma escola brasileira, sendo considerado, até o momento, como o pior ataque cometido contra instituições educacionais no referido país. Nessa ocasião, um jovem de 23 anos, Wellington Oliveira, invadiu a escola municipal Tasso da Silveira, no Rio de Janeiro, atirando de forma sistemática contra crianças e jovens, resultando no quantitativo de 12 alunos mortos e 24 feridos.

¹⁰ Episódio acontecido em 1998, no qual dois adolescentes de 11 e 13 anos deixaram 11 feridos e mataram quatro meninas e uma professora.

¹¹ Episódio acontecido em 1998, no qual um adolescente de 17 anos assassinou 2 colegas de escola e feriu outros 20 alunos.

¹² Episódio no qual um adolescente de 14 anos, em 1997, matou a tiros três colegas e feriu outros cinco, logo após a oração matinal.

¹³ Episódio ocorrido em 1999, no qual dois adolescentes de 17 e 18 anos, assassinaram a tiros 12 colegas de escola e um professor, feriram outras 21 pessoas e, por fim, praticaram suicídio.

Vale destacar que em todos os casos supracitados, não houve uma explosão de fúria, movendo os alvos da violência a cometerem tais barbáries. Os massacres foram premeditados e preparados com cautela. As explicações para os fatos vão no sentido de apontar que os jovens adolescentes envolvidos nos episódios relatados, buscavam obter reparação do direito e da dignidade perdidos.

Não queremos, com isso, generalizar dizendo que todos aqueles que um dia foram vitimados pelo bullying irão protagonizar tragédias ou massacres, mas queremos alertar para a gravidade desse fenômeno que tem grande poder desencadeador de transtorno psíquico e que pode se transformar em tragédia social (FANTE, 2005, P. 25).

No que concerne aos que praticam as agressões, aqui nomeados de autores de bullying, de modo geral, são seguros de si, autoconfiantes, apresentam facilidade de comunicação e poucos limites diante dos outros e das normas. “Exteriorizam ou tentam exteriorizar sua autoridade sobre alguém, não admitindo perdas ou erros, estão sempre certos e são superiores” (TOGNETTA, 2009, p. 172).

Além disso, vale destacar que

um autor de bullying é notadamente mais forte fisicamente, mais esperto, ágil em manobras de articulação da turma para se voltarem contra um alvo e é um provocador permanente. Utiliza-se de sarcasmos e ironias e escolhe a dedo suas vítimas, pelo seu amplo poder de detectar nelas uma ‘falta’ ou uma característica que as façam diferentes e frágeis (TOGNETTA; VINHA, 2008, p.).

Do ponto de vista moral, meninos e meninas que praticam a vitimação possuem uma hierarquia de valor invertida: tendem a sobrepor valores não morais, tais como sucesso, beleza, riqueza, popularidade etc., aos valores morais. Dessa forma, diminuir, humilhar, constranger o outro que é “ausente desses valores” não causa nenhum tipo de mal estar aos autores de bullying, pelo contrário, pode gerar, até mesmo, satisfação. “Do ponto de vista moral e afetivo, esses meninos e meninas não se veem dispostos a uma busca por uma vida boa ‘com e para’ o outro, e sim, somente para si e para alguns outros poucos” (TOGNETTA E VINHA 2008, p. 26), o que, de alguma maneira, explica a facilidade que apresentam em maltratar.

Não se pretende, com isso, afirmar que autores de bullying são meninos e meninas perversos ou psicopatas mirins, como apontado em estudos nacionais (Silva, 2010b). Segundo Tognetta e Vinha (2008), geralmente o comportamento provocativo e intimidatório é uma “máscara” que busca esconder uma pessoa amarga que aprendeu a resolver seus problemas de falta de valor de si a partir da diminuição do outro. Além disso, elas acrescentam que os autores de bullying acham que todos devem atender a seus desejos de imediato e não conseguem, do ponto de vista psicológico, sair de si e colocar-se no lugar do outro. Falta-lhes um conteúdo moral básico: a empatia. Autores do bullying carecem de sensibilidade moral, a fim de que consigam sair de si para ver o outro como um sujeito que também é merecedor de respeito.

Dessa forma, longe de buscar pronta ajuda policial e/ou do conselho tutelar para autuar os autores de bullying por suas práticas violentas, é preciso ajudá-los a superarem suas dificuldades pessoais, para que possam compreender o outro como um sujeito de valor e que, portanto, não pode e não deve ser violentado.

É importante destacar que, assim como os alvos, os autores são compostos por crianças e jovens de ambos os sexos e, embora seja mais perceptível o bullying praticado pelos meninos que, de modo geral, fazem uso da força, as meninas também o praticam em alta intensidade, utilizando de estratégias mais veladas de violência. Além da diferença entre a forma de fazer uso da violência, há diferença também entre os alvos escolhidos por meninos e meninas. “Diferentemente dos meninos, que tendem a provocar e praticar o bullying com conhecidos ou estranhos, as meninas, com frequência, atacam dentro de um círculo bem fechado de amigas, tornando a agressão mais difícil de identificar” (SIMMONS, 2004, p. 12).

Segundo Nascimento (2009, p. 57), a análise feita por Simmons acerca das manifestações de bullying entre meninas “repetem e reproduzem mitos e estereótipos típicos de cultura, que reprimem a expressão da agressão na mulher e a impedem de enfrentar os conflitos”. Dessa forma, a partir de tal reflexão, é possível compreender que meninos e meninas violentam de formas diferentes em função de estarem imersos numa cultura que os levam a pensar diferentemente sobre resolução de conflitos não apenas com seus pares, mas na vida em geral.

Além dos envolvidos diretos, alvos e autores, há também, sempre presente em situações de bullying, aqueles que fazem a função da plateia do “espetáculo”: os espectadores, compondo a maior parte dos envolvidos em situações de bullying.

Estudo realizado por Tognetta *et al* (2010) com 150 adolescentes do nono ano do Ensino Fundamental de Escolas Públicas da região de Campinas aponta que 92% dos estudantes disseram já ter assistido a alguma situação de bullying na escola, o que representa um percentual bastante elevado de espectadores de bullying nas escolas.

De modo geral, esses personagens tendem a assumir a posição de “fora do jogo”. Presenciam as situações de bullying, porém, por não a sofrerem nem a praticarem, acreditam que não estão envolvidos ou temem represálias.

Sobre os que assistem às situações de bullying na escola, ou seja, os espectadores, Bernardini (2008) afirma que é possível classificá-los em três categorias, utilizando, para isso, a forma como eles reagem ao que presenciam: (1) auxiliares, quando participam, mesmo que indiretamente da agressão; (2) observadores, representando os que apenas veem a agressão e se afastam; e (3) os defensores, compondo o grupo dos que assistem e tentam, de alguma forma, ajudar aos alvos da violência.

Tognetta e Vinha (2008) chamam a atenção para o fato de que, além de assistirem aos episódios de violência, os espectadores também podem, eventualmente, sorrir e zombar da crueldade sofrida pela vítima. Esta postura poderia, de certa forma, colocar os espectadores na condição de autores indiretos, ou espectadores auxiliares, conforme categorização de Bernardini (2008), visto que, em boa parte das vezes, a risada é o combustível para as atitudes violentas praticadas pelos autores. Dessa forma, acreditamos que só existem comportamentos de bullying em função de existir uma plateia que legitima e valoriza tais comportamentos. Assim, ao sorrirem ou zombarem, os espectadores constroem um ambiente favorável para o desenvolvimento de situações de bullying, o que não os coloca totalmente “fora do jogo”.

Sobre essa questão, Tognetta (2011) aponta que é justamente o público que assiste ao espetáculo a motivação para que os autores de bullying persistam nos comportamentos violentos, visto que é esse personagem do fenômeno quem faz o autor se sentir ou não como alguém de valor.

Por isso, a autora progride afirmando que para combater o bullying é necessário pensar em “formas de ajudar nossos meninos e meninas que são em número muito maior – o público, a se indignarem contra as injustiças que veem no dia-a-dia” (TOGNETTA, 2011, p. 143).

Para isso, será necessário que o trabalho de enfrentamento do bullying supere as ações restritas que incluem apenas alvos e autores. Todos da escola, independente da posição que ocupam na situação de violência, precisam vivenciar oportunidades de desenvolvimento moral, a fim de que consigam se relacionar de forma mais assertiva dentro ou fora das instituições educativas.

2.3 – Manifestações do bullying

O bullying é constituído de manifestações violentas apresentadas de forma velada aos olhos das autoridades, visto que de modo geral os alvos da violência não se manifestam, o que dificulta a identificação por parte dos professores. Em parte os alvos não fazem a denúncia por temerem represálias ou, como afirmam Middleton-Moz e Zawadski (2007), por se sentirem culpados pelos comportamentos dos autores.

Por isso, muitas vezes, as condutas violentas só são possíveis de serem percebidas pelos adultos – pais e educadores - nas entrelinhas das relações sociais, pois, muitas vezes, passam por comportamentos caracterizados como brincadeiras tipicamente da infância ou conflito natural entre pares. Ora, como já se afirmou, isso não é verdade, uma vez que no bullying

há intenção de prejudicar e o comportamento persiste por certo tempo, sendo danoso à auto-estima da vítima e mantido graças ao poder exercido sobre esta, por diferença de idade, força, tamanho ou gênero. Num conflito normal entre pares, os envolvidos fornecem os motivos da discórdia, se desculpam, negociam entre si para satisfazerem suas necessidades, não persistem no comportamento para conseguir as coisas ao seu próprio modo (WEINHOLD apud CATINI, 2004, p. 16).

As manifestações mais comuns de bullying na escola são as presenciais, que, segundo a ABRAPIA (LOPES NETO; SAAVEDRA, 2003),

caracterizam-se pelos seguintes atos: apelidar: 54,2%; agredir: 16,1%; difamar: 11,8%; ameaçar: 8,5%; pegar pertences: 4,7%.

Em estudo coordenador por Fischer com alunos, pais e professores de escolas públicas das variadas regiões brasileiras (2010), os apelidos também ocuparam o primeiro lugar no pódio que hierarquiza os comportamentos de bullying. Sobre isso a autora afirma que

o modo de manifestação mais frequente de maus tratos entre alunos é a agressão verbal por meio de apelidos e xingamentos (...) o uso da agressão verbal na sala de aula e em outros espaços do ambiente escolar é uma forma rotineira de tratamento entre os alunos (...) e na maioria das vezes, os próprios alunos nem percebem que esse tipo de relacionamento é inadequado e pode gerar situações de violência. Ainda que chamem a atenção para o fato de que boa parte das agressões é gratuita e, aparentemente, inócuas, os docentes entrevistados relatam que esses apelidos geralmente estão relacionados a características físicas marcantes (altura, sobrepeso, padrões de beleza, uso de óculos ou aparelhos dentários etc.) ou provenientes de necessidades especiais. Segundo os professores, tais apelidos e brincadeiras podem ser motivados também por discriminação de cor / etnia, status social e traços de comportamento sexual (FISCHER, 2010, p. 36).

Vale ressaltar que, embora as manifestações de violências citadas sejam as mais comuns, não são as únicas que merecem atenção nem as únicas formas como o fenômeno se apresenta. Outro aspecto que também merece ser destacado é o fato de um autor utilizar mais de um comportamento para causar sofrimento ao seu alvo. De modo geral, apelidam, agredem, insultam, colocam em situação vexatória, etc., o que dificulta, ainda mais, a reação do alvo.

Além da modalidade do bullying presencial, há o *cyberbullying*¹⁴, que também é conhecido como bullying virtual. Essa é uma forma de assédio na qual se faz uso de equipamentos eletrônicos, tais como celular e computador. Vale destacar que o *cyberbullying*

apresenta particularidades que o diferem de agressões presenciais e diretas o que, interessadamente, o tornam um fenômeno que nos parece ainda mais cruel, pois, diferentemente do assédio presencial, não há necessidade das agressões se repetirem. O assédio se abre a mais pessoas rapidamente, devido à velocidade de propagação de informações nos meios virtuais, invadindo âmbitos de privacidade e segurança (BOZZA; TOGNETTA, 2011, p. 2).

¹⁴ Diferentemente do termo bullying, fez-se a opção por continuar grafando *cyberbullying* em itálico em função dessa palavra ainda não ter sido incorporada a um dicionário de língua portuguesa.

Essa manifestação do bullying através do uso das tecnologias tem se mostrado bastante frequente na contemporaneidade, repercutindo os avanços tecnológicos que marcam as formas de viver, alterando, inclusive, comportamentos.

Sobre essa modalidade de violência, Fischer (2010) aponta um percentual alto de alunos envolvidos em situações de *cyberbullying*, uma vez que 17% dos meninos e meninas entrevistados afirmam ter sido alvos de violência através das ferramentas virtuais. No que concerne às manifestações mais comuns de violência no ambiente virtual, a autora aponta os insultos e os maus tratos, proferidos por meio de e-mail, MSN e sites de relacionamento, como o Orkut.

Sobre os sites de relacionamento, observa-se que têm se apresentado como um grande palco para manifestação do *cyberbullying*. Em apenas uma comunidade de cunho preconceituoso, intitulada por “Eu Odeio as Patys¹⁵ da Escola”, encontra-se um quantitativo de 120.607¹⁶ membros, o que demonstra um percentual significativo de pessoas aderindo à comunidade com caráter intolerante. Além de possuir um título preconceituoso, tal comunidade possui em sua descrição os seguintes textos: “odeio essas *&@!@(*&@!_@; Pega 1 por 1 e desce o caçette [sic]! É disso q elas gostam e ficam pagando de trouxa”¹⁷. Tal texto leva a perceber que um alto número de adolescentes e jovens acreditam, de fato, que os diferentes, sejam quais forem as diferenças, merecem a vitimação pela violência.

No contexto virtual, estudos têm apontado que os danos causados às vítimas de *cyberbullying* são enormes, “pois a internet garante o anonimato daquele que agride, o que dificulta os mecanismos de respostas e proteção a esse tipo de humilhação” (BOZZA, TOGNETTA, 2011, p.3)

Sejam presenciais ou virtuais, as consequências de uma vida em torno do bullying geralmente são graves, pois, para os alvos, o sofrimento atua de maneira a produzir traumas severos, uma vez que “fora dos muros da escola, um jovem que sofre intimidação pode escolher trocar de grupo ou companhia,

¹⁵ Patys é uma forma abreviada da expressão Patricinha, usada para fazer referências às meninas demasiadamente arrumadas e vaidosas.

¹⁶ Dados apresentados na comunidade citada em acesso realizado no dia 14/02/2011.

¹⁷ Disponível em <http://www.orkut.com.br/Main#Community?cmm=4118766> . Acesso em 14/02/2011.

mas dentro da sala de aula é obrigado a conviver com seus companheiros durante todo seu percurso escolar” (CONSTANTINI, 2004, p. 74).

2.4 - Bullying: fatores implicados

Levando em consideração que o bullying é um grave problema, com consequências nefastas, refletir-se-á a partir de agora sobre algumas causas e consequências dessa manifestação de violência em âmbito escolar. Entretanto, destacando que tal fenômeno é multicausal, se compreende que não é possível refletir sobre tais aspectos sem levar em consideração o constante movimento que, a partir de aspectos sociais, culturais e psicológicos, compõem o bullying. Assim, apontar-se-ão apenas algumas causas e prováveis consequências, sem que se tenha a intenção de esgotá-las ou generalizá-las.

As explicações para o fenômeno do bullying atualmente parecem concordar com aquelas que discutem, sem dúvida, a violência em geral: não são causas sociais, culturais ou econômicas isoladas. Por certo, podem ser encontrados casos de bullying em diferentes ambientes, sejam entre pobres ou ricos, cultos ou incultos (TOGNETTA; VINHA, 2008, p. 209).

Por isso, inicia-se destacando um dos fatores potencializadores desse fenômeno, a cultura contemporânea, por acreditar-se que ela tem um papel importante na causalidade do bullying e, de certa forma, constitui um espaço no qual essa violência encontra legitimação.

Sobre isso concorda-se com Bond (2010), quando afirma que a constante atenção dada pela mídia às situações violentas, em busca de audiência, contribui para a propagação de ideias que naturalizam a violência, educando também para o fascínio pelo horror. Além disso, o mesmo autor atenta para o fato de que valores e costumes da sociedade atual fundamentam-se na lei do mais forte em detrimento do mais fraco. Alimentada por um imaginário midiático que divulga uma inevitável e natural violência, a cultura referenda práticas que, em verdade, podem e devem ser criticadas e modificadas.

É nesse contexto de naturalização da violência que estão se desenvolvendo as crianças e jovens e isso é muito preocupante, visto que, como já afirmou La Taille (2006), o lugar no qual a criança se desenvolve, juntamente com suas crenças e costumes, podem contribuir para torná-la insensível aos estados afetivos alheios.

Ademais, é importante pensar em princípios que orientam cotidianamente as relações sociais na contemporaneidade, inseridos em sistemas de pensamento. Um deles é o individualismo que, segundo Nogueira (2007, p. 208), é “exacerbado, nega e até combate iniciativas coletivas, fazendo com que o sujeito não enxergue o outro. O outro não desperta a solidariedade (...) e pode, a qualquer momento, ser destruído”.

Além de cultural, a característica individualista também é apontada por Cortella e La Taille (2009) como um problema ético, visto que tal questão reforça a ideia de descomunhão entre as pessoas, dificultando as relações interpessoais. Isto posto, torna-se necessário compreender que a superação do problema pressupõe, dentre outras coisas, que o outro seja enxergado como outro e não como estranho. Para isso, precisamos discutir e promover na escola possibilidade de percepção do outro, acolhendo-o e valorizando-o.

Mas o que seria acolher o outro? A “noção de acolhimento supõe que o outro não seja visto como forasteiro¹⁸ ou como estrangeiro, não seja visto como alheio. É a perspectiva de entender o outro como outro e não como estranho” (CORTELLA; LA TAILLE 2009, p. 31).

Essa demanda é apontada, inclusive, por alunos das cinco regiões brasileiras que participaram de um estudo sobre bullying escolar. Segundo esses participantes (uma amostra de 5.168 alunos das 5ª, 6ª, 7ª e 8ª séries do Ensino Fundamental) “a diferenciação de grupos dentro do ambiente escolar (conhecidos como ‘panelinhas’) facilita o aparecimento de conflitos e comportamentos que expressam o desejo de conquistar popularidade e ser aceito”. Tal afirmação dos alunos leva a perceber que ser tratado como estranho, ou seja, ser forasteiro como afirmou Cortella e La Taille, pode ser uma das causas da existência desse tipo de conflito (FISCHER, 2010, p. 32).

¹⁸ Os autores fazem uso da expressão forasteiro utilizando o significado dos filmes de faroeste: o que vem de fora.

Além de questões éticas e culturais, torna-se necessário também refletir sobre causalidades históricas, uma vez que, ao longo da formação da espécie e das sociedades, verifica-se a predominância de práticas de resolução de conflitos pela via violenta, que muitas vezes terminam por ser institucionalizada.

Da percepção da multicausalidade do fenômeno se faz uma reflexão “não é, portanto, o meio, tido muitas vezes como o grande vilão da história, o único causador do fenômeno” (TOGNETTA; VINHA, 2008, p.210). Tampouco se pode culpar exclusivamente pais e familiares pela incidência do bullying em âmbito escolar, como tem feito um alto percentual de educadores brasileiros (FISCHER, 2010).

Para compreender a complexidade que envolve as possíveis causalidades do bullying, é preciso apresentar um olhar plural sobre o fenômeno, compreendendo que as causas para a violência nas escolas são tão heterogêneas quanto o próprio fenômeno (NASCIMENTO, 2009, p. 54).

Assim, não se pode deixar de fora aspectos de ordem psicológica, apontados por Tognetta (2009) como fatores intrapessoais. Sobre isso a autora afirma que ao buscar compreender o que move, no caso de bullying, a agir com agressividade ou ser vítima dela, constata-se que há um problema com as relações interpessoais, ligado à constituição da identidade. Dessa forma, a autora destaca que é na representação de si que outros fatores (história, cultura etc.) são equacionados.

As imagens ou representações que o sujeito tem de si mesmo podem levá-lo a dar-se menor ou maior valor; podem levar ao conformismo, assim como fazer com que esse mesmo sujeito imponha sua força para tornar o outro tão pequeno como vê assim mesmo (TOGNETTA 2009, p. 172).

Vários são os fatores implicados, de modo que não podemos restringir os impactos de uma vida em torno do bullying apenas ao período escolar.

Para os alvos, por exemplo, é possível afirmar que os impactos em torno de suas vidas podem afetar suas vivências futuras em ações desencadeadas no passado, levando, muitas vezes, os envolvidos a desenvolverem comportamentos agressivos ou depressivos e, ainda, a sofrerem ou praticarem bullying no seu local de trabalho, em fases posteriores da vida. Já os autores

tendem a ser adultos violentos e se envolverem em situações de delinquência na fase adulta, uma vez que,

o fenômeno bullying estimula a delinquência e induz outras formas de violência explícita, produzindo, em larga escala, cidadãos estressados, deprimidos, com baixa autoestima, capacidade de autoaceitação e resistência à frustração, reduzida capacidade de autoafirmação e de autoexpressão (FANTE, 2005, p. 9).

Olweus (apud Fante, 2005), em investigação com adolescentes com idades entre 13 e 16 anos, vitimizados pelo bullying no período escolar, constatou uma alta probabilidade de que grande número desses alunos se tornasse depressivos até os 23 anos. Os autores, em contrapartida, “podem desenvolver futuras condutas delituosas, uma interpretação da obtenção do poder baseado na agressão que se perpetua em sua vida adulta” (FERNÁNDEZ, 2005, p. 55).

Além dos envolvidos diretos, os espectadores – categoria que representa a maioria da escola – poderão sofrer consequências futuras ao período extraescolar, uma vez que tendem a desenvolver atitudes passivas e complacentes perante a injustiça e um modelo equivocado de valor pessoal, além de demonstrar clara falta de solidariedade. No caso desses sujeitos também

está em jogo a educação moral e o posicionamento moral sobre o justo e o injusto, sobre a tomada de decisão em agredir ou não a um colega de maneira gratuita ou se repudiar com tal atitude. Normalmente, o espectador assume uma posição de ‘fora de jogo’, como se nada tivesse a ver com o problema pelo medo de uma punição da autoridade, mas, ao mesmo tempo, ainda que de maneira controlada, também zomba ou ri da crueldade feita a alguém, não porque concorda com ela, mas pelo temor de se tornar a próxima vítima e por perceber que para manter uma boa imagem diante do grupo é melhor “ficar do lado” dos mais fortes. Falta-lhe um senso de justiça? Nem sempre. O que está em jogo é necessariamente a ausência de um sentimento de indignação que permita a esse espectador assumir um posicionamento contrário às ações injustas (TOGNETTA; VINHA, 2008, p. 215).

Durante o período escolar, as consequências também são severas, não atingindo apenas quem sofre com a vitimação, mas também os que a praticam e os que a assistem. Os autores não desenvolvem a autoconfiança nem a

confiança nos outros, têm pouca empatia, sentem-se inseguros, internalizam pouco (ou distorcidamente) a noção de limite, não aprendem a fazer escolhas e nem são conscientes das opções feitas, além de não conseguirem desenvolver habilidades que levam ao desenvolvimento de relações duradoras e saudáveis (MIDDELTON-MOZ; ZAWADSKI, 2007).

