



UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
PSICOLOGIA - MESTRADO



Fellipe Soares Salgado

CRENÇAS DE GESTORES ESCOLARES EM RELAÇÃO AO *BULLYING*

Juiz de Fora

2012

Fellipe Soares Salgado

CRENÇAS DE GESTORES ESCOLARES EM RELAÇÃO AO *BULLYING*

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Área de Concentração: Processos Psicossociais em Saúde, da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Psicologia por Fellipe Soares Salgado.

Orientador: Prof. Dr. Lélío Moura Lourenço

Coorientador: Prof. Dr. Altemir José Gonçalves Barbosa

Juiz de Fora

2012

Fellipe Soares Salgado

CRENÇAS DE GESTORES ESCOLARES EM RELAÇÃO AO *BULYING*

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Área de Concentração: Processos Psicossociais em Saúde, da Universidade Federal de Juiz de Fora como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre em Psicologia.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Lélío Moura Lourenço – Orientador
Universidade Federal de Juiz de Fora

Profa. Dra. Beatriz Oliveira Pereira
Universidade de Minho – Portugal

Profa. Dra. Raimunda Célia Torres
Universidade Federal de Juiz de Fora

Dedico este trabalho

À minha mulher, Sheila Espíndola, pelo amor, paciência e grande dedicação em me ajudar a crescer e ser feliz, sempre.

Sem ela eu não teria chegado até aqui, sem sua companhia verdadeira eu não poderia ir tão longe, sempre.

À minha mãe, Roselaine Salgado, pelo apoio e incentivo desde o início até hoje, por tudo que aprendi, por vibrar comigo e por aguentar o exagero dessa pessoa que não sonha só.

À minha irmã, Raissa Salgado, pelo carinho e doçura constantes e por me lembrar como é bom ter uma irmã.

Ao meu pai, Cesar Pipa, pelos eternos exemplos de dignidade, respeito fraterno ao próximo e, sobretudo, fé em me fazer seguir sempre.

AGRADECIMENTOS

Ao professor Lélío Moura Lourenço, por apostar em mim desde o início, possibilitando meu aprimoramento pessoal e acadêmico, pela paciência e atenção sempre presentes durante esse processo, pela tranquilidade característica e pelos cafezinhos no “velho” ICH e nas padarias da cidade.

À professora Beatriz Pereira, pela atenção, mesmo em outro continente, por compor minhas bancas de qualificação e defesa contribuindo com a qualidade final do meu trabalho.

Ao professor Altemir José Gonçalves Barbosa, pelas contribuições e apontamentos realizados e por colaborar me inserindo em seu grupo de pesquisa e favorecendo o contato com as escolas pesquisadas.

À Dra. Fabiane Rossi dos Santos Grincenkov, pela disposição em contribuir com minha fase de qualificação.

Aos colegas dos Nevas – Núcleo de Estudos em Violência e Ansiedade Social, pela companhia e por partilharem muitos acontecimentos, motivações e muito trabalho.

Aos colegas do mestrado de outras linhas que ajudaram de muitas maneiras.

Aos amigos do CES-JF, por me inspirarem e motivarem a ir atrás da pesquisa.

Ao amigo Saulo Assis, por dividir anseios quanto à carreira acadêmica e por despender várias horas de conversa no *skype* comigo, compartilhando ideias.

Ao amigo Alexandre Cortez, pelos incentivos constantes, amizade fraterna e musical e pelas várias pizzas de calabresa e chocolate que melhoravam o bom papo.

A Anelise Lima, pelo trabalho árduo, veloz e pelas várias sugestões carinhosas dadas.

À Cirley Espindola, pelos votos positivos e incentivo dado com sinceridade desde o começo.

Ao Luiz Eugênio, pela amizade e aprendizado nesses meses.

À família Bastos, pelos jantares e conversas de descontração nos momentos difíceis.

Aos educadores das escolas pesquisadas, pela participação no estudo.
À UFJF, pela concessão de bolsa de mestrado.

*“O trauma psicológico é o sofrimento dos impotentes.
Ele tem início no instante em que a vítima se torna indefesa
diante de uma força que a subjuga.
Quando essa força é da natureza, nós a chamamos de catástrofe.
Quando é exercida por outros seres humanos, nós a chamamos de violência.
Eventos traumáticos sobrepujam os sistemas habituais de cuidado
que oferecem às pessoas a sensação de controle, pertencimento e sentido.”*
Judith Herman

*“Do rio que tudo arrasta, diz-se que é violento.
Mas ninguém chama violentas às margens que o comprimem.”*
Bertolt Brecht

RESUMO

A presente pesquisa teve como objetivo principal analisar as crenças (sistemas de crenças) dos gestores educacionais com relação ao *bullying*. Participaram da pesquisa professores, coordenadores pedagógicos, diretores e vice-diretores de duas escolas da rede municipal de ensino. A literatura levantada apontou os educadores como importantes profissionais na intervenção escolar dessa violência, sendo suas crenças relevantes para o entendimento do processo de gestão neste ambiente. Foi utilizada a metodologia qualitativa e os educadores responderam a uma entrevista semiestruturada. O tratamento das entrevistas foi feito através da técnica de análise de conteúdo. Os resultados apontam forte tendência dos educadores em considerarem os pais ou responsáveis pelas crianças ausentes no processo de socialização e educação formal dos alunos. Essa crença está ligada a outra referente às possibilidades de gestão do *bullying*, sendo a ausência da família um impeditivo para efetividade de qualquer processo interventivo na escola. Ligadas à família estão crenças referentes à qualidade baixa na criação dos filhos e pouco contato emocional com a criança. Nesse sentido, os resultados do estudo apontam para fatores relevantes a serem considerados em futuras intervenções escolares *antibullying*, bem como a capacitação de educadores e participação familiar no processo.

Palavras-chave: Bullying. Gestor educacional. Crenças (sistema de crenças).

ABSTRACT

This study aimed to analyze the beliefs (belief systems) of educational administrators regarding bullying. Participants were teachers, coordinators, principals and vice-principals of two schools of municipal schools. The literature points out educators as key professionals in the school intervention for violence, and beliefs relevant to understanding the process of managing this environment. A qualitative methodology was carried out and educators answered a semi-structured interview. The treatment of the interviews was done using the technique of content analysis. The results show a strong tendency of educators in consider the parents or guardians of children absent in the socialization process and formal education of students. This belief is linked to other ones regarding management of bullying, and the absence of family as a deterrent to the effectiveness of any intervention process at school. Family-related beliefs are related to low quality in parenting and little emotional contact with the child. Accordingly, the study findings points out relevant factors to be considered in future school anti-bullying interventions, both the training of educators and family participation in the process.

Keywords: Bullying. Educational manager. Beliefs (beliefs systems).

LISTA DE FIGURAS

- Figura 1** – Diagrama da relação entre agressão, violência e *bullying*25
- Figura 2** – Diagrama de Venn sobre a relação entre os conceito de Atitude, Valores e Personalidade no processo de relação interpessoal na sociedade45

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 –	Características gerais dos participantes, de duas escolas públicas municipais, Juiz de Fora-MG, 2012	63
Tabela 2 –	Principais problemas relacionados à escola, apontados por educadores de duas escolas públicas municipais, Juiz de Fora-MG, 2012.....	64
Tabela 3 –	Entendimento do termo <i>bullying</i> por educadores de duas escolas públicas municipais, Juiz de Fora-MG, 2012	65
Tabela 4 –	Frequência da percepção do aumento do <i>bullying</i> pelos professores de duas escolas públicas municipais, Juiz de Fora-MG, 2012.....	67
Tabela 5 –	Motivos causadores do <i>bullying</i> na percepção dos educadores de duas escolas públicas municipais, Juiz de Fora-MG, 2012	69
Tabela 6 –	Crença quanto ao papel da escola diante do <i>bullying</i> , por educadores de duas escolas públicas municipais, Juiz de Fora-MG, 2012.....	70
Tabela 7 –	Consequências que o <i>bullying</i> acarreta para os envolvidos, segundo educadores de duas escolas públicas municipais, Juiz de Fora, 2012.....	72
Tabela 8 –	Consequências do <i>bullying</i> para a vida profissional dos educadores de duas escolas públicas municipais, Juiz de Fora-MG, 2012.....	74
Tabela 9 –	Categorias relacionadas às soluções para o <i>bullying</i> no ambiente escolar, pelos educadores de duas escolas públicas municipais, Juiz de Fora-MG, 2012	76

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CPA	Coordenador pedagógico da escola A
CPB	Coordenador pedagógico da escola B
DA	Diretor escola A
DB	Diretor escola B
PA	Professor da escola A
PB	Professor da escola B
VDA	Vice-Diretor da escola A
VDB	Vice-Diretor da escola B
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente.
UBS	Unidades Básicas de Saúde ou Postos de Saúde

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	14
1.1	O FENÔMENO “VIOLÊNCIA”	15
1.2	AGRESSÃO, VIOLÊNCIA E INTENCIONALIDADE	16
1.3	TEORIAS DA VIOLÊNCIA	18
1.3.1	Teorias psicológicas da agressão	20
1.4	TIPOLOGIA E NATUREZA DA VIOLÊNCIA	21
1.5	CONTEXTO HISTÓRICO, DEFINIÇÃO E CARACTERIZAÇÃO DO <i>BULLYING</i>	23
1.6	PESQUISAS SOBRE <i>BULLYING</i>	25
1.7	<i>BULLYING</i> E SAÚDE	28
1.7.1	Efeitos em longo prazo	29
1.8	VIOLÊNCIA ESCOLAR E O <i>BULLYING</i>	31
1.8.1	É o <i>bullying</i> uma indisciplina?	32
1.8.2	Gestão educacional	33
1.8.3	Gestores	39
1.9	SISTEMA DE CRENÇAS	41
1.9.1	Crença dos gestores	46
1.9.2	O que pensam os alunos sobre a gestão?	50
2	OBJETIVOS	53
2.1	OBJETIVO GERAL	53
2.2	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	53
3	METODOLOGIA	54
3.1	ESCOLHA DA METODOLOGIA	54
3.2	VANTAGENS DA METODOLOGIA QUALITATIVA NO ESTUDO DAS CRENÇAS	55
3.3	COMPOSIÇÃO DA AMOSTRA	56
3.4	INSTRUMENTOS	58
3.5	PROCEDIMENTO	58
3.6	ASPECTOS ÉTICOS	59
4	RESULTADOS E DISCUSSÃO	60
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	82

REFERÊNCIAS	86
APÊNDICES	99
ANEXOS	151

1 INTRODUÇÃO

A violência no contexto escolar tem sido frequentemente veiculada pelos mais diversos meios de comunicação. Na literatura científica psicológica é apontada como fator de risco para a saúde dos envolvidos, além de ser responsabilizada por contribuir com o *déficit* acadêmico dos alunos e interferir no clima escolar, afetando seu desenvolvimento saudável e impedindo a escola de cumprir com o objetivo de socialização.

Tal fenômeno abarca conceitos e teorias mais amplos sobre a violência, os quais serão apresentados nos itens referentes à sua definição, contextualização, tipologia e teorias psicológicas. A delimitação e diferenciação entre *bullying* e violência escolar são apontadas no item “*Violência escolar e o bullying*”. Os impactos do *bullying* na saúde e no rendimento dos alunos serão apresentados nos tópicos “*Pesquisas sobre bullying*”, “*Bullying e saúde*” e “*Efeitos em longo prazo*”.

O *bullying* é um tipo específico de violência interpessoal que ocorre nas relações entre pares no ambiente escolar. Caracteriza-se pela ocorrência de comportamentos violentos contínuos entre alunos que estão em desequilíbrio de poder. Causam diversos danos não somente as vítimas, mas em todo o alunado.

A gestão escolar, ou as ações racionalizadas que tem por objetivo promover um clima escolar saudável e passível de cumprir os projetos de socialização e educação dos alunos, é apontada pela literatura como uma das formas de se lidar com o *bullying*, tendo nos gestores educacionais os promotores dessas ações interventivas. Esse tópicos serão discutidos no item “*Violência escolar e bullying*”.

A Psicologia das Crenças, ferramenta teórica do presente trabalho, foi apresentada e discutida como aporte teórico para as análises do material transcrito, proveniente das entrevistas realizadas junto aos educadores. Suas implicações são discutidas no tópico “*Sistema de crenças*”. Como complemento a essa abordagem foram recuperadas, na bases de dados, pesquisas de focassem as crenças dos alunos e dos educadores no que se refere ao *bullying*, como poderá ser observado no tópicos “*Crença dos gestores*” e “*O que pensam os alunos sobre a gestão?*”

1.1 O FENÔMENO “VIOLÊNCIA”

O termo violência é utilizado em diversas áreas do conhecimento e abrange diversas situações sociais. São observados trabalhos sobre o tema nas disciplinas das áreas das Ciências Humanas, tais como a Antropologia, a Sociologia e a Psicanálise, além dos meios de comunicação, cinema e área jurídica. Mesmo nos textos bíblicos observa-se sua manifestação remetendo sua presença até aos períodos mais remotos da história do homem. Os pesquisadores concordam em afirmar que a violência é determinada por vários fatores, que envolvem desde a base genética e os fatores biológicos até seus componentes sociais (Gauer, 2008; Godoi, 2008; Krug, Dahlberg, Mercy, Zwi & Lozano, 2002; Minayo, 2005).

A presença constante da violência na humanidade denota sua historicidade e seus resultados danosos apontam para a necessidade de uma definição mais precisa possível. Visa-se, assim, a obtenção de dados empíricos relevantes para o entendimento do fenômeno e para a criação de intervenções eficazes, bem como o tratamento jurídico adequado, uma vez que o conceito se torna parte integrante dos textos legais (Gauer, 2008).

O conceito de violência bastante utilizado nas pesquisas em Psicologia foi composto pela Organização Mundial de Saúde que a define como “o uso intencional de força física ou poder, em forma de ameaça ou praticada, contra si mesmo, contra outra pessoa, ou contra um grupo ou comunidade que resulta ou tem grande possibilidade de ocasionar machucados, morte, consequências ou privação.” (Krug et al., 2002, p. 5). No Brasil, a Portaria nº 737 (2001), documento intitulado “*Política Nacional de Redução da Morbimortalidade por Acidentes e Violências*”, publicada pelo Ministério da Saúde, considera violência as “ações realizadas por indivíduos, grupos, classes, nações que ocasionam danos físicos, emocionais e espirituais a si próprios e aos outros” (p. 3).

Ressaltando o aspecto relacional do fenômeno, o filósofo francês Yves Michaud (1989) define violência quando,

[...] em uma situação de interação, um ou vários atores agem de maneira direta ou indireta, maciça ou esparsa, causando danos a uma ou mais pessoas em graus variáveis, seja em sua integridade física, seja em sua integridade moral, em suas posses, ou em suas participações simbólicas e culturais. (Michaud, 1989, p. 10).

Nota-se que a violência é um fenômeno complexo, pois ocorre nas relações interpessoais nos contextos social e cultural, com formas específicas de organização para cada país. Assim, as definições operacionais sofrem influência das crenças, dos valores e das posições profissionais ocupadas por quem as define e delas faz uso. Um exemplo desse aspecto, observado por Stelko-Pereira e Williams (2010b), ocorre quando o pesquisador tem por objetivo estudar a violência doméstica através de questionários aplicados aos pais ou responsáveis, para levantar o material de sua análise. Sua definição de violência é mais abrangente do que a de um profissional que precisa notificar casos ao conselho tutelar e, com isso, lidar com o responsável que foi denunciado. Uma definição mais adequada possível evitaria dificuldades quanto a sua utilização, seja no nível acadêmico ou profissional.

A Psicologia Social, de orientação cognitivista, delimita seu campo de investigação aos aspectos psicossociais do fenômeno, o que significa entendê-lo à luz dos processos da cognição, do afeto e do comportamento do indivíduo, em dependência mútua e recíproca com as situações sociais (Rodrigues, Jablonski & Assma, 2005; Zajonc, 1974).

1.2 AGRESSÃO, VIOLÊNCIA E INTENCIONALIDADE

A agressão ou conduta antissocial é entendida pelos psicólogos sociais como qualquer comportamento que tenha a intenção de causar danos, físicos ou psicológicos, em outro organismo. Sendo assim, o agressor sabe da grande possibilidade de ferir a vítima que, pelo desequilíbrio de poder na relação, sente-se intimidada e não reage para impedir o ato. Exclui-se dessa definição os danos acidentais ocorridos mediante ação não intencional. A violência é entendida como uma agressão com resultados extremados, sendo a morte um exemplo do excesso de agressão (Martins, 2005).