Além disso, há prejuízos também para o processo de ensino aprendizagem. Sobre esta questão, Fischer (2010) ressalta que alvos e autores perdem os interesses pelo ensino e não se sentem motivados a frequentar as aulas. Quezada e Navarro (2009), por sua vez, afirmam que a violência entre pares ocasiona sentimentos de inferioridade, timidez e angústia, que geram baixo rendimento, reprovação, absentismo e, até mesmo, a evasão voluntária ou forçada.

Muitas outras consequências poderiam ser citadas, visto que, sem dúvidas, o bullying é um fenômeno cujos impactos são demasiadamente negativos ao desenvolvimento humano.

2.5 - Alcance do fenômeno: as estatísticas que ilustram o bullying na escola.

As estatísticas apontam que “a violência escolar nas últimas décadas adquiriu crescente dimensão em todas as sociedades, o que a torna questão preocupante devido à grande incidência de sua manifestação em todos os níveis de escolaridade” (FANTE, 2005, p. 28).

No mesmo caminho dos estudos gerais sobre violência, as pesquisas sobre bullying têm apresentado um alto índice dessa manifestação violenta nas escolas de todo o mundo.

No contexto europeu, encontram-se estudos realizados no Reino Unido (FANTE, 2005), que indicam o fato de 5% a 35% dos alunos estarem envolvidos nas práticas que compõem o bullying, seja na condição de alvo, autor ou espectador. Especificamente em território norueguês, Olweus (apud Fante 2005) aponta que um em cada sete estudantes envolve-se diretamente em situações de bullying (ou seja, 15% de todos os alunos desempenham o

papel de alvo ou autor), o que retrata um grande percentual de crianças e jovens em situação direta de sofrimento.

Ainda em território europeu, Avilés (2005) investigou o quantitativo de 496 alunos espanhóis, com idades entre 12 e 16 anos, e observou que deste total, 11,6% estavam envolvidos diretamente em situações de bullying, sendo 5,7% na condição de alvo, dos quais 3% estavam em situação de sofrimento extremo, e 5,9% na condição de autor.

Nas escolas portuguesas, encontra-se uma realidade similar aos demais exemplos europeus: um alto percentual de alunos envolvidos em situação de bullying. Em estudo realizado em escolas lusófonas, Carvalhosa e outros (2001) afirmam que 47,4% dos sujeitos referem-se a já terem sido alvos de bullying e 36,2% já terem provocado colegas mais novos ou mais fracos.

Ao mudar o continente, não se encontra um novo cenário. No contexto da América do Norte, por exemplo, o problema também tem se manifestado em larga escala. Middleton-Moz e Zawadski (2007) apresentam dados alarmantes sobre a consequência das manifestações de bullying no território americano: uma em cada quatro crianças sofre bullying na escola num período de um mês; 160 mil crianças faltam à escola por medo de sofrer bullying; 81% dos estudantes americanos admitem exercer bullying sobre seus colegas; dois terços dos atacantes em 37% dos episódios de tiroteio em escolas cometeram seus crimes como vingança em razão das constantes perseguições que sofriam por parte de seus colegas; por fim, o bullying e a rejeição estão no topo da lista dos fatores que desencadeiam intenções de suicídio.

Na América do Sul também se encontram estudos que retratam a realidade escolar de forma muito similar à apresentada nos outros continentes. No Brasil, por exemplo, um estudo realizado por Fischer (2010) nas cinco regiões brasileiras mostra que cerca de 20% dos alunos presenciam atos de violência dentro da escola com uma frequência muito alta, o que é um indício de que o bullying está presente, significativamente, nas escolas brasileiras.

Também sobre a realidade nacional, Tognetta e Vinha (2008) apresentam dados de um estudo sobre incidência de bullying em escolas públicas e particulares da cidade de Americana, no interior do estado de São Paulo. Através dos dados, as autoras mostram que não há grande diferença na incidência de bullying entre as duas redes de ensino: 27% dos alunos da rede

pública afirmam já ter maltratado colegas e 21 % dos alunos das escolas particulares fazendo a mesma afirmação.

Mais do que provar 'onde' há a maior ocorrência de bullying, os dados, colhidos entre alunos da cidade de Americana e região no ano de 2007, mostraram-nos que há uma incidência de formas de violência escondidas, entre pares, bastante preocupante em ambos os ambientes educacionais (TOGNETTA; VINHA, 2008, p.210).

Conhecer e refletir sobre os dados apresentados é urgente. Contudo, não basta tomar conhecimento da realidade mundial, descrevendo uma escola que se torna cenário de frequentes manifestações violentas. Torna-se necessário que os espaços educativos assumam a função de construir um espaço de socialização no qual aconteça o desenvolvimento de um clima pacífico e solidário (YOUNG, 2009). Essa, além de ser função da escola, torna-se obrigação dos educadores, já que, como determina o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990), em seu artigo 18, é “dever de todos velar pela dignidade da criança e do adolescente, pondo-os a salvo de qualquer tratamento desumano, violento, aterrorizante, vexatório ou constrangedor”.

Dessa forma, refletir sobre o papel da escola e a forma como educadores podem criar condições de intervir e prevenir as situações de bullying faz-se necessário e urgente.

Para isso, a seguir discutir-se-a o papel da educação, da escola e dos educadores, reconhecendo o papel fundamental dessa tríade na redução de comportamentos de bullying na escola.

2.6 - Prevenindo e intervindo: iniciativas da escola e dos educadores

A violência silenciosa já durava um ano. Sobrevivia graças às ameaças. Se alimentava [sic] do medo de um grupo de estudantes. Ontem, oito pais de alunos de um colégio particular e religioso do Recife decidiram denunciar as agressões na Gerência de Polícia da Criança e do Adolescente (GPCA) (DIÁRIO DE PERNAMBUCO, Caderno Vida Urbana, p. C4, 22 de outubro de 2009).

A Gerência de Polícia da Criança e do Adolescente (GPCA) está investigando mais um possível caso de bullying em uma escola particular do Recife, no bairro de Afogados. A agressão foi denunciada, na última terça-feira, pela mãe de um dos alunos, um

menino de 14 anos, deficiente físico. Em seu depoimento na GPCA, a mãe contou que o adolescente já sofria com o comportamento dos colegas que, muitas vezes, aproveitavam a ausência do garoto na sala de aula para rasgar o seu caderno. O ápice dessas perturbações teria acontecido, de fato, na terça-feira, quando o menino foi agredido fisicamente por cerca de cinco colegas de sala. A agressão, inclusive, teria sido gravada pelo grupo, que seria formado por alunos mais velhos e repetentes (DIÁRIO DE PERNAMBUCO, Caderno Vida Urbana, 20 de novembro de 2009).

Aos 14 anos, Fábio (nome fictício) não pode mais jogar futebol, tomar refrigerante ou comer pizza como fazem seus amigos. As restrições são resultado de uma trombose que o adolescente sofreu, segundo a família dele, causada por uma agressão na escola particular em que estudava, na Zona Sul do Recife. A denúncia de bullying e agressão é investigada pela Gerência de Polícia da Criança e do Adolescente (GPCA) da Polícia Civil, que já ouviu depoimento de alunos e professores (JORNAL DO COMMERCCIO, Caderno Cidades, p. 6, 05 de Dezembro de 2009).

Os três relatos de situações de violência ilustrados por jornais de Pernambuco apresentam elementos suficientes para reconhecer fatores em comum: a repetição de situações envolvendo crianças e adolescentes que, entre seus pares, em relações de força desigual, vivenciam situações de intimidação e de agressão. Além disso, em todos os casos encontram-se crianças e jovens vítimas de dor, angústia e sofrimento em função das condutas de seus pares.

Outro ponto em comum refere-se à estratégia empregada para a resolução do conflito: familiares apenas invocaram a polícia, silenciando sobre o papel educacional na gestão de conflitos na escola. Isso sugere haver uma crença de que bullying é exclusivamente caso de polícia (sendo seus autores, ao menos implicitamente, julgados delinquentes).

Infelizmente, tem sido comum encontrar nas ações de enfrentamento do bullying uma tendência em buscar pronta ajuda policial, delegando à justiça, ao conselho tutelar ou aos próprios policiais a tarefa de intervir frente ao problema. Essa prática dos educadores (as) tem encontrado eco, inclusive, em campanhas nacionais de enfrentamento do problema, como o Projeto Bullying (SILVA, 2010), conduzido pelo Conselho Nacional de Justiça (CNJ), que orienta aos educadores a denúncia como principal ferramenta de intervenção. Sobre isso, o referido Conselho produziu uma cartilha, na qual se encontra um tópico intitulado “o que a escola pode fazer?”. A resposta apresentada é a

seguinte: diante às situações de bullying “a direção da escola (como autoridade máxima da instituição) deve acionar os pais, os Conselhos Tutelares, os órgãos de proteção à criança e ao adolescente etc”, não destacando ações educativas que, de fato, sejam implementadas por ela e seu corpo docente (SILVA, 2010, p. 12).

Compreendendo que é possível que a educação atue na desconstrução da violência, não cabe outra postura à escola senão a de trilhar outros caminhos, antes de sempre buscar imediata ajuda policial quando a circunstância requer a intervenção pedagógica, que levem a aprender outras formas de relacionamento interpessoal.

Não podemos admitir que as atitudes de nossos alunos consideradas como inadequadas ou violentas sejam tratadas enquanto “caso de polícia” e muito menos que a escola omita as diversas oportunidades que pode promover para ajudar esses sujeitos a se desenvolverem moralmente (TOGNETTA et al, 2010, p. 31).

Esses caminhos precisam ter início a partir das práticas escolares, inclusive em cumprimento do dever de educador, tal como regulado pelo Estatuto mencionado. Contudo, o que se tem encontrado é o poder público, sancionando leis¹⁹ que obrigam docentes a trabalharem com o bullying na escola sem que saibam reconhecer o fenômeno, sem que tenham sido convencidos da necessidade desse trabalho ou tenham desenvolvido habilidades necessárias para o manejo dessa manifestação violenta na escola.

Não basta dizer aos educadores o que eles precisam fazer ou quais leis necessitam cumprir, sugerindo o início de qualquer trabalho rumo ao enfrentamento do bullying. Conforme afirma Fante (2005, p. 92), “a prevenção ao bullying deve começar pela capacitação aos profissionais da educação, a fim de que saibam identificar, distinguir e diagnosticar o fenômeno”, para que assim possam buscar caminhos de superá-lo.

Enquanto a capacitação dos profissionais da educação não for encarada como prioridade em qualquer política de gestão educacional, a escola

¹⁹ Nos últimos anos várias leis municipais e estaduais foram promulgadas. Dentre elas podemos citar a Lei nº 13.995 promulgada em 22 de dezembro de 2009 que dispõe sobre a inclusão de medidas de conscientização, prevenção, diagnose e combate ao bullying escolar no projeto pedagógico elaborado pelas escolas públicas e privadas de educação básica do Estado de Pernambuco, e dá outras providências.

continuará seguindo o mesmo caminho torto e ineficaz de enfrentamento do bullying, fazendo uso de ações pontuais e/ou negando a necessidade de realização de qualquer trabalho. Para enfrentar o bullying é preciso, inicialmente, formar os educadores, ajudá-los a pensar e a lidar com quaisquer situações rotineiras, para depois então intervir em casos específicos de bullying (TOGNETTA, 2011, p. 148).

Isso porque, infelizmente, a escola não tem lidado eficientemente com o problema. Observa-se, através da revisão da literatura²⁰, que as intervenções pedagógicas comumente adotadas terminam prendendo os alunos numa posição que Piaget (1994, p. 154) denominou heteronomia moral ou moral da obediência que “é aquela caracterizada pelo respeito unilateral”. Nessa fase do desenvolvimento

A regra não é absolutamente uma realidade elaborada pela consciência, nem mesmo julgada ou interpretada pela consciência: é dada tal e qual, já pronta, exteriormente à consciência; além disso, é concebida como revelada pelo adulto e imposta por ele. Então, o bem se define rigorosamente pela obediência (PIAGET, 1994, p. 93).

As ações apontadas como soluções ao problema prendem o aluno nessa posição moral, uma vez que, ao restringirem-se à punição imposta sem discussão, reforçam a compreensão de que o ato é valorado e regulado somente pelo controle externo, sem o qual tudo é permitido. Então se pode supor que, de modo geral, apenas a possibilidade de punições em graus diversos, cuja aplicação é sempre parental, é ensinada como elemento inibidor do bullying.

Além de não serem eficientes no manejo de situações de violência, educadores acreditam que as causas da violência na escola, incluindo as situações de bullying, são externas ao âmbito educacional e, assim sendo, desenvolvem poucas ações institucionais com foco no combate a violência entre os alunos (FISCHER, 2010).

Assim, se a literatura nacional citada ressalta a pobreza científica e didática da intervenção pedagógica, resta atentar para a dimensão social da escola - que reproduz ou supera práticas ineficazes de gestão do bullying - e

²⁰ Segundo Fischer (2010) os professores geralmente suspendem ou expulsam os agressores ou chamam os pais dos envolvidos para conversar.

para o dever ético dos educadores de levar seus alunos a serem socialmente melhores (TOGNETTA, 2009). Cabe, pois, à escola intervir intencional e competentemente na formação da autonomia moral do alunado, oferecendo ocasiões em que os envolvidos com o bullying assumam papéis ativos e reflexivos, de sorte a aprenderem normas por seus valores intrínsecos, evidentes (ou evidenciáveis) nas práticas diárias, modificando sua conduta em função da instituição de medidas na sala de aula e na escola inteira.

Para isso, é necessário pensar sobre a qualidade do ambiente que tem sido oferecido às crianças nas escolas, pois, é a qualidade do ambiente sociomoral no qual elas estão imersas uma condição fundamental na superação desse problema.

Se o ambiente é coercitivo, ou seja, é marcado pelo respeito unilateral, há uma tendência dos estudantes permanecerem na heteronomia moral, enxergando o respeito a regra e/ou ao outro como algo circunstancial. Quando o ambiente é cooperativo, ou seja, é marcado pela cooperação entre iguais, há uma tendência do respeito mútuo ser uma prática mais recorrente na escola, visto que “o caráter próprio da cooperação é justamente levar a criança à prática da reciprocidade, portanto, da universalidade moral e da generosidade em suas relações com os companheiros” (PIAGET, 1994, p. 64).

Assim, resta conhecer o que a literatura tem apontado para a superação do problema. Sobre as intervenções intencionais frente às situações de bullying, alguns percursos já foram trilhados. No Brasil, por exemplo, alguns trabalhos pontuais foram, publicados, os quais apresentaremos a seguir. Embora percorram caminhos diferentes, em comum trazem a concepção de que “a violência pode ser evitada e, conseqüentemente, minimizado o seu impacto” (FANTE, 2005, p.92).

Dentre os estudos nacionais pode-se citar o Programa Educar para Paz (FANTE, 2005), conduzido pela professora Cléo Fante, que é considerado um exemplo pioneiro de programa planejado sobre as intervenções ao bullying no Brasil.

No referido programa de formação é possível encontrar estratégias de prevenção e intervenção ao bullying, a partir de ações que serão desenvolvidas em três etapas. A primeira delas busca o envolvimento de toda comunidade escolar e a conscientização dos membros da referida comunidade, para que os

mesmos possam assumir o compromisso de atuar no enfrentamento da violência na escola.

A segunda etapa caracteriza-se pelo conhecimento da realidade. Nela são desenvolvidos e aplicados questionários de mapeamento da realidade escolar, que devem ser direcionados ao corpo discente da escola, contendo perguntas sobre situações de bullying em âmbito educacional. Em seguida os dados devem ser catalogados, analisados e expostos para todos os membros da escola.

A terceira etapa, chamada no programa de Modificação da Realidade, divide-se em quatro partes: Estratégias gerais, focando em ações amplas da escola; Estratégias individuais, nas quais os alunos deverão expor as suas vivências na escola; estratégias em sala de aula, referindo-se aos momentos intencionais de intervenção vividos pelos educadores e alunos; e, por fim, a quarta etapa que diz respeito às estratégias familiares, que representam os momentos de escuta e orientação às famílias.

Todo esse programa foi construído para que fosse possível a aprendizagem, na escola, de comportamentos não violentos, contribuindo para uma convivência mais pacífica entre os alunos, sendo essa questão, a matéria mais difícil de ser aprendida. (FANTE, 2005).

Também seguindo o caminho de estruturar uma proposta de intervenção, Tognetta e Vinha (2008) apresentam uma série de estratégias as quais elas dividem em dois grupos: estratégias a longo prazo, que são vivenciadas diretamente sobre o problema e realizadas no cotidiano; e ações incisivas, que deverão ser vivenciadas nos momentos de crise.

Independentemente de serem utilizadas nos momentos de crise ou ao longo de todo ano letivo, as estratégias apresentadas por Tognetta e Vinha (2008) foram escolhidas por serem ações que levam os alunos a pensar, assim, tomar consciência dos problemas. Além disso, as autoras ressaltam a necessidade dos meninos e meninas envolvidos em situação de bullying se sentirem valorizados e estabelecerem uma relação de confiança com a autoridade, uma vez que elas defendem que a incidência do bullying na escola é um problema de ordem intrapessoal, antes de tornar-se um problema interpessoal.

A partir dessa constatação, uma série de ações é apresentada, indo desde momentos nos quais os alunos e alunas irão falar sobre si com afetividade, até assembleias de turma, nas quais os conflitos interpessoais são resolvidos de forma coletiva.

Vale destacar que as estratégias apresentadas baseiam-se nas crenças de que as relações interpessoais são conquistadas de um contínuo exercício de resolução de conflitos cotidianos, afinal, “generosidade, misericórdia, sensibilidade à dor do outro, são construídas na relação entre pares, e não através do processo de ‘ensinamento da moral’” (TOGNETTA, 2011, p. 149).

A literatura internacional também tem oferecido indicações de estratégias interventivas e preventivas que podem ser utilizadas em situações de bullying. Dentre as teorias disponíveis, cita-se a Pedagogia Institucional (PI) que pode ser definida como “uma pedagogia da crise, que não recua diante da violência, mas a inclui no campo educativo” (PAIN, 2009, p.15). O pressuposto de que a violência é elemento com que o trabalho escolar está às voltas levou essa pedagogia a desenvolver teoria e técnicas que apontam caminhos educacionais eficientes, inclusive, para a gestão do bullying, de algumas de suas causas e consequências — particularmente pela via do desenvolvimento moral promovido pela instituição de uma coletividade forte o bastante para regular, pelos próprios envolvidos, as relações de poder e seus eventuais desequilíbrios.

Uma das principais técnicas apresentadas pela PI para o enfrentamento do bullying na escola é o Conselho de turma. Os conselhos são constituídos por docentes e discentes que se reúnem regularmente para tomar decisões, regular conflitos, regulamentar transgressões, elogiar progressos, supervisionar trabalhos coletivos etc.

No caso do bullying, os conselhos são particularmente eficazes na medida em que os alunos são oportunizados a falar sobre os conflitos e pensar coletivamente na sua resolução. Através do diálogo, são trazidos à tona problemas relacionais que, caso ocultos, são invisíveis para educadores, já que uma das características dessa manifestação de violência é ser um fenômeno escondido (TOGNETTA; VINHA, 2008).

Além da PI, há também o Método Pikas, que se presta à prevenção e resolução de situações de bullying na escola porque tem como meta o prévio

controle dos conflitos, evitando a evolução para a violência (ou seu agravamento). O princípio é: deve-se sempre tratar de assuntos conflitantes com as pessoas envolvidas. A linguagem, via expressa do desejo e de comunicação desse desejo, auxilia — como se diz popularmente — a colocar os “pingos nos is”, de modo que “cada indivíduo possa ele mesmo se construir, isto é, fazer a aprendizagem da diferença” (COLOMBIER; MANGEL; PERDRIault, 1989, p.61).

Embora tenha estrutura de funcionamento diferente dos Conselhos, a proposta de intervenção do Método Pikas encontra interseção com a PI a medida que faz uso da fala como foco da resolução do conflito. Como diferença entre as técnicas é possível apontar que o Conselho trabalha com o grupo inteiro, enquanto o Pikas faz uso da fala a partir da “reindividualização dos membros do grupo por meio de conversas em particular, em que vêm a tona os medos e as reservas inerentes sobre o comportamento de intimidação do qual estão passando” (FERNÁNDEZ, 2005, p. 136).

Como se pode observar, algumas estratégias já foram criadas e estão à disposição dos educadores e da escola para que sejam utilizadas no enfrentamento do bullying escolar. Vale agora trabalhar junto aos educadores e educadoras para que os mesmos desenvolvam competências necessárias para aplicar tais estratégias e sensibilidade moral para reconhecer a responsabilidade da escola e a importância desse trabalho na superação do problema.

Esse ainda é um longo caminho, pois, como será observado no capítulo quatro, os educadores e educadoras ainda estão bastante carentes de conhecimentos que os ajudem a manejar mais eficientemente o bullying na escola.

3- Método

Definida a problemática de investigação, delimitou-se os procedimentos metodológicos capazes de responder às questões levantadas nesta pesquisa. Levando em consideração a complexidade de fenômenos que caracterizam a escola, escolheu-se a pesquisa do tipo qualitativa, visto que ela ajuda a compreender a realidade em sua complexidade:

O mundo social não é um dado natural, sem problemas: ele é ativamente construído por pessoas em suas vidas cotidianas, mas não sob condições que elas mesmas estabeleceram. Assume-se que essas construções constituem a realidade essencial das pessoas, seu modo vivencial (GASKELL, 2002, p. 65).

Essa natureza de pesquisa oferece os dados básicos para o desenvolvimento e a compreensão das relações entre os atores sociais da escola e sua situação, visto que busca uma compreensão detalhada dos julgamentos, crenças, atitudes, valores e motivações em relação aos comportamentos das pessoas, no que concerne as situações de bullying, em um contexto específico: a escola.

Assim, a partir da opção metodológica adotada por este estudo, optou-se por se debruçar sobre uma unidade específica, uma escola particular situada na periferia da região metropolitana do Recife, explorando as concepções e os julgamentos de educadores (as). A referida escola contemplava em sua oferta de ensino a Educação Básica, possuindo turmas desde a Educação Infantil até o Ensino Médio.

Fez-se a escolha por uma escola particular em função de se encontrar no Brasil poucos estudos acadêmicos que se dedicam a estudar violência escolar nesse tipo de instituição, o que pode vir a gerar a errônea crença de que há violência escolar apenas na rede pública de ensino.

Tanto tal compreensão não é verdadeira, que estudos acadêmicos (TOGNETTA; VINHA, 2008) ressaltam que não há grandes diferenças, do ponto de vista percentual, entre as duas redes de ensino, de modo que o bullying aparece em grandes proporções tanto em escolas públicas como particulares.

A fim de garantir a adequação do método e a eficácia da aplicação dos instrumentos de pesquisa, realizou-se a aplicação de um projeto-piloto, o qual será descrito a seguir.

3.1- O Projeto-Piloto

O projeto-piloto foi um momento de bastante relevância para esta pesquisa, visto que através dele foi possível amadurecer os objetivos desta dissertação, assim como a forma utilizada para aplicação dos instrumentos de coleta de dados.