Stelko-Pereira e Williams (2010b) sustentam a ideia de se manter a similaridade entre os dois conceitos, visto que sua separação poderia resultar no entendimento de que algumas agressões são naturais e aceitáveis, mesmo apontando que, em algumas situações, não há alternativas que estejam disponíveis, em curto prazo, que não a violência. As situações em que o desequilíbrio de poder não existe ou não é facilmente acessível estariam nesse limite da naturalidade e aceitação, tanto por parte de quem o pratica ou assiste, quanto de quem dele ouve falar.¹

Como observado na definição da Organização Mundial de Saúde (Krug et al. 2002) e na definição de psicólogos sociais (Rodrigues et al., 2005), a intencionalidade da ação realizada pelo agressor é central na discussão. Essa intencionalidade confere ao homem a responsabilidade pelas condutas agressivas realizadas. Essa concepção, um consenso no estudo psicossocial da violência, gerou descontentamento nos behavioristas radicais, já que a conduta deixa de ser estritamente comportamental e diretamente observável.

Rodrigues et al. (2005) assinalam que a causalidade pessoal deve ser estabelecida para que o ato seja considerado como agressão, uma vez que um conjunto enorme de hipóteses poderia falsificar a definição behaviorista da agressão, cuja caracterização aponta qualquer ato que resulte em estímulos nocivos ao outro. O autor acrescenta que a causalidade pessoal do ato deve ficar bem clara para que possa ser diferenciada de situações limítrofes, como a de um soldado que cumpre o dever cívico na guerra matando o oponente ou mesmo uma pessoa que age por defesa própria ou de seus parentes.

Tais situações poderiam não corresponder ao conceito de agressão, pois não estariam caracterizadas pela intencionalidade, ou então permaneceriam como agressivas, porém não seriam atos condenáveis. A característica meritória presente nestes exemplos deflagra a relevância do período histórico e do contexto cultural específico em que o ato agressivo está inserido, como exemplo da interferência social nas definições feitas (Rodrigues et al., 2005; Stelko-Pereira & Williams, 2010b).

¹ Considerando a natureza do presente trabalho, ou seja, o impacto que o *bullying* tem no desenvolvimento de crianças e adolescentes no contexto escolar, referenciado como espaço educacional e de aprendizagem, os termos agressividade e violência serão observados como sinônimos e igualmente relevantes para o estudo.

As formas de práticas agressivas são diferenciadas quanto aos motivos pessoais apresentados. Anderson e Bushman (2002) e Rodrigues et al. (2005) as classificam como: *agressão hostil*, *agressão instrumental*, *agressão simbólica* e *agressão sancionada*. A *agressão hostil* é aquela não planejada pelo agressor, pois é motivada pela raiva, por isso, com caráter impulsivo. Ocorre em resposta às provocações, um fator situacional influente no comportamento agressivo. A *agressão instrumental* é caracterizada por uma atitude hostil pró-ativa consciente do agressor, que tem por objetivo algo além do dano e do ferimento que causa à vítima. A *agressão simbólica* ocorre através de agressões verbais e indiretas que impedem a vítima de alcançar seus objetivos e não envolve danos físicos. A *agressão sancionada* é aquela julgada como aceitável pela sociedade, como por exemplo, a legítima defesa para proteger a si mesmo ou a outros dos ataques de alguém, ou os comportamentos do soldado que cumpre ordens, como descrito acima.

Nota-se que tais divisões da agressão respondem ao efeito didático e podem de fato ocorrer simultaneamente. Um exemplo é a *agressão simbólica* que pode ser considerada hostil ou instrumental. Considerando outro exemplo análogo, a violência sexual é caracterizada majoritariamente pelo efeito físico, porém com danos psicológicos e psicossomáticos concomitantes.

1.3 TEORIAS DA VIOLÊNCIA

As teorias da violência apresentam algumas distinções quanto ao conceito de comportamento agressivo, a concepção etiológica do fenômeno e a maior ou menor importância dada aos fatores situacionais/ambientais e pessoais.

Os instintivistas são aqueles psicólogos que concebem o ser humano como naturalmente agressivo. Freud (1856-1939) caracterizou a pulsão de morte para designar a natureza destrutiva inerente ao ser humano, uma concepção que está presente na humanidade desde a filosofia através dos trabalhos de Thomas Hobbes (1588-1679). O filósofo apontava os indivíduos como brutos e violentos por natureza (Goldstein, 1983; Myers, 2000).

Essa teoria hidráulica da agressão é popularmente aceita e, por isso, ainda tem força explicativa. Os freudianos se fundamentam nessa concepção instintiva,

apontando a necessidade de descarga, *catarse*, diretamente dirigida através do comportamento agressivo ou mesmo através de mecanismos de defesa que propiciem certa descarga deslocada para comportamentos: assistir filmes violentos e extravasar em esportes a agressividade tamponada (Aronson, Wilson & Arket, 2002).

Outros grupos de pesquisadores considerados instintivistas são os biólogos Konrad Zacharias Lorenz (1903-1989), Desmond Morris e Robert Ardrey (1908-1980) que, em síntese, acreditavam na força da agressão como motor para a evolução humana. Lorenz apontava a agressão como resultante de um instinto de luta herdado pelos seres humanos e compartilhado com várias outras espécies. Tal herança se desenvolveu, durante o curso da evolução, por produzir benefícios relevantes (Myers, 2000).

Essas teorias são de difícil testagem, já que o instinto pode ou não ser observado. Pelo caráter implícito e efeito circular das explicações, permite-se interpretar todos os achados pela motivação instintiva, resultando assim, no apoio a tais teorias. Porém, elas não explicam as variações da agressão e não deixam claras as relações entre a energia canalizada, as influências biológicas e as funções sociais.

Outra diferente vertente explicativa parte das pesquisas em fisiologia e química cerebral para explicar o comportamento agressivo. Os trabalhos do espanhol José Delgado são um exemplo desses estudos que se utilizam principalmente de animais para as testagens. Os experimentos se caracterizam pela estimulação de áreas do cérebro ligadas à agressão e pelas respostas mais ou menos agressivas observadas, além das correlações com hormônios, uso de álcool e influências genéticas na sugestão agressiva (Goldstein, 1983; Myers, 2000).

A *Teoria da Transferência de excitação* de Dolf Zillmann aponta que quando o indivíduo classifica várias excitações fisiológicas, que ocorrem em curtos espaços de tempo com o rótulo da "raiva", tende a comportar-se agressivamente, mesmo que essa excitação já tenha passado. Existe uma tendência em manter esse comportamento agressivo diante do retorno da experiência de inquietação, até que o rótulo dado à experiência seja modificado. Nota-se, assim, que é um equívoco afirmar que o comportamento agressivo é exclusivamente causado por motivação biológica (Goldstein, 1983; Myers, 2000).

1.3.1 Teorias psicológicas da agressão

Atualmente, são em número de quatro as teorias psicológicas da agressão humana utilizadas com mais frequência em pesquisas: *Teoria Cognitiva Neoassociativa*, *Teoria da Aprendizagem Social*, *Teoria do Script* e *Teoria da Interação Social* (Anderson & Bushman, 2002; Craig, Anderson & Bushman, 2002; Osório & Sani, 2009).

Por compreender que a teoria original da frustração-agressão, inicialmente proposta por Dollard e Miller (Rodrigues et al., 2005), exagerava o laço entre esses dois aspectos do mecanismo humano, o americano Leonard Berkowitz resolveu revisá-la e observou que vários eventos aversivos poderiam estimular automaticamente respostas relacionadas ao comportamento ou à tendência de luta no indivíduo. Nesse sentido, pensamentos agressivos, sentimentos de raiva, provocações, ruídos e temperaturas altas se associam na memória do indivíduo formando um esquema que alimenta potencialmente a reação agressiva, pois a estimula no nível de expressão motora, cognitiva e emocional. Berkowitz abrange a *Teoria Cognitiva Neoassociativa* considerando outros aspectos em sua dinâmica. Ultrapassa a formulação dicotômica originalmente realizada e, pela atenção dada aos processos cognitivos, é classificada como uma teoria cognitivista neoassociacionista (Anderson & Bushman, 2002; Osório & Sani, 2009).

A *Teoria da Aprendizagem Social*, de Albert Bandura, é responsável por apontar que o ser humano aprende a ser agressivo pela observação de seus pares no contexto social, processo por ele denominado de *aprendizagem vicária*, e não somente pela experiência direta ou por experienciar raiva ou frustração. O psicólogo considera amplamente a experiência do indivíduo no grupo e as interferências ambientais na formulação das crenças relacionadas à agressão. Essa teoria é uma ferramenta para compreender o aprendizado da violência, mesmo na ausência de recompensas, sendo o indivíduo capaz de imitar o comportamento. Tem implicações na compreensão de modelos agressivos reproduzidos por pessoas da família e pelos meios de comunicação, aos quais crianças e adolescentes estão em contato cotidiano (Bandura, Azzi & Polydoro, 2008).

Uma hipótese dentro do processamento das informações sociais que considera as associações semânticas armazenadas na memória é a *Teoria do*

Script, ou teoria do roteiro, de Howel Huesmann. Esse nome remete às fortes conexões entre cognições realizadas pelo indivíduo, formando uma espécie de roteiro semântico que, ao ser estimulado através das vivências ambientais, amplia seu grau de acessibilidade e multiplica seus caminhos neuronais, aumentando e facilitando suas possibilidades de acesso. Nesse sentido, uma criança que percebe que a *arma* é usada para resolver *conflitos* entre pessoas que *brigam*, configura seu roteiro com tais rótulos que em casos crônicos pode ser usado, resultando em um comportamento agressivo (Anderson & Bushman, 2002).

A *Teoria da Interação Social* tem por objetivo compreender por que razão as pessoas optam pelo comportamento coercitivo, nome dado à agressão, através: do controle do comportamento alheio, da restituição da justiça ou da necessidade de proteger a identidade. Aponta que esses atos são realizados majoritariamente por pessoas com crenças de autoestima elevadas e, por isso, mais propensas a se utilizar do comportamento agressivo para cumprir um objetivo traçado (Anderson & Bushman, 2002; Osório & Sani, 2009).

Observa-se que tais teorias possuem pontos em comum quanto aos processos que envolvem o comportamento agressivo, diferenciando-se quanto à atenção e amplitude dada aos aspectos ambientais (como exemplo, provocações, frustração, drogas e incentivos) e aos aspectos pessoais (como exemplo, sexo, crenças, atitudes, traços de personalidade e cognição) (Anderson & Bushman, 2002; Osório & Sani, 2009). Dessa forma, Rodrigues et al. (2005) observam que a caracterização da agressão deve ser feita observando o caso contextualizado, para que a intenção seja identificada com maior clareza possível.

1.4 TIPOLOGIA E NATUREZA DA VIOLÊNCIA

A Organização Mundial de Saúde (Krug et al., 2002) classifica o fenômeno da violência a partir de seus tipos de manifestações, podendo ser: *autoinflingida*, *interpessoal* e *coletiva*.

A violência da pessoa contra si mesma, violência *autoinflingida*, caracteriza-se pelos comportamentos suicidas e os autoabusos. Consideram-se

comportamentos suicidas: o suicídio propriamente dito, ideação suicida e tentativas de suicídio; por autoabuso tem-se: as agressões a si próprio e as automutilações.

As violências *interpessoais* são classificadas pelo seu caráter relacional e estão presentes nos âmbitos intrafamiliar, comunitário ou institucionais. A primeira é a violência doméstica ou familiar, aquela que ocorre entre os parceiros íntimos e entre os membros da família, principalmente no ambiente doméstico, mas não unicamente. Inclui-se a exposição de crianças e adolescentes ao conflito em família, geralmente o conflito entre os pais (Lourenço, Salgado, Amaral, Leal & Senra, 2011). Esse tipo de prática violenta engloba o abuso físico infantil praticado pelos pais, com alta prevalência e elevado impacto psicológico (Bérgamo & Bazon, 2011). A segunda ocorre no contexto social e pode ser exemplificada pela delinquência juvenil, agressões físicas, estupros e ataques sexuais. A violência institucional ocorre em locais prestadores de serviços públicos como as escolas, locais de trabalho, prisões e asilos, quando o que é proposto não é cumprido.

As *violências coletivas* são os atos violentos que respondem pela dominação de grupos e do Estado em um contexto socioeconômico mais amplo, organizado em grupos estruturados, atos de terrorismo e formação de quadrilhas (Krug et al., 2002).

A natureza da violência pode ser caracterizada pelas diferentes formas de expressão. O Ministério da Saúde (2005) as caracteriza como violência de natureza *física, psicológica e patrimonial*. A *violência física* corresponde ao ato violento com uso da força física, de forma intencional e praticada por outros, resultando em marcas no corpo da vítima ou mesmo em morte. A *violência psicológica* consiste em toda forma de rejeição, depreciação, discriminação e desrespeito caracterizado pelo dano a vítima, sem a presença de marcas físicas e resultando em impacto psicológico significativamente negativo. A negligência pode ser considerada uma violência psicológica e tem no abandono o exemplo extremado dessa modalidade. A *violência patrimonial* é a retenção, subtração ou destruição total ou parcial de bens da vítima.

1.5 CONTEXTO HISTÓRICO, DEFINIÇÃO E CARACTERIZAÇÃO DO *BULLYING*

O termo *bullying* foi utilizado pela primeira vez por Dan Olweus (1993), após pesquisas realizadas com o intuito de compreender os casos de suicídios, ocorridos na Noruega, entre as décadas de sessenta e setenta. Porém, o termo *mobbing* ou *mobbing* foi anteriormente utilizado pelo etólogo Konrad Lorenz no livro escrito em alemão “*Zur Naturgeschichte der Aggression*” (A História Natural da Agressão), datado de 1963, com sua primeira publicação no idioma inglês intitulada “*On aggression*”, em 1966. Lorenz estudou o comportamento agressivo em animais, quando a expulsão de intrusos do seu habitat era necessária (Lorenz, 2002).

O comportamento hostil no contexto escolar foi abordado primeiramente pelo médico sueco Peter-Paul Heinemann (1931-2003), em um livro publicado em 1972 chamado “*Mobbing – Gruppväld bland barn och vuxna. Natur och kultur*” (*Mobbing – Violência de grupo entre crianças e adultos: natureza e cultura*). Nesse livro o autor aborda o comportamento agressivo entre crianças, enfocando um grupo de alunos agressores que vitimizavam um colega. Porém, a prevalência no processo grupal do comportamento violento o difere do analisado por Olweus, que observou grande incidência de agressividade perpetrada por um agressor identificado (Molon, 2005).

Olweus (1993) sustenta que o termo *bullying* é, assim, mais adequado para caracterização do fenômeno, já que em seu “*Bergen study*” a prevalência de vitimização cometida por um único colega agressor era maior do que comparado ao grupo, mesmo que o ataque se desenvolvesse para comportamentos grupais num segundo momento. Outro argumento do autor norueguês se sustenta no fato de os eventos não serem cometidos por grupos anônimos, como caracterizado pelo termo historicamente anterior.

Observa-se que o termo *mobbing* faz menção ao estudo da agressão entre animais a partir de uma epistemologia determinista darwiniana; o termo *bullying* corresponde mais fortemente a uma abordagem psicossocial do fenômeno, sendo o comportamento e atitudes objeto de análise. O termo *mobbing* atualmente aparece com maior frequência nas publicações relativas ao assédio moral no ambiente laboral, motivadas, também, por vários casos de suicídio ocorridos entre enfermeiras após eventos no local de trabalho, como os estudados pelo psicólogo Heinz Leymann (Leymann, 1990; Olweus, 1993).

A palavra *bullying* tem como conceitos correlatos substantivos como “valentão”, “mandão” ou “tirânico”. Já os verbos correspondentes são termos como “irritar”, “maltratar”, “oprimir”. Palavras como “famoso”, “penetrante”, “afiado” ou mesmo “estiloso” estão associadas ao termo *bully* e denotam o poder e a habilidade do agressor na relação agressiva (Cambridge University Press, 2011).

O *bullying* pode ser considerado uma agressão que ocorre na relação entre pares no contexto escolar, podendo resultar em efeitos físicos, psicológicos e patrimoniais. A agressão é necessariamente intencional e continuada, contextualizada por um desequilíbrio de poder entre vítima e agressor ou entre vítima e grupo de agressores. A vítima fica exposta repetidamente às ações negativas² que lhe causam danos à saúde (Olweus, 1993).