Vale ressaltar, inicialmente, o que consideramos projeto-piloto. Segundo Comments (1995) esse tipo de projeto é "uma realização em dimensões reduzidas, para experimentação ou melhor adaptação de certos processos tecnológicos. (...) é o que serve de modelo e/ou campo de experimentação para métodos ou processos inovadores".

Assim, buscando descrever a ação que antecedeu a coleta de dados e que foi de grande aprendizado, descreve-se a seguir o passo a passo da aplicação do piloto.

Teve início em agosto de 2010 e foi realizado em uma escola localizada também na região metropolitana do Recife, com características que se enquadravam nos critérios de escolhas adotados pela pesquisadora: ser uma instituição particular, possuir turmas de todas as séries da Educação Básica e contar em seu corpo docente com professores que desejassem participar do estudo de forma voluntária.

A questão da voluntariedade foi destacada para escola como algo de extrema relevância, visto que pretendia isolar a variável desinteresse dos docentes no momento da análise dos resultados.

Após a definição do grupo de professores que participariam da pesquisa, foram oferecidos à escola seis encontros de formação continuada, com periodicidade quinzenal, cujo foco do trabalho seria o manejo de situações de bullying na escola. Ao longo desses momentos seriam aplicados os

instrumentos de coleta de dados, os quais eram compostos por um questionário estruturado²¹ e uma narrativa fictícia de bullying na escola²².

Logo no primeiro encontro foi possível perceber, pouco a pouco, que a participação dos docentes não era voluntária e que, mesmo de forma indireta, a escola estava induzindo que todos os professores estivessem presentes.

Tal fato aconteceu pois não foi possível realizar um encontro prévio entre a pesquisadora e os docentes da instituição, de modo que o convite para participação ficou a cargo da coordenação da escola.

Essa não voluntariedade terminou por trazer um problema: a cada encontro, novos docentes passavam a fazer parte do grupo, enquanto outros saíam da formação. O fato de não estarem implicados, ficou evidente em algumas falas dos educadores e, por isso, os mesmos frequentavam e faltavam quando queriam, além de entrarem atrasados e saírem antes mesmo de terminar.

Dessa forma, a participação e frequência dos educadores durante a realização do projeto-piloto contou com uma participação oscilante, de modo que em um dos encontros participaram apenas 11 professores e em outro foram registradas 37 participações.

Ao final dos seis encontros apenas três professoras compareceram a todos os momentos de formação, de modo que o primeiro instrumento, o questionário, foi respondido por 18 professores e a narrativa fictícia sobre bullying por apenas 11.

Essa oscilação na frequência dos participantes evidenciou que seria melhor reduzir o número de encontros, a fim de evitar que os professores, por motivos diversos, abandonassem o processo; e aplicar os instrumentos num intervalo menor de tempo, garantindo que os mesmos participantes respondessem o questionário e a situação fictícia sobre bullying.

A partir de tais aprendizados, foram realizados os ajustes na pesquisa, sobretudo no processo de coleta dos dados, e escolhida uma nova instituição, com características similares, para a realização do caso que aqui será analisado.

²¹ Ver anexo 1.

²² Ver anexo 2.

3.2- Realização da Pesquisa

Nesta etapa do trabalho buscou-se outra instituição de ensino que tivesse características similares a anterior: docentes de todos os segmentos da educação básica e que, realmente, estivessem disponíveis a participar da pesquisa através dos momentos de formação continuada.

Para realização desse novo processo de formação, levando em consideração as dificuldades enfrentadas no projeto-piloto, entrou-se em contato com a escola e solicitou-se um encontro prévio com os educadores da instituição.

Autorizado pela direção da escola um encontro com os docentes, foi marcada uma reunião inicial, na qual aconteceu uma explicação sobre esta pesquisa de mestrado e, a partir de então, fez-se um convite aos professores para que fizessem parte dos momentos de formação, destacando que nesses encontros aconteceriam a coleta de dados para um estudo de mestrado sobre bullying na escola.

A oferta da formação continuada, nessa fase da pesquisa, foi feita apenas como motivadora para a participação dos educadores, não se constituindo como parte da coleta de dados. Por esse motivo, não será analisada aqui neste estudo. Buscando não influenciar o resultado da coleta, decidiu-se que a aplicação dos instrumentos, diferentemente do piloto, aconteceria previamente à formação. Dessa forma, tanto o questionário como a narrativa foram entregues no início do primeiro dia de formação.

Esse novo período de trabalho empírico aconteceu em janeiro, o que trouxe o benefício dos educadores estarem na escola, embora sem aula, o que facilitou o contato com o corpo docente e a participação do grupo de professores (as).

Uma semana após o contato inicial voltou-se à escola para dar início ao processo de formação que, nessa nova etapa do estudo, aconteceu em apenas dois momentos e não mais em seis, como proposto anteriormente.

Fez-se a opção pela redução dos encontros por se acreditar que eles eram suficientes para a coleta dos dados, além de garantir uma possibilidade maior dos educadores estarem presentes durante todo o processo.

No dia marcado para as formações estavam presentes 17 educadores, grupo que permaneceu durante os dois dias de formação. Assim, foi esse quantitativo de educadores que compuseram o corpo de participantes desta pesquisa.

A partir dos critérios já apresentados, compuseram a amostra desta dissertação um quantitativo de 17 professores, sendo três professores e quatorze professoras que trabalhavam desde a educação infantil até o ensino médio.

O Quadro a seguir sintetiza bem os sujeitos participantes desse estudo.

SEGMENTO DE ATUAÇÃO	SEXO	NÚMERO DE SUJEITOS
Educação Infantil	Feminino	03
Séries Iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano)	Feminino	07
Educação Infantil e Ensino Fundamental (1º ao 9º ano)	Feminino	01
Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano)	Feminino	01
Séries Iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano) e Séries Finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano).	Feminino	01
Ensino Fundamental (1º ao 9º ano) e Ensino Médio.	Masculino	01
Séries Finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) e Ensino Médio.	01 Feminino e 01 Masculino	02
Todas as séries da Educação Básica	Masculino	01

Quadro 1. Amostra dos Professores e Professoras participantes da pesquisa.

A fim de coletar dados suficientes para o alcance dos objetivos foram aplicados dois instrumentos de pesquisa, construídos durante o projeto-piloto, os quais visavam, sobretudo, conhecer as concepções e os julgamentos morais docentes relacionados às práticas de bullying na escola.

O primeiro deles, o questionário estruturado, contava com duas partes. A primeira correspondia aos dados pessoais, de modo que eram feitas perguntas sobre nome, idade, tempo de profissão e segmento de atuação. A segunda parte foi composta por oito questões, as quais objetivavam conhecer os julgamentos docentes sobre o bullying escolar.

Os critérios que nortearam a elaboração e escolha de cada uma das questões que compuseram o questionário seguem detalhados a seguir.

Questão 1: Você já ouviu falar em bullying? Onde? Se sim, de que forma: Através de algum meio de comunicação? Através de momentos de formação continuada? Essa pergunta foi incluída no questionário aplicado com o objetivo de identificar se os professores sabiam o que era o fenômeno investigado neste estudo, assim como os locais nos quais eles se informaram sobre o assunto.

Desejava-se, através dessa questão, ficar sabendo não apenas o fato dos professores saberem ou não sobre o tema, mas o local onde construíram suas representações sobre o assunto, visto que, segundo Wortmann (2007), as instituições e processos culturais de que dispomos, tais como televisão, publicidade, livros de ficção, filme, etc. pode ser vista como pedagogia, assim como a pedagogia é vista como uma forma de cultura.

Questão 2: Por favor, conceitue o que é bullying. Essa questão era interessante, visto que ela supera o fato de conhecer ou não o fenômeno. Através dela era possível conhecer, efetivamente, o julgamento docente acerca do fenômeno.

Questão 3: Você observa situações de bullying na escola que leciona? Se sim, com que frequência? Para que fosse possível identificar o quanto os educadores observavam situações de bullying em sua escola foi inserida essa questão. Ela forneceu elementos capazes de demonstrar o quão atento estão os docentes para a existência do fenômeno em âmbito escolar.

Questão 4: Descreva alguns dos comportamentos que acontecem em sua escola que você caracteriza como bullying. Ao se propor que descrevessem alguns comportamentos de bullying, interessava conhecer quais condutas são caracterizadas pelos educadores como tal.

Questão 5: O que é feito nestas situações de bullying? Quem age, os professores, a coordenação ou o serviço de psicologia? A partir dessa

questão se pretendia conhecer quais as intervenções que são realizadas pela escola no enfrentamento do bullying, assim como quem realiza tais intervenções.

Questão 6: Além das ações já realizadas pela escola, você considera que há outras coisas que poderiam ser feitas para o enfrentamento do bullying? Quem deveria realizar tais ações? A partir dessa questão era esperado conhecer o que os docentes julgavam como eficiente no enfrentamento do bullying, assim como identificar se eles se implicavam no enfrentamento do problema.

Questão 7: Em sua opinião, quais as causas e consequências da existência do bullying na escola? Essa pergunta foi incluída para que fosse possível identificar as causas e consequências atribuídas pelos professores às vivências de bullying, visto que se acredita que elas são fundamentais para compreender as formas pelas quais eles intervêm sobre o problema.

Questão 8: Em sua opinião, o que precisa ser feito para acabar com o bullying na escola? Essa questão foi inserida com objetivo similar a questão seis, visto que buscava identificar o que os professores julgam como eficiente para a superação do problema. Entretanto, diferentemente da anterior, a questão atual busca uma ideia de intervenções ideais, enquanto a questão seis intervenções julgadas como possíveis e executáveis.

A aplicação desse questionário se deu sem nenhuma intervenção da pesquisadora e foi a primeira parte da coleta de dados. Assim que chegaram ao encontro de formação, foi explicado, mais uma vez, a pesquisa que estava sendo realizada e os objetivos do estudo. Após a explicação, antes do processo de formação dos educadores, foi entregue o questionário, que deveria ser respondido individualmente.

Após o preenchimento do instrumento anterior, foi entregue aos educadores uma narrativa na qual constava uma situação hipotética de bullying na escola, solicitando aos docentes que a analisassem como se os envolvidos fossem seus alunos.

Em tal situação apresentou-se um caso no qual um garoto de nome Tomaz, menino de aparência frágil, recém-chegado à escola, sofria vitimação por parte de seus colegas.

Propositalmente foi escolhida uma situação na qual o alvo não fosse visto como um alvo-típico, mas sim, e, sobretudo, demonstrando comportamentos categorizados por Avilés (2006b) como alvo provocador. Tomaz foi classificado como esse tipo de alvo em função dele ser frágil e, ao mesmo tempo, apresentar comportamento bastante voluntarioso, irritadiço e provocativo.

A escolha pelo alvo-provocador se deu em função desse tipo de alvo constituir uma situação mais ambivalente no que concerne aos comportamentos de bullying, podendo sofrer influência de um discurso moral presente na sociedade sobre a violência, que, de alguma forma, legitima práticas de violência contra outrem quando relacionada a atos de revide ou vingança.

A partir da situação aqui apresentada, foram oferecidas aos educadores mais seis questões a serem pensadas, que de alguma forma se relacionavam ao questionário, porém as superavam por serem ligadas a uma situação que, por mais que fosse hipotética, sugeria uma associação com a realidade.

As questões que compuseram a referida narrativa foram:

Questão 1: Descreva, como se estivesse contando a um (a) amigo (a), a situação que acabou de conhecer. A questão aqui apresentada foi inserida a fim de proporcionar possibilidade de conhecer as formas pelas quais os docentes julgam um comportamento de bullying, sobretudo quando ele não é tão fácil de ser identificado. Assim, ao descreverem os educadores estavam evidenciando suas representações sobre o caso, sendo extremamente relevantes, uma vez que “a representação é a produção de significado através da linguagem” (HALL apud WORTMANN, 2007, p. 78)

Questão 2: O que você acha que Tomaz sentia diante dessa questão? A segunda questão foi inserida em função de se trabalhar, também, com a Psicologia Moral. Através dessa indagação era possível identificar os julgamentos dos docentes acerca das vivências estudantis em torno do bullying, verificando o nível de importância que os mesmos davam aos sentimentos dos alunos.

Questão 3: Por que, em sua opinião, ele afirmava não gostar dos colegas? A terceira questão estava relacionada a uma característica própria do alvo-provocador: tentar se defender de maneira ineficaz. Por isso ela foi

inserida com o objetivo de perceber o quanto os professores percebiam a provocação de Tomaz como uma forma inadequada de resolver o problema.

Questão 4: **O que você acha que os demais garotos da sala sentiam em relação a Tomaz?** A questão 4, assim como a questão 2, buscava conhecer o olhar do educador perante os sentimentos dos estudantes. Entretanto, enquanto na questão dois o foco era o sentimento do alvo, na questão quatro o foco recaía sobre os sentimentos dos autores diante do alvo.

Questão 5: **Por que você acha que os meninos rejeitaram Tomaz?** Para que fossem levantadas possíveis causas para o comportamento de bullying foi inserida essa questão.

Questão 6: **Se você fosse a professora da sala, o que faria nessa situação?** Por fim, a última questão e que foi de grande valia para esta pesquisa, buscava conhecer como os professores e professoras julgavam que deveria ser gestada uma situação de bullying na escola.

De posse das respostas dos sujeitos participantes da pesquisa, fez-se uma análise detalhada e criteriosa das respostas dos participantes, buscando relação entre os elementos extraídos e suas concepções e julgamentos.

Os textos produzidos pelos docentes foram analisados a partir da análise da enunciação de Laurence Bardin (1977), que se relaciona a um “conjunto de técnicas de análise das comunicações que aposta grandemente no rigor do método como forma de não se perder na heterogeneidade de seu objeto” (ROCHA; DEUSDARÁ, 2005, p. 308).

Dessa forma, buscou-se em todo momento identificar os conteúdos que eram passíveis de interpretação, textos obscuros que demandavam inferência ou mensagens com duplo sentido, cuja significação profunda surgiu depois de uma observação cuidadosa das falas de todos os participantes.

Durante a análise dos dados rondou sempre a preocupação em reconhecer que as produções dos docentes não se configuram como

um campo passivo de mero registro ou de expressão de significados existentes (...) mas atuam na constituição das identidades dos sujeitos e dos grupos sociais, estando, então, identidade e representações intimamente vinculadas, pois a identidade é ativamente produzida na e por meio da representação (WORTMANN, 2007, p. 79).

A discussão desses conteúdos extraídos das respostas dos participantes, bem como uma análise de suas linguagens serão apresentada a seguir. Buscando facilitar a organização dos dados, analisar-se-ão as concepções e os julgamentos morais docentes, agrupando suas respostas nas questões por eles apresentadas.

Assim, o próximo capítulo contará com uma análise quantitativa e qualitativa dos discursos docentes, de modo que serão evidenciadas suas concepções e julgamentos morais a partir das respostas fornecidas ao questionário e à narrativa fictícia sobre o tema.

4- Resultados e Discussão

A concepção e os julgamentos de docentes são construídos em suas trajetórias pessoais e profissionais, de modo que conhecê-los nos ajudam a compreender as formas pelas quais entendem fenômenos da educação e intervêm sobre eles.

Por isso, o presente capítulo é dedicado aos resultados de pesquisa, apresentando as concepções e os julgamentos docentes, analisando as respostas oferecidas ao questionário e ao estudo de uma situação fictícia sobre bullying na escola.

4.1 Concepção de professores sobre bullying: os julgamentos docentes sobre essa manifestação de violência.

Os limites da minha linguagem significam os limites do meu mundo.
(Wittgenstein)

A escola é um espaço privilegiado de transformação social e, por isso, é bastante relevante entender as práticas educativas que acontecem em seu interior no que concerne ao enfrentamento do bullying.

Para isso, buscou-se entender a forma como docentes da educação básica significam e interpretam esse fenômeno de violência, compreendendo que os limites de suas concepções também limitarão suas ações, como afirmou o filósofo presente na epígrafe desse capítulo.

Por essa crença, a aplicação dos instrumentos teve início a partir de uma indagação feita aos (às) docentes, cujo foco era identificar o conhecimento dos (das) participantes acerca do significado de bullying escolar e os locais nos quais eles e elas ouviram falar sobre esse termo.

Tal indagação foi realizada em função da crença de que, embora discussões sobre bullying estejam presentes cotidianamente em debates educacionais e sociais, inclusive de forma bastante desgastada, essa manifestação de violência ainda é uma teoria emergente na literatura, sobretudo quando falamos da nacional.

Por isso, esta pesquisa buscou saber se os (as) docentes conheciam o que é bullying e em quais locais eles e elas conheceram essa expressão tão cheia de significados.

Como resultado, pode-se afirmar que 100% da amostragem conhecia o fenômeno e afirmava poder conceituá-lo. Em seguida, foi lançada uma questão que buscava conhecer os locais nos quais os (as) participantes tinham construído suas aprendizagens.

Onde ouviram falar sobre o termo? Essa questão era relevante, visto que, analisando os resultados a partir da perspectiva dos Estudos Culturais da Educação, encontram-se variadas pedagogias construindo formas de ser e pensar. Por isso, conhecer os locais nos quais docentes constroem conhecimento contribui para compreender suas concepções e seus pontos de vista.

Assim, as respostas oferecidas à questão: “Você já ouviu falar em bullying? Onde? Se sim, de que formas: através de algum meio de comunicação? Através de momentos de formação continuada?” foram agrupadas nas seis categorias apresentadas a seguir:

Categorias	Respostas Categorizadas
Categoria 1: Formação continuada	- Grupos de Estudo na Escola; - Palestras; - Congresso.
Categoria 2: Meios de comunicação: jornais e revistas	- Reportagens de revista.
Categoria 3: Meios de comunicação: programas de televisão	- Reportagens exibidas pela TV.
Categoria 4: Formação inicial	- Na faculdade.
Categoria 5: Conversa com colegas de profissão	- Conversas casuais com colegas de profissão.
Categoria 6: Livros	- Leitura em livros.

Quadro 2: Locais nos quais docentes buscam informação

Ao se observar o quadro dois, é possível perceber que os (as) docentes informam-se, em muitos lugares, sobre saberes específicos da profissão (incluindo bullying). Tais lugares podem ser representados pela busca de conhecimentos em livros científicos, indo até as conversas informais com colegas de profissão.

De modo geral, as respostas evidenciam que os (as) participantes informam-se em mais de um lugar. Dentre esses locais, é possível perceber que a maior parte das respostas esteve vinculada à busca de informações nos momentos de formação inicial e continuada de professores, o que é natural em função das especificidades da profissão docente.

Entretanto, chamou atenção o fato de haver um alto percentual de participantes que afirmou buscar informação sobre o tema através dos meios de comunicação, o que pode ser observado no quadro a seguir:

Categorias	Quantidade de Respostas	%
Categoria 1: Formação continuada	14	82,35
Categoria 2: Meios de comunicação: jornais e revistas	10	58,82
Categoria 3: Meios de comunicação: programas de televisão	03	17,65
Categoria 4: Formação inicial	04	23,53
Categoria 5: Conversa com colegas de profissão	01	5,88
Categoria 6: Livros	02	11,76

Quadro 3: Percentual dos locais nos quais docentes buscam informação

Conforme é possível observar, muitos aprendizados sobre bullying foram transmitidos através dos meios de comunicação, o que contribuiu para a construção de valores e modelos de comportamento nos espectadores, sem que os mesmos os percebam.

O currículo da mídia não tem nenhum caráter impositivo. Chega-se a ele por interesse e deleite, e, pelo mesmo motivo, adere-se a ele. Ao longo de nossas vidas, pelo menos as de quem vive desde a segunda

metade do século XX, ele é responsável por boa parcela de nossos aprendizados sobre o mundo, sobre os outros e sobre nós mesmos (COSTA *et al*, 2003, p. 10).

Assim, entender os valores implícitos apresentados pela mídia, seja ela escrita ou áudio-visual, é uma urgência para o aperfeiçoamento do sistema educacional brasileiro e a mudança de padrões de interação social. É necessário que, no centro dessa reflexão, o bullying seja visto e reconhecido, pois, caso contrário, corre-se o risco de que o fenômeno continue no escuro, passando despercebido por milhares de escolas que demonstram dificuldade em percebê-lo e, conseqüentemente, ficam sem condições de preveni-lo e superá-lo.

Mas, como a mídia tem retratado esse fenômeno? Quais supostas verdades ela tem ajudado a construir no imaginário dos (as) docentes? Longe de esgotar respostas para essas perguntas, será feita uma breve reflexão sobre o discurso midiático brasileiro diante do bullying escolar.

Nos discursos que a mídia traz sobre o tema, é possível destacar o fato de não haver, muitas vezes, a delimitação do bullying como uma violência que acontece entre pares.

Tal questão pode ser observada ao se realizar uma busca no Google pela expressão: “professor alvo de bullying”. Como resultado, é encontrada uma série de matérias em blogs e jornais virtuais, cujos conteúdos retratam docentes que se sentem vitimizados pelos alunos e, por isso, afirmam ser os próprios educadores os principais alvo de bullying.

Não apenas na internet acontece esse tipo de equívoco. O mesmo foi realizado por uma novela brasileira exibida em 2009 pela Rede Globo: “Caminho das Índias”. Nesse folhetim uma professora de nome Berenice era intimidada por um estudante de nome Zeca que, além de assediar a educadora moralmente, intimidava diversos colegas em sala de aula, sobretudo um jovem indiano de nome Indra.

Os comportamentos de Zeca foram exibidos de forma generalista, equacionando as violências dirigidas aos educadores àquelas direcionadas aos (às) colegas. Ao fazer isso, a novela sugeria que todos eram igualmente vítimas de Zeca e, assim sendo, todos (professora e alunos) eram alvos de bullying.

Além desse equívoco, é comum encontrar-se um discurso midiático generalista sobre o problema, apontando toda e qualquer forma de violência como sendo manifestações de bullying. Quem não se recorda do caso da jovem Geisy Arruda, que foi hostilizada por diversos estudantes de uma universidade particular em São Paulo?

Na ocasião, vários jornais noticiaram que essa jovem tinha sido alvo de bullying na faculdade. É fato que ela sofreu uma violência bastante grave, sendo humilhada, violentada verbal e psicologicamente, tendo sua dignidade ferida. Mas é fato, também, que não se pode afirmar que tais violências eram práticas de bullying, visto que não se tem relatos sobre a repetição dessa ação.

Diante do exposto, vale chamar atenção que é na esteira dessas incompreensões que docentes têm construído seus julgamentos sobre bullying escolar, suas características e efeitos na escola.

Por isso, não causa surpresa que esse fenômeno seja tão mal interpretado nas escolas e, até mesmo, ignorado (FISCHER, 2010), de modo que, por mais que esteja na moda, como relatam muitos educadores, continua segregado e esquecido pelas práticas educativas no Brasil.

Alguns dos equívocos conceituais dos docentes participantes serão apresentados a seguir.

4.2 Toda prática de bullying é violência, mas toda violência também é bullying? Conceituando o fenômeno à luz dos julgamentos docentes.

Toda Generalização é uma hipótese.
(Jules Henri Poincaré)

Levando em consideração que muitos docentes informam-se na mídia sobre o tema, e que esse artefato cultural ajuda a construir formas de pensar que podem estar equivocadas, buscou-se conhecer como os professores veem o fenômeno bullying na escola, suas características e delimitações. Para isso, propôs-se aos docentes que escrevessem o conceito de bullying (“Por favor, conceitue o que é bullying”). A partir dessa solicitação, as concepções dos docentes sobre esse fenômeno podem ser conhecidas.

Dentre as conceituações apresentadas para tal questão, foi possível construir quatro categorias, as quais serão apresentadas a seguir:

Categorias	Respostas Categorizadas
Categoria 1: Violência na escola em geral	<ul style="list-style-type: none"> - Violência verbal ou física - Bullying é toda forma de agressão tanto na escola como na internet. - Toda ação constrangedora; - É tudo aquilo que envolve a violação do espaço; - Algum tipo de agressão tanto do aluno para o aluno, como de professor para professor e de professor para aluno; - Presença de um autor para manipular os demais; - Bullying é qualquer tipo de agressão.
Categoria 2: Falta de educação	- Falta de educação doméstica.
Categoria 3: Violência moral	- Bullying é uma violência moral implícita.
Categoria 4: Violência repetitiva	- É um tipo de agressão que pode ser física, verbal e/ou psicológica de maneira contínua.

Quadro 4: Conceituando o Bullying

Observando o quadro apresentado, é possível perceber que não há clareza entre os docentes sobre o que seja esse fenômeno de violência escolar.

Na primeira categoria, por exemplo, encontra-se uma generalização do conceito, que passa a englobar, dentro do bullying, toda e qualquer forma de violência, ignorando as especificidades do fenômeno.

Tal generalização pode ser melhor compreendida se for feita uma relação da análise da questão um - que não faz uso de distintivos de delimitação

presentes no bullying – com os locais nos quais muitos educadores e educadoras ouviram falar sobre esse fenômeno: a mídia.

Assim, levando em consideração que os meios de comunicação são artefatos culturais que educam e constroem modos de ser e pensar, não é de se estranhar que os docentes estejam reproduzindo um discurso que tem dominado o mundo midiático: aparentemente, tudo é bullying e os docentes constituem-se apenas em mais uma vítima dessa forma de violência.

Essa observação já foi ressaltada em um estudo realizado por Andrade e Gonçalves (2010), no qual buscaram compreender as representações do bullying através de uma telenovela.

No referido estudo, os autores chamam a atenção para a maneira estereotipada pela qual o bullying é retratado, de modo que um aluno agredia vários colegas de sala, aleatoriamente, além de colocar, cotidianamente, sua professora em situação vexatória. Além, disso, o mesmo estudo prosseguiu destacando que o folhetim focava na responsabilização exclusiva das famílias para existência do fenômeno em âmbito educacional, vitimizando os professores e colocando-os como incapazes de lidar com tal situação.

Os professores participantes desse estudo, de alguma forma, reproduziram o discurso produzido pela telenovela, que “é um artefato cultural que institui lugares e identidades da vida real, em um dado momento histórico e cultural” (RODRIGUES, 2006, p. 56).

Ao generalizarem o fenômeno (categoria 1) ou equacioná-lo à falta de educação doméstica (categoria 3), os docentes estão fazendo o mesmo que foi retratado no folhetim e em tantos outros programas televisivos ou das mídias impressas e fonadas.

Na categoria três, encontrou-se respostas que apontaram para uma conceituação que delimita o bullying como uma violência exclusivamente moral. É fato que concordamos que toda prática de bullying é um problema moral, visto que é uma forma de desrespeito. Entretanto, ao se observar as respostas que compuseram essa categoria, percebe-se que o que é nomeado por violência moral são as práticas de violência que não são físicas e que, por isso, terminam sendo mais facilmente escondidas, o que representa uma utilização errônea da expressão violência moral.

Na categoria quatro, percebe-se que já há uma maior delimitação dos docentes quanto à conceituação do bullying, de modo que são ampliadas as formas de manifestação do fenômeno (física, psicológica, verbal), ao mesmo tempo que se reduz o bullying a um tipo de violência no qual há repetição da ação.

De posse de tais categorias, é possível indagar: quais delas estão mais presentes nos julgamentos dos educadores e educadoras? As respostas para essa indagação podem ser observadas no quadro a seguir:

Categorias	Quantidade de Respostas	%
Categoria 1: Violência na escola em geral	14	82,36
Categoria 2: Falta de educação	01	5,88
Categoria 3: Violência moral	01	5,88
Categoria 4: Violência repetitiva	01	5,88

Quadro 5: Conceituando o Bullying: percentual

Nota-se que para 82,35% dos educadores bullying é toda e qualquer forma de violência e, assim sendo, são os próprios docentes também vitimizados por ela. Tais resultados apontam para uma melhor compreensão de dados de pesquisas anteriores (TOGNETTA, 2009; TOGNETTA; VINHA, 2010), que realçam a questão de docentes estarem pouco sensíveis para o enfrentamento do bullying em âmbito educacional.

Em parte, é possível compreender tal ausência de sensibilidade pelo fato de que os docentes estão pouco interessados com as questões dos alunos que não os atingem diretamente. Em contrapartida, também é possível pensar que os docentes sentem-se incapazes de manejar, eficientemente, comportamentos de bullying por acreditarem que estão, eles mesmos, envolvidos no processo de vitimação.

As três categorias seguintes apresentadas neste estudo, embora tenham pouca representatividade, merecem também atenção.

A categoria dois, por exemplo, corresponde a 5,88% da amostragem, e destaca, em sua resposta, uma ausência do cumprimento do papel da família:

educar domesticamente seus filhos. Esse dado, em especial, será melhor discutido mais à frente, quando forem apresentados os resultados das causas de bullying elencadas pelos docentes.

A categoria três faz referência à violência que é apontada como moral, mas que, na verdade, refere-se às variadas formas de violência que não são físicas. Essa compreensão pode ser bem entendida quando se percebe popularizado no senso comum um equacionamento do bullying aos apelidos comumente empregados na escola. Alguns vídeos disponíveis na internet, com números bastante significativos de acessos, ajudam a compreender bem essa questão. Dentre eles, pode-se citar a produção “Palavras que Machucam”, disponível no site Aprender sem Medo²³, ilustrando bem a violência verbal como manifestação de bullying escolar.

Por fim, a última categoria (violência repetitiva) representa a que mais se aproxima da conceituação defendida por esse estudo, de modo que não ignora uma das mais importantes características do fenômeno: a repetição da ação. Vale destacar que, diferentemente dos demais docentes, esse participante afirmou ter realizado um estudo acadêmico sobre o tema em um curso de pós-graduação *latu senso*.

4.3- Nós enxergamos, estamos cegos ou fingimos que não vemos? Há bullying em nossa escola?

Assim que você pensar que sabe como são realmente as coisas,
descubra outra maneira de olhar para elas

(Robin Williams)

Buscando identificar se os educadores reconheciam práticas de bullying na escola na qual trabalhavam, foi inserida a seguinte questão: “Você observa situações de bullying na escola que leciona? Se sim, com que frequência?”.

Ao serem indagados sobre a existência de bullying em suas escolas, foram encontrados discursos diferentes entre os docentes, confirmando, negando ou ressaltando que a escola não permitia que condutas de bullying

²³ WWW.aprendersemmedo.org.br

acontecessem. As categorias que agrupam os julgamentos sobre a existência de bullying são ilustradas no quadro a seguir:

Categoria	Respostas Categorizadas
Categoria 1: Sim, com pouca frequência	<ul style="list-style-type: none"> - Vez ou outra ocorre; - Sim, com pouca frequência; - É difícil ocorrer; - Em alguns momentos sim, mas não em níveis considerados altos; - Felizmente com pouca frequência.
Categoria 2: Sim, com alta frequência	<ul style="list-style-type: none"> - Apelidos e intimidação com maior frequência; - Frequência aproximada de 3 dias por semana; - Diariamente.
Categoria 3: Sim, mas não ressaltou a frequência	- Sim.
Categoria 4: Não vejo, mas existe.	- Não observo, mas já ouvi narração de fatos acontecidos na escola.
Categoria 5: Não há bullying na escola.	<ul style="list-style-type: none"> - Não, pois quando há a equipe pedagógica intervém; - Não, mas o bullying pode acontecer sem ser percebido pelo professor; - Não; - Não há bullying, mas há crianças com dificuldades de relacionamento.

Quadro 6: Frequência do bullying na escola

Ao observar tais categorias, é possível perceber que as respostas podem ser agrupadas em dois grandes blocos de respostas: aquelas que reconhecem que há bullying na escola, compondo as categorias um a quatro, e o grupo formado pelos docentes que acreditam não existir bullying na escola, compondo os sujeitos da categoria cinco.

Analisando o primeiro grupo, encontram-se discursos diferentes sobre a existência do bullying, que vão desde a existência frequente do fenômeno na escola, até a crença de que esse é um problema eventual.

Vale destacar que foi ressaltado pelos docentes que a prática de apelidos e da intimidação são as manifestações mais comumente encontradas na escola, conforme é evidenciado na seguinte resposta: “Sim, a intimidação e apelidos com maior frequência, mais (sic) nada que gere um desconforto maior aos envolvidos” (PF09EFI²⁴).

Além de destacar o tipo de comportamento mais comum nas práticas de bullying na escola, a resposta anterior também chama atenção para uma tentativa de minimizar os impactos do bullying sobre a vida dos alunos na escola.

Essa não foi uma tentativa exclusiva dessa docente. Outros professores também o fizeram, naturalizando as práticas de bullying e ressaltando que a escola não é omissa diante de tais questões, conforme respostas a seguir: “Sim, o bullying é natural em qualquer espaço em que exista relacionamento entre seres humanos [...]. Porém, a intervenção dos educadores sempre soluciona, pois há uma equipe preparada para combater o bullying” (PM07EFIEFIEM); “Em alguns momentos sim, porém não considerados em níveis altos, pois a intervenção é realizada muito rápida” (PF17EI).

A partir dessas respostas é possível observar que, embora reconheçam a existência do bullying na escola, houve uma tentativa dos professores em ressaltarem que não há sofrimento intenso dos alunos e/ou que os docentes atuavam no enfrentamento do problema.

Vale destacar que, nessa indagação, não foi perguntado aos docentes o que era feito no enfrentamento do bullying, nem mesmo o que sentiam os estudantes diante das vivências de violência na escola.

O grupo que compõe a categoria cinco também ressaltou a intervenção que a escola realizava para justificar a não ocorrência de bullying no âmbito

²⁴ Para entender a forma usada para categorizar os docentes, destaca-se que foram utilizados letras e números: a letra P indica que é um professor (a), a letra M ou F indica o sexo de quem é citado (a), os números seguintes indicam a ordem aleatória pela qual cada conjunto de respostas individuais foi incluída no conjunto de respostas de todos os participantes e as letras que seguem os números equivalem ao segmento de atuação dos docentes (EI equivale a Educação Infantil, EFI Séries Iniciais do Ensino Fundamental, EFII Séries Finais do Ensino Fundamental e EM Ensino Médio).

educacional, conforme resposta do professor a seguir: “Não, pois quando surgem as primeiras dificuldades de relacionamento a equipe pedagógica observa o fato com seriedade” (PM15EFIEM).

Por mais que, durante a coleta de dados, tenha sido informado ao grupo participante o fato das informações escritas nos instrumentos de pesquisa serem sigilosas, acredita-se que os (as) educadores (as) se sentiram intimidados em expor a real situação da escola e, quando o fizeram, tentaram minimizar a gravidade do fato e ressaltar a competência da equipe técnica da escola.

Tal tendência justifica-se pelo fato da escola aqui analisada ser uma instituição particular de ensino, local onde as práticas do medo e da coação dos professores são mais comumente encontradas.

Pensando na questão quantitativa, vale uma indagação: a maior parte dos docentes acredita que esse é um problema recorrente, eventual ou inexistente? A resposta a essa questão pode ser encontrada no quadro a seguir:

Categorias	Quantidade de Respostas	%
Categoria 1: Sim, com pouca frequência.	07	41,18
Categoria 2: Sim, com alta frequência.	03	17,65
Categoria 3: Sim, mas não ressaltou a frequência.	01	5,88
Categoria 4: Não vejo, mas existe.	01	5,88
Categoria 5: Não há bullying na escola.	05	29,41

Quadro 7: Percentual da frequência do bullying na escola

A partir dos dados, nota-se que um alto percentual de educadores (as) acredita que não há bullying na escola, o que pode ser entendido pelo não reconhecimento do que seja, de fato, o bullying. Isso pode ser observado pelas respostas dadas à questão três, que negam a existência do fenômeno ou tentam mascarar o problema e proteger a instituição educativa da exposição

através da pesquisa. Além disso, pode-se pensar que o não reconhecimento do problema por um alto percentual da amostragem deve-se ao fato do distanciamento dos docentes diante dos problemas que são dos alunos (como é o caso das situações de bullying na escola).

É interessante notar o que está implícito em nossas ações enquanto professores: uma crença de que o que diz respeito aos conflitos entre os alunos ocupam um grau de importância menor dentro da instituição educativa (TOGNETTA, 2011, p. 137).

Os outros quase 70% dos docentes reconheceram a existência do fenômeno; contudo, ao exemplificarem as ocorrências de bullying, o fizeram de forma incorreta, conforme resposta da professora PF13EFI: “Ano passado tive um aluno que era muito ‘grosso’, tinha apenas 6 anos e muitas vezes deixei-o sem recreação, pois quando estava com os colegas não sabia brincar”.

Além de exemplificar erroneamente o fenômeno, equacionando-o aos comportamentos grosseiros, há outro aspecto que merece ser ressaltado na fala da referida professora: ela acredita que, deixando o aluno fora das brincadeiras, ele aprenderá a se relacionar com os colegas. Tal forma de resolução de conflito é característica própria dos ambientes coercitivos, visto que a supressão da situação de conflito é rapidamente aplicada, ignorando qualquer possibilidade de transformar a situação conflituosa em momentos nos quais os alunos poderão aprender a se relacionar mais assertivamente.

Diante da hipótese de que os professores generalizam todo comportamento inadequado como bullying, o que pode ser confirmado pelos dados já apresentados, realizou-se mais uma solicitação aos docentes: “Descreva alguns dos comportamentos que acontecem em sua escola que você caracteriza como bullying”.

É sobre as formas pelas quais o bullying se manifesta nas escolas que trataremos a seguir.

4.4 – Os Meninos de Muitas Caras: as principais condutas de bullying na escola.

Você é muito pequeno
 Tem cara de algodão
 Tem cara de parafuso
 Tem cara de macarrão
 Tem cara de cacareco
 E de marreco chorão
 (César Obeid e Jonas Ribeiro)

O texto acima é o extrato de um cordel presente no livro “O Menino de Muitas Caras” (OBEID; RIBEIRO, 2010), no qual os autores fazem referência às formas de xingamentos usadas por um menino grande contra um menino pequeno.

Assim como na literatura, todos os dias os (as) alunos têm se transformado em meninos e meninas de muitas caras, de muitas angústias, de muitos sofrimentos, vivenciando variadas formas de violência na escola e, até mesmo, fora dela.

Para transformar tal realidade, torna-se importante conhecer quais as principais manifestações do bullying presentes nas escolas. Para isso, buscou-se identificar as principais condutas de violência através da seguinte solicitação: “Descreva alguns dos comportamentos que acontecem em sua escola que você caracteriza como bullying”.

As respostas redigidas foram agrupadas nas seguintes categorias:

Categoria	Respostas Categorizadas
Categoria 1: Violência verbal	<ul style="list-style-type: none"> - Colocar apelidos ou criar estereótipos; - Agredir com palavras a mãe do outro.
Categoria 2: Desrespeito	<ul style="list-style-type: none"> - Brincadeiras que faltam com respeito.
Categoria 3: Violência psicológica	<ul style="list-style-type: none"> - Pressão dos pais ou dos Profissionais da educação; - Grupos de alunos que descartam a companhia de outro; - Racismo;

	- Intimidação; - Ameaças.
Categoria 4: Violência física	- Agressões físicas.
Categoria 5: Sem descrição.	- Ausência de descrição.

Quadro 8: Caracterização do bullying na escola

Pelo quadro apresentado, é possível observar uma diversidade de comportamentos considerados como bullying escolar. Os relatos dos docentes chamam a atenção para o fato de que a maior parte das violências descritas por eles como bullying estão agrupadas no campo da violência verbal, através dos apelidos, e da psicológica, através das condutas de isolamento.

Esse dado já foi ressaltado por pesquisas anteriores (FANTE, 2005), que apontam para o fato dos apelidos, das exclusões e das brincadeiras desrespeitosas estarem no topo da lista dos comportamentos de bullying na escola.

Ainda citando o estudo de Fante, ao analisarmos de forma comparativa, encontramos o percentual de 54% dos alunos sendo apelidados na escola, enquanto 14% sofrendo com violências físicas através de chutes e pontapés.

Essa diferença percentual (o que não significa que estejamos afirmando que há pouca violência física, visto que 14% é um alto percentual do alunado sendo vitimizado fisicamente) também pode ser observada neste estudo, através do quadro a seguir:

Categorias	Quantidade de Respostas	%
Categoria 1: Violência verbal	06	35,30
Categoria 2: Desrespeito	01	5,88
Categoria 3: Violência Psicológica	06	35,30
Categoria 4: Violência Física	03	17,65
Categoria 5: Sem Descrição.	06	35,30

Quadro 9: Percentual da caracterização do bullying na escola

Nota-se, ao analisar os dados supracitados, um percentual superior a 100% da amostragem, o que se explica em função de alguns docentes terem descritos comportamentos que se encaixam em mais de uma categoria.

Os dados referentes aos comportamentos descritos na escola revelam que, de fato, as violências verbal e psicológica estão entre as principais condutas de bullying na visão dos educadores.

Esse é um reconhecimento não apenas dos adultos dessa escola, mas também de estudantes paulistas. Essa afirmação foi encontrada em um estudo realizado por Tognetta e Vinha (2010) com alunos de escolas públicas e particulares do interior paulista, no qual buscaram informações sobre as principais manifestações de bullying em âmbito educacional e constataram que

podem se destacar aquelas que dizem respeito às questões psicológicas ou talvez morais: colocar apelidos, fazer brincadeiras que constrangem e irritar o outro são atitudes muito lembradas por nossos participantes (TOGNETTA; VINHA, 2010, p. 10).

A tipologia dos comportamentos mais presentes no bullying ajuda a entender como um percentual tão alto de docentes não descreve comportamentos violentos na escola nem afirma identificar sua ocorrência. Como tais tipos de violência não atingem os professores, aos menos não diretamente, como acontece em casos de violência física que exige uma intervenção mais direta do adulto, pode-se entender o fato de um percentual tão alto de educadores não descrever nenhuma conduta de bullying na escola, o que não quer dizer que ele não esteja presente.

Caso esta pesquisa tivesse sido realizada com educandos e não com educadores, é provável que os percentuais fossem bem diferentes dos que aqui foram apresentados pelos docentes e a frequência de bullying fosse, inclusive, mais alta. Isso porque, enquanto uma característica do fenômeno é o fato dela ser velada aos olhos da autoridade, o mesmo não acontece quando falamos dos pares. Meninos e meninas presenciam, vivenciam ou praticam violência na escola cotidianamente, sem que tais vivências sejam devidamente reconhecidas e manejadas pelos seus (suas) educadores (as).

Por isso, a questão seguinte tratou das intervenções realizadas diante das situações de bullying, evidenciando as práticas apontadas pelos docentes como aquelas que eram realizadas no enfrentamento do problema.

Vale ressaltar que tal indagação foi inserida a partir da crença de que “é a qualidade do ambiente sócio-moral uma das questões mais necessárias para

se levar em conta num processo de implantação de uma proposta antibullying (TOGNETTA, 2011, p. 147).

4.5 – Eu, tu ou eles? Quem deve agir diante do bullying?

Ninguém pensa ou descobre o mundo por si mesmo, mas sim guiado por outras visões que nos dizem o que há para ver naquilo que observamos (Sastre e Moreno).

Buscando conhecer o que é realizado pelos docentes e pela escola no enfrentamento do bullying, foi perguntado aos educadores: “O que é feito nas situações de bullying? Quem age, os professores, a coordenação ou o serviço de psicologia?”

As respostas dos docentes a essas indagações foram agrupadas nas seguintes categorias:

Categoria	Respostas Categorizadas
Categoria 1: Conversas para conscientização	- Há uma intervenção direta em sala de aula, com conversas que neutralizam a situação.
Categoria 2: Reunião com pais para expor os comportamentos dos filhos.	- Todos agem e conversam junto à família; - Trabalha a conscientização dos pais.
Categoria 3: Encaminhamento para coordenação ou demais profissionais do corpo técnico da escola	- Primeiramente o professor interfere e leva o aluno para a coordenação, que encaminha para a psicóloga; - Primeiro o professor age, comunicando a coordenação; - Primeiro quem age é o professor que tira o aluno da sala e leva para a coordenação.
Categoria 4: busca de parcerias com toda comunidade escolar	- Trabalho coletivo: coordenação, professores, pais e alunos.
Categoria 5: Não descreveu ações.	- Não há ação, visto que não há bullying; - Questão sem resposta.

Quadro 10: Ações de enfrentamento.

Dentre os dados apresentados, chamou atenção o fato de que a maior parte dos participantes não fez referência a um processo de intervenção, mas sim limitou-se a informar quem deve agir, o que pode ser observado nas respostas dos seguintes professores: “Todos são envolvidos e devem agir no combate ao bullying” (PM08EIEFIEFIEM); “Nestas situações há uma ação conjunta, iniciando pelos professores e se estendendo à coordenação e ao serviço de psicologia” (PF12EFIEFII); “Primeiramente o professor interfere e leva o caso para a coordenação, que passa o ocorrido para a psicóloga” (PF09EFI).

Além de não se referirem a um processo de intervenção, os (as) docentes, em sua maioria, delegaram aos coordenadores ou ao setor de psicologia a tarefa de intervir frente ao problema. Ainda segundo os (as) docentes, essa intervenção deveria acontecer através de convocações das famílias, a fim de que os problemas fossem expostos aos devidos responsáveis: os pais.

Vale destacar que, a partir da fala dos (as) docentes, não é possível afirmar que essa solicitação aos pais fosse tomada numa tentativa de estreitar a relação família-escola. O que é ressaltado nos discursos analisados é o encaminhamento do problema para as famílias, a fim de que essas tomassem providências no controle dos comportamentos de seus filhos.

Não se pretende afirmar que as famílias devam ser excluídas do enfrentamento do bullying. Para gerir o problema, é mister o estabelecimento de parcerias com as famílias; mas é também importante estabelecer políticas internas de prevenção e intervenção, o que não foi contemplado pelos (as) docentes da escola aqui em foco. Isso se torna ainda mais importante no contexto da contemporaneidade, visto que vivemos uma crise paradigmática no contexto familiar, de modo que os responsáveis pelas crianças pouco sabem como proceder diante desses casos.

Assim, como afirmam Tognetta et al (2010), essa prática de buscar as famílias para queixar-se dos alunos, tão comum nas escolas, torna-se mais do que uma possibilidade de solução conjunta, configurando-se numa prática de responsabilização que, em alguns casos, passa a ser mútua.