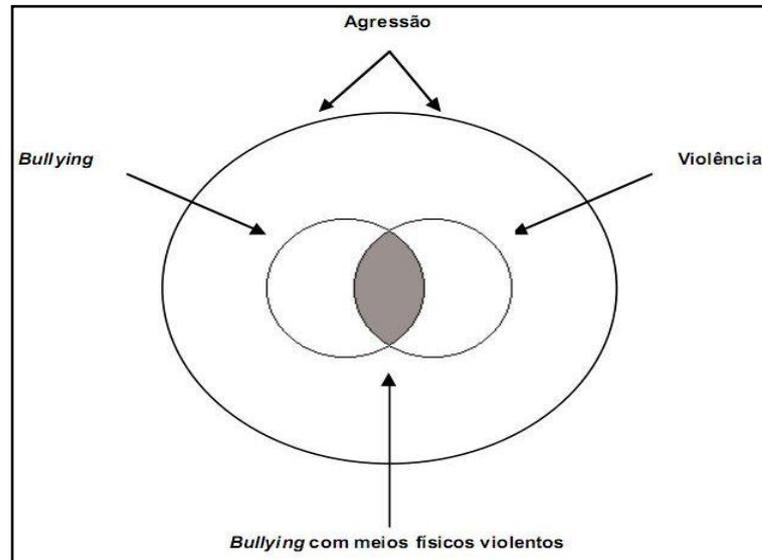
O *bullying* se caracteriza pela relação desigual entre vítimas e agressores. As vítimas apresentam características comuns como a pouca aceitação no grupo, rejeição e baixa habilidade social. São mais propensas a apresentar quadro depressivo e ansioso, até mesmo quando adultos. Podem ter rendimento escolar afetado e apresentar sintomas somáticos como cefaleia, bulimia, irritabilidade e desmaios (Olweus, 1993).

Os agressores apresentam comportamento impulsivo, crenças irracionais, crença na força para resolução de conflitos e *déficit* de relacionamento afetivo e social. O agressor não pode ser considerado necessariamente um delinquente, pois mesmo apresentando condutas antissociais, estas podem não estar em desacordo com as leis vigentes no país. Os observadores ou testemunhas são aqueles colegas que assistem às agressões, mas não ajudam os colegas vitimizados por temerem futuras retaliações (Martins, 2005; Pereira, 2008).

As formas de expressão do *bullying* são classificadas como *direta* ou *indireta*. A primeira corresponde ao ataque físico e verbal e a segunda, à exclusão social, ameaças e retaliações. Em síntese, Olweus representa a relação lógica existente entre dos conceitos de *agressão*, de *violência* e de *bullying* através modelo Venn de diagramas (Figura 1) (Smith et al., 1999):

² O conceito de *ações negativas* de Olweus (1993) corresponde ao conceito de comportamento agressivo (Krug, et. al, 2002; Stelko-Pereira & Williams, 2010; Rodrigues, 2009). A saber: tentativa de causar danos ao colega de forma intencional.

Figura 1 – Diagrama da relação entre agressão, violência e *bullying*



Fonte: Smith et al. (1999, p. 13)

1.6 PESQUISAS SOBRE *BULLYING*

As pesquisas, na temática do *bullying*, com forte representação na literatura mundial são desenvolvidas como estudos de levantamento. Essas pesquisas se utilizam majoritariamente de questionários fechados aplicados aos alunos, para mapear as frequências de vitimização, agressão e de observadores do fenômeno. Esses questionários tradicionalmente são uma tradução ou adaptação do trabalho de Dan Olweus (1989), responsável pelos trabalhos iniciais sobre o assunto. Pode-se observar que estudos de levantamento tem um papel relevante no mapeamento do fenômeno, bem como na possibilidade de comparação entre os dados de vários pesquisadores no âmbito internacional. Esses desenhos metodológicos, porém, têm pouco poder preditivo e explicativo. Uma hipótese dessa prevalência do método de levantamento pode se basear na construção teórica incipiente do *bullying*, já que se trata de um campo recente de pesquisa (Silva, Oliveira, Lamas, & Barbosa, 2011).

Os estudos nacionais e internacionais, com diferentes intervalos de idade dos escolares como critérios de inclusão da amostra, têm apresentado a prevalência de *bullying* variando entre 10% e 40,5% (Cepeda-Cuervo, Pacheco-Durán, García-Barco, & Piraquive-Peña, 2008; Cheng et al., 2010; Chin, 2011; Fisher, 2010; Holt &

Espelage, 2007; Libório & Francisco, 2008; Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística [IBGE], 2009; Neto & Saavedra, 2003; Pereira et al., 2009; Pereira, Silva, & Nunes, 2009; Rudatsikira, Muula, & Siziya, 2008).

No Brasil, um estudo de levantamento, realizado entre 2002 e 2003, investigou dez escolas municipais do Rio de Janeiro, com amostra de 5.875 alunos, entre a 5ª e a 8ª séries do Ensino Fundamental. Do total de alunos inquiridos, 40,5% admitiram ter se envolvido diretamente na prática de *bullying*, nas situações de alunos alvo, alvos e autores, e somente autores de *bullying*. Neto e Saavedra (2003) ressaltam que os alunos que testemunham o fenômeno estão, também, experimentando um ambiente escolar com características negativamente provindas da exposição ao fenômeno, pois vivenciam um sentimento de desaprovação ao assistirem um colega sofrendo *bullying*, uma sensação de incapacidade para intervirem e interromperem o comportamento agressivo, uma indecisão em falar com alguém e um aprendizado do comportamento agressivo, como atitude legítima para obter ascensão social. É importante ressaltar que o alto percentual apresentado na pesquisa brasileira pode estar associado às diferenças metodológicas empregadas pelos países, tais como a forma de coleta de dados e da composição amostral, o que não representa, de fato, o maior índice de *bullying* na comparação dos mesmos.

Um levantamento mais recente, realizado no Brasil em 2009 (Fisher, 2010), investigou 5.168 crianças de todo o país para diagnosticar o *bullying* nas escolas. O desenho metodológico se dividiu entre aspectos qualitativos e quantitativos bem estruturados, o que permitiu observar que, em grande medida, as instituições não estão adequadamente capacitadas para realizar uma intervenção ou mesmo a prevenção do *bullying*. O autor argumenta que há uma tendência dos gestores em não considerarem o *bullying* como algo a ser tratado por eles na instituição. Quando se pratica algum tipo de intervenção, esta se caracteriza pela utilização de métodos punitivos e não reflexivos (Fischer, 2010). Tais dados foram cuidadosamente tratados na parte qualitativa do processo de pesquisa e apontados nas conclusões do estudo apresentando uma abrangência do fenômeno relevante para a discussão da gestão escolar do *bullying*.

Quanto aos aspectos quantitativos, a Região Sudeste do país apresentou uma frequência maior de maus tratos, na comparação com outras regiões, quando levou-se em conta as afirmativas “uma ou duas vezes”, “três a seis vezes”, “uma vez por semestre” e “várias vezes por semestre”. A Região Sudeste também apresentou,

maior incidência quanto à frequência de vítimas (Fischer, 2010). O autor aponta a dificuldade de operacionalização do termo *bullying* de um modo mais específico, como vem sendo descrito por demais pesquisadores da área (Olweus, Pereira). Nesse sentido, estrategicamente, a coleta de dados é feita observando-se qualquer fenômeno de violência no contexto escolar. Esse aspecto metodológico está, segundo os pesquisadores do estudo, vinculado ao desconhecimento dos gestores sobre especificidades do *bullying*. Pode-se, a partir deste destaque de Fisher (2010), discutir as possibilidades e limites da utilização do conceito teórico do *bullying* no contexto de violência escolar no Brasil, marcadamente influenciados por processos psicossociais correlatos com impactos negativos no ambiente escolar e de origem externa à escola, como exemplo, o efeitos do abuso de drogas no estudante e seu ambiente escolar (Marques, 2011).

Em um estudo sobre a saúde do escolar, realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística em parceria com o Ministério da Saúde e o Ministério da Educação do Brasil (IBGE, 2009), que contou com uma amostra de 6.780 escolas, foi observado que 30,8% dos estudantes estavam envolvidos em *bullying*. Na capital mineira, Belo Horizonte, 35,3% dos alunos respondeu estar envolvido a “maior parte das vezes” ou “sempre” em eventos de violência repetida entre pares. Uma observação relevante é a proporção do *bullying* quando comparada às escolas privadas e particulares; o resultado verificado à partir das respostas dos alunos demonstra que as escolas privadas apresentam uma maior incidência do fenômeno (35,9%) quando comparada às escolas públicas (29,5%). Esse dado aponta para improvável relação da variável socioeconômica como influente proeminente do *bullying*, corroborando as observações de filósofos e sociólogos (MS, 2005). Quanto à metodologia, o estudo abordou somente o 9º ano das escolas, justificando a escolha pela possibilidade de os estudantes responderem aos questionários devido à faixa etária que variou de 13 a 15 anos (IBGE, 2009). Os estudos de Olweus (1989, 1993; Smith et al., 1999) apontam diferenças da prevalência do *bullying* e da frequência dos tipos de *bullying* (físico, verbal), que variam de acordo com a idade dos inquiridos. Nesse sentido, o estudo pode não ter abrangido o fenômeno em um período desenvolvimental mais amplo. Esse fato deve ser considerado para a apreciação dos resultados.

Em Portugal, um estudo (Pereira et al., 2009) com 3.891 crianças inquiridas, do 1º ao 6º ano de escolaridade, marcou a prevalência de vitimização em 36,4%,

sendo que 29% dos inquiridos assumiram a posição de agressores. Dos alunos pesquisados, 40,6% procuram ajudar quando presenciam o fenômeno. A pesquisa, dividida em agrupamentos (escolas), pôde apontar diferenças de incidência de vitimização sendo que, em três escolas, foram observados níveis inferiores de vitimização (<10%) que se relacionaram com níveis de reprovação baixos. Essas escolas podem apresentar características modelo para as outras com maior incidência de agressões entre pares. No intervalo de 10% a 15% foram inseridas sete escolas que, assim, necessitam de uma intervenção que inclui a capacitação dos docentes por completo. Já com a frequência de vitimização acima de 15% três escolas foram incluídas: são nelas que a intervenção deve ser contínua e planejada com cuidado.

Os autores (Pereira et al., 2009) apontam, também, para a importância do grupo de alunos (52,3%) que não esteve envolvido com situações de *bullying*. Eles são os possíveis apoiadores do clima de intolerância ao *bullying* no ambiente escolar. As características dos participantes são assinaladas considerando-se as variáveis “taxa de sucesso escolar”, “características de habitação” e “grau de instrução dos pais”. Permite-se assim uma análise dessas variáveis e dos índices de vitimização e agressão bem contextualizados. Os resultados relativos aos locais de vitimização são dados importantes. O recreio é apontado na pesquisa portuguesa como o local de maior prevalência dessa prática agressiva (31,5%), seguido do caminho à escola com frequência de 10,7%. No Brasil o local de maior prevalência de agressões se encontra na sala de aula e, portanto, deve-se dar atenção à essas diferenças levando-se em conta características culturais.

De forma geral, os resultados assinalam a presença constante do comportamento violento repetitivo entre pares, em escolas de diferentes culturas, com níveis diferentes de desenvolvimento e apontam para a necessidade de análises atentas e intervenções que propiciem o bem-estar na escola.

1.7 BULLYING E SAÚDE

Dos estudos de Olweus até hoje tem-se apontado para o impacto do *bullying* no bem-estar dos alunos, sua frequência, formas e como o comportamento

agressivo afeta sua saúde e viola os direitos humanos, independente de raça, etnia, crença religiosa, faixa etária e posição social. Essa abordagem, no entendimento da violência como um problema influente na saúde, foi elucidada pioneiramente pelos casos de suicídio entre estudantes apresentados pelos estudos noruegueses. O autor mantém-se atento a associação entre *bullying* e violência pesquisando este fenômeno como fator preditor de criminalidade futura (Olweus, 1993, 2011).

Desde a década de 1970 a violência vem sendo considerada, por autores brasileiros, um problema de saúde pública, pois é avaliada como a principal causa de morbimortalidade, especificamente no período da adolescência, quando os jovens estão mais envolvidos no fenômeno, tanto como agressores quanto como vítimas, se comparados a outras faixas etárias.

O abuso sofrido pelas crianças e adolescentes ao longo da história vem sendo justificado pela crença de que seriam propriedades de seus pais, além do entendimento de que o abuso seria inofensivo ao desenvolvimento saudável do infante (Krug et al, 2002; Lourenço, Cruvinel, Almeida & Gebara, 2010; MS, 2005; Olweus, 1993; Sanchez & Minayo, 2006).

As pesquisas sobre a temática da violência envolvendo as crianças e adolescentes, porém, apontam que é através de um adequado capital de saúde, adquirido na qualidade do ambiente em que estão inseridas, que se tem como resultado a capacidade de autodirecionamento, melhor rendimento acadêmico, intelectual e emocional. O investimento escolar adequado à criança e ao adolescente pode corresponder aos menores gastos econômicos do país e, também, aos maiores lucros, devido ao retorno que os futuros adultos trarão. O raciocínio por esta via converge com o entendimento de que o envolvimento com práticas violentas não faz parte do desenvolvimento natural da criança e adolescente, mas contrariamente acarreta-lhes prejuízos perseverantes na vida adulta (Cunha & Heckman, 2007).

1.7.1 Efeitos em longo prazo

Pesquisadores apontam que efeitos em longo prazo, resultantes da vivência do *bullying* pelos alunos em ambiente escolar, assim como a vivência de outros

problemas psicossociais, podem estar relacionados a fatores como perturbações na conduta social ou delinquência, envolvimento conflitivo com a lei e aos prejuízos no desenvolvimento de capacidades sociocognitivas e emocionais. Aspectos como autoestima e autoeficácia podem ser interferidos pela experiência violenta influenciando na vida acadêmica-intelectual do estudante. O absentismo acentuado e o ingresso prematuro de adolescentes no mercado de trabalho, resultando no abandono da escola e no analfabetismo, podem ser considerados casos crônicos que guardam associações com problemas psicossociais ocorridos no período escolar (Abramovay, Castro, Pinheiro, Lima, & Martinelli, 2002; Almeida, Salgado, Tavares, Senra, & Lourenço, 2011; Assis, Deslandes & Santos, 2005; Ferreira & Marturano, 2002; Marturano, Linhares & Loureiro, 2004; Mazer, Dal Bello & Bazon, 2009; MS, 2005; Papalia & Olds, 2000; Pereira, Mendonça, Neto, Valente, & Smith, 2004; Waiselfisz, 2004).

Esse fato é preocupante pela peculiaridade característica desse período de desenvolvimento do ser humano, quando estão sendo desenvolvidas habilidades sociais e cognitivas por meio do processo de socialização. O processo de formação de identidade e crescimento, quando ocorre em um ambiente violento, confere um contexto de vulnerabilidade a esses indivíduos por possibilitar a reprodução desse padrão nos relacionamentos em casa, na escola e na rua, além do impacto das vivências de *bullying* em seu aprendizado (Sanchez & Minayo, 2006).

No ambiente escolar, o comportamento agressivo influi não somente nas crianças envolvidas (agressores e vítimas), mas também nos observadores passivos, originando um problema de impacto sobre um grande número de crianças e adolescentes, que passam nesse período por um processo de aprendizagens complexo; incluindo a aprendizagem acadêmica, a criação de relações sociais, exercício de valores, de normas e apreensão da cultura (Nylund, Bellmore, Nishina, & Graham, 2007; Pereira, Silva, et al., 2009).

Outro fator assinalado pela literatura são os sintomas psicopatológicos e físicos observados nos alunos envolvidos em *bullying* (Froeschle, Mayorga, Castillo, & Hargrave, 2008; Tavares, 2011). As repercussões clínicas mais comuns são: ansiedade, estresse pós-traumático, depressão e ideação suicida. Têm-se como hipótese que a origem dos sintomas que persistem, mesmo com a vida adulta, é atribuída às vivências do período escolar que são mantidas pelo indivíduo. As

tomadas de decisão, suas crenças e atitudes sobre vários aspectos da vida podem ser influenciadas por tais experiências (Carney, 2008; Piedra, Lago, & Massa, 2006).

1.8 VIOLÊNCIA ESCOLAR E O *BULLYING*

Apesar da aparente semelhança entre os conceitos “*violência escolar*” e “*bullying*” a literatura os distingue pelas diferenciações na configuração, motivação dinâmica e dimensão da violência. Segundo alguns autores, a violência escolar está atrelada a fatores sociais externos à escola, mas que ao mesmo tempo podem nascer no interior da mesma (Lourenço, Pereira, Paiva, & Gebara, 2009; Marra, 2007; Stelko-Pereira & Williams, 2010).

No período de seu funcionamento, e fora dele, a escola é o local onde ocorreriam as violências resultantes de uma dinâmica social marcada por desigualdades étnicas e socioeconômicas, através de comportamentos delinquentes. A depredação escolar, gangues atuando em seus espaços, tráfico de drogas, delinquência, agressões com ferimentos graves e vandalismo seriam os comportamentos que definem a violência na escola (Fante, 2005; Marra, 2007; Stelko-Pereira & Williams, 2012).

Em seu livro, Marra (2007) relata nos resultados alcançados por seus estudos que, na percepção dos gestores educacionais, as causas relacionadas ao fenômeno da violência escolar são: a desestruturação familiar, a violência doméstica, a baixa autoestima do aluno, a pouca perspectiva para o desenvolvimento no futuro, o fracasso escolar e a desigualdade social. A autora ressalta que considerar o problema da violência escolar como produto de processos sociais exógenos à escola resulta na falsa e presente ideia de que a responsabilidade está no meio que circunda a escola, isentando os profissionais da educação e o poder público da responsabilidade pelo fenômeno. As ações para enfrentar essa questão são, segundo ela, inexistentes ou pouco frequentes.