Mas, quantos professores delegaram a resolução do conflito a terceiros? Buscando conhecer percentualmente, as respostas foram agrupadas nas categorias do quadro a seguir:

Categorias	Quantidade de Respostas	%
Categoria 1: Conversas para conscientização	02	11,76
Categoria 2: Reunião com pais para expor os comportamentos dos filhos.	05	29,41
Categoria 3: Encaminhamento para coordenação ou demais profissionais do corpo técnico da escola	08	47,06
Categoria 4: busca de parcerias com toda comunidade escolar	01	5,88
Categoria 5: Não descreveu ações.	07	41,18

Quadro 11: Percentual das ações de enfrentamento.

Como se pode observar, quase metade da amostragem terceirizou a resolução dos problemas, evidenciando que os professores não estão se implicando na resolução do problema.

Apenas 11,76% dos educadores citou a conversa com os envolvidos, o que, por mais que não seja a ação mais ideal, pressupõe alguma intervenção por parte de quem educa os meninos e meninas: os professores.

Por isso, acreditando que a maior parte das ações desenvolvidas nas escolas não contribui, significativamente, para a superação do problema, foi indagado aos docentes sobre o que ainda poderia ser feito na e pela escola para o enfrentamento do bullying e quem deveria executar tais ações.

4.6 – Vídeos, palestras, aulas: a violência sendo enfrentada através do ensinamento da moral.

Ninguém educa ninguém, ninguém se educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo
(Paulo Freire).

O objetivo da indagação que será analisada a seguir foi conhecer os processos julgados como eficientes no enfrentamento do bullying pelos educadores.

Para isso, foi feito uso da seguinte indagação: “Além das ações já realizadas pela escola, você considera que há outras coisas que poderiam ser feitas para o enfrentamento do bullying? Quem deveria realizar tais ações?”

As respostas encontradas foram separadas em categorias, as quais serão descritas a seguir:

Categoria	Respostas Categorizadas
Categoria 1: Respostas evasivas ou nenhuma ação mencionada.	- Conscientização junto aos alunos; - Não mencionou ações.
Categoria 2: Resolve os conflitos “ensinando” a moral.	- Palestra para os alunos; - Exibição de vídeos; - Trabalho de orientação; - Elaborar cartilhas; - Aulas para esclarecimento do assunto; - Criação de campanhas sobre o assunto.
Categoria 3: Parceria escola-família delegando o problema às famílias.	- Palestra para os pais.
Categoria 4: Encaminhamentos à equipe técnica (psicóloga, coordenação e direção)	Promover trabalhos contra o bullying pelo setor de psicologia.
Categoria 5: Mecanismos de denúncia	- Possibilitar a denúncia.

Quadro 12: Ações possíveis para enfrentamento do bullying.

Ao se observar o quadro 12, percebe-se que os docentes sugeriram diferentes estratégias para solucionar o problema. A primeira categoria foi composta por respostas evasivas, nas quais não se encontrou possibilidade de compreender o que os docentes julgavam como procedimentos adequados de intervenção.

São exemplos das respostas dadas nessa categoria: “Conscientização junto aos alunos” (PF04EI). “As ações deveriam ser realizadas com escola e família em conjunto” (PF03EFI). “É importante que haja uma ação conjunta de toda comunidade escolar” (PF12EFIEFII).

A segunda categoria compõe o grupo de respostas apontando que o problema deverá ser enfrentado através do ensino de valores morais, ou seja, um ensino escolástico, baseado em prédicas, é visto como estratégia eficiente de enfrentamento do bullying. Para os professores, tal ensinamento é realizado através de filmes, palestras e conversas de conscientização, na quais os alunos aprenderão aquilo que lhes falta segundo os docentes: controle comportamental.

Como exemplos dessa categoria, são apontadas algumas afirmações, tais como:

Eu acho importante o estudo do bullying em sala de aula, mostrando aos alunos o que pode acontecer por causa do mesmo. Levar palestra à escola e fazer uma conscientização junto da (sic) comunidade escolar para esclarecimento (PF09EFI).

Ações de esclarecimento sobre o assunto, até mesmo em algumas aulas pelos professores (PF10EFIIEM).

Eu acho que seria interessante para eles um momento como este em forma de palestra, com a transmissão de um vídeo, para eles (os alunos) entenderem melhor (PF11EIEFIEFII).

Palestras de conscientização sobre o tema, suas causas e consequências (PF14EIEFI).

A terceira categoria fez referência ao grupo de respostas que afirmou que a parceria família-escola era a alternativa mais eficiente para a superação do problema. Mais uma vez, a questão da parceria foi tratada pelos docentes

como delegação de responsabilidade. A reunião de pais e mestres foi apontada como o momento privilegiado, visto que os pais seriam, nesses momentos, informados sobre os comportamentos de seus filhos.

Infelizmente, os docentes ainda acreditam que é pela transmissão de informações acerca de como devem se comportar que os alunos irão superar as condições de alvo, autor ou espectador do bullying. Tal crença ignora que há duas dimensões necessárias para o fazer moral: saber o que precisa ser feito e querer agir de tal forma.

Através das estratégias usadas pelos docentes, apenas a dimensão cognitiva da moral, saber o que precisa ser feito, é contemplada, o que possibilita compreender porque boa parte dos estudantes ainda não age moralmente: é preciso mais do que saber, é preciso querer.

Essa constatação pode ser observada no quadro 13, que ilustra, em termos percentuais, as formas como os educadores e educadoras enfrentariam o problema.

Categorias	Quantidade de Respostas	%
Categoria 1: Respostas evasivas ou nenhuma ação mencionada.	06	35,30
Categoria 2: Resolve os conflitos ensinando por prédicas a moral.	10	58,80
Categoria 3: Parceria escola-família delegando o problema às famílias.	02	11,76
Categoria 4: Encaminhamentos à equipe técnica (psicóloga, coordenação e direção)	01	5,88
Categoria 5: Mecanismos de denúncia	01	5,88

Quadro 13: Percentual das ações de enfrentamento.

A quarta categoria, mais uma vez, reiterou a posição que os educadores e educadoras possuem sobre a relação família-escola: a escola deve informar às

famílias sobre as condutas inadequadas de seus estudantes, a fim de que elas corrijam os comportamentos das crianças.

A quinta categoria foi a que enxergou na denúncia um caminho para a superação do problema, visto que a coragem em denunciar foi elencada como uma questão importante pela amostra que compôs essa categoria.

Infelizmente, não apenas nesta pesquisa, encontra-se a denúncia como uma solução plausível para o problema. No estado de Pernambuco, por exemplo, uma campanha promovida pela Confraria da Educação lançou um cordel intitulado de “Bullying Escolar: a peleja da covardia com a senhora educação”. O tema da campanha da qual fez parte o referido material era o seguinte: “Bullying é crime, denuncie!”.

Tal estratégia estimula a terceirização do enfrentamento do bullying, levando docentes a buscarem pronta ajuda policial, delegando à justiça, ao conselho tutelar ou aos próprios policiais a tarefa de intervir frente ao problema.

Mas não apenas em Pernambuco essa prática dos (as) educadores (as) tem encontrado eco, mas também, e inclusive, em campanhas nacionais, como já mencionado nesta pesquisa no capítulo 2.6.

O resultado de orientações como essa contribui apenas para desenvolver, entre educadores (as), uma crença perigosa: diante de situações de bullying não cabem outras ações do corpo docente senão aquela de delegar a outros uma tarefa que, em função da natureza da prática educativa, deveria ser da escola.

Ora, não se quer, com isso, afirmar que não haja situações nas quais a polícia seja necessária na escola. Pretende-se apenas destacar que o enfrentamento da violência perpassa pela formação de cidadãos éticos, o que é responsabilidade de toda a sociedade e suas instituições, em especial da escola. Dessa forma, acredita-se que a escola tem um papel fundamental, na medida em que apresenta experiências de convívio diferentes das que existem no ambiente familiar e/ou na sociedade, permitindo que seus alunos aprendam outras formas de se relacionar. Entendendo que não cabe outra postura senão a de trilhar outros caminhos, antes de sempre buscar imediata ajuda familiar e/ou policial quando a circunstância requer a intervenção pedagógica.

Torna-se, portanto, necessário que a escola realize um trabalho no qual seja possível aos educandos o aprendizado de outras formas de

relacionamento interpessoal, no qual seja garantido aos envolvidos em situações de bullying – alvo, autor ou espectador – a possibilidade de construir identidades autônomas que consigam gostar de si para gostar dos outros, no seu sentido moral, visto que é pela construção do respeito a si que podemos construir o respeito a outrem (TOGNETTA; VINHA, 2008).

Para compreender as razões que levam docentes a acharem que as estratégias escolhidas por eles são eficientes, fez-se mais uma questão aos educadores: “Em sua opinião, quais as causas e consequências do bullying?” O conjunto de informações que compôs as respostas dadas a essa pergunta serão apresentados a seguir.

4.7- O Mal dos Males: a culpa é da família.

Todo ponto de vista é a vista de um ponto.
(Leonardo Boff)

Na sétima questão do questionário, interessava conhecer os motivos para os quais docentes atribuíam os comportamentos de bullying na escola e as consequências de uma vida em torno do fenômeno.

Levando em consideração que a questão tratava de dois aspectos relevantes, quais sejam, causas e consequências, analisou-se primeiro as respostas dadas para as causas e, em seguida, as que se referiam às consequências.

Assim, analisando a causalidade do fenômeno a partir dos julgamentos dos docentes, foram encontradas respostas que puderam ser agrupadas em sete categorias.

Categoria	Respostas Categorizadas
Categoria 1: Nenhum fato apontado	- Não ressaltou nenhuma causalidade.
Categoria 2: Problemas de ordem familiar	- Desestrutura familiar; - Falta de educação doméstica; - Falta de limites na educação; - Falta de amor e comprometimento de algumas famílias.

Categoria 3: Problemas de ordem social	- Racismo; - Desigualdade social. - Violência em contextos diversos; - Más companhias.
Categoria 4: Problemas relacionados ao ambiente escolar	- Falta de ética no ambiente escolar.
Categoria 5: Problemas relacionados ao desempenho dos estudantes	- Baixo rendimento escolar.
Categoria 6: Influência da mídia e dos jogos eletrônicos	- Jogos eletrônicos e programas de televisão demasiadamente violentos.
Categoria 7: Problemas de ordem biológica	- Personalidade.

Quadro 14: Causas do bullying.

O quadro 14 ressalta um aspecto importante do bullying, que é a multicausalidade do fenômeno, apresentando sete categorias que variam desde questões familiares até aspectos biológicos.

A primeira categoria ignorou a causalidade: alguns professores simplesmente não apontaram causas para o problema, o que pode indicar que desconhecem fatos que podem motivar meninos e meninas a viverem em situação de bullying na escola.

A segunda categoria, aquela que se dedicou às questões familiares, esteve bastante presente nas respostas, de modo que se evidenciou o quanto docentes responsabilizam exclusivamente as famílias pelo problema.

São exemplos de respostas que compuseram essa categoria os seguintes relatos:

Falta de amor e comprometimento de algumas famílias com a educação de seus filhos (PM07EFIEFIIEM).

Acredito que seja o desajuste familiar, a ausência dos pais na educação diária de seus filhos. (PF05EFI).

Falta de comunicação em casa, ausência de paz no convívio familiar, rejeição, injustiça e carência dos pais (PF03EFI).

Problemas familiares, seja em qual idade for. Hoje as famílias, de certa forma, estão distantes dos filhos (PF01EFI).

O Bullying deve ser consequência de angústias, que sempre estão relacionadas ao convívio familiar (PF02EFI).

A terceira categoria fez referência aos problemas sociais, destacando que tais questões funcionam como circunscritores no desenvolvimento dos estudantes. Compõe essa categoria as afirmações que vão desde o preconceito, até questões econômicas como a desigualdade social que é tão latente na sociedade atual.

A quarta categoria foi a única que tratou da questão do ambiente escolar, ignorada até o presente momento. Conforme será observado no quadro a seguir, apenas uma resposta compôs essa categoria, a partir da seguinte afirmação: “Falta de ética no ambiente escolar” (PF10EFIEM). Embora seja apenas uma professora, considerou-se um avanço a aparição dessa resposta, visto que tal tema apresentou uma qualidade superior às demais respostas, pois o ambiente escolar tinha sido ignorado pelos demais sujeitos participantes, que apenas ressaltavam aspectos externos ao espaço escolar.

A quinta categoria ressaltou a questão do desempenho de estudantes, apontando que estar em situação de dificuldade de aprendizagem tanto contribui para vitimar o outro como para ser vitimizado.

A sexta categoria tocou em um ponto nevrálgico nos estudos sobre violência: teriam ou não a mídia e os jogos eletrônicos responsabilidade sobre essa avalanche de violência que domina todas as sociedades?

Da resposta positiva a essa indagação é que a sexta categoria foi composta. Segundo uma participante deste estudo: As causas é (sic) que hoje com o fácil acesso à internet, TV, jogos eletrônicos, as crianças vivem um mundo violento. Com isso querem fazer o que veem (PF11EIEFIEM).

Finalmente, a última categoria apontou para uma questão biológica inerente à violência, destacando que a personalidade era a responsável pelas condutas inadequadas dos estudantes. Embora se saiba que a construção da identidade acontece em processos de interação socioculturais, colocou-se tal afirmação numa categoria biológica por se ter percebido, na resposta da participante, um caráter determinante e condicionante atribuído aos estudantes.

Quais seriam, então, em termos percentuais, as principais causalidades desse fenômeno chamado bullying?

O quadro 15 ilustra bem os julgamentos dos docentes.

Categorias	Quantidade de Respostas	%
Categoria 1: Nenhum fato apontado	02	11,76
Categoria 2: Problemas de ordem familiar	09	52,94
Categoria 3: Problemas de ordem social	05	29,41
Categoria 4: Problemas relacionados ao ambiente escolar	01	5,88
Categoria 5: Problemas relacionados ao desempenho dos estudantes	01	5,88
Categoria 6: Influência da mídias e dos jogos eletrônicos	01	5,88
Categoria 7: Problemas de ordem biológica	01	5,88

Quadro 15: Percentual das causalidades do bullying.

É possível observar, a partir dos percentuais apresentados, que os docentes julgavam as famílias como os maiores responsáveis pelos problemas de bullying na escola.

Mais da metade da amostragem ressaltou os problemas familiares variados, tais como a desestrutura familiar (apontamento que predomina no senso comum, tendo se configurado, inclusive, como um discurso hegemônico na contemporaneidade).

Não causou estranhamento as causalidades apontadas e ignoradas pelos participantes, visto que, no decorrer das indagações anteriores, eles foram evidenciando seus julgamentos.

E no que concerne às consequências de uma vida em torno da vitimação, o que pensam os professores?

4.8 – Por que as consequências do bullying foram ignoradas?

Analisando as consequências do bullying a partir dos julgamentos dos educadores, observam-se cinco categorias de respostas, as quais podem ser conhecidas a seguir:

Categoria	Respostas Categorizadas
Categoria 1: Nenhum consequência apontada	- Ignorou a solicitação para exposição de uma consequência.
Categoria 2: Suicídio	- Suicídio
Categoria 3: Baixo desempenho escolar.	- Diminuição do desempenho escolar.
Categoria 4: Absenteísmo escolar	- Medo de ir à escola
Categoria 5: Aumento da violência fora da escola.	- Como consequência teremos uma sociedade ainda mais violenta.

Quadro 16: Consequências de uma vida em torno do bullying.

Embora haja, no quadro 16, cinco categorias, chamou atenção o fato da primeira delas conter a maioria absoluta dos sujeitos, conforme pode ser observado no quadro 17.

Categorias	Quantidade de Respostas	%
Categoria 1: Nenhum consequência apontada	14	82,35
Categoria 2: Suicídio	01	5,88
Categoria 3: Baixo desempenho escolar	01	5,88
Categoria 4: Absenteísmo escolar	01	5,88
Categoria 5: Aumento da violência fora da escola	01	5,88

Quadro 17: Percentual das consequências do bullying.

Ao analisar os dados apresentados no quadro anterior, é possível perceber que 82,35% dos participantes não mencionou uma consequência para o bullying. Em parte, credita-se um percentual tão alto ao fato da indagação realizada por este estudo conter duas perguntas: causas e consequências, o que pode ter levado os docentes a responderem apenas a primeira parte da indagação.

Em contrapartida, acredita-se que tal fato aconteceu, também, em função de uma parte dos educadores não ter conhecimento sobre as consequências que o bullying pode acarretar aos seus envolvidos, o que os levou a omitirem seus julgamentos sobre essa questão.

A segunda categoria, “suicídio”, foi apresentada apenas por um participante. Essa possibilidade, real, porém não muito corriqueira, é uma das consequências mais expostas pela mídia, que, de modo geral, usa das vivências de bullying para justificar condutas de jovens e adolescentes que adentram o muro das escolas e cometem verdadeiros massacres nesses espaços, tal como aconteceu em 2011 em nosso país.

A queda do desempenho escolar, apontada na terceira categoria, também foi destacada em estudos acadêmicos sobre o tema aqui em foco. Quezada e Navarro (2009), por exemplo, apontam que milhares de estudantes, todos os anos, apresentam dificuldades na escola em função das constantes perseguições que sofrem de seus pares.

A quarta categoria apresentada corresponde aos alunos que faltam à escola em função de estarem amedrontados por causa das intimidações. O garoto Rafael, retratado na introdução desta dissertação, é um exemplo de estudante que compõe essa categoria. Assim como ele, muitos outros estão abandonando as salas de aula, comprometendo seu desenvolvimento em função da vitimação.

Por fim, a última categoria aponta que, em função da violência interna à escola, há um aumento da violência externa a ela, questão que precisaria ser melhor aprofundada.

4.9 – Há luz no fim do túnel: o que podemos fazer para acabar com o bullying na escola.

É preciso, também, reconhecer a existência de práticas de bullying na escola, sem considerá-las como casos corriqueiros, pois um sistema que se recusa a classificar estes comportamentos como agressão genuína, vai olhar torto para as queixas de agressões indireta, social e relacional, deixando de criar políticas eficientes de intervenção e prevenção (SIMMONS, 2004, p. 274).

A citação presente no início desse capítulo evidencia a necessidade de reconhecer a existência do fenômeno na escola, a fim de que ele possa ser enfrentado pelos docentes.

Mas será que é isso que pensam os participantes ao serem indagados sobre “o que precisa ser feito para acabar com o bullying na escola?”.

Ao analisar as respostas fornecidas a essa indagação, encontra-se um conjunto de julgamentos que pouco se diferenciam das estratégias que os professores afirmam realizar diante do bullying, ao serem indagados na questão cinco.

Se as respostas fossem agrupadas em categorias, seriam construídas as mesmas expostas no quadro 12. Por esse motivo, foi decidido não fazê-lo, realçando apenas que essa questão serviu para evidenciar o quanto os educadores e educadoras estão ignorando o fato de que o bullying é um problema de ordem moral e que, assim sendo, a qualidade do ambiente sócio-moral que estudantes encontram na escola influencia significativamente as formas de convivência deles dentro e fora do âmbito escolar. Por isso,

Precisamos resgatar a ideia de que meninos e meninas que desrespeitam os outros ou se deixam desrespeitar não construíram por si um autorrespeito. Respeitar as crianças é nosso grande desafio para vencer, não só as situações de bullying, mas qualquer outro tipo de violência na escola (TOGNETTA, 2011, p. 154).

4.10 – O julgamento moral de docentes em um caso fictício de bullying.

Quanto mais aumenta nosso conhecimento, mais evidente fica nossa
ignorância.
(John. Kennedy)

Como evidenciado no capítulo metodológico, além dos questionários, esta pesquisa contou, também, com uma narrativa fictícia sobre bullying²⁵. Embora seja uma situação hipotética, buscou-se construir uma cena bem próxima do cotidiano das escolas, locais nos quais meninos e meninas vivenciam situações de conflito e, sem saberem como solucioná-las, terminam por transformar suas vidas em verdadeiros problemas.

Foi exatamente isso que aconteceu com Tomaz, personagem da referida narrativa, que era excluído e apelidado pelos colegas, sendo, frequentemente, colocado em situação vexatória.

Esse caso poderia, perfeitamente, ilustrar uma cena contra um alvo-típico de bullying, se não fosse o fato de Tomaz ser voluntarioso, irritadiço e provocativo, incomodando seus colegas, sobretudo nos momentos de futebol.

Produziu-se, intencionalmente, uma história em torno de Tomaz, um alvo-provocador e suas características, para que a fragilidade do alvo fosse menos evidente, fugindo da clássica oposição entre vítima e vilão e do maniqueísmo entre bem e mal.

O fato de ser uma situação mais complexa contribuiu, também, na percepção dos julgamentos dos sujeitos, visto que pelo fato de ser mais ambivalente (Tomaz era vitimizado, mas também demonstrava agressividade), era menos fácil de ser identificado por sujeitos ainda heterônomos (como supúnhamos que eram os participantes).

Além de ser alvo-provocador, Tomaz era caracterizado como uma criança em função de concordarmos com Leme (2011), quando afirma que em situações de conflitos entre crianças

²⁵ Ver anexo 3.

a intervenção adulta é necessária porque em faixas etárias inferiores aos dez anos em média, as crianças dispõem de menos recursos cognitivos, tanto em função da menor experiência com situações de conflito, como pela menor maturidade, que limita sua capacidade de coordenar várias informações ao mesmo tempo, demandada em situações complexas como a resolução de conflito. (LEME, 2011, p. 164)

Assim, levando em consideração que Tomaz era um alvo de bullying (por mais provocativo que fosse) e que as intervenções dos educadores seriam fundamentais para a superação desse conflito, solicitou-se aos docentes que descrevessem a cena ocorrida com Tomaz como se estivessem contando a um (a) amigo (a).

Para isso, o caso foi evidenciado e, em seguida, apresentou-se a seguinte instrução: “Descreva, como se estivesse contando a um (a) amigo (a), a situação que acabou de conhecer”.

Tal solicitação foi realizada para que os docentes, ao relatarem o caso, evidenciassem suas interpretações da situação, expondo, assim, os seus julgamentos.

Ao escreverem suas descrições, educadores e educadoras não evidenciaram reconhecer as situações vividas por Tomaz, minimizando as vivências de maus tratos das quais ele era vítima como questões próprias da infância.

Além disso, os sujeitos responsabilizaram exclusivamente o garoto, minimizando os problemas relacionais que aconteciam entre ele e seus colegas de turma. Nas descrições, apenas Tomaz foi realçado e responsabilizado pelos educadores, enquanto seus algozes passaram por personagens secundários do enredo, sendo esquecidos ou pouco valorizados.

Tais aspectos foram reconhecidos nas narrativas feitas pelos professores:

Na 4ª série ocorreu um fato que chamou-me [sic] atenção. Um garoto novato, gordinho e que demonstrava uma instabilidade emocional: chorava, gritava de forma que os colegas ficavam distantes dele devido a sua postura. (PF1EFI).

Olha, eu tenho um aluno novato em sala de aula que por qualquer coisa chora e faz drama. O nome dele é Tomaz. E os alunos, por conta dessas atitudes de Tomaz, sempre apelidam ele de baleia, porque ele é gordinho (PF10EFEM)

Catarina, entrou no colégio um aluno que não gosta de ser contrariado e chora com facilidade. Os demais alunos, ao verem essa

situação, não interagem com ele, chegando até a excluí-lo e colocar apelido no mesmo (PF11EIEFIEFI).

Tenho em minha sala de aula um aluno que está me preocupando, pois ele só quer fazer o que quer [...] Os outros alunos nem querem saber dele e o pior é que ele não faz nada para melhorar a situação. (PF02EFI)

Por esses relatos, é possível perceber que, para as educadoras, Tomaz era o único responsável pelas vivências de maus tratos direcionadas a ele. Tal afirmação ficou evidenciada através de expressões como “de forma que” “por conta dessas atitudes” “ao verem essa situação” “e o pior é que ele não faz nada”.

Observou-se, a partir dos julgamentos, algo ainda mais sério: as violências sofridas por Tomaz foram passíveis de justificativas, visto que, ao menos implicitamente, eles julgaram o menino como merecedor delas.

É fato que Tomaz apresentava comportamentos inadequados, inclusive sendo provocador ao grupo. Entretanto, levando em consideração que são os educadores os responsáveis por construir ambientes nos quais os educandos possam se desenvolver moralmente, esperava-se que os participantes percebessem que, além de incomodar, Tomaz era vítima de violência. Ora, levando em consideração um pensamento moral autônomo, no qual a justiça não pode ser relativizada, os (as) educadores (as) precisavam perceber que o respeito não deve existir apenas quando somos respeitados, mas sim porque ele é importante o suficiente para fazer parte das relações.

Infelizmente, na escola, assim como fora dela, algumas condutas inadequadas ainda são toleradas, sobretudo quando supostamente justificáveis. Em 2011, comemorações calorosas foram acompanhadas pela televisão, quando anunciada a morte de Osama Bin Laden. Mas qual a justificativa para festejar a execução de um ser humano? A afirmativa de que ele matou várias outras pessoas.

É na esteira desse pensamento que os docentes participantes percebem o respeito como moeda de troca: apenas merecendo ser respeitado quem o faz. Assim, levando em consideração que, segundo julgamento dos participantes, Tomaz não era respeitoso, seria tolerável e até valorizado que ele também não o fosse: no senso comum se encontram pensamentos de que

determinado garoto bate porque ainda não encontrou quem batesse mais forte nele, e, por isso, alguns professores chegam a desejar, mesmo que de forma silenciosa, que apareça alguém que “faça esse serviço”.

Vale destacar que essa compreensão de que Tomaz era provocativo, rondou o discurso dos docentes apenas no sentido de culpá-lo. Em momento algum foi possível perceber que essa característica do garoto era realçada como uma preocupação de que haveria competências emocionais importantes a serem aprendidas por Tomaz.

Além da responsabilização do garoto, em nenhum dos 17 relatos dos participantes encontrou-se referência aos comportamentos inadequados dos demais alunos da sala. Em momento algum as posições de autores de bullying ocupadas pelos garotos que xingavam Tomaz e o excluía do grupo foi problematizada, assim como também não o foi dos espectadores da violência.

Por fim, no que concerne ainda a descrição do caso, também chamou a atenção o fato de muitos educadores afirmarem que não sabiam o que fazer diante de uma situação como essa, o que ajuda a entender porque tantos docentes não escolheram, quando solicitados nas questões cinco e seis do questionário já analisado (Quadros 10 e 12 desta dissertação), estratégias de superação para o problema.

Algumas falas dos docentes evidenciaram o despreparo dos mesmos e seus sentimentos de impotência diante do problema.

Confesso que estou apreensivo com essa situação, pois gostaria de ajudar Tomaz a solucionar o problema que ocorre em seu relacionamento com os demais companheiros de sala de aula (PM07EFIEFIIEM).

Amiga, estou muito preocupada com um aluno meu. (...) Você pode me ajudar a encontrar uma solução? (PF09EFI).

Preciso de ajuda para poder ajudá-lo (PF16EI)

A angústia evidenciada nos referidos extratos de fala traduzem uma realidade triste das instituições de ensino: professores não sabem o que fazer nos momentos de conflito entre os alunos.

Tognetta (2011, p. 148), citando a experiência de Dubet (um sociólogo francês que passou um ano lecionando na escola básica para vivenciar as dificuldades enfrentadas pelos educadores), destaca a seguinte afirmação

daquele pesquisador: “não temos cursos para formar professores para lidar com os problemas cotidianos de relacionamento com seus alunos”.

Por isso, não conseguem compreender que a justiça, por exemplo, tão necessária para uma convivência pacífica, precisa ser pensada de modo imparcial, considerado os direitos e deveres de todos os envolvidos. Assim, é preciso pensar: seriam justas as ofensas dirigidas a Tomaz? É fato que não! Infelizmente, os educadores e educadoras ainda são heterônomos demais para reconhecerem que, por trás de uma situação de humilhação, como a vivida pelo garoto da história, há sofrimento que precisa ser combatido.

4.11 Ele gosta de apanhar! Será?

O que será que será, que me move por dentro?
Chico Buarque

Buscando identificar se os docentes julgavam haver sofrimento nas vivências de Tomaz, perguntou-se ao participantes o que eles achavam que Tomaz sentia diante da situação apresentada.

As respostas dos docentes puderam ser agrupadas em cinco categorias, as quais serão expostas a seguir:

Categoria	Respostas Categorizadas
Categoria 1: Solidão	- Sentia-se sozinho; - Sentia-se excluído; - Sentia-se perseguido; - Sentia-se desconfortável.
Categoria 2: Raiva	- Muita raiva;
Categoria 3: Tristeza	- Muita tristeza; - Tristeza.
Categoria 4: Medo	- Medo diante dos colegas.
Categoria 5: Indiferença	- Indiferença.

Quadro 18: Os sentimentos de Tomaz.

Observa-se que os docentes percebem que Tomaz não gostava do que acontecia com ele, visto que foi reconhecido que o garoto vivenciava

sentimentos negativos. Assim, a maior parte dos (as) educadores (as) apontou o sentimento que compôs a categoria um, a solidão, como principal sentimento de Tomaz, como pode ser observado no quadro a seguir:

Categorias	Quantidade de Respostas	%
Categoria 1: Solidão	08	47,06
Categoria 2: Raiva	03	17,65
Categoria 3: Tristeza	06	35,29
Categoria 4: Medo	04	23,52
Categoria 5: Indiferença	01	5,88

Quadro 19: Percentual dos sentimentos de Tomaz.

A categoria dois destacou a raiva como principal sentimento do garoto. Segundo as respostas dos professores que integraram essa categoria, Tomaz era acometido de uma fúria quase que sem motivo, que o motivava a agir de forma agressiva.

A terceira categoria identificou a tristeza como o principal sentimento do garoto, tendo um alto número de docentes que partiram dessa crença. Por mais que os docentes tenham culpado Tomaz pelas vivências, eles conseguiram reconhecer que o menino vivenciava uma tristeza, visto que era diminuído perante os outros.

O medo também esteve presente. Segundo os docentes, Tomaz agredia os demais colegas por sentir medo do que vivenciava na escola e, temendo que as agressões aumentassem, agredia primeiro.

Apenas um docente compôs a quinta categoria e afirmou que Tomaz era indiferente a situação que ele vivenciava.

O que se observa é que a maior parte dos docentes apresentou dificuldade em reconhecer os sentimentos de Tomaz, porque sentiam dificuldade em sentir empatia pelo menino, o que dificultava que os compreendessem emocionalmente.

Isso se torna evidente em função do fato de, mesmo tendo a maior parte da amostragem compreendendo o sofrimento do menino, os educadores

persistirem em continuar apenas apontando-o como culpado, sem destacar que era preciso ajudá-lo a superar a condição de vitimação da qual estava refém.

Analisando esse grupo de respostas, chamou atenção o relato de uma educadora, o qual será literalmente transcrito a seguir: “Acho que Tomaz sofreu bullying em algum momento de sua vida e isto não foi combatido, por isso ele já não sente prazer em estar com os colegas e juntos desfrutar (sic) de sua infância” (PF13EFI).

A partir dessa resposta, fica evidente que Tomaz não é mais julgado como alvo (ele sofreu bullying no passado), o que sugere que, nessa situação, ele seja reconhecido pela educadora como o autor de bullying. Assim, percebe-se que, no julgamento da docente, há uma relação causal bastante evidente: quem foi alvo de bullying se transformará em autor da violência.

O relato da educadora supracitada nos evidencia que ela não reconhece a situação narrada como um episódio de bullying. Para ela, Tomaz já sofreu e não estaria sofrendo.

4.12- Eu não gosto deles mesmo!

Amai ao próximo como a ti mesmo
Bíblia

Levando em consideração que Tomaz era um alvo-provocador, perguntou-se aos docentes porque o garoto afirmava não gostar dos colegas. Segundo os participantes, Tomaz fazia essa afirmação por variados motivos, que foram agrupados em 5 categorias.

Categoria	Respostas Categorizadas
Categoria 1: Autossuficiência	- Para demonstrar que não precisava da companhia.
Categoria 2: Mecanismo de defesa	- Porque as crianças não queriam brincar com ele; - Para não demonstrar o que estava sentindo.
Categoria 3: Não gostava realmente dos colegas	- Não gostava dos colegas mesmo.
Categoria 4: Sua condição física	- Por que não aceitava suas

	limitações e não fazer parte do grupo porque não atingiu o grau satisfatório de habilidade física e intelectual.
Categoria 5: Raiva	- Muita raiva.

Quadro 20: Justificativas de Tomaz.

Ao analisar os dados do quadro 20, não foi possível encontrar nenhuma resposta que evidenciasse a dificuldade de Tomaz com sua autoestima. O texto destacado na epígrafe desse capítulo, amai ao próximo como a ti mesmo, é uma condição necessária para uma convivência saudável. Como Tomaz poderia tratar bem o outro quando não consegue fazer isso consigo mesmo?

Nas respostas analisadas, duas categorias chamam a atenção: a número dois e quatro. A categoria dois é composta pelos docentes que acreditam que Tomaz fazia tal afirmação para se defender dos maus tratos sofridos pelos colegas.

Tal categoria pode ser percebida como uma contradição, visto que nenhum educador afirmou que Tomaz falava que não gostava dos colegas porque era mimado ou voluntarioso, como foi dito de forma recorrente na questão um.

Além disso, vale destacar que algo importante foi negligenciado pelos (as) educadores (as): quem está precisando se defender, muitas vezes, necessita de ajuda. Entretanto, em função de não conseguirem se solidarizar com Tomaz, os (as) participantes não perceberam que o garoto necessitava de uma intervenção do par mais experiente, o professor, a fim de que o problema pudesse ser superado.

Esse fato evidenciou que os docentes ainda não conseguem pensar mais autonomamente sobre as situações de conflito, de modo que agem sempre em função de um contexto muito específico, que leva mais em consideração os sujeitos envolvidos do que os valores que regulam as relações.

A outra categoria que chamou a atenção foi a de número quatro, composta por dois educadores que realçam a condição física de Tomaz inclusive de maneira bastante estereotipada. Numa sociedade como a atual, na qual a beleza é um valor tão importante, não é de se estranhar que os (as) professores (as) estejam acreditando que quem não pertencer aos padrões

ditados pela indústria da beleza está fora de qualquer possibilidade de convivência.

Tal julgamento ficou evidente na resposta dada pelo professor PM08EIEFIEFIEM, que destacou que o menino afirmava não gostar dos colegas “por não aceitar suas limitações e não fazer parte de um grupo em função de não ter um grau satisfatório de habilidades físicas e intelectuais”.

Percebe-se, no conteúdo dessa resposta, que o professor realça de forma bastante enfática a falta de habilidade física de Tomaz, sugerida no caso fictício, mas amplia ainda mais as inabilidades do menino, afirmando que ele também possui dificuldades intelectuais. Não é de se estranhar que, quando perguntado ao mesmo educador as motivações para os maus tratos dirigidos a Tomaz, ele afirme que é em função de suas limitações, visto que ele não tem os padrões mínimos para convivência.

O discurso do educador evidencia que ele julga que os que estão fora dos modelos podem ser excluídos, o que remete a um julgamento bastante preconceituoso e, por isso, ele não reconhecem necessidade alguma de realizar intervenções frente ao problema.

Mas o que predominou entre os julgamentos docentes? Pode-se observar, através do quadro 21, que a defesa foi o que mais justificou as condutas de Tomaz.

Categorias	Quantidade de Respostas	%
Categoria 1: Autossuficiência	01	5,88
Categoria 2: Mecanismo de defesa	10	58,80
Categoria 3: Não gostava realmente dos colegas	01	5,88
Categoria 4: Sua condição física	02	11,76
Categoria 5: Raiva	03	17,64

Quadro 21: Percentual das justificativas de Tomaz.

Mas será que apenas Tomaz era acometido por variados sentimentos diante dessa situação? Pode-se supor que não! Os algozes do menino,

segundo os (as) docentes, também vivenciaram variados sentimentos, os quais serão descritos a seguir.

4.13 – “Que Menino Chato”! Os Sentimentos dos autores diante de Tomaz.

São os sentimentos que conduzem a sociedade e não as ideias.
Fernando Pessoa

Para conhecer os sentimentos dos demais garotos da sala, a partir dos julgamentos dos docentes, foi realizada a seguinte indagação: “O que você acha que os demais garotos da sala sentiam em relação a Tomaz?”.

Ao indagarmos os docentes sobre o que sentiam os demais garotos da sala, encontramos um variado leque de sentimentos expostos, os quais serão apresentados no quadro a seguir:

Categoria	Respostas Categorizadas
Categoria 1: Respostas evasivas	- Não evidenciou nenhum sentimento.
Categoria 2: Sentiam-se Prejudicados.	- Nos momentos das aulas de Educação Física se sentiam prejudicados.
Categoria 3: Indiferença	- Sentiam que ele mesmo se excluía do grupo.
Categoria 4: Superioridade	- Os garotos da sala se sentiam superiores a Tomaz.
Categoria 5: Prazer	- De certa forma, prazer.
Categoria 6: Rejeição	- Desprezo; - Preconceito que levou a exclusão; - Sentiam que ele era um menino estranho; - Sentiam rejeição por ele se comportar de uma maneira diferente.
Categoria 7: Antipatia	- Sentiam que ele era um estudante que não tentava se socializar; - Achavam Tomaz chato.

Quadro 22: Sentimentos da turma diante de Tomaz.

Assim como os sentimentos de Tomaz, os professores também enxergam, em sua maioria, sentimentos negativos nos autores do bullying (com exceção da categoria 5).

Ao se analisar essa categoria, chamou atenção o fato dos (as) docentes terem usado os sentimentos dos alvos para, mais uma vez, justificar o que Tomaz vivia em âmbito escolar.

Ao afirmarem que os meninos rejeitavam Tomaz, por exemplo, logo os (as) docentes trataram de justificar essa rejeição, culpando o alvo de bullying, como pode ser observado na resposta da professora a seguir: “Ele mesmo se excluía do grupo, pra que eles iriam se aproximar dele?” (PF12EFIEFII).

Conforme pode ser percebido, para a educadora, Tomaz não era alvo de violência caracterizada pela exclusão. Para ela, ele próprio se excluía, e os demais garotos nada poderiam fazer diante disso. Tal crença evidencia que a educadora aderiu ao comportamento dos autores da violência, de modo que não percebia os valores que permeavam as ações dos algozes de Tomaz.

Mas não apenas essa educadora demonstrou tal compreensão. PF09EFI, ao falar sobre os autores de bullying, afirma que “eles não gostam do fato de Tomaz querer ser o ‘centro das atenções’, só fazer o que quer e na hora que quer”. Observa-se, nesse discurso, certa identificação da professora com os autores da violência, de modo que, ao invés de intervir competentemente frente ao problema, ela assume a posição de espectadora e, ao observar, identifica-se com a situação.

O mesmo julgamento evidenciou-se na resposta de PF13EFI: “Acho que quando o viram pela primeira vez até pensaram em aproximar-se dele, mas com sua própria exclusão, não houve nenhuma aproximação”. Como se observa, a referida professora acredita que, de início os meninos, até queriam a companhia de Tomaz e que foi ele quem provocou a exclusão. Assim, ela sugere que, sendo ele o responsável, deve sofrer as consequências para aprender com o próprio sofrimento.

Na esteira da professora citada anteriormente, caminhou o julgamento de PF17EI. Tal educadora afirma que “de início era só zombaria. Depois, com as atitudes de Tomaz, passaram a ter raiva e desprezo por ele”.

Percebe-se, nessa resposta, que há uma diminuição do que de fato acontece, visto que ela afirma que, de início, era só zombaria. Além disso, a própria professora sugere que as zombarias devem ser suportadas e, quando não são, irão piorar por culpa da própria vítima.

Ainda nesse tipo de julgamento PF03EFI, afirma que “sentiam rejeição por ele se comportar de maneira diferente e ser de aspecto frágil”, o que evidencia que, além de responsabilizar o alvo, a professora concorda com o preconceito que fazia parte dos valores dos autores da violência.

Como pode ser observado, os (as) participantes efetivamente acreditam que há bullying na escola porque Tomaz cria a situação. Todos os comportamentos preconceituosos e desrespeitosos contra ele são justificados, numa tentativa de reduzir a gravidade dos fatos e poupar os demais alunos que “apenas se defendem” como nos levam a acreditar os (as) educadores (as).

Questões tão importantes como as práticas de preconceito, que marcam de forma tão intensa a sociedade, se quer foram reconhecidas pelos sujeitos, que ainda evidenciaram percepções estereotipadas e preconceituosas como justificativa para o problema: “Nos momentos das aulas de Educação Física se sentiam prejudicados, já que ele não tinha muitas habilidades esportivas” (PF04EI).

A partir dessa resposta, observa-se que algo que deveria ser problematizado pelos (as) participantes, terminou por ser incorporado às suas justificativas, evidenciando que eles julgam como “natural” a exclusão da qual Tomaz era vítima, uma vez que ele estava acima do peso.

Além desses aspectos, duas respostas também chamaram a atenção por trazerem conteúdos importantes no que concerne a análise e compreensão desse fenômeno chamado bullying.

A primeira delas, refere-se a superioridade dos autores diante dos alvos. “Os garotos da sala se sentem superior [sic] a Tomaz e querem tratá-lo mal para que todos percebam quem é o melhor” (PF02EFI). Como se sabe, o bullying não é uma brincadeira aleatória, que acontece sem motivação evidente. Autores de bullying escolhem a dedo os seus alvos, por reconhecerem neles uma “falta” que os façam menores do que são aos seus próprios olhos. Isso porque autores de bullying precisam, a todo custo, manter uma imagem positiva e poderosa de si perante os outros, o que se torna possível através de diminuição alheia, sobretudo quando o outro é um diferente estereotipado.

Ainda se referindo aos sentimentos dos autores da agressão, nos chamou atenção o relato da educadora a seguir “De certa forma prazer” (PF01EFI).

Ao reconhecer prazer nos autores da violência, a educadora destaca um aspecto importante do fenômeno: a intenção de ferir. Tognetta e Vinha (2008) destacam que os autores, em função de serem heterônomos, não conseguem pensar a violência como uma ação moralmente condenável em razão da tristeza causada à vítima. Por isso, ainda segundo as autoras, atribuem sentimentos positivos às suas práticas de condutas violentas.

Infelizmente, tal sentimento também foi percebido nos educadores participantes deste estudo que, embora não tenham evidenciado claramente, permitem, a partir de seus julgamentos, o reconhecimento da identificação com os autores da violência e a antipatia perante o alvo, o que leva os docentes a considerarem a situação menos grave do que ela é de fato.

Mas que tipo de julgamento predominou entre as respostas docentes? O quadro 23 evidencia os resultados.

Categories	Quantidade de Respostas	%
Categoria 1: Respostas Evasivas	02	11,76
Categoria 2: Sentiam-se prejudicados.	01	5,88
Categoria 3: Indiferença	01	5,88
Categoria 4: Superioridade	01	5,88
Categoria 5: Prazer	01	5,88
Categoria 6: Rejeição	08	47,06
Categoria 7: Antipatia	03	17,64

Quadro 23: Percentual dos sentimentos da turma diante de Tomaz.

Conforme se pode observar, a maior parte da amostragem acredita que os meninos e meninas sentiam rejeição por Tomaz. Assim, outra questão foi lançada aos (às) educadores (as) buscando entender o motivo da rejeição: “Por que você acha que os meninos rejeitaram Tomaz?”

Essa indagação foi realizada aos docentes, que apresentaram respostas variadas, as quais serão expostas a seguir.

4.14 – A Exclusão de Tomaz: tentando explicar o inexplicável.

Um dos temas que a escola precisa trazer cada vez mais para o cotidiano dos alunos é a visão de alteridade: olhar o outro como outro, e não como estranho (CORTELLA; LA TAILLE, 2009)

Ao se perguntar aos (às) docentes as razões que levavam os demais alunos a excluírem Tomaz, foi possível encontrar respostas variadas, as quais foram agrupadas em cinco categorias.

Categoria	Respostas Categorizadas
Categoria 1: Respostas evasivas	- Não evidenciou nenhuma razão.
Categoria 2: Os aspectos físicos de Tomaz.	- A condição física de Tomaz não era considerada “perfeita” para conviver no meio.
Categoria 3: Reconhecimento da fragilidade de Tomaz.	- Por ele ser um garoto frágil; Porque ele se mostrava frágil.
Categoria 4: Ausência de um trabalho na escola.	- Por não ter havido uma intervenção dos adultos.
Categoria 5: As atitudes de Tomaz.	- Por causa de seu comportamento os meninos excluía Tomaz; - Por que ele não era alegre; - Por causa de suas atitudes perante o grupo.

Quadro 24: Razões da Rejeição por Tomaz.

Observa-se nessa questão que, mais uma vez, os (as) educadores (as) continuaram buscando em Tomaz aspectos que justificassem sua situação de vitimação.

Conteúdos importantes como a discriminação do grupo, intolerância e violência continuaram sendo ignorados pelos participantes, que se restringiram, em sua maioria, a justificar as violências dos autores de bullying ao invés de apontarem motivações para as condutas violentas.

A ideia de acolhimento, discutida na epígrafe desse capítulo, foi plenamente ignorada pelos participantes, que, até mesmo, concordaram com os alvos: Tomaz merece ser excluído.

Dentre as categorias do quadro 24, é possível observar o primeiro grupo de respostas, que foi composto por professores que forneceram respostas que não atenderam à instrução.

A segunda categoria compõe o grupo de respostas que creditou ao físico de Tomaz as razões de sua exclusão. De fato, sabe-se que numa sociedade excludente como a contemporânea, a maior parte dos alvos de bullying são meninos e meninas que fogem dos padrões valorizados, tais como ser alto, magro e bonito.

Entretanto, há algo que precisa ser problematizado: por que nem todo baixinho, nem toda pessoa que usa óculos, nem todo gordinho é alvo de bullying? Conforme já apontado nesse texto, apenas se torna alvo de bullying meninos e meninas que concordam com a imagem diminuída que os demais instituem dele.

Esse parece ser um ponto percebido pelos sujeitos da terceira categoria. Ao realçarem a fragilidade de Tomaz, eles superam a observação sobre seu físico, atentando para uma característica de sua personalidade.