A conceituação do termo violência escolar apresenta dificuldades, pois se configura através de características mutáveis: reflexo das transformações sociais, período histórico, cultural e caracteres locais típicos de um fenômeno social. As motivações são várias e abarcam desde a constatação de alunos na falta de sentido

de estudar tantos anos, passando pela experiência de um ensino desprazeroso, até as dificuldades na relação entre professores e alunos devido a diferenças geracionais. Nesse sentido, pode-se considerar os fatores externos à escola como importantes e necessários nos estudos sobre contexto educacional referente à violência (Stelko-Pereira & Williams, 2012).

O termo *bullying* pode ser considerado um tipo específico de violência escolar, pois se configura com uma fenomenologia característica, onde a relação entre pares sobressai. Nesse sentido, aponta-se a grande cota de responsabilidade da escola na gestão do *bullying*, pois variáveis como o ambiente para brincadeiras em tempo livre, a capacitação dos profissionais, a gestão de conflitos em sala e a qualidade de materiais que os alunos têm acesso estão, de alguma forma, sobre o domínio dos gestores, responsáveis por aquele espaço (Almeida, Silva & Campos, 2008; Almeida, Cardoso & Costac, 2009; Bauman, 2008; Lourenço, Pereira, Paiva, & Gebara, 2009).

Sendo assim, apesar das impossibilidades de separação prática dos fenômenos violentos no ambiente escolar, principalmente no Brasil marcado pelas desigualdades, a delimitação das diferenças entre os dois termos acima citados se faz importante, pois demarca fenomenologias diferentes. Métodos de análise científica distintos devem ser utilizados nas pesquisas, já que o foco dos estudos do *bullying* são as relações de vitimização entre pares e o dos estudos da violência escolar são fenômenos sociais que envolvem outros indivíduos e outros níveis de análise (Stelko-Pereira & Williams, 2010b).

1.8.1 É o *bullying* uma indisciplina?

É importante salientar a diferença entre *bullying* e indisciplina em sala de aula, uma vez que ambos são considerados um fenômeno relacional e interativo. Segundo Amado (2006) a *indisciplina* é o não cumprimento de “regras que presidem, orientam e estabelecem as condições das tarefas na aula e, ainda, no desrespeito de normas e valores que fundamentam o são convívio entre pares e a relação com o professor, enquanto pessoa e autoridade.” (p. 65).

O autor demarca três níveis de indisciplina, a saber: *desvios às regras da produção*: comportamentos que perturbam o funcionamento da aula; *conflitos entre pares*: incluindo aí o *bullying* ou outra forma de violência; e *conflitos na relação professor aluno*: comportamentos ou discussões entre alunos e professores em um contexto de questionamento de autoridade do professor (Amado, 2006).

De alguma forma *bullying* e indisciplina estão próximos, porém a fenomenologia do comportamento de *bullying* está focada na interação entre pares, com características de perseguições duradouras e sem motivos aparentes que possam justificar a agressão. A indisciplina em sala permeia o descumprimento de regras e o estremecimento das relações por esse motivo (Martins, 2005).

Apesar das diferenças entre o *bullying* e a indisciplina, Amado (2006) aponta objetivos muito parecidos das intervenções em sala, como: a promoção de aliança entre colegas, a abertura entre alunos e professor, a combinação das regras de funcionamento da sala de aula juntamente com seus alunos, a capacitação científica e pedagógica para entender os conflitos de poder existentes em sala e as dimensões simbólicas sustentadas por crenças recíprocas entre professores e alunos. Dessa forma, o profissional tem mais ferramentas para trabalhar junto aos alunos (Amado, 2006).

1.8.2 Gestão educacional

Os funcionários da escola são os responsáveis pela liderança dos trabalhos. Fazem parte desse grupo o *diretor escolar*, que é o líder e responsável máximo por todo o processo escolar e pela mobilização de esforços e recursos para a eficaz realização dos objetivos educacionais; o *supervisor/coordenador pedagógico*, responsável pela orientação, acompanhamento e avaliação dos processos educacionais e o *orientador educacional*, responsável pelo atendimento na escola e, em especial, pela ação dos professores frente às necessidades de desenvolvimento dos alunos, enquanto pessoas.

Na gestão escolar tradicional, o professor não está incluso diretamente nas decisões, ele é chamado pontualmente a participar dos processos decisórios da

escola, no estabelecimento de objetivos e de padrões de desempenho, denotando um modelo de gestão centralizado no diretor.

Os funcionários são demais profissionais que trabalham na escola, no entanto, muitas vezes os professores são classificados nesse grupo dentro da organização escolar (Luck, Freitas, Girling & Keith, 2011).

1.8.2.1 Gestão participativa

A *gestão participativa* compreende a democratização do processo de gestão e a aplicação do princípio de descentralização das responsabilidades nas tomadas de decisão, com objetivo de gerar mais autonomia à escola. Visa incluir nos processos todos os educadores e profissionais e envolver a comunidade e pais de alunos interessados na escola, quando possível.

O termo *gestão democrática*, outro nome utilizado no âmbito escolar, enfoca a redistribuição do poder e compartilhamento das responsabilidades sobre os processos internos à escola. Um exemplo mais objetivo é a forma pela qual se faz a seleção do gestor. No Brasil, essa escolha é tradicionalmente pelo voto, sendo eventualmente utilizado algum resultado obtido em provas de desempenho ou mesmo referências de experiências passadas como gestor caso tenha havido (Luck et al., 2011).

Esse contexto que atribui maior autonomia às escolas e aos gestores, e que é responsável pela municipalização do ensino, tem como legado político o princípio do federalismo, o Decreto de Lei nº 9.394 (1996) – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/96) – e a Emenda Constitucional nº 14 (1996), que criou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e a Valorização do Magistério (Fundef). Essas mudanças ocorrem na década de 1990, quando começou o período de transição de uma realidade de educação centralizada para uma descentralizada, tendo como princípios a progressividade, o gradualismo, o voluntarismo, a flexibilidade e a transparência (Araújo, 2009).

Esse ideal democrático está vinculado ao período histórico brasileiro pós-ditadura que, somado à sobrecarga das demandas sociais, necessita fortalecer o valor da participação pública na formulação e execução das políticas públicas de

forma geral. Essa perceptiva é responsável por uma diferente disposição da estrutura e do sistema público (Cunha, 2009).³

No âmbito educacional municipal em específico, essa forma de gerir está voltada para os objetivos que respondam à eficácia escolar. Esse conceito pode ser entendido como a “capacidade das escolas de produzirem efetivamente os resultados que a sociedade espera delas.” (Pereira, 2008, p. 20). Observa-se, assim, o impacto do modelo de gerenciamento escolar na obtenção dos resultados propostos pelos educadores, em ações educacionais que se materializam através dos projetos políticos pedagógicos e projetos escolares em geral e que resultam em menores evasão escolar, repetência e faltas dos alunos. E ainda, observa-se as relações de variáveis, como a dimensão das salas de aula, as medidas de habilidades dos alunos e medidas de desempenho com o modelo de gestão educacional. Ou seja, consiste em agrupar variáveis responsáveis pelo bom desempenho das escolas.

Segundo Alves e Franco (2008) as pesquisas brasileiras sobre o tema da eficácia escolar são recentes, já que as publicações são datadas dos últimos dez anos. São exemplos de formas de avaliação da eficácia escolar no Brasil os resultados do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), apesar das críticas a esse método.

O conceito da eficácia escolar se aproxima do constructo americano nomeado *clima escolar* (*school climate*), que abarca as variáveis: suporte acadêmico, gestão de comportamento, suporte social do professor, suporte social dos pares, coesão, desgaste, competição entre alunos e satisfação com a classe/sala de aula (Loukas & Murphy, 2007). Esse conjunto de variáveis compõe as dimensões organizacionais, de instrução e interpessoais que fazem parte do ambiente escolar (Roeser, Eccles, & Sameroff, 2000). É considerado um termo amplo e muito evasivo, porém que responde, através de suas variáveis, pelos resultados apresentados pelos alunos.

Observa-se que há a possibilidade de se praticar a gestão de caráter participativo, porém mantendo a concepção de controle sobre as pessoas e projetos no âmbito escolar. Esse aspecto ressalta a necessidade de se apontar objetivos

³ Os termos remetentes a essa modalidade de gestão chamada *participativa* e *democrática* fazem referência ao contexto político educacional brasileiro atual e podem ser buscados nas bases como: municipalização do ensino, ensino municipal, descentralização do ensino, descentralização da gestão, descentralização da educação, sistema municipal de ensino (Cunha, 2009).

claros a serem cumpridos pela escola e a gestão participativa tem por princípio facilitar esse intercâmbio entre os vários educadores, promovendo um clima favorável à obtenção da eficácia escolar.

A dificuldade de categorizar operacionalmente, tanto o termo americano quanto o utilizado no Brasil, pode refletir a dificuldade de se encontrar indicadores mais precisos para medir a qualidade da gestão na escola, já que esta é considerada uma organização multideterminada e complexa. E esse pode ser considerado um viés nos termos epistemológicos e metodológicos da pesquisa (Brooke & Soares, 2008; Loukas & Murphy, 2007).

Considerando historicamente as influências teóricas recebidas no Brasil, a gestão participativa foi marcada, em grande medida, por orientações teóricas provenientes da Psicologia e da Sociologia. São elas: a) a *Teoria da Administração* ou *modelo cognitivo*; b) *Teoria das relações humanas* ou *modelo afetivo*, ambas com características calcadas na Psicologia Social; c) o *modelo de Teoria Clássica*; d) o *modelo de consciência política*, marcadamente construídos no viés sociológico.

A *Teoria da Administração* ou *modelo cognitivo* (a) observa que a participação mais ativa possível do funcionário, aqui entendido como o educador, provoca um aumento na produtividade ao disponibilizar, para a tomada de decisões estratégicas, informações mais qualificadas provenientes das diferenças dos cargos, por suas diferentes características organizacionais.

Outra teoria psicológica, a *Teoria das Relações Humanas* ou *modelo afetivo* (b), correlaciona a evolução da produtividade quando observadas melhorias na satisfação do trabalhador e da sua motivação. Um exemplo dessa hipótese de trabalho foi sustentada pelo psicólogo Abraham Maslow e é denominada *Teoria da Motivação*. Esse pesquisador americano observou que havia uma hierarquia de necessidades, sendo as necessidades fisiológicas e as de segurança consideradas as mais primárias. Em seguida, apontou as necessidades sociais, de autoestima e de autorrealização. Além da motivação, outro fator que oferece influência no desempenho do profissional é referenciado por Frederick Herzberg como sendo o fator higiênico – que se refere ao ambiente de trabalho, tipo de chefia que experimenta e aspectos salariais. Todos eles mais difíceis de serem mudados pelo profissional quando comparados com a motivação. Essas teorias observam, de forma geral, as variáveis: pessoas, ambiente, estrutura, tarefas e tecnologia disponível.

Os dois modelos sociológicos (c) que servem de aporte teórico para as práticas participativas enfatizam a responsabilidade social dos educadores na luta democrática e na participação da socialização dos alunos ali presentes. Caso contrário, estariam esses profissionais apáticos diante do processo decisório eliminando a possibilidade de gestão democrática. O último modelo (d) foca as questões políticas mais abrangentes, e não as necessidades mais específicas da escola. Estão voltadas para a luta de classes e as preocupações com salários, benefícios e condições de trabalho. Esse modelo não é muito influente para a gestão participativa, já que não está voltado para a eficácia escolar nomeadamente (Luck et al., 2011).

A escola, diferentemente da família, se constitui como um local construído intencionalmente para socialização da criança, tendo como objetivo facilitar a interação e aprendizagem social. É a primeira experiência da criança em um local que avalia seu desempenho de forma pública e dentro de um currículo formal. Seus comportamentos e seu senso de eficácia são avaliados pelos pares, pelos educadores e pelos funcionários da escola (Bowes et al., 2009; Bradshaw, Sawyer & O'Brennan, 2009; Delamater, Michener & Myers, 2005; Ferreira & Marturano, 2002; Idsoe, Solli & Cosmovici, 2008; Mazer et al., 2009).

Com a possibilidade de aprender comportamentos e crenças favoráveis ao seu desenvolvimento saudável se utilizando de modelos, a criança dá importância e prioriza aspectos para sua vida, que por sua vez são mediados em ambientes sociais como a escola. A família e a escola são os dois locais nos quais as crianças e os adolescentes passam grande período de tempo, assim os valores que os integram estão condicionados a esses espaços (Caravita, Di Blasio & Salmivalli, 2009; Chang et al., 2008; Pereira, 2008). Nesse contexto de aprendizagem complexo, os educadores têm papel ativo na prevenção e promoção de cuidados com os alunos, sobretudo pela importância apresentada por estudos sobre efetividade de programas de intervenções para reduzir *bullying*, realizados em vários países. Os educadores e funcionários da escola, em geral, têm potencial poder de interferir na gestão do comportamento agressivo.

Desde 2009, o Brasil dispõe do Decreto de Lei nº 6.481 (2009) que combate o *bullying* e aponta a necessidade de inclusão, no projeto político-pedagógico, da conscientização, prevenção, diagnose e combate ao *bullying* escolar, tanto em escolas públicas quanto privadas de educação básica no país. Esse projeto pode ser

considerado um avanço na conscientização nacional dos danos que o *bullying* pode acarretar nos escolares.

Os funcionários e os educadores são elementos importantes na queda da prevalência do fenômeno, após a aplicação do programa, confirmada pelas aplicações de medidas pré e pós-teste. Por esse motivo, entende-se que os profissionais da escola devem estar capacitados para diagnosticar e intervir, junto aos alunos, na gestão do *bullying*. Suas representações sobre o *bullying*, sobre a escola e seu papel nesse processo, são importantes indicadores de suas potenciais ações frente aos fatos (Cunningham & Whitten, 2007; Farrington & Ttofi, 2009; Flaspohler, Elfstrom, Vanderzee, Sink, & Birchmeier, 2009).

A literatura referente aos aspectos da gestão do *bullying* apresenta uma grande frequência de professores inquiridos (73%), quando comparada à baixa frequência de outros funcionários da escola e diretores, que juntos somam 25,3%. Ao mesmo tempo em que existe uma discrepância quanto aos educadores pesquisados, com a prevalência de professores, as variáveis estudadas fazem referência a uma abordagem abrangente no entendimento e intervenção do *bullying*. O que implica em estudos com todos os integrantes da instituição, e mesmo com os profissionais que atuam nas secretarias de educação (Salgado & Lourenço, 2012).

O estabelecimento de horários destinados à capacitação desses profissionais com informações sobre o *bullying* e o desenvolvimento de habilidades para resolução de problemas aparecem em, respectivamente, 29% e 21% dos mais de 30 programas de intervenção submetidos à revisão sistemática. Características do educador como: crença, nível de seriedade do *bullying* percebido, senso de justiça, orientação moral, sexo masculino ou feminino, informações obtidas sobre o *bullying* e empatia, são preditoras de comportamento interventivo positivo em várias pesquisas (71,4%) (Almeida et al., 2011; Salgado & Lourenço, 2012; Salgado, Senra & Lourenço, 2011).

Historicamente, a formação dos educadores, no Brasil, tem uma direção estritamente profissional, voltada para competências didáticas e pedagógicas que respondem pela formação dos alunos dentro do currículo formal, ao contrário do proposto nos programas acima citados, ou seja, capacitação em habilidades para os gestores trabalharem a resolução de conflitos entre os alunos. O conhecimento tem seu percurso atrelado ao avanço tecnológico e à detenção do poder econômico no

país, significando um recurso valioso para a nação e, por isso, destacado no currículo das escolas brasileiras (Ribeiro & Menin, 2005).

Neto e Saavedra (2003) analisaram seus resultados e contabilizaram que 60,2% dos alunos respondeu sobre a incidência do *bullying* em sala de aula. Em seguida aparecem os percentuais de 16,1% e 15,9% de incidência no recreio e portão da escola, respectivamente. Esses dados apontam para a importância da adesão dos profissionais da escola em gerenciar seus espaços, de forma mais efetiva. Dos alunos inquiridos, 61,5% não reconhece os motivos que levam ao *bullying* ou acreditam que a ocorrência aconteça por brincadeira, possibilitando o desenvolvimento de uma atitude antissocial claramente influenciada pelo espaço escolar e permitida pelos profissionais da instituição.

Algumas escolas são geridas em um viés de correção, ao invés do cuidado com a promoção de conhecimento. Tal formação ignora aspectos do desenvolvimento pessoal do docente, relativos às habilidades humanas tácitas, não exprimíveis por palavras e diferentes da informação cognoscitiva (Jimerson, 2010; Ribeiro & Menin 2005). Pereira (2008) ressalta que “a escola inovadora não pode se limitar a promover a instrução, a aquisição de conhecimento consagrado pelo currículo formal. Também cabe a escola fomentar as aquisições de potenciais competentes que lhe permitam dar respostas a situações imprevisíveis” (p. 145).