A quarta categoria menciona algo ainda não observado nesta análise: o papel da escola. Pela primeira vez um participante faz referência à necessária intervenção dos educadores, tão importante no enfrentamento do bullying.

Por fim, a quinta categoria, faz referência às atitudes de Tomaz, ressaltando seu comportamento voluntarioso, já tão destacado em outras questões. Tal julgamento é típico de sujeitos heterônomos, que não conseguem entender que a violência é injustificável e, por isso, deve ser enfrentada independentemente dos fatores motivacionais.

Mas, qual tipo de resposta predominou entre os sujeitos? O quadro a seguir evidenciará o quantitativo por categoria.

Categorias	Quantidade de Respostas	%
Categoria 1: Respostas evasivas	01	5,88
Categoria 2: Os aspectos físicos de Tomaz.	04	23,53
Categoria 3: Reconhecimento da fragilidade de Tomaz.	03	17,65

Categoria 4: Ausência de um trabalho na escola.	01	5.88
Categoria 5: As atitudes de Tomaz.	08	47,06

Quadro 25: Percentual das Razões da Rejeição por Tomaz.

Conforme é possível observar nos percentuais apresentados, os comportamentos de Tomaz, segundo os (as) participantes, ainda são a maior razão de ser de sua vitimação, o que sugere que a maior parte de nossa amostragem ainda ocupe uma posição heterônoma em seu desenvolvimento moral. Embora outros aspectos tenham sido realçados, a maior parte da amostragem persistiu no mesmo tipo de julgamento: Tomaz é o responsável pela situação de violência da qual ele é vítima.

Em posse de todos esses dados, indagamos aos docentes: **Se você fosse o (a) professor (a) da sala, o que faria nessa situação?** É como essa indagação que concluímos nossa análise, expondo os dados a seguir.

4.15 - A intervenção Sherazade: para resolver os problemas é suficiente conversar

Pensemos nesses dois adolescentes americanos que, em 1999, metralharam colegas e professores. Eles queriam, por algum motivo, matar, matar e matar. Mas, por que não escolheram um supermercado, a rua, um bar, onde há até mais gente? Eles escolheram a escola. Por quê? Talvez porque ela não esteja mais dando a seus alunos algo que eles querem, mas que não sabem formular. Ora, o papel dos adultos é ajudar as novas gerações a formularem seus desejos e projetos. E para isso não basta dizer-lhes 'façam', como se fosse a coisa mais simples do mundo, como se as idéias brotassem, sem maiores esforços, no íntimo de cada um. É preciso ensiná-los a pensar, a refletir, dar-lhes conhecimentos variados para, assim, poderem aprender a falar (LA TAILLE, 1999 apud TOGNETTA; VINHA, 2008, p. 240-241).

A última das indagações não deixou dúvidas: os (as) educadores (as) não sabem o que fazer diante do conflito e, por isso, terminam por não agir.

Quando perguntado aos (às) docentes: **Se você fosse a professora da sala, o que faria nessa situação?** Encontrou-se 100% da amostragem

afirmando que convocaria Tomaz para uma conversa, a fim de que ele refletisse sobre suas condutas e pudesse mudar suas atitudes.

Assim como chamou atenção La Taille, na epígrafe desse texto, para enfrentar a violência não basta dizer aos alunos que falem, como se fosse a coisa mais simples do mundo. Apenas conversar com Tomaz não garante que ele será estimulado a dizer aos autores de bullying como ele se sentia nos momentos dos escárnios aos quais era submetido, sendo essa uma condição fundamental para que ele se desvencilhasse das violências sofridas.

Para que alvos de bullying consigam superar a condição de vitimação, é necessário que aprendam soluções assertivas de enfrentamento das suas vivências violentas e se indignem diante dos maus tratos dos quais são vítimas. Tais conquistas só serão possíveis quando for permitido a eles que falem como se sentem, a fim de que tenham seus sentimentos reconhecidos e respeitados.

Por isso, destaca-se que é na auto-estima dos alvos que educadores (as) precisam atuar, a fim de que esses meninos e meninas consigam gostar de si, e, assim, não continuem concordando com a imagem que os autores de bullying constróem deles. Isso não se dá através de conversas pontuais ou sermões nos quais a moralidade supostamente seja ensinada.

a auto-estima de nossos meninos e meninas são conquistas progressivas à medida que são ouvidos; quando podem falar o que pensam ou sobre como se sentem em conflitos entre pares; quando podem ter uma relação de confiança com suas autoridades que não punem, mas que utilizam sanções em que os próprios envolvidos se responsabilizam pelas conseqüências de seus atos (TOGNETTA; VINHA, 2008, p. 221).

Dessa forma, a crença de que Tomaz deveria ouvir o que tinham a dizer os (as) docentes, como nos relata a professora PF11EIEFIEFII ao afirmar que “conversaria com Tomaz sobre seu comportamento, mostrando que não pode ser assim”, torna-se ineficiente. Provavelmente Tomaz sabe o que é certo ou errado nas relações interpessoais. O que lhe falta é competência emocional de administrar seus sentimentos para agir assertivamente.

Por isso, Tomaz precisava, antes de mais nada, ser fortalecido, a fim de se reconhecer como alguém de valor. Era na autoestima do menino que

docentes precisariam atuar. Porém, algo tão importante foi ignorado pelos (as) nossos participantes.

Ignorados também foram os autores de bullying quando os (as) professores (as) falaram sobre as intervenções. Nenhum (a) dos (as) participantes fez referência aos meninos e meninas que agrediam Tomaz, como se esse grupo nada tivesse a aprender. Era fundamental que, mesmo reconhecendo o caráter provocativo evidentemente presente nas atitudes de Tomaz, os (as) professores (as) promovessem situações nas quais os autores de bullying pudessem compreender que existiam outras formas de resolver os conflitos que não fosse pela via violenta.

Essa compreensão não se daria também exclusivamente pela conversa ou sermões dos educadores, visto que se acredita que eles sabiam o quão erradas eram suas atitudes. O que os autores precisavam era comover-se com a dor de Tomaz, o que somente aconteceria em situações nas quais a empatia fosse estimulada e vivenciada.

Se os autores ficaram de fora das intervenções docentes, não é estranho que os espectadores também não tenham sido incluídos. Esse foi outro ponto problemático nas estratégias sugeridas pelos docentes, visto que “boas formas para combater o bullying na escola, implicariam, então, formas de ajudar nossos meninos e meninas que são em número muito maior – o público-a se indignarem com as injustiças que veem no dia-a-dia” (TOGNETTA, 2011, p.143).

Mas, como pensar em todos os sujeitos se, de modo geral, educadores ficam presos a uma necessária prática de encontrar culpados, ao invés de refletir criticamente sobre as estruturas que sustentam o bullying na escola?

Pior que isso, como intervir em situações de bullying quando o alvo da violência não é tão frágil a ponto de causar piedade ou, ainda mais, provocam também os professores que passam a também não gostar desses sujeitos?

É por estas questões que a escola precisa atentar para a complexidade que envolve as situações de bullying, focando na necessidade da intervenção docente, o que se torna mais complexo em caso de alvos provocadores: como ajudar aquele com quem se antipatiza? Apenas alcançando um nível de desenvolvimento moral autônomo, que permita reconhecer os fatos e não somente as pessoas.

Para enfrentar e superar no bullying não basta agir no conflito, é necessária a construção de ambientes cooperativos, nos quais alunos e alunas possam aprender, na relação com o outro, aquilo que lhes faltam.

Lamentavelmente, tal questão não foi citada pelos sujeitos participantes, que se restringiram a comentar ações específicas para os momentos de crise, pautadas, exclusivamente, em sermões e ensinamentos externos.

Vale destacar que as ações destacadas são mecanismos de contenção comportamental, o que caracteriza o ambiente denominado por Piaget (1994) como coercitivo. São características desse tipo de ambiente a intervenção citada por uma das professoras participantes:

Ao perceber que os outros alunos não estavam deixando Tomaz participar das brincadeiras (...) interviria de maneira que a brincadeira só fosse realizada se ele participasse (PF14EIEFI).

Será que apenas inserir Tomaz na brincadeira, sobretudo de forma impositiva, resolveria o problema? É fato que não! Tanto o alvo como os demais garotos do grupo precisavam desenvolver a capacidade de se colocar no lugar do outro, a fim de que o respeito mútuo passasse a fazer parte da relação.

Isso é bastante difícil de ser aprendido em ambientes coercitivos, visto que, ainda de acordo com Piaget (1994), tais ambientes são marcados por relações baseadas na coação social e no respeito unilateral. Os meninos supostamente aceitariam Tomaz no grupo, em função de respeitarem a autoridade que impôs a norma, ou por medo de não poder mais brincar.

Logo, o problema da exclusão e do desrespeito não estaria solucionado, uma vez que, mesmo participando da mesma brincadeira, alvo e autores não estariam se respeitando mutuamente. Por isso, é destacado que a estratégia escolhida por PF14EIEFI, e que é uma marca desse tipo de ambiente, pouco ajuda as crianças em seu desenvolvimento moral, o que é muito importante na superação da violência.

Assim, compreendendo que as formas de resolução do bullying contempladas pelos (as) participantes desta pesquisa não eram as mais adequadas para a superação do problema, afirma-se que é preciso seguir outros caminhos diferentes dos apresentados neste estudo.

É esperado que docentes consigam perceber que é através da instauração de ambientes cooperativos que a violência pode ser superada e que esse é o tipo de ambiente esperado em toda e qualquer escola (não apenas naquelas que vivenciam projetos antibullying), visto que ele é permeado, segundo Piaget (1994) por relações baseadas no respeito mútuo, na troca de pontos de vista, no reconhecimento e respeito das diferenças, promovendo, assim, desenvolvimento moral.

Ficou evidente que trabalhar em prol do respeito mútuo na escola ainda é uma meta muito distante, sobretudo quando os educadores e educadoras acreditam que há razões que expliquem (justifiquem) a violência.

Por isso, para superar a violência praticada pelos meninos e meninas nas escolas de todo o mundo é preciso, primeiramente, superar os equívocos e negligência de seus (suas) professores (as). Se desejamos escolas nas quais meninos e meninas possam desenvolver sua autonomia, é necessário que ela seja constituída por educadores e educadoras que tenha superado a heteronomia.

5- Considerações Finais

Não é possível refazer este país, democratizá-lo, humanizá-lo, torná-lo sério, com adolescentes brincando de matar gente, ofendendo a vida, destruindo o sonho, inviabilizando o amor. Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela, tampouco a sociedade muda.

(Paulo Freire)

As situações de violência na escola, especialmente aquelas nomeadas por bullying, quando bem manejadas pelos (as) educadores (as), podem configurar-se como excelentes oportunidades para que alunos e alunas se desenvolvam moralmente, contribuindo, assim, para a construção de suas personalidades éticas.

Infelizmente, como se viu através da revisão da literatura e dos dados coletados neste estudo, educadores (as) ainda estão “de olhos vendados” para o reconhecimento de situações de bullying em âmbito escolar, não explorando tais episódios de conflito na escola como oportunidades privilegiadas para que educandos (as) evoluam moralmente e se tornem socialmente melhores, não apenas para seus pares, mas, sobretudo, para si mesmos.

Por reconhecer que os (as) docentes são a peça-chave na realização de qualquer trabalho de educação moral, através do qual o bullying possa ser manejado e, em função disso, superado, este trabalho objetivou analisar as concepções e julgamentos docentes, através da aplicação de um questionário e da reflexão sobre uma situação fictícia de bullying.

Levantou-se a hipótese de que compreender esse fenômeno de violência, julgando os aspectos morais que o constituem, é um aspecto relevante para que a intervenção pedagógica usada pelos (as) docentes (as) seja adequada.

Para discutir tal questão, o primeiro capítulo teceu considerações acerca da violência na sociedade contemporânea, destacando que esse fenômeno tem se apresentado de variadas formas na atualidade. Assim, compreende-se que, embora a violência não seja um fenômeno recente, novas são as formas que ela assume atualmente.

A partir dessa crença, o segundo capítulo discutiu, especificamente, as formas de bullying, manifestação de violência que, embora não seja recente, passou a ser reconhecida como tal na última metade do século passado, em

função das novas discussões sobre direitos humanos e convivência. Nesse sentido, o capítulo focou na caracterização do fenômeno, na discussão sobre seu amplo alcance, além do seu poder devastador, sobretudo na autoestima de estudantes.

O terceiro capítulo tratou do método de investigação, uma pesquisa qualitativa do tipo estudo de caso, realizada em uma escola particular da região metropolitana do Recife, contando com a participação de 17 educadores, que participaram de dois encontros de formação continuada, nos quais se aplicaram os instrumentos de coleta de dados.

O quarto capítulo trouxe os resultados e a análise dos mesmos, realizadas a partir da perspectiva dos Estudos Culturais da Educação e da Psicologia Moral, por se enxergar esses dois referenciais teóricos como fundamentais na análise do bullying escolar, fenômeno multifacetado e multicausal.

Os dados apontam para o fato de que professores (as) frequentam todos os dias os espaços escolares, ignorando as diversas formas de violência pelas quais estão submetidos seus alunos. Assim, o sofrimento de milhares de educandos termina por ser negligenciado, contribuindo para que meninos e meninas construam uma personalidade abalada a partir de uma imagem de si diminuída, corrompida.

A diminuição do outro é, em sua maioria, amparada em valores não morais, bastante cultuados nesta sociedade, tais como beleza, dinheiro e poder. Assim, quem não possui tais atributos e, simultaneamente, sente-se menor por isso, tende a ser um alvo propício para a violência dos colegas, não apenas na escola, mas, também, fora dela.

Superar essas vivências de violência na escola demanda, dentre tantas coisas, primeiramente, informação por parte daqueles que possuem, por excelência, a função de intervir: os (as) professores (as). Isso porque, na busca de transformação de uma realidade, é impossível fazê-la sem antes conhecê-la.

Ficou evidente nos achados coletados por esta investigação que os docentes participantes não conhecem a realidade de violência entre pares que se manifesta em suas escolas e, até mesmo, menosprezam esse dado. Afirmar

que não há violência na escola na qual trabalham não significa que a instituição aqui analisada fosse necessária ou demasiadamente pacífica.

Como destacado pela literatura, o bullying é uma forma de violência velada aos olhos da autoridade – aqui, professores e professoras – e, por isso, é comum que os mesmos afirmem a sua inexistência.

Além disso, há outro aspecto a ser ressaltado, e que não se refere à dimensão cognitiva – que trata dos saberes dos sujeitos participantes sobre o fenômeno: é aquele da dimensão afetiva, ligada ao querer fazer. Os professores e professoras não estão disponíveis para intervir frente ao problema, em parte por não saberem o que fazer, mas, também, por acreditarem que não é tarefa da escola lidar com situações dessa natureza.

Assim sendo, não reconhecendo situações de bullying na escola e não se responsabilizando para intervir, os (as) educadores (as) acomodam-se em seus ofícios, não construindo estratégias de conhecimento das situações de maus tratos às quais estão expostos os (as) seus (suas) alunos (as).

Dessa forma, percebeu-se que, ao buscar construir políticas de superação do bullying, é preciso, antes de mais nada, mudar uma cultura reducionista que institui para a escola apenas funções de transmissão de saberes conceituais. Não se pretende, com isso, afirmar que a escola, sozinha, é capaz de transformar todos os males da sociedade, mas, ao contrário, ressaltar seu poder de transformação, resumido na epígrafe destas considerações. Sem a escola, essa triste realidade não muda!

Assim, sugere-se começar pela superação dos julgamentos equivocados dos docentes diante das situações de bullying na escola, nos quais eles atribuem tais comportamentos violentos à falta de educação doméstica ou desestrutura familiar.

Superar essa concepção ajudará os (as) educadores (as) a olharem para o fenômeno da violência a partir de lentes mais amplas, que percebam, por exemplo, que não há uma relação de causa-efeito rígida quando se fala de bullying.

Mas, como dar conta dessa demanda enquanto docentes são formados em cursos de graduação sem que tenham boas oportunidades de construir competências acerca do trabalho com ética e moral na escola? Conforme aponta Tognetta (2009, p. 13), “basta olhar para o currículo dos cursos

formadores de professores para constatar que (...) em praticamente nenhuma ementa se pode encontrar educação moral, ou formação ética, como se deseje chamar”.

Essa ausência traz variadas consequências para a estruturação da escola e do trabalho pedagógico do educador, manifestando-se, sobretudo, na negação da necessidade desse trabalho, como pôde ser observado através dessa investigação. Nega-se ou repudia-se aquilo que se ignora, por não fazer parte da realidade, por inexistir.

Além dessa consequência, a ausência de formação específica para lidar com situações de conflito na escola leva os (as) educadores (as) a fazerem uso de ações de enfrentamento da violência que pouco contribuem para a superação do grave problema que é o bullying escolar, visto que, em função de serem os próprios professores ainda heterônomos (como se observou nos julgamentos dos (as) educadores (as)), terminam eles por escolher estratégias de resolução de conflito que pouco contribuem para a superação do problema e o desenvolvimento moral dos educandos. Adotam, assim, modos muitas vezes baseados em suas experiências pessoais como alunos (as), estratégias centradas no controle externo e na coação, sem que a construção de novos conceitos e valores acerca das relações humanas possa dar-se na escola, já a partir da convivência entre colegas.

Nesse caso, é difícil esperar que sozinhos os (as) mestres (as) consigam reverter tal situação, uma vez que não se pode negar a afirmação de que, em matéria de ética, só pode ensiná-la quem a possui, e no nível de julgamento moral que a permitir.

Buscando construir um ambiente escolar no qual as situações de bullying não sejam reconhecidas apenas como mais um problema com os quais educadores (as) precisam lidar, e sim como um espaço nos quais os alunos e alunas possam construir personalidades éticas, torna-se necessário que haja formações sistemáticas de educadores para gestão do bullying na escola, nas quais os (as) próprios (as) docentes possam ter oportunidades de desenvolvimento moral.

Para que possam enfrentar o problema, os (as) educadores (as) precisam ser capazes de identificá-lo e compreendê-lo a partir de suas características, o que, segundo os achados desta pesquisa, ainda não é uma realidade.

Por isso, destaca-se que falta para os (as) educadores (as) formação adequada para fazer das escolas brasileiras lugares nos quais personalidades éticas sejam construídas e, por isso e a partir disso, a violência possa ser superada.

Isso só será uma realidade quando os (as) profissionais da educação olharem para o bullying não como uma brincadeira passageira ou típica da idade, mas como situações que precisam ser reconhecidas como oportunidades dos (as) alunos (as) aprenderem formas mais assertivas de relacionamento, à medida que evoluem moralmente, e, por isso, se transformam em pessoas melhores, naturalmente não apenas para si, mas para o mundo.

Mas não apenas os alunos precisam de tais aprendizados; torna-se necessário que os (as) próprios (as) educadores (as) tenham oportunidade de adquiri-los e é por isso que é preciso pensar no sentimento dos (as) docentes que pouco se sensibilizam com a dor de seus (suas) alunos (as), para que seja possível pensar nos (as) educandos (as) que pouco se sensibilizam com os outros.

Não se pode ignorar o problema moral que se apresenta no Brasil e em vários outros países do mundo: o desrespeito. É no bojo dessa reflexão que o bullying se torna importante, pois ele é mais uma forma pela qual essa doença moral se manifesta nas relações. “É por isso que temos insistido na concepção de que o bullying é um problema moral, já que se remete às relações entre as pessoas e sacrifica aquilo a que mais se busca: sua dignidade” (TOGNETTA, 2011, p. 150).

Esse mal estar moral apenas poderá ser efetivamente enfrentado quando o currículo das escolas for ressignificado e a atenção dos (as) docentes ampliada para que a dignidade de todos e de cada um seja uma prioridade nas relações e, assim sendo, objeto de atenção e reflexão.

Isso evidencia a necessidade de atentar para a dimensão social da escola - que reproduz ou supera práticas ineficazes de gestão do bullying - e para o dever ético dos (as) educadores (as) de levar seus (suas) alunos (as) a serem socialmente melhores.

Por isso, afirma-se que cabe, pois, à escola intervir intencional e competentemente na formação da autonomia moral do alunado, oferecendo

ocasiões em que os envolvidos com o bullying assumam papéis ativos e reflexivos, de sorte a aprenderem normas por seus valores intrínsecos, evidentes (ou evidenciáveis) nas práticas diárias, modificando sua conduta em função da instituição de medidas na sala de aula e na escola inteira.

Para isso, deve-se começar por oferecer aqueles que formam a escola aquilo que lhes falta: oportunidade de desenvolverem-se moralmente, a fim de que possam fazer o mesmo pelos (as) seus (suas) alunos (as).

E, por fim, deve-se considerar, no mínimo, um questionamento que se impôs a partir dessas considerações: mediante a importância do (a) educador (a) no manejo de situações de bullying e das suas ausências de competências afetivas e cognitivas para manejar, eficientemente, essas situações, o que pode ser feito pelos cursos de formação de professores (as) a fim de que docentes possam se desenvolver moralmente, ao mesmo tempo em que oferecem oportunidades para que seus (suas) alunos (as) também se desenvolvam?

Como deve ser o currículo dos cursos de formação de professores (as) para que a necessidade de gerir situações de bullying seja vista como parte do ofício docente e não como mais um problema enfrentado por educadores (as)?

Deve-se lembrar que para superar o bullying não é suficiente informar aos (às) docentes as ações que devem desenvolver na escola. Para manejar o problema, é preciso saber que ele existe, reconhecer suas características e especificidades, mas, sobretudo, estar envolvido e motivado a intervir.

Dessa forma, surge outra questão: as leis antibullying, promulgadas em nível estadual e municipal, garantem que o problema será manejado e superado, conforme apontam os textos dos referidos documentos?

Diante do exposto, imagina-se que não, afinal, embora tais políticas busquem a implementação e regulamentação de ações que sejam voltadas para a superação desse triste problema, elas ignoram que não basta saber o que tem que ser feito, mas, sobre tudo, saber como fazer para querer fazê-lo.

É isso, talvez seja preciso “promulgar” o querer.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, M. **Violência nas escolas**. Brasília: Unesco/Instituto Ayrton Senna, 2002.

ALCANTARA, S. **Bullying na Escola: Uma forma de Violência e Exclusão**. 2008 86f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Católica de Petrópolis, Rio de Janeiro, 2008.

ALMEIDA, A. **A Violência Adormecida no Cotidiano Escolar: em seu lugar a postura Interdisciplinar**. 2008. 122f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de Sorocaba, Sorocaba, 2008.

ALVES, A. **Avaliação Informal em uma turma de 1ª série do Ensino Fundamental**. 2006. 132f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de Brasília, Brasília. 2006.

ANDRADE, F. **Ser uma Lição Permanente: Psicodinâmica da competência inter-relacional do(a) educador(a) na gestão de conflitos e na prevenção da violência na escola**. 2007. 222 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, PB, 2007.

ANDRADE, F.C.B. GONÇALVES, C. O Currículo do Bullying na Novela da Vida. **Espaço do Currículo**, v.2, n.2, pp.181-195, Setembro de 2009 a Março de 2010.

ANTUNES, D. **Razão Instrumental e Preconceito: reflexões sobre o bullying**. 2008. 230f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, São Paulo. 2008.