1.8.3 Gestores

O conceito de gestor da educação que, segundo Ribeiro & Menin (2005), é a “coordenação de propósitos, ações e recursos que uma instituição empreende para alcançar objetivos institucionais e sociais” (p. 25), denota não somente o alcance de objetivos referentes ao conhecimento, mas também a presença de recursos humanos de socialização necessários para lidar com o *bullying*. O conceito abrange a boa formação teórica, técnica e científica, além de habilidades pessoais, como a empatia e a capacidade de compreensão de mudanças no contexto infantil e juvenil, para gerir com eficácia o espaço de socialização escolar.

Os professores, diretores, vice-diretores, inspetores e coordenadores pedagógicos têm contato direto ou indireto com o aluno e, por isso, possuem o poder

de interferir na prevalência do fenômeno da violência. A intervenção deve ser pensada através da gestão estratégica de locais na escola, como os espaços do recreio e locais de lazer, e do gerenciamento do fenômeno na sala de aula e nos corredores (Crothers & Kolbert, 2008; Flynt & Morton, 2008; Harris & Jeffery, 2010; Pereira, 2008).

Não podem ser descartados os vários problemas ocorridos no ambiente escolar brasileiro, incluindo as questões administrativas, as pedagógicas e aquelas que se caracterizam na relação entre as pessoas. Quando perguntados sobre a capacidade gestora da escola em lidar com o *bullying*, os educadores apontaram deficiências do sistema escolar como possíveis determinantes dessa violência (Salgado & Lourenço, 2011). Na opinião desses educadores, os elementos intrínsecos à estrutura escolar/educacional que podem estar relacionados com o surgimento de comportamentos violentos são: a) número excessivo de alunos em sala de aula; b) dificuldades da escola em lidar com problemas da família do aluno; c) falta de preparação e habilidade de professores para educar sem uso de coerção e agressão; d) estrutura física inadequada; e) falta de espaços e de tempo no currículo formal para que os alunos expressem suas emoções e dificuldades pessoais, de forma assistida (Amado, 2006).

Dessel (2010b) destacou que os professores e profissionais da educação são despreparados para lidar com preconceitos em sala, corroborando os resultados de Anagnostopoulos, Buchanan, Pereira e Lichty (2009) quanto à diferença de intervenção praticada pelos professores quando observado o gênero do aluno envolvido em *bullying*. Os professores se sentiram incomodados ao intervirem em determinada situação que envolvia um aluno homossexual. Kokko (2009), em um estudo com futuros professores, demonstrou que a própria experiência de vitimização na infância afeta a habilidade dos mesmos na forma de entender e de lidar em sala de aula com fenômenos de *bullying*, quando estão em sua prática diária.

Fatores de proteção/risco para o comportamento dos alunos estão condicionados às normas, às expectativas e às atitudes dos educadores, juntamente com a gestão do ambiente escolar. Nesse sentido, comportamentos que ocorrem na escola devem ser tratados com atenção pelos gestores, pois podem passar despercebidos e serem considerados normais, favorecendo o comportamento agressivo. Alguns exemplos são os “ritos de passagens”, que muitas das vezes são

abusivos, porém socialmente aceitos até mesmo pelos gestores escolares (Abramovay et al., 2002; Marturano et al, 2004; Mazer et al., 2009).

O comportamento do professor, juntamente com a instrução formal, os métodos pedagógicos adotados e o currículo compõem o clima educacional que, quando não se mostra bem estruturado, possibilita lacunas para comportamentos agressivos. Os próprios professores podem eliciar comportamentos de *bullying* em sua sala de aula, quando praticam comportamentos que alimentam a tensão (Rigby & Thomas, 2010).

O clima de competição promovido pelo professor, as comparações quanto ao rendimento acadêmico e a exposição dos alunos, se configuram como exemplos desse aspecto, principalmente quando promovidos através de atitudes sarcásticas, punição corporal e métodos disciplinares considerados negativos, pois não geram bem-estar ao aluno (Rigby & Thomas , 2010; Wendy, & Quenette, 2010).

1.9 SISTEMA DE CRENÇAS

O estudo das crenças está inserido na Psicologia Social de orientação cognitiva. A crença é compreendida como sendo uma representação mental, uma cognição aceita por pelo menos uma pessoa. Apresenta um valor empírico através de proposições declaradas abertamente pelo indivíduo que as comunica. É considerada o componente cognitivo das atitudes humanas e tem como característica a adesão pessoal; uma disposição cognitiva para se aderir a tais declarações (Bem, 1973; Cavazza, 2008; Krüger, 1995).

Os autores utilizados como referência são os psicólogos sociais Helmuth Krüger (1995), Daryl Bem (1973) e Milton Rokeach (1981). Tais pesquisadores são considerados relevantes para o estudo das crenças e apresentam pontos comuns, tais como a afirmação da importância de tal processo psicológico na sua interrelação com as ações humanas no ambiente além de sua influência no processo de socialização e formação da cultura constituindo, pois, ideologias, utopias, sistemas morais e teorias científicas.

As crenças se originam da percepção do comportamento e da linguagem, tanto de si mesmo quando dos pares, ou seja, a percepção e a autopercepção das

ações e do que é dito pelas pessoas nas relações em sociedade (Bem, 1973; Krüger, 1995). A fonte da crença, dessa forma, está na experiência do indivíduo apreendida por sua consciência imediata (Bem, 1973).

Krüger (1995) aponta certa distinção entre experiência (*erfahrung*, no alemão) e vivência (*erlebnis*), caracterizando através deste último conceito o processo pessoal de avaliação que é mobilizado pela ação autoconsciente, cognitiva. Nesse sentido ele agrega valor à ideia de experiência, que é qualificada como um processo de nível mais complexo do que a pura resposta ao estímulo caracterizado por Bem (1973), possivelmente por sua orientação behaviorista.

Esse aspecto é relevante, sobretudo pela influência que as crenças teriam em condutas futuras, sendo elas, diferentemente do comportamento, uma ação que envolve o processo avaliativo e do pensamento contrapondo-se ao simples ato de reagir. Além da projeção para o futuro (aspecto temporal) e a autoconsciência, outras três características da conduta influenciada por crenças são apontadas por Krüger (1995): 1) a intencionalidade da ação praticada, denotando pró-atividade da ação humana; 2) a adoção de um sentido das ações voltado para valores pessoais e sociais; 3) unidade, ou identidade, formada pela conformidade entre coerência cognitiva e afetiva. Esses aspectos conferem qualidades que diferenciam a conduta do comportamento.

A organização das crenças se dá através de sua ligação com outras crenças formando um sistema logicamente estruturado, pois elas precisam de suporte lógico para existir. Essa organização acontece através de uma tipologia. Bem (1973) classificou as crenças como: a) *primitivas* de ordem zero e de primeira ordem; b) crenças de *ordem superior* formadas pela estrutura vertical e pela estrutura horizontal.

As crenças *primitivas* são aquelas sustentadas pelos indivíduos a partir da experiência imediata com alto grau de credulidade e adesão pessoal em experiências sensoriais e com autoridade. Fazendo-se uma análise de retrocesso, chegam-se às crenças primitivas de ordem zero, que apresentam um baixo grau de consciência, não sendo possível a consciência de sua presença. A premissa assim sustentada é feita através de uma fé implícita na experiência e é autoevidente.

As crenças de primeira ordem são baseadas nas de ordem zero e tem uma característica mais abstrata e de maior acessibilidade, pois cumprem o papel de comunicar o percebido quando na interação social, sendo assim uma premissa de

conclusão resultante da crença de ordem zero. Esses dois tipos de crenças têm em comum a não exigência de confirmação empírica ou formal, apenas a referência à experiência direta. Os estereótipos e a generalizações feitas pelo indivíduo são exemplos de crenças de primeira ordem, pois se baseiam em experiências relativamente limitadas como base para sua justificação.

As crenças de ordem superior são formadas a partir da capacidade do indivíduo de duvidar de sua experiência e a cautela em acreditar em autoridades, as considerando falíveis. Difere das crenças primitivas pelo grau de diferenciação, a estrutura vertical. Seu encadeamento lógico é mais longo e fruto de raciocínio indutivo e silogístico. A estrutura horizontal é formada por várias cadeias de raciocínio com suas conexões lógicas diferentes, que se ligam umas as outras se fortalecendo e caracterizando a amplitude da crença.⁴

Rokeach (1981) classificou as crenças ordenando-as na dimensão periférico-central. Assim, à medida que a crença ocupa o espaço mais central no sistema do indivíduo torna-se mais difícil mudá-la, devido ao maior grau de resistência e efeito que uma mudança possa acarretar à coerência do sistema. As crenças, segundo o psicólogo (Rokeach, 1981), seriam classificadas em cinco tipos: Tipo A – Crença primitiva - consenso 100%; Tipo B – Crenças primitivas - consenso Zero; Tipo C – Crenças de autoridade; Tipo D – Crenças derivadas; Tipo E – Crenças inconsequentes.

As *Crenças primitivas - consenso 100%* guardam semelhança com a definição proposta por Bem (1973) para as *crenças primitivas ordem zero* com o acréscimo de uma explicação desenvolvimentista da constância do objeto, constância do eu e constância do mundo, influenciando nas crenças iniciadas na infância pela incapacidade da criança em autoavaliar suas representações mentais e o mundo. Nesse sentido as crenças primitivas seriam fruto da experiência direta infantil que influi no sistema de crenças posterior. As *Crenças primitivas - consenso Zero* se diferem da acima citada por não necessitarem de consenso geral e podem ser sustentadas pela pessoa sem referentes externos.

⁴ Observa-se que o termo “lógica”, utilizado para justificar a formação do sistema de crenças, não faz menção à lógica em sua acepção filosófica, como o conjunto de escritos lógicos de Aristóteles organizados na obra *Organon* (citado por Krüger, 1995), e sim a lógica das crenças para o indivíduo, motivado a organizá-las em seu sistema, respeitando a coerência e evitando a dissonância cognitiva (Festinger, 1954). Nota-se, também, que nas atitudes, o componente emocional influi na formação das crenças, sendo estas não constituídas exclusivamente pela sistematização lógica (Bem, 1973).

As *Crenças de autoridade* são não-primitivas e, por isso, racionalmente construídas. Referem-se à capacidade de entender diferenças de opiniões e controvérsias entre grupos. As *Crenças derivadas* são aquelas que são deduzidas logicamente de outras mais importantes e as *Crenças inconsequentes* são aquelas referentes aos gostos do indivíduo e, por isso, são autoevidentes ou incontrovertíveis.

Krüger (1995), em conformidade com os autores supracitados, condensa a classificação assinalando os seguintes critérios: a) nível de consciência; b) objeto; c) modos; d) tempo; e) qualidade; f) necessidade/contingência; g) grau de consenso; h) nível de aceitação/adesão subjetiva; e i) compatibilidade/congruência entre si.

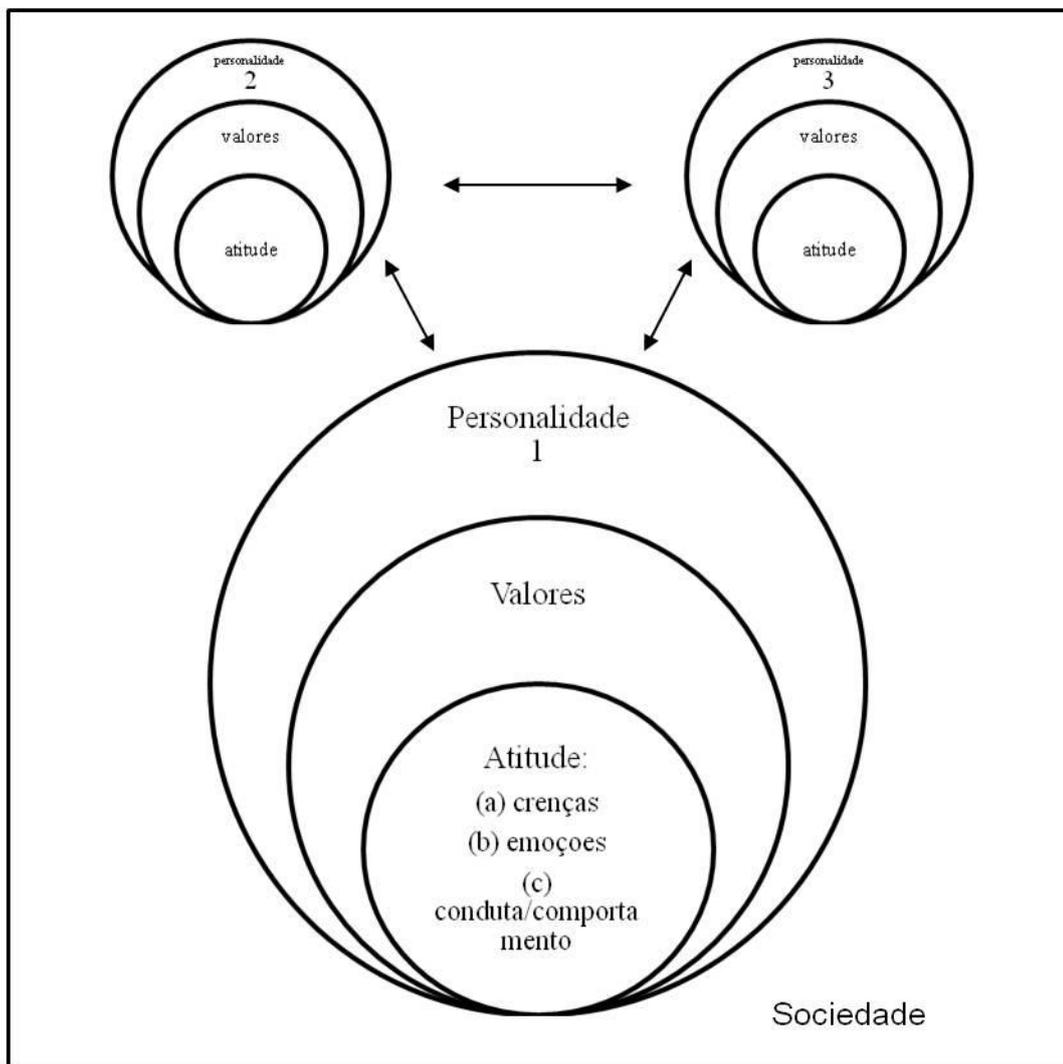
A tomada de decisão fica mais inteligível quanto maior for o *nível de consciência* que se tem sobre o objeto da crença, sendo que seus modos variam afirmando ou negando as vinculações entre objetos. O sentido dado às crenças apresenta impactos na forma de vida de uma sociedade. Se para o tempo futuro, se refere a concepções de utopias e se voltados ao passado, concepções de ideologias.

A qualidade se refere à diferença de enunciados. O descritivo está relacionado às características da realidade experienciada, porém pode ser incompatível com os fatos. Já o enunciado prescritivo tem características normativas vinculando-se, assim, à ética e à moral, orientando condutas dentro de costumes e conduzindo a estilos de vida. A necessidade/contingência responde a determinada necessidade de natureza lógica (coerência cognitiva) e, por isso, contingente; não necessita de justificativa racional para a sustentação da crença. O grau de consenso se refere à extensão social de aceitabilidade da crença, sobretudo a crença compartilhada socialmente ou em grupo. Pode influir no nível de aceitação/adesão subjetiva, referente ao grau de fé na crença sustentada. A compatibilidade/congruência entre si responde a motivação em manter a coerência no sistema de crenças.

Os autores (Bem, 1973; Krüger, 1995; Rokeach, 1981) consideram que a crença, a emoção e o comportamento formam a tríade que compõe a atitude social, que integram valores humanos. Os valores são um exercício de abstração com sentido sempre positivo que os homens perseguem e que se objetiva através das realizações culturais. São coletivamente desenvolvidos e aceitos e têm seus efeitos percebidos na personalidade humana. Comparados às crenças apresentam maior

durabilidade temporal sendo, portanto, mais uniformes e estáveis. A crença, sujeita a revisão em diferentes períodos históricos, é a forma mentalmente representada de alcançar a verdade, já o valor da verdade é um pressuposto mais abstrato que corresponde à visão de mundo de dada sociedade. Nesse sentido, o diagrama esquematiza a relação entre esses conceitos (Figura 2).

Figura 2 – Diagrama de Venn sobre a relação entre os conceito de Atitude, Valores e Personalidade no processo de relação interpessoal na sociedade



Fonte: O autor, baseado nas obras de Bem (1973), Krüger, (1995) e Rokeach (1981)

A centralidade das crenças não se relaciona diretamente com sua superioridade, mas sim com a importância das mesmas no sistema. Assim, se uma

crença é mais importante para a manutenção de outras, ela é mais central (Bem, 1973). Outras crenças centrais observadas são: as que remetam à existência do indivíduo; as crenças compartilhadas em sociedades ou grupos; as crenças derivadas do encontro direto com o objeto (tipo A, de Rokeach, 1981); e as crenças de gosto.