ARAÚJO, C. **A violência desce para escola: sua manifestação no ambiente escolar e a construção da identidade dos jovens**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

ASSIM, S. MARRIEL, N. **Reflexões sobre violência e suas Manifestações na Escola**. In: Impactos da Violência na Escola: um diálogo com professores. Rio de Janeiro, Ministério da Educação: Editora Fiocruz, 2010.

AVILÉS, J. **Bullying: El maltrato entre iguales. Agresores, víctimas y testigos en la escuela**. Salamanca: Amarú, 2006a.

_____. Diferencias de atribución causal em El bullying entre SUS protagonistas. **Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa**. Espanha, nº 9, vol 4, p. 201-220, 2006b.

_____. Estudio de incidencia de la intimidación y el maltrato entre iguales en la educación secundaria obligatoria mediante el cuestionario CIMEI – Cuestionario sobre Intimidación y Maltrato Entre Iguales. **anales de psicología**. Espanha, nº 1, vol. 21, p. 27-41, 2005.

- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1979.
- BEAUDOIN, M. TAYLOR, M. **Bullying e desrespeito** – como acabar com essa cultura na escola. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- BERNARDINI, C. **Representações sociais de bullying por professores**. 2008. 80f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estácio de Sá, Rio de Janeiro, 2008.
- BOND, M. How Good People, Usually Men, do Bad Things: Culture and Coletive Violence. **RBSE**, Paraíba, v. 9, Abril, p.142-219, 2010.
- BOZZA, T. TOGNETTA, L. *Cyberbullying*: incidência e a relação com as representações de si em adolescentes. São Paulo, UNICAMP. **ANAIS do II COPPEM- Congresso de Pesquisas em Psicologia e Educação Moral**, 2011. Disponível em <http://www.fe.unicamp.br/coppem/> > Acessado em 10 de julho de 2011.
- BRADASCHIA, C. **Assédio moral no trabalho**: a sistematização dos estudos sobre um campo em construção. 2007. 230f. Dissertação (Mestrado em Administração de Empresas). Fundação Getúlio Vargas, São Paulo, 2007.
- BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 8.069**, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8069.htm >. Acessado em 21/05/2010.
- CARREIRA, D. **Violência nas Escolas**: Qual o Papel da Gestão? 2005. 172f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Católica de Brasília, Brasília. 2005.
- CATINI, N. **Problematizando o “Bullying” para a realidade brasileira**. 2004. 183 f. Tese (Doutorado em Psicologia). Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2004.
- CARVALHOSA, F. et al. Bullying – a provocação/vitimação entre pares no contexto escolar português. **Análise Psicológica**, vol. 4, p. 523-537, 2001.
- CAVALCANTE, G. **A Visão da Obesidade em uma Escola**. 2007. 189f. Dissertação (Mestrado em Psicossociologia de Comunidade Social). Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007.
- CHAGAS, J. **Adolescentes talentosos**: características individuais e familiares. 2008. 142p. Tese (Doutorado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde). Universidade de Brasília, Brasília, 2008.
- CHARLOT, B. A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão. **Sociologias**, Porto Alegre, v. ano 4, n. jul-dez, p. 432-442, 2002.

COLOMBIER, C., MANGEL, G. e PERDRIault, M. **A violência na escola**. Trad. Roseana Kligerman Murray. São Paulo; Summus, 1989.

CONSTANTINI, A. **Bullying**: como combatê-lo? São Paulo: Itália Nova Editora, 2004.

CORTELLA, M. LA TAILLE, Y. **Nos Labirintos da Moral**. 6ª Edição. Campinas, SP: PAPIRUS, 2009.

COSTA, M. **Pesquisa-ação, Pesquisa Participativa e Política Cultural da Identidade**. In: Caminhos Investigativos II: Outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação. Rio de Janeiro: Lamparina Editora, 2007.

CRUZEIRO, A. **Prevalência e fatores associados ao transtorno da conduta**: um estudo de base populacional. 2007. 47f. Dissertação (Mestrado em Saúde e Comportamento). Universidade Católica de Pelotas, Pelotas, 2007.

CUNHA, P. **Educação em saúde**: Informação versus mudança de comportamento. Estudo da pediculose sob o olhar da promoção da saúde, no Programa Saúde na Escola. 2006. Dissertação (Mestrado em Ensino em Biociência e Saúde). Fundação Osvaldo Cruz, Rio de Janeiro, 2006.

DEBARBIEUX, É. **“Violência nas Escolas”**: Divergências sobre Palavras e um Desafio Político. In: DEBARBIEUX, É e BLAYA, C. **Violência nas Escolas e Políticas Públicas**. Brasília, UNESCO, 2002a.

DEBARBIEUX, É. **“Violência nas Escolas”**: Dez abordagens Europeias. UNESCO, 2002b.

DIÁRIO DE PERNAMBUCO. **Pais denunciam suposto bullying**. Caderno Vida Urbana, p. C4, 22 de out.2009. Disponível em http://www.diariodepernambuco.com.br/2009/10/22/urbana4_0.asp Acesso em 04/04/2010.

_____. **Nova Denúncia de Bullying**. Diário de Pernambuco, Caderno Vida Urbana, p. C4, 20 de nov. 2009. Disponível em http://www.mp.pe.gov.br/index.pl/clipagem20092011_nova. Acesso em 04/04/2010.

DICIONÁRIO ELETRÔNICO HOUAISS DA LÍNGUA PORTUGUESA. Versão 2.0.1. Rio de Janeiro: Editora Objetiva, Outubro, 2007. 01 CD-ROM

ENS, T. et al. **Não sei!** O que e como fazer... Vítimas de Bullying nas Representações de Alunos da Escola Básica. Anais do IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE. PUCPR, 2009. Disponível em http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/1860_2207.pdf > Acesso em 20 de julho de 2011.

FANTE, C. **Fenômeno Bullying**: como prevenir a violência na escola e educar para paz. Campinas, SP: Versus Editora, 2005.

FERNÁNDEZ, I. **Prevenção da Violência e Solução de Conflitos**: o clima escolar como fator de qualidade. São Paulo: Medras, 2005.

FERREIRA, A. **Mini Dicionário**: o dicionário da língua portuguesa. 8ª edição, Curitiba: Editora Positivo, 2010.

FISCHER, R. M. (Coord.) **Bullying escolar no Brasil**. Sumário executivo. São Paulo: CEATS/FIA, 2010. Disponível em <catracalivre.folha.uol.com.br/wp-content/uploads/.../Pesquisa-Bullying.pdf> Acesso em 23 de março de 2010.

FRANÇA, F. **Violência Intrafamiliar e envolvimento em “bullying” no Ensino Fundamental**. 2006. 148f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) Universidade Federal de São Carlos, 2006.

GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

GUIMARÃES, A. **O Orientador Educacional Frente ao Fenômeno Bullying**: Um Estudo nas Escolas Particulares do Plano Piloto. 2008. 101f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2008.

HAYASIDA, N. **Gestão, Poder e Violência Escolar**. 2005, 209f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal do Amazonas, Manaus. 2005.

JORNAL DO COMMERCIO. **Mãe diz que briga na escola deixou sequelas em filho**. Cidades, p. 6, 05 de Dez. 2009. Disponível em http://jc3.uol.com.br/jornal/2009/12/05/not_357683.php Acesso em 04 de abril de 2010.

LEME, M. **O Diretor Escolar e A Gestão do Conflito na Escola**. In: TOGNETTA, L. VINHA, T. (orgs). **Conflitos na Instituição Educativa: perigo ou oportunidade**. Campinas: Mercado de Letras, 2011.

LISBOA, C. **Comportamento agressivo, vitimização e relações de amizade de crianças em idade escolar**: fatores de risco e proteção. 2005. 146 f. Tese (Doutorado em Psicologia). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004.

LOPES, N. SAAVEDRA, L. **Diga não ao Bullying**. 2003. Disponível em <http://www.observatoriodainfancia.com.br/IMG/pdf/doc-100.pdf> Acesso em 14 de maio de 2010.

MAIA, M. As escolas encaram o bullying. São Paulo, Veja.com, junho de 2009. Disponível em http://veja.abril.com.br/especiais_online/bullying/index.shtml >. Acessado em 21/05/2010.

MELLO, L. **Avaliação e Intervenção Psicossocial e Nutricional com Crianças em Condição de Sobrepeso e Obesidade**. 2008. 161f. Dissertação (Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem). Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Bauru, 2008.

MIRANDA, M. **Violências nas escolas sob o olhar da saúde?** Das indisciplinas e incivildades às morbimortalidades por causas externas. 2004. 279f. Tese (Doutorado em Enfermagem). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.

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

NASCIMENTO, A. **Intimidações na Adolescência:** expressões da violência entre pares na cultura escolar. 2009. 203f. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2009.

NOGUEIRA, R. **Violências nas escolas e juventude:** Um estudo de base populacional. 2007. 285f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Católica de Pelotas, Pelotas, 2007.

OLIBONI, S. **O Bullying como Violência Velada:** a percepção e ação dos Professores. 2008. 110f. Dissertação (Mestrado em Educação). Fundação Universidade Federal do Rio Grande, Santa Catarina, 2008

OLIVEIRA, J. **Indícios de casos de bullying no ensino médio de Araraquara.** 2007. 110f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Regional e Meio Ambiente). Centro Universitário de Araraquara, São Paulo, 2007.

OLWEUS, D. **Bullying at School** – what we know and what we can do. Cambridge: Blackwell, 1993.

_____. **Conductas de acoso y amenaza entre escolares.** Madri: Morata, 1998.

ORTEGA, R; MORA-MERCHÁN, J. **Conflictividad y violencia em la escuela.** Sevilla: Díada, 2005.

PAIN, J. **A pedagogia Institucional ontem e hoje.** In: ANDRADE, F. e CARVALHO, M. (Orgs.). Instituir para ensinar e aprender: introdução à pedagogia institucional. João Pessoa: Ed. Universitária da UFPB, 2009.

PALUDO, S. **A Expressão das emoções morais de crianças em situação de rua.** 2004. 124f. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. 2004. 124p.

PERNAMBUCO. Governo do Estado. **Lei nº 13.995**, de 22 de dezembro de 2009. Dispõe sobre a inclusão de medidas de conscientização, prevenção, diagnose e combate ao bullying escolar no projeto pedagógico elaborado pelas escolas públicas e privadas de educação básica do Estado de Pernambuco, e dá outras providências. Disponível em <http://www.fisepe.pe.gov.br/cepe/materias2009/dez/gov231209.htm> >. Acessado em 21/05/2010.

PIAGET, Jean. **O juízo moral na criança.** 3ª ed. São Paulo: Summus, 1994.

PINO, A. **Violência, educação e sociedade**: um olhar sobre o Brasil contemporâneo. *Educ. Soc.* [online]. 2007, vol.28, n.100, pp. 763-785. ISSN 0101-7330.

PRODÓCIMO, E. **Um Olhar sobre o Bullying**: reflexões a partir da cultura. Anais do IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE. PUCPR, 2009. Disponível em http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/2959_1606.pdf > Acesso em 20 de julho de 2011.

PUPPO, K. **Violência moral no interior da escola**: um estudo exploratório das representações do fenômeno sob a perspectiva de gênero. 2007. 242f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

QUEZADA, M. NAVARRO, J. Fracaso escolar y su vínculo con el maltrato entre alumnos: el aula como escenario de la vida afectiva. **Revista Iberoamericana de Educación**, 2009, n° 49/5, pp. 1-8.

RISTUM, M. **Bullying Escolar**. In: Impactos da Violência na Escola: um diálogo com professores. Rio de Janeiro, Ministério da Educação: Editora Fiocruz, 2010a.

_____. **Violência na Escola, da Escola e Contra a Escola**. In: Impactos da Violência na Escola: um diálogo com professores. Rio de Janeiro, Ministério da Educação: Editora Fiocruz, 2010b.

ROCHA, D.; DEUSDARÁ, B. Análise de Conteúdo e Análise do Discurso: aproximações e afastamento na (re) construção de uma trajetória. **ALEA**, vol. 7, n° 2, julho-dezembro, 2005.

RODRIGUES, R. **A (des)construção das identidades femininas nas tramas da telenovela Laços de Família**. 2006. 92p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa. Disponível em [http://www.ce.ufpb.br/ppge/Dissertacoes/dissert06/Rosemary%20Ramos%20Rodrigues/A%20\(DES\)CONSTRU%c7%c3O%20DAS%20IDENTIDADES%20FEMININAS.pdf](http://www.ce.ufpb.br/ppge/Dissertacoes/dissert06/Rosemary%20Ramos%20Rodrigues/A%20(DES)CONSTRU%c7%c3O%20DAS%20IDENTIDADES%20FEMININAS.pdf) Acessado em 02/11/2009.

ROLIM, F **Bullying**: o pesadelo da escola. 2008. 100f. Dissertação (Mestrado em Sociologia). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

SANTOS, L. **A Percepção Discente da Violência Escolar**: Um Estudo Comparado. 2007. 138f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de Brasília, Brasília, 2007.

SANTOS, L. **O Assédio Moral nas Relações Privadas**: Uma Proposta de Sistematização sob a Perspectiva dos Direitos da Personalidade e do bem

Jurídico e Integridade Psíquica. 2005. 250f. Dissertação (Mestrado em Direito) Universidade Estadual de Maringá, Maringá. 2005.

SILVA A. **Bullying**: Projeto Justiça nas Escolas. Brasília, 2010.

_____. **Bullying**: Mentas Perigosas na Escola. Rio de Janeiro, Objetiva, 2010b.

SILVA, A. **Sentidos de violência para alunos de uma escola localizada em uma favela do Município do Rio de Janeiro em aulas de Educação Física**. 2008. 89f. Dissertação (Mestrado em Educação Física). Universidade Gama Filho, Rio de Janeiro, 2008.

SILVA, D. **Violência e Estigma**: bullying na escola. 2006. 136f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais. Universidade do Vale do Rio Sinos, São Leopoldo. 2006.

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

SPOSITO, M. Um breve balanço da pesquisa sobre violência escolar no Brasil. **Educação e Pesquisa**, vol. 27, nº 1, jan/jun, p. 87-103, 2001.

_____. **A instituição escolar e a violência**. Cad. de Pesquisa da Fundação Carlos Chagas. São Paulo, n. 1, jul 1981.

TAILLE, Y. Moralidade e violência: a questão da legitimação de atos violentos. **Temas em Psicologia**, vol. 17, nº 2, 2009.

_____. **Moral e Ética**: dimensões intelectuais e afetivas. Porto Alegre: ARTMED, 2006.

TEIXEIRA, I. **A escola vai ao cinema**. Inês Assunção de Castro Teixeira e José de Sousa Miguel Lopes (org). 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

TEIXEIRA, M. PORTO, M. **Imaginário do medo e cultura da violência na escola**. Niterói: Intertexto, 2004.

TOGNETTA, L. **A formação da personalidade ética**: estratégias de trabalho com a afetividade na escola. Campinas, SP. Mercado das letras, 2009.

_____. Um Olhar sobre o Bullying Escolar e sua Superação: contribuições da psicologia moral. In: TOGNETTA, L. VINHA, T. (orgs). **Conflitos na Instituição Educativa**: perigo ou oportunidade. Campinas: Mercado de Letras, 2011.

TOGNETTA, L. et al. **Um Panorama Geral da Violência na Escola e o que se faz para combatê-la**. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

TOGNETTA, L., VINHA, T. **Estamos em conflito**: Eu, comigo e com você! Um estudo sobre o Bullying e suas causas afetivas. In: CUNHA, J. e DANI, L. (Orgs.). **Escola, Conflito e Violências**. Santa Maria: Editora da UFSM, 2008, p. 199-246.

_____. **Bullying e intervenção no Brasil**: um problema ainda sem solução (2010). In: Actas do 8º. Congresso Nacional de Psicologia da Saúde: Saúde, Sexualidade e gênero. ISPA – Instituto Universitário. Lisboa, Portugal. Anais eletrônicos. ISBN 978-972-8400-97-2

TRINDADE, A. MENEZES, J. **Intimidações na Adolescência**: expressões da violência entre pares em uma escola da rede pública federal do Recife. PUC Paraná, Educere 2008. Disponível em http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/547_309.pdf > Acesso em 09 de julho de 2011.

VEJA O DEPOIMENTO DE UMA VÍTIMA E A PALAVRA DA ESCOLA. Disponível em http://veja.abril.com.br/especiais_online/bullying/index.shtml >. Acesso em 21 de maio de 2010.

VILABOL. **Estudo de Caso**. Disponível em <<http://mariaalicehof5.vilabol.uol.com.br/>> Acesso em 30/08/2010.

YOUNG, M. Para que servem as escolas? In: PEREIRA, M.; CARVALHO, M.; CAVALCANTI, R. **Globalização, interculturalidade e currículo na cena escolar**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2009.

WASELFISZ, J. **Mapa da Violência dos Municípios Brasileiros**. 1º ed. Organização dos Estados Ibero-Americanos para Educação, a Ciência e a Saúde: Brasília, 2007.

_____. **Mapa da violência 2010**: anatomia dos homicídios no Brasil. Brasília: Instituto Sangari, 2010.

WORTMANN, M. Análises Culturais – um modo de lidar com histórias que interessam à educação. In: COSTA, M. **Caminhos Investigativos II**: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação. Rio de Janeiro: Lamparina Editora, 2007.

Anexo 1- Questionário**Bullying**

Professor(a), este questionário faz parte de uma pesquisa de mestrado, realizada na UFPB- Universidade Federal da Paraíba. Neste estudo, temos o objetivo de compreender os julgamentos dos professores acerca do fenômeno bullying na escola e como esses julgamentos repercutem no enfrentamento desse problema.

Em função disso, gostaríamos de realizar algumas perguntas ao senhor(a), buscando compreender como o bullying está sendo visto e enfrentado em sua instituição educativa.

Gostaríamos de destacar que haverá sigilo sobre a identidade dos participantes, o que garante a todos a não divulgação dos nomes, assim como o nome das escolas nas quais lecionam. Não será mencionado em nossos trabalhos nada que leve a identificação dos participantes.

Dados Pessoais

Nome: _____

Idade: _____

E-mail _____

Telefone para Contato: _____

Questionário de Pesquisa**Tempo de profissão:** _____**Sexo:** ()M ()F**Segmento que leciona:**

() Educação Infantil () E. F. (1° ao 5° ano) () E.F. (6° ao 9° ano) () Ensino Médio

Formação Profissional: _____

1- Você já ouviu falar em bullying? Onde? Se sim, de que forma: Através de algum meio de comunicação? Através de momentos de formação continuada?

2- Por favor, conceitue o que é bullying.

3- Você observa situações de bullying na escola que leciona? Se sim, com que frequência?

4- Descreva alguns dos comportamentos que acontecem em sua escola que você caracteriza como bullying.

5- O que é feito nestas situações de bullying? Quem age, os professores, a coordenação ou o serviço de psicologia?

6- Além das ações já realizadas pela escola, você considera que há outras coisas que poderiam ser feitas para o enfrentamento do bullying? Quem deveria realizar tais ações?

7- Em sua opinião, quais as causas e consequências da existência do bullying na escola?

8- Em sua opinião, o que precisa ser feito para acabar com o bullying na escola?

Professor (a), muito obrigada por ter contribuído com nosso estudo. Aos que desejarem, poderemos divulgar os resultados de nossos trabalhos, informando sobre a publicação de nossa dissertação e dos artigos produzidos. Para isso, utilizaremos o contato fornecido na caixinha referente aos dados pessoais.

() Sim, desejo receber uma cópia final desse estudo.

() Não, é desnecessário o envio de uma cópia final desse estudo.

Anexo 2: Narrativa sobre bullying

Educador (a): _____

Série: _____

Tomaz é um menino de aparência frágil, recém-chegado à escola. Logo na primeira semana de aula a professora observou que o comportamento do garoto era bastante voluntarioso e que ele se irritava com facilidade quando era contrariado, chorando e gritando na sala de aula.

Não demorou muito para que os demais garotos da sala começassem a excluí-lo. Nunca queriam brincar com Tomaz, que ficava sempre sozinho, inclusive no recreio, momento no qual ele se dirigia à biblioteca.

A professora soube que os meninos e meninas apelidavam Tomaz de baleia, isso porque ele estava acima do peso. Nessas horas Tomaz chorava bastante e os demais garotos faziam um círculo a sua volta e cantavam em voz alta: “Tomaz, baleia, saco de areia!”.

Também soube que nas aulas de Educação Física ninguém queria ficar no time de Tomaz, pois ele não tinha grandes habilidades esportivas. Além disso, ele também ficava roubando a bola e jogando para fora da quadra, atrapalhando as partidas de futebol.

A professora decidiu conversar com Tomaz sobre a situação; entretanto o menino lhe afirmou que não ligava para o que estava acontecendo, pois ele também não gosta dos colegas.

- 1- Descreva, como se estivesse contando a um (a) amigo (a), a situação que acabou de conhecer.

2- O que você acha que Tomaz sentia diante dessa questão?

3- Por que, em sua opinião, ele afirmava não gostar dos colegas?

4- O que você acha que os demais garotos da sala sentiam em relação a Tomaz?

5- Por que você acha que os meninos rejeitaram Tomaz?

6- Se você fosse a professora da sala, o que faria nessa situação?

Anexo 3: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE
CURSO DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Esta pesquisa é sobre Concepção de professores acerca do bullying na escola e está sendo desenvolvida por Catarina Carneiro Gonçalves, aluno(a) do Curso de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba, sob a orientação do(a) Prof(a) Fernando César Bezerra de Andrade

Os objetivos do estudo são compreender as concepções de educadores acerca do bullying escolar, assim como as formas pelas quais os mesmos julgam como eficiente no enfrentamento desse fenômeno de violência.

A finalidade deste trabalho é contribuir para a melhor compreensão desse problema de violência que se apresenta em várias escolas de todo o mundo, possibilitando, assim, a construção de programas de intervenção e prevenção da violência escolar, que tenham como ponto de partida os saberes docentes construídos ao longo de seus processos de formação.

A sua participação na pesquisa é voluntária e, portanto, o(a) senhor(a) não é obrigado(a) a fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pelo Pesquisador(a). Caso decida não participar do estudo, ou resolver a qualquer momento desistir do mesmo, não sofrerá nenhum dano, nem haverá modificação na assistência que vem recebendo na Instituição.

Nossos objetivos consistem em compreender suas concepções acerca do bullying escolar e, caso for gerar desconforto em expor tais conteúdos para nós, poderá optar por não fazê-lo.

Solicito sua permissão para que a entrevista seja gravada (*se for o caso*), como também sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos da área de educação e publicar em revista científica. Por ocasião da publicação dos resultados, seu nome será mantido em sigilo.

O(s) pesquisador(es) estará(ão) a sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa.

Diante do exposto, declaro que fui devidamente esclarecido(a) e dou o meu consentimento para participar da pesquisa e para publicação dos resultados. Estou ciente que receberei uma cópia desse documento.

Assinatura do Participante da Pesquisa
ou Responsável Legal

Assinatura do(a) Pesquisador(a) Responsável

Assinatura do(a) Pesquisador(a) Participante

OBS: (em caso de analfabeto - acrescentar)

Assinatura da Testemunha