1.9.1 Crença dos gestores

Abordada as características da teoria psicológica das crenças de forma mais explicativa, utilizando o aporte dos autores citados acima, foram recuperados e analisados os artigos completos que abordam as crenças, opiniões e percepções dos educadores relativas ao *bullying*. Foram pesquisadas as bases de dados *Eric*, *PsycInfo*, *BVS*, *Redalyc* e *Pubmed*, em um intervalo de dez anos (2001 à 2011) e, posteriormente, foi incluído o ano de 2012. Os descritores utilizados foram *bullying*, *educador*, *gestão educacional*, *school management*, *school climate* e *school environment* (Salgado & Lourenço, 2011; Salgado & Lourenço, 2012).⁵

Outra busca teve o intuito de analisar a literatura que trata dos programas de intervenção para situações de *bullying*, partindo da hipótese de que essas pesquisas apresentariam os elementos relacionados com a efetividade de tais programas, sendo o termo “*educador*” uma das variáveis. Foram consultadas as bases de dados *Web of Science*, *PsycInfo*, *Dianlet*, *Redalyc* e *Eric* abrangendo um intervalo de cinco anos (2006 à 2011), que se justifica pela busca de informação atualizada na temática da intervenção escolar do *bullying*. Os descritores foram *bullying intervention wellfare* ou *bullying management wellfare* (Salgado et al., 2011).

No artigo publicado por Biggs, Vernberg, Twemlow, Fonagy, e Dill (2008) foi analisada a adesão dos professores ao programa de intervenção de violência, em três escolas americanas. Relacionou-se tal variável com os resultados apresentados por seus alunos quanto à mudança de atitude e comportamento. As autoras consideram a atitude da adesão dos professores ao programa como sendo

⁵ Esses dados são baseados nas revisões sistemáticas apresentadas e publicadas nos anais da XLI Reunião Anual de Psicologia, realizada pela Sociedade Brasileira de Psicologia, em Belém, no ano de 2011. e nos anais da XLII Reunião Anual de Psicologia, realizada pela Sociedade Brasileira de Psicologia, em São Paulo, no ano de 2012.

necessária para observar se o objetivo do mesmo está sendo cumprido da forma como foi criado, conferindo-lhe fidelidade, além de delimitar os fatores que influem em um grau de adesão maior ou menor, além de observar as variáveis que a inviabilizam.

São exemplos de preditores de efetividade do programa devido à boa adesão dos profissionais: a percepção de efetividade, o alinhamento dos sistemas de crença do educador com o programa proposto, o quão encaixado está o desenho do programa com as práticas educacionais, as atitudes dos professores em sala, a percepção da importância dos profissionais na mudança do ambiente escolar e os níveis de clareza na definição do *bullying* apresentados pelos educadores responsáveis por influir na decisão de intervir.

A adesão do professor ao programa está positivamente relacionada com mudanças nas respostas dos alunos quanto ao *bullying*. Se o professor percebe a utilidade do programa, ele implementa com maior motivação as técnicas sugeridas. O programa precisa estar em afinidade com suas atitudes e crenças para aumentar a adesão. Nesse sentido, os professores afetam de forma positiva os alunos através de sua persuasão na dinâmica do grupo em sala (Biggs et al., 2008).

Pereira (2008) confirma esse aspecto acentuando que, além da preocupação teórico-metodológica, deve-se atentar para realidade da escola ao se pensar num modelo de intervenção, uma vez que cada instituição tem seu contexto específico. A lacuna na construção de uma intervenção está, muitas vezes, na desatenção da sua realidade, não levando em conta o cotidiano da escola como importante variável. Dessa forma, a afinidade entre o programa criado e as crenças dos educadores é preponderante para uma boa intervenção. Observou-se que uma pequena parcela da literatura buscada se dedica ao estudo das crenças propriamente ditas; proporcionalmente, um terço dos artigos buscados (Salgado & Lourenço, 2011).

Exemplo dessa relação pode ser notado nos resultados da pesquisa de Cunningham et al. (2009). Os educadores pesquisados acreditam que: a responsabilidade da prevenção é dos pais; apontaram a importância do apoio logístico e social para a realização do programa de intervenção; desejaram que o tempo demandado para implementação fosse menor; sentiram pouca efetividade do programa; o tempo e espaço gastos no currículo era pouco adequado. No contexto dessa pesquisa observa-se que os educadores se sentem pouco motivados e

apoiados para a realização de intervenções, além de apresentarem certo incômodo com o tempo gasto para sua realização.

Quanto aos fatores que interferem na prevalência do *bullying* Lee, Buckthorpe, Craighead e McCormack (2008) relacionam as atitudes e crenças dos profissionais da escola como influentes na frequência de agressão e vitimização. O tamanho da escola, questões de fundo racial/social também são apontados como variáveis relevantes, mesmo que significativamente inferiores às crenças. Segundo os pesquisadores, a atitude e crença do gestor e a cultura que pretende implantar é fortemente significativa para minimizar os problemas de *bullying*.

Nicolaides, Toda e Smith (2002) observaram em sua pesquisa com 270 estudantes aspirantes a professores, com idades entre 18 e 51 anos, que os cursos de formação para professores deveriam dar importância para o *bullying* em sua carga horária, disponibilizando informações sobre o fenômeno. O autor observou três crenças em seu estudo: a importância que davam ao *bullying* como um problema; o conhecimento sobre o *bullying*; e as crenças sobre as características dos agressores e das vítimas. Os estudantes pesquisados consideravam o *bullying* um problema importante e defendiam a adição de matérias sobre o mesmo em sua formação. Consideraram, porém, que se sentiam pouco confiantes quando provocados a pensar em lidar com o *bullying*, futuramente como profissionais. Eles responderam, também, ter mais afinidade com a possibilidade de lidar com as vítimas de *bullying* e seus familiares do que com os agressores e pais de agressores.

Ainda quanto ao temperamento do aluno, Arbeau e Coplan (2007) observaram que as crenças sustentadas pelos profissionais são diferentes quanto a: crianças não sociáveis; tímidas; e agressivas. Foram observadas crenças duras em relação às crianças agressivas. Esse resultado aponta para uma avaliação dos alunos baseada em preconceitos e estereótipos, o que denota uma falta de conhecimento dos processos psicossociais que levam os alunos a engajarem em comportamentos pró-ativos ou passivos, diante das situações de *bullying*.

Kochenderfer-Ladd e Pelletier (2008) estudaram as crenças de professores quanto à gestão da sala de aula e suas influências na frequência de vitimização. Sua premissa residia na diferença entre as crenças desses educadores sobre como o fenômeno *bullying* influi nas formas de vitimização entre colegas em sala de aula. O autor ressalta que, na literatura, os alunos, quando questionados, relatam que seus

professores são desinformados sobre os acontecimentos de *bullying* em sala, enquanto que os próprios professores superestimam suas capacidades de detectar as agressões. Os alunos afirmam, ao mesmo tempo, que o apoio dos professores é uma forma efetiva de lidar com o problema, eles veem em seus tutores uma saída para lidar com a vitimização. Por esse motivo a alteração das crenças cumpriria o objetivo de melhorar as habilidades gestoras desses profissionais.

Troop & Ladd (Citado por Kochenderfer-Ladd & Pelletier, 2008) desenvolveram um estudo sobre as crenças sustentadas pelos professores a respeito das causas da vitimização como preditoras das estratégias de gestão do comportamento agressivo em sala de aula. Dessa forma eles compararam três tipos de crenças dos professores quanto ao *bullying*: a) *crenças assertivas*, ex.: “as crianças não sofreriam *bullying* caso pudessem responder por si mesmas; b) *bullying* é um *comportamento normativo*, ex.: ajuda as crianças a aprender as normas sociais; c) *crenças de evitação*, ex.: as crianças não sofreriam *bullying* se evitassem os colegas ruins (valentões). Tais crenças estão relacionadas à forma com a qual o professor interviria em sala de aula. Se, por exemplo, ele sustenta uma *crença assertiva* na qual as crianças respondem por si mesmas, um comportamento esperado desse educador seria não intervir diretamente, deixando com que a criança enfrentasse sozinha a situação. Caso a crença seja no *bullying* como um *comportamento normativo*, a possibilidade de intervenção é menor, uma vez que acreditam na normalidade do comportamento, não o encarando necessariamente como agressivo e passível de intervenção.

Kochenderfer-Ladd e Pelletier (2008), ao final da pesquisa, apontam que as crenças dos professores são um “*poderoso preditor*” da maneira pela qual esses profissionais irão intervir ou mesmo se irão intervir. Observam que as *crenças de evitação* foram mais benéficas, pois motivaram os professores a ajudar os alunos a procurar formas de não baterem de frente com os colegas agressores e buscar outras crianças para se relacionar.

Newgent, Lounsbery, Keller, Baker, Cavell e Boughfman (2009) realizaram uma pesquisa em quatro escolas americanas, com estudantes de 4^o e 5^o anos. Os pais de uma subamostra de 120 estudantes integraram a pesquisa. Os professores, diretores e conselheiros escolares também foram inquiridos. O autor observou grande discrepância na percepção de *bullying* entre os alunos, professores, diretores e funcionários da escola.

Um dos motivos apontado foi a conceituação atribuída ao fenômeno diferir entre esses indivíduos, resultando na classificação ou não de dado comportamento como *bullying*. Os resultados mostraram que os pais pontuaram mais que seus filhos a vitimização percebida, ao passo que alunos e professores apresentaram pontuações parecidas.

Houve uma tendência entre os conselheiros escolares a subestimar ou menosprezar a gravidade do *bullying* no espaço escolar. Para eles, o *bullying* é um problema, porém não o mais importante. Studer (2008), no Japão, país onde o conselheiro escolar é uma atividade recente, destaca que já é possível notar seu papel central em temas da violência escolar e, nesse sentido, o reconhecimento da fenomenologia da agressão entre pares não pode ser subestimado por um profissional com tal posição estratégica na gestão.

Os diretores, segundo Newgent et al. (2009), não caracterizaram o *bullying* como um problema na sua escola e marcaram uma baixa frequência de vitimização, comparado aos alunos. Eles afirmaram que os conflitos são normais durante o período de aprendizagem de comunicação social pelo qual as crianças passam. Já os conselheiros chegaram a negar a ocorrência de *bullying* em sua escola, mesmo falando, em outro momento, que lidam com o problema semanalmente em conjunto com os professores. O autor assinala que uma eficiente ação seria a construção coletiva do conceito de *bullying* por todos da escola. Principalmente nos casos de *bullying* relacional, o mais frequente no estudo e de modalidade de ação mais difícil de ser percebida.

Ellis e Shute (2007) observaram que a orientação moral do professor tem influência em sua ação sobre o fenômeno. A gravidade do fato observado pelo profissional da educação tem importante influência na ação que ele tomará.

1.9.2 O que pensam os alunos sobre a gestão?

Dados escandinavos, da década de 1980, já indicavam uma forte percepção dos alunos na pouca interferência dos professores nos eventos de *bullying*, tanto nos relatos das vítimas, quanto nos dos próprios agressores. Porcentagens entre 40% e 65% de frequência de “de vez em quando” e “quase nunca” foram atingidas, quando

perguntados sobre a quantidade de vezes que os professores faziam algo para cessar o problema. Os resultados demonstram existir pouco envolvimento do professor com o aluno (Olweus, 1993).

Em dados mais recentes, Boulton et al. (2009) observaram, em sua pesquisa uma correlação positiva, mesmo que modesta, entre a segurança percebida pelo aluno em sala de aula e no recreio, com maiores níveis de agressão recebidos. O autor ressalta que a relação com o professor moderou a segurança percebida em sala de aula de forma significativa, sentindo os alunos mais seguros quando desfrutavam de uma boa relação com seu mestre e quando percebiam que estavam sendo acompanhados de forma compreensiva. Arndt e Luo (2008) observam, ainda, que a supervisão mais próxima realizada pelos professores ajuda a criança a fazer as escolhas certas, tornando importante que se treine o professor para agir de forma capacitada, já que mensagens indiretas enviadas por esses educadores assinalam como as crianças podem e devem agir.

Garaigordobil e Onederra (2009) mostram em sua pesquisa que 5% a 12% dos alunos sentem o professor os tratando bem; uma porcentagem muito pequena que denota a falta de confiança em seus mestres. Os alunos ameaçados contam suas experiências com maior frequência para familiares e colegas e menos frequentemente para o professor. Os alunos relataram que seus professores aparentavam inibição diante das situações de vitimização, não ajudando muito a resolvê-las.

Liu et al. (2007) acrescentam que os processos sociais que envolvem o professor, as crianças e seus colegas contribuem para o *status* social das crianças e as relações em sala de aula. As crianças pequenas e mais velhas, por exemplo, preferem o professor que media situações em sala de aula, pois essa mediação está relacionada com a forma com que os grupos serão formados. O professor gostar ou desgostar de algum aluno é uma opinião relevante no processo de aceitação no grupo.

A resposta dos alunos na pesquisa correlacional de Lai, Ye e Chang (2008) apontou certa tendência dos alunos em avaliar a escola, os professores e os colegas negativamente quando também são classificados no grupo de vítimas da pesquisa. O estudo aponta uma correlação positiva entre sofrer *bullying* e o baixo rendimento acadêmico apresentado. Athanasiades e Deliyanni-Kouimtzi (2010) apontam que os

alunos não revelam o *bullying* aos pais e professores, pois consideram tal atitude ineficaz ou indiferente.

Segundo Troop-Gordon e Quenette (2010) os meninos pesquisados sofriam, apresentando sintomas de internalização, quando percebiam seu professor esquivar-se da situação em que eram vitimizados, ou quando sustentavam para os alunos a importância de lidar com essa situação independentemente. As meninas apontaram maior estresse internalizado com essa afirmação dos professores quanto à prática de *coping*, esforço psicológico, cognitivo e comportamental utilizado a fim de lidar com situações psicossociais experienciadas e avaliadas como estressante pelo indivíduo (Lazarus & Folkman, 1984).

Segundo Newgent et al. (2009), um ponto observado na etapa das entrevistas junto aos alunos foi a importância das pressões do grupo na mudança de atitudes entre os colegas. Eles podem apoiar tacitamente o *bullying*. Mesmo os alunos que apresentam atitudes *anti-bullying* podem mudar suas atitudes devido às pressões grupais e a não percepção desse aspecto por parte do gestor. Observa-se que a autoeficácia e o suporte social são temas pesquisados na área da Psicologia e da Educação como variáveis preponderantes para a conduta e as atitudes dos alunos, sendo essa hipótese corroborada por pesquisadores (Bandura et al., 2008; Goya, Bzuneck, & Guimarães, 2008).

Em Portugal, Pereira (2008) e Lourenço et al. (2009) apontam que os alunos vítimas de *bullying* percebem o espaço para brincar, em termos de área disponível de jogo, como sendo menor ao se comparar com o dos colegas que não são vítimas, diferenças essas significativas estatisticamente. Os alunos consideram que há pouco material de jogo nos recreios escolares, local mais frequente na ocorrência de *bullying*, pontuando 31,5%. A percepção da escassez de espaço e de materiais de jogos no recreio é maior nos inquiridos que afirmam agredir os colegas. Foi observado, também, que os alunos que mantêm comportamento agressor regular e esporádico são os que desrespeitam professores com maior frequência.

Pode-se observar que tanto a relação entre pares e educadores quanto à relação dos alunos com seu espaço são variáveis fortemente correlacionadas com o *bullying*. Suas crenças e as crenças dos educadores formam um sistema cognitivo que influi nos resultados das relações interpessoais e em sua qualidade.

2 OBJETIVOS

2.1 OBJETIVO GERAL

Pretende-se compreender as crenças dos gestores sobre o fenômeno *bullying* em duas escolas da rede municipal de ensino de Juiz de Fora – MG.

2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Avaliar as crenças a respeito da conceituação do fenômeno *bullying*;
- Avaliar as crenças sobre prevalência de *bullying*;
- Avaliar as crenças sobre as possíveis motivações inerentes ao fenômeno;
- Avaliar as crenças sobre os comportamentos que são considerados *bullying*;
- Avaliar as crenças sobre possíveis resultados do fenômeno para vítimas, agressores e gestores;
- Avaliar as crenças sobre o papel da escola/gestor/educação em intervenções diante do fenômeno;
- Avaliar as discordâncias/concordâncias quanto às crenças das duas escolas entrevistadas.

3 METODOLOGIA

3.1 ESCOLHA DA METODOLOGIA

A opção pelo método adequado a um estudo deve estar relacionada com a natureza desse objeto e com os objetivos do projeto que o pesquisador pretende levar a efeito. De qualquer forma, o procedimento deve ser sistemático e os caminhos traçados de forma clara e objetiva para se evitar vieses indesejados (Richardson, 1999).

Krüger (1995) diferencia os métodos científicos em duas polaridades distintas, quanto à orientação epistemológica: *monotética* e *idiográfica*. A primeira, a *monotética*, se refere à aplicação de metodologias capazes de explicar fenômenos quanto à sua correlação ou relação de causa e efeito, extraindo-lhe leis. Esse formato científico é o aplicado pelas ciências naturais.

Flick (2009) assinala que os fenômenos observados sob essa ótica são classificados quanto à sua frequência e distribuição. A utilização de modelos e análises padronizadas permite ao pesquisador a comparação com outras pesquisas, igualmente realizadas para verificação de padrões dos fenômenos e possibilidade de generalização dos resultados, para a população estudada. Tal orientação corresponde, na prática, aos procedimentos metodológicos quantitativos, desenhados como estudos correlacionais, experimentais ou quase-experimentais (Baptista & Campos, 2007). Os aspectos comuns a tais desenhos metodológicos são, principalmente, o controle de variáveis e a seleção da amostra de forma randomizada (McGuigan, 1976).

A segunda, a orientação *idiográfica* (Krüger, 1995), se refere ao exame cuidadoso de um fenômeno com o intuito de compreender-lhe e, assim, descrevê-lo em seu significado. O pressuposto básico dessa vertente observa o sentido do comportamento dado pelas pessoas em função de suas crenças, valores, percepções e sentimentos. Não é possível conhecer a representação imediatamente, já que precisam ser analisadas de forma interpretativa.

É observada, nesse ponto, a necessidade de abertura do pesquisador, sua capacidade reflexiva diante do fenômeno e o conhecimento aprofundado da

literatura em questão, já que seu material de trabalho sofre, necessariamente, interferência da forma como se aborda o pesquisado (Alves-Mazzotti & Gewandsznajer, 1998).

O pesquisador, ao adotar uma postura muito rígida, terá como resultado um material fraco e não correspondente à realidade profunda e plural dos fenômenos sociais. O trabalho também perde qualidade quando não observa de forma atenta a adequação do tema à composição lógica do desenho da pesquisa. Esses aspectos são historicamente adotados pela vertente qualitativa, cujo legado se encontra na Sociologia, Antropologia e Fenomenologia de forma geral (Hudelson, 1994; Flick, 2009; Silverman, 2009). Tal orientação é percebida nos procedimentos metodológicos qualitativos, utilizando vários paradigmas teóricos. São eles: os estudos etnográficos, os estudos de caso, os estudos culturais, os de gênero, a pesquisa narrativa, os estudos qualitativos das crenças e os sistemas de crença (Amaral, Lourenço & Ronzani, 2006; Lourenço et al., 2010; Lourenço, Resgala, Rodrigues & Carvalho, 2007; Vieira, Caputo & Lourenço, 2010; Lourenço, 1998).

Uma vez que a finalidade deste projeto é a compreensão das crenças de profissionais da educação e sua análise a partir do constructo das crenças e da literatura recuperada, a escolha pelo método qualitativo parece mais adequada.

3.2 VANTAGENS DA METODOLOGIA QUALITATIVA NO ESTUDO DAS CRENÇAS

A abordagem qualitativa permite que o pesquisador obtenha informações sobre o fenômeno diretamente dos participantes, a partir das crenças, conferindo-lhes sentido. Esse material pode ser relevante na compreensão do *bullying* no contexto local, além de apontar indicadores para futuros programas de intervenção e auxiliar na construção de escalas psicométricas de crenças no contexto escolar, conferindo-lhe validade de constructo e de conteúdo (Patton, 2002; World Health Organization [WHO], 1994).

Krüger (1995) observa dois aspectos relevantes em relação à pesquisa de crenças. Segundo o autor, o primeiro aspecto é o de que a natureza proposicional e a manifestação objetiva das crenças, através da sua declaração pública, lhe conferem valor empírico. Tal valor está relacionado com certo grau de adequação

entre o que se *afirma* e algum aspecto da *realidade objetiva* tida como objeto da afirmação. O segundo aspecto é o de que o estudo das crenças possui vantagens quando realizado no contexto escolar, onde as condutas são pensadas e orientadas com objetivos claros, a saber: a educação e a socialização, através de reuniões e discussões de pautas entre os educadores.

3.3 COMPOSIÇÃO DA AMOSTRA

Foram escolhidas, para a pesquisa, duas escolas da rede de ensino do município de Juiz de Fora-MG que apresentaram uma maior e outra menor prevalência de *bullying*, no diagnóstico feito a partir do estudo sobre *bullying* realizado pelo departamento de Psicologia da UFJF (Barbosa, 2011). Dessa forma, foram entrevistados diretores, vice-diretores, coordenadores pedagógicos e professores das duas escolas, totalizando 16 participantes.

O critério de amostragem de participantes na pesquisa qualitativa não corresponde aos atributos numéricos, tais como distribuição, extensão e tamanho. O interesse está na obtenção de material relevante para a compreensão do assunto. Sendo assim, a pesquisa obedeceu à *amostragem heterogênea*, através da estratégia da variação *máxima*, quando os participantes são escolhidos para entrevista por apresentarem características de diversidade apontadas pela revisão de literatura, conferindo relevo para o problema a ser compreendido (Nicolaci-da-Costa, 2007).

Os participantes foram selecionados por estarem no quadro docente das duas escolas selecionadas. Os diretores, vice-diretores e coordenadores pedagógicos foram todos entrevistados, já que a utilização da *variação máxima* era impossível de ser aplicada devido ao número reduzido de educadores nesses cargos. Os professores foram selecionados cumprindo as seguintes características: a) sexo/gênero, b) disciplina ministrada, c) tempo de trabalho na rede municipal menor que cinco anos, d) tempo de trabalho na rede municipal maior que cinco anos, e) tempo de formado. Dessa forma, escolheu-se um educador do sexo feminino seguido de um masculino; um educador que ministra disciplina de português, seguido de matemática, história, geografia e educação física; um

educador que ainda não somou cinco anos de docência, seguido de um que completou os cinco anos e um educador cuja formação seja recente, seguido de outro que já tem mais tempo de formado. A literatura aponta diferença nas crenças e nas condutas dos educadores quando observadas as variáveis acima apontadas (Salgado & Lourenço, 2011).

A amostra pode ser chamada, também, de *amostra intencional*, pois foram buscados os casos ricos em informações sobre o fenômeno estudado (Flick, 2009; Patton, 2002).

Nota-se que no decorrer do processo de análise também foram consideradas outras amostragens. Como aponta Flick (2009), deve-se considerar a *amostragem do material*, quando selecionado no texto as premissas que correspondiam à variável psicológica das crenças dos educadores e excluir qualquer possível inferência sobre variáveis sociológicas, linguísticas ou antropológicas (Bardin, 2010). A *amostragem de apresentação* resulta da análise do material já com as crenças identificadas. Nessa etapa, a apresentação do material no formato de categorias objetivas, compostas através da análise de conteúdo, pode ser considerada um trabalho de amostragem.

A análise de conteúdo é uma técnica da análise de comunicações vastamente utilizada para tratamento do material transcrito das entrevistas (Minayo, 2008). Pode ser utilizado, também, em pesquisas que tenham como material de análise qualquer tipo de documentos, jornais, revistas digitais ou impressas. Visa obter indicadores tanto quantitativos quanto qualitativos de emissores identificáveis e foca a mensagem para buscar os significados necessários, ordenando-os com o objetivo de torná-los acessíveis e manejáveis (Moraes, 1999).

O procedimento para consolidação da análise apreende as seguintes etapas: a pré-análise, a exploração do material, o tratamento dos resultados e a interpretação. Esse processo não se cumpre linearmente, sendo muitas vezes necessário o retorno ao material bruto e à reflexão sobre pontos relevantes perdidos inicialmente (Bardin, 2010).

A *pré-análise* tem como objetivo principal a operacionalização e a organização do material. Correspondeu à escolha do tipo de documento a ser considerado para a análise, no caso, o texto integral proveniente das entrevistas individuais. A *exploração no material* correspondeu à fase da *leitura flutuante*, responsável pela apropriação do conteúdo total das entrevistas e a constituição do

corpus para iniciar a composição da unidade de análise. Para caracterização de tal unidade foi escolhida a análise por tema, já que as crenças não podem ser objetivadas observando somente uma palavra ou frase separadamente. Tema é definido por Bardin (2010) como uma “unidade de significação complexa, de comprimento variável; a sua validade não é de ordem lingüística, mas antes de ordem psicológica” (p. 131). O assunto, ou tema, pode ser desenvolvido em várias proposições ao longo do texto. Para a fase da *categorização* foram utilizados os critérios da *exclusão mútua*, da *homogeneidade* entre categorias, da *pertinência*, da *objetividade e fidelidade* ao tema e da *produtividade* (Bardin, 2010; Moraes, 1999).

O tratamento dos resultados correspondeu ao processo de interpretação do *scopus* à luz da categorização temática, utilização de juízes, descrição objetiva dos resultados e discussão final.

3.4 INSTRUMENTOS

Os Instrumentos utilizados para a coleta dos dados foram: um roteiro para o suporte da entrevista semiestruturada (Apêndice A), produzido a partir da revisão sistemática da literatura (Lourenço et al., 2009; Lourenço, Salgado, Barbosa & Pereira, 2011; Salgado & Lourenço, 2011; Salgado et al., 2011; Salgado, Senra & Lourenço, 2010) e um questionário de caracterização sociodemográfico (Apêndice B) produzido para a pesquisa. Para a análise dos dados foi utilizado o *software* de análise de dados qualitativos NVivo®, que possibilita o manuseio e auxilia na codificação e na análise das informações.

3.5 PROCEDIMENTO

A primeira etapa foi cumprida por intermédio de uma parceria feita com a Secretaria de Educação de Juiz de Fora e as escolas selecionadas, que autorizaram a realização da pesquisa (Anexo A), além da aprovação do projeto pelo Comitê de Ética em pesquisa da Universidade Federal de Juiz de Fora.

Após a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice C) pelos participantes, segundo exigência do Conselho Nacional de Saúde, Resolução n.º 196 (1996), realizaram-se as entrevistas em uma sala previamente disponibilizada pela escola. O formato individual de entrevista foi utilizado e os diálogos foram gravados na íntegra, mediante prévia autorização dos participantes (Apêndice D).

Na segunda etapa, realizou-se a primeira leitura e a posterior classificação do material em categorias, segundo a análise de conteúdo. Dois juízes foram consultados com o objetivo de se evitar possíveis vieses de interpretação do material. Os dados foram comparados e discutidos para a formação de categorias finais que corresponderam aos resultados do estudo.

Na terceira etapa, fez a discussão dos resultados e apontaram-se os impactos do estudo, bem como suas limitações metodológicas.

3.6 ASPECTOS ÉTICOS

O estudo foi submetido à Comissão Nacional de Ética e Pesquisa (Anexo B), respeitando os parâmetros para estudos envolvendo seres humanos. Sua posterior submissão ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Juiz de Fora – CEP/UFJF e aprovação ocorreu através do parecer no 148/2011 e protocolo no 2398.138.2011 (Anexo C). Todos os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (Apêndice C) contendo informações relativas à pesquisa.

Os resultados serão divulgados para nas escolas municipais de Juiz de Fora envolvidas no estudo.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Serão descritos os resultados obtidos pelos questionários aplicados aos educadores das escolas municipais consideradas na amostra. Serão abarcados os aspectos quantitativos do material, obtidos pela transcrição tanto do questionário sociodemográfico, quanto do roteiro utilizado para conhecer as crenças dos educadores sobre o *bullying*. Para apreciação qualitativa do conteúdo abarcado na análise, serão descritas algumas vinhetas referentes às falas dos entrevistados.

Deve-se observar que tais resultados, aqui apresentados em forma de percentuais, tem a finalidade de caracterização da amostra e do conteúdo abordado, não se pretende, portanto, considerá-los na acepção comumente utilizada em delineamentos quantitativos, onde os dados são tratados estatisticamente com objetivos descritivos ou mesmo inferenciais.

Foram entrevistados 16 educadores, sendo 8 de cada escola municipal da cidade de Juiz de Fora. Observou-se que 81,25% são do sexo/gênero feminino e 18,75% do sexo/gênero masculino. A média de idade dos participantes foi de 42,75 anos.

Quanto às declarações de paternidade, 62,50% responderam ter filhos. Destes, 37,50% tem apenas um filho, 18,75% tem dois filhos e apenas 6,25% tem três filhos.

Em relação ao cargo ocupado, foram entrevistados na escola “A” um coordenador pedagógico, o diretor, o vice-diretor e cinco professores. Na escola “B” foram entrevistados o vice-diretor, dois coordenadores pedagógicos e cinco professores. Observa-se que a diretora da escola “B” foi insistentemente convidada a participar da entrevista, sempre respondendo afirmativamente ao convite, porém desmarcava o encontro continuamente, não o tornando possível.

Em relação ao nível de escolaridade, 56,25% dos educadores abordados possuem apenas o terceiro grau completo (como graduação em Matemática, Geografia ou Português) e 43,75% possuíam, também, especialização (curso de pós-graduação *lato sensu*). Observando o estado civil dos docentes, 33,33% se declararam solteiros, 50% casados e 16,67% viúvos.

A maioria dos entrevistados (43,75%) tem entre 21 e 30 anos na profissão, seguido do intervalo de 11 a 15 anos, que apresentou 37,50%. O tempo médio, em

anos, nas instituições pesquisadas foi de 12,14%. O tempo no cargo ocupado, no período de realização da pesquisa, que integraram o intervalo de 1 a 5 anos foram os mais frequentes (56,25)%. O intervalo 6 a 10 anos apresentou frequência de 18,75%, o intervalo de 11 a 20 anos (6,25)% e o de 21 a 30 anos (12,50)%.

Tais variáveis estão em consonância com outros resultados de pesquisas nacionais (Elicker, Silva, A. C., Silva, Melo, & Evangelista, 2010; Gasparini, Barreto & Assumpção, 2006; Rabelo, 2010) e apontam para a pouca frequência de professores recém-formados, pouco interesse de homens pela profissão e um atributo vocacional que compõe e justifica a escolha por uma profissão comumente associada à baixa remuneração. Essas características revelam um desinteresse pela profissão de docência. Os órgãos municipais e federais, assim, apresentam medidas, ainda incipientes, de incentivo ao novo docente já que constataam a dificuldade de angariar novos professores (Andre, 2012).

Referente às vivências de algum tipo de treinamento ou capacitação sobre o *bullying*, 75% dos educadores afirmaram não ter participado dessa modalidade. Porém, quando perguntados se haviam realizado alguma busca de forma individual por informações sobre o *bullying*, 93,75% responderam positivamente.

Tendo como referências as características sociodemográficas, as escolas “A” e “B” se diferenciaram majoritariamente quanto ao número de educadores com pós-graduação: 62,50% na escola “A”. Esta escola também possui 50% dos pesquisados declarados sem filhos, porém uma maior frequência de casados, 62,50%.

Quanto à participação em algum tipo de treinamento de intervenções para situação de *bullying*, a escola “A” apresenta, também, maior frequência (37,50%), mesmo considerando que as respostas negativas a essa questão prevaleceram em ambas escolas (“A” = 62,50% e “B” = 87,50%).

Na escola “B” os profissionais têm mais tempo de serviço como educador, compreendidos no intervalo de 11 a 30 anos como docente. Metade dos entrevistados possui um único filho e prevalecem educadores apenas com a graduação (75%). Quanto à prevalência do sexo feminino, as escolas apresentaram a mesma tendência.

Pedi-se aos respondentes para que citassem quais as fontes de informação eles utilizavam para compreender o *bullying*. Nesse sentido, a *internet* (50%) prevaleceu como a fonte mais utilizada pelos educadores, no momento de adquirir conhecimento sobre a agressão entre pares. A segunda fonte mais utilizada foi à

leitura sobre o tema em notícias de jornais e revistas (19,23%). Esses resultados apontam uma busca informal pelo tema, considerando que as fontes citadas muitas vezes não têm seu conteúdo avaliado por especialistas no assunto, o conceito de *bullying* não está completo em 25% dos *sites* pesquisados e, muitas vezes, não é sequer apreciado (54% dos sites sem o conceito). Observa-se que textos produzidos por jornalistas (não especialistas) correspondem à grande maioria dos *sites* pesquisados (70%) (Silva & Salgado, 2012).

Os resultados obtidos quanto às características sociodemográficas podem ser verificados na Tabela 1.

Tabela 1 – Características gerais dos participantes, de duas escolas públicas municipais, Juiz de Fora-MG, 2012

Variáveis	Total		Escola A		Escola B	
	n	%	n	%	n	%
<i>Gênero</i>						
Feminino	13	81,25	6	75,00	7	87,50
Masculino	3	18,75	2	25,00	1	12,50
<i>Filhos</i>						
1	6	37,50	2	25,00	4	50,00
2	3	18,75	1	12,50	2	25,00
3	1	6,25	1	12,50	0	–
nenhum	6	37,50	4	50,00	2	25,00
<i>Cargo</i>						
Diretor	1	6,25	1	12,50	0	–
Vice-Diretor	2	12,50	1	12,50	1	12,50
Coordenador pedagógico	3	18,75	1	12,50	2	25,00
Professor	10	62,50	5	62,50	5	62,50
<i>Escolaridade</i>						
Graduação	9	56,25	3	37,50	6	75,00
Especialização	7	43,75	5	62,50	2	25,00
<i>Estado Civil</i>						
Solteiro (a)	6	37,50	2	25,00	4	50,00
Casado (a)	8	50,00	5	62,50	3	37,50
Viúvo (a)	2	12,67	1	12,50	1	12,50
<i>Tempo de trabalho total</i>						
01-05	1	6,25	1	12,50	0	–
06-10	1	6,25	1	12,50	0	–
11-15	6	37,50	2	25,00	4	50,00
16-20	1	6,25	0	–	1	12,50
21-30	7	43,75	4	50,00	3	37,50
<i>Tempo na Instituição</i>						
01-05	6	37,50	2	25,00	4	50,00
06-10	3	18,75	3	37,50	0	–
11-15	5	31,25	3	37,50	2	25,00
16-20	1	6,25	0	–	1	12,50
21-30	1	6,25	0	–	1	12,50
<i>Tempo no cargo ocupado</i>						
01-05	9	56,25	4	50,00	5	62,50
06-10	3	18,75	2	25,00	1	12,50
11-15	1	6,25	0	–	1	12,50
16-20	1	6,25	0	–	1	12,50
21-30	2	12,50	2	25,00	0	–
<i>Vivência de Treinamento</i>						
Sim	4	25,00	3	37,50	1	12,50
Não	12	75,00	5	62,50	7	87,50
<i>Busca por Informação</i>						
Sim	15	93,75	8	100,00	7	87,50
Não	1	6,25	0	–	1	12,50
<i>Tipo de fonte*</i>						
Varias	5	19,23	3	18,75	2	20,00
Livros	1	3,84	1	6,25	0	–
Filmes	2	7,69	2	12,50	0	–
Revistas/jornais	5	19,23	3	18,75	2	20,00
Internet	13	50,00	7	43,75	6	60,00

Fonte: A autor

Legenda: * Os respondentes citaram mais de um tipo de fonte somando, assim, 26 ocorrências.

Quando perguntados sobre os principais problemas percebidos na escola, os educadores apontaram como o mais frequente a indisciplina (30,30%) entre os colegas em sala de aula, nos recreios e dependências da escola. A família é a segunda categoria mais apontada (27,27%) pelos profissionais e a violência a terceira (18,18%), conforme demonstrado na Tabela 2.

Tabela 2 – Principais problemas relacionados à escola, apontados por educadores de duas escolas públicas municipais, Juiz de Fora-MG, 2012

Categorias	Total		Escola A		Escola B	
	n*	%	n	%	n	%
Família	9	27,27	4	21,05	5	35,71
Violência/ Agressividade	6	18,18	4	21,05	2	14,30
Indisciplina	10	30,30	5	26,31	5	35,71
Problemas administrativos	1	3,03	1	5,26	0	–
Perda de identidade da escola	1	3,03	1	5,26	0	–
Álcool e outras drogas	5	15,16	4	21,07	1	7,14
Mídia	1	3,03	0	–	1	7,14
Total	33	100,00	19	100,00	12	100,00

Fonte: O autor

Legenda: * Houve casos de ocorrências a mais de uma resposta pelo mesmo participante

A escola “A” se mostrou preocupada com o uso de álcool e outras drogas (15,16%) tanto pelos alunos, quanto pelos pais destes, já que muitas vezes aparecem na escola com hábitos de bebidas, nos momentos em que são chamados para conversar sobre seus filhos. Os educadores afirmam que:

“Aqui a gente tem uns casos bem graves, entendeu? Eu acho que isso reflete muito no que a criança apresenta aqui dentro da sala, inclusive com relação à violência. Você vê que tem mães que vêm aqui conversar e estão com hálito de bebida.” (PA4).

Foram observadas as descrições dos educadores sobre o conceito que acreditavam corresponder ao fenômeno *bullying*, tendo como aporte a definição de Olweus (1993), pioneiro e criador do estudo desse tipo de agressão entre colegas. Observa-se na Tabela 3, que nenhum dos educadores agrupou em sua resposta

todos os aspectos apontados pelo cientista norueguês como caracterizador do fenômeno.

Tabela 3 – Entendimento do termo *bullying* por educadores de duas escolas públicas municipais, Juiz de Fora-MG, 2012

Características	Total		Escola A		Escola B	
	n*	%	n	%	n	%
Agressão entre pares	12	57,14	7	58,33	5	55,55
Intencional/continuada	2	9,52	2	16,66	0	–
Na escola	3	14,28	2	16,66	1	11,11
Desequilíbrio de poder	4	19,04	1	8,33	3	33,33
Total	21	100,00	12	100,00	9	100,00

Fonte: O autor

Legenda: * Houveram casos de ocorrência de mais de uma resposta pelo mesmo participante

As seguintes características foram consideradas na classificação do *bullying*: a agressão acontecer entre pares; de forma intencional e continuada; no contexto escolar; e apresentando um desequilíbrio de poder entre o(s) agressor(es) e a(s) vítima(s). O aspecto mais descrito em ambas as escolas foi a agressão entre pares (57,14% do total de ocorrências). Uma modalidade mais fácil de ser observada e que independe do conhecimento mais específico da fenomenologia dessa agressão. Tipos de agressão indireta, como utilizadas pelas meninas, são mais difíceis de serem observadas e dependem do conhecimento mais profundo da vida dos alunos (Menard, Grotper, Gianola & O’neal, 2008).

A escola “A” incluiu nas respostas um número maior de ocorrências e com maior diversidade de tipo de agressão: foram cinco ocorrências de agressão física, cinco de agressão verbal e quatro de agressão psicológica. A escola “B” assinalou somente ocorrências de agressão verbal associadas à sua resposta sobre o conceito do *bullying*, apontando um percentual de 26,32% comparada à escola “A” que vinculou suas respostas a outros tipos de agressão, somando 73,68% de ocorrências.

Quatro respondentes não conseguiram definir *bullying* de nenhuma forma ou o definiram com características que não faziam referência à agressão entre pares. Somente dois respondentes apontaram a agressão como caracterizador de *bullying*.

Podemos perceber no exemplo a seguir, a forma fragmentada de caracterizar o *bullying*. Em 87% das ocorrências o conceito foi incompleto ou não correspondente com o fenômeno.

“[...] Eu acho que é isso, Felipe, tipo assim; ser gordo (pausa longa), como que eu vou te falar. A questão do ‘não aprender’, você é burro, você não sabe.”(PB3)

Fica pouco aparente a compreensão do *bullying* de um ponto de vista dinâmico, ou seja, ocorrências de agressão ao longo tempo ou mesmo a característica relacional da agressão. O agressor busca conscientemente um alvo mais fraco que ele e, assim, trama suas ações e as faz de forma persistente (Pereira, 2008). Os educadores tomam como conceito os efeitos visíveis do fenômeno como no exemplo:

“[...] é toda agressão verbal, física, poderia ser uma perseguição também. É muito amplo, a palavra bullying”.(CPB1)

É comum entender o *bullying* como a agressão entre aluno e professor, como no exemplo:

“[...] Eu acredito que o bullying ele não é praticado somente entre os alunos. Ele vem do aluno para o professor também. Embora seja um pouco ocultado, a gente sofre bullying também[...].” (PA1)

Não é necessariamente um erro de definição por parte dos educadores, já que, no Brasil, as violências escolares (agressões aos professores, vandalismo, brigas de gangues) são muito frequentes e coocorrentes com o *bullying*, podendo tomar força num contexto sociocultural que valoriza pouco a carreira docente, a qualidade das escolas e os salários dos educadores de forma geral (Lourenço et al., 2009; Marra, 2007).

Observando suas percepções sobre o aumento do *bullying* com o passar do tempo, os educadores da escola “B” acreditam neste aumento, já os educadores da escola “A” não apresentaram diferenças quanto à essa crença (Tabela 4).

Tabela 4 – Frequência da percepção do aumento do bullying pelos professores de duas escolas públicas municipais, Juiz de Fora-MG, 2012

Características	Total		Escola A		Escola B	
	n	%	n	%	n	%
Sim	8	50,00	3	37,50	5	62,50
Não	5	31,25	3	37,50	2	25,00
Neutro	3	18,75	2	25,00	1	12,50
Total	16	100,00	8	100,00	8	100,00

Fonte: O autor

Observa-se que três respondentes não opinaram. Eles acreditam que está se falando mais sobre o assunto, porém não acreditam que isso aponte para um aumento ou diminuição. Percebemos essa crença no exemplo a seguir:

“Eu acho que quanto mais se fala nisso é pior. Eu vejo isso desde a questão do negro, vão colocar que é de 10 anos pra cá, ou 15. Eu acho que a discriminação racial ela tá muito falada, fala nisso o tempo inteiro, as pessoas estão sofrendo com isso, o que não precisa. Eu não preciso dar tanta importância pras algumas coisas que a criança não dava.” (PB3).

Ou mesmo que o *bullying* sempre existiu, porém agora ocorre maior divulgação, como observamos na vinheta:

“Eu acho que agora ele é mais divulgado. Ele existia, sempre existiu, né? Mas ele era mais velado, né?” (PB2).

Observa-se que a crença na existência do fenômeno, mesmo antes de ser denominado *bullying*, é defendida até mesmo pelos cientistas que pesquisam o assunto (Olweus, 1993; Smith et al., 1999). Esse aspecto pode apontar a necessidade de estudos sobre a história do conceito e mesmo a investigação dos vestígios históricos da fenomenologia que se equipare com o conceito atual.

Os educadores sustentam a crença do aumento do *bullying* com algumas justificativas, tais como: menor participação da família; maior indisciplina; retrocesso de valores/moral; desvalorização docente; desvalorização da autoridade dos pais;

desvalorização da escola; família *Laissez-faire*; e aumento da divulgação do *bullying*. Tais características apontam para a descrença na escola, enquanto instituição responsável pela transmissão de conhecimento, e um declínio da importância da família para a formação das crianças e adolescentes, com competências sociais que os favoreçam como pessoas. Dois exemplos observados nas falas dos educadores apontam para esse aspecto:

“A gente chamava a mãe, ela vinha [...] havia uma coisa assim de presença maior da família [...] Aí com a ausência da família na escola, na vida dos meninos, chegamos a isso.” (VDA).

“A carga horária de trabalho, a jornada de trabalho da mulher, tudo isso eu acho que contribuiu pra aumentar o índice de violência e conseqüentemente o bullying.” (DA).

Quando à indisciplina, falta de valores e a desvalorização dos pais um educador aponta:

“A gente falava com o menino e eles paravam. Agora eles respondem a gente, desacata, bate boca [...] Havia valores que hoje sofreram grande abalos. Hoje podemos questionar se eles são ainda valores, né?. Um dos valores era o respeito que você tinha que ter com relação aos... aos... aos pais, as pessoas mais velhas aos professores, a quem sabia. Acho que é um valor incontestável.” (PA1).

Considerando os fatores apontados pelos educadores como sendo motivadores do *bullying* na escola, acreditam que a família é o principal influenciador do comportamento agressivo neste ambiente (38,09%), apesar da influência da personalidade do aluno (14,28%), da mídia (9,5%) e dos padrões sociais (9,5) também serem apontadas (Tabela 5).

Tabela 5 – Motivos causadores do *bullying* na percepção dos educadores⁶ de duas escolas públicas municipais, Juiz de Fora-MG, 2012

Características	Total		Escola A		Escola B	
	n*	%	n	%	n	%
Família	8	38,11	4	36,37	4	40,00
Personalidade	3	14,29	2	18,18	1	10,00
Comportamento	1	4,76	1	9,09	0	–
Natureza agressiva	1	4,76	1	9,09	0	–
Influência da mídia	2	9,52	1	9,09	1	10,00
Padrão social	2	9,52	0	–	2	20,00
Situações localizadas	2	9,52	0	–	2	20,00
Falta de ações dos educadores	1	4,76	1	9,09	0	–
Não soube dizer	1	4,76	1	9,09	0	–
Total	21	100,00	11	100,00	10	100,00

Fonte: O autor

Legenda: *Numero de citações (ocorrências) dessa categoria ao longo das entrevistas. O mesmo respondente pôde contribuir mais de uma idéia.

A relação da família com a violência na escola é uma constante nas respostas dos educadores. Eles acreditam que o modelo comportamental e emocional é trazido de casa e incide no ambiente escolar, como se observa na vinheta a seguir:

“Porque viu o pai e a mãe brigando em casa... Acho que isso vai gerando hábitos em casa, vê o pai xingando a mãe, vê o pai... o irmão fazendo... então ele acha que pode fazer assim também, porque ele está sendo criado assim. Tem muito pai que tá preso, mãe gritando com criança. Esse pai está preso em outra cidade, o menino quer ver o pai. Tem mãe que some no final de semana todo... Essa questão de falta de respeito na escola vem de casa. A família não valoriza a escola, não valoriza o professor. E os alunos reproduzem o que eles têm em casa, a escola é só um reflexo” (VDA).

Assinala-se a pouca frequência de citações que façam menção à qualidade da gestão do espaço escolar, que pode ser desempenhada pelos próprios educadores: a qualidade da supervisão dos locais da escola, a qualidade dos

⁶ Segundo Bardin (2010) o método de categorização pode privilegiar tanto as ocorrências em termos quantitativos quanto qualitativos. Como o presente trabalho não pretende excluir quaisquer crenças apresentadas pelos educadores, mesmo as de pouca frequência, foram consideradas também aquelas cujas ocorrências somavam apenas uma.

espaços de brincadeira e lazer na escola (Marques, Neto & Pereira, 2002; Pereira, 2008). Em grande medida, os educadores têm dificuldade em reconhecer falhas ou faltas próprias, apontando sempre para fora deles ou para fora da escola os motivos da agressão.

A partir da observação dos conteúdos referentes ao papel da escola nas soluções de *bullying*, foram criadas as características citadas na Tabela 6. Observa-se que o conteúdo da escola “A” foi qualitativamente mais rico, gerando mais ocorrências quando comparado ao da escola “B”. A escola “A” apresentou-se mais motivada para intervir junto às crianças e aos adolescentes, desde o começo do trabalho de campo para a realização desta pesquisa. Tinha mais abertura para conversas ao telefone e mais facilidade nas marcações prévias das entrevistas com os educadores.

Tabela 6 – Crença quanto ao papel da escola diante do *bullying*, por educadores de duas escolas públicas municipais, Juiz de Fora-MG, 2012

Características	Total		Escola A		Escola B	
	n*	%	n	%	n	%
Participação da comunidade	1	7,14	1	9,09	0	–
Participação da família	7	50,00	4	36,36	3	33,33
Projetos/Palestras	2	14,29	2	18,18	0	–
Conscientização/valores	3	21,43	3	27,28	6	66,67
Não acreditam funcionar	1	7,14	1	9,09	0	–
Total	14	100,00	11	100,00	9	100,00

Fonte: O autor

Legenda: * Número de citações (ocorrências) dessa categoria ao longo das entrevistas. O mesmo respondente pôde contribuir com mais de uma ideia

Na escola “B” a comunicação foi mais difícil, mais *truncada*. Mesmo nunca se negando a participar da pesquisa, a diretora dessa escola não disponibilizou um tempo para responder a entrevista até o término da etapa de campo. Constantemente remarca e desmarca. A maioria das entrevistas realizadas com os outros educadores foi marcada diretamente pelo pesquisador, não contando com o incentivo da diretora.

Três educadores não acreditam que a escola possa fazer algo de efetivo a respeito do tema, apesar de acreditarem que a escola é importante para o desenvolvimento das crianças e adolescentes e relevante para lidar com situações

de agressão. As intervenções que acreditam funcionar foram vinculadas, novamente, à participação dos pais, como se pode ver em:

“Pode (funcionar) se a família tiver falando a mesma linguagem da escola... Acho que a escola deve alertar os pais para cuidar dos filhos, para passar tempo com eles mesmo, sabe? Tempo de qualidade e que a criança não se sinta com raiva ou sozinha mesmo.” (PA5).

Ou mesmo a conscientização das crianças numa abordagem de estímulo aos valores inexistentes:

“Mostrar que tem consequências tanto pra quem pratica quanto pra quem sofre. Que não é legal. O que a gente não quer pra gente não vai fazer pro outro. Conscientizar mesmo. Falar o tempo todo.” (PB2).

“O papel da escola é esclarecer e conscientizar pra elas que esse tipo de agressão está fazendo o colega sofrer. E trabalhar a questão do valor, de todos os valores. Porque eles não sabem mais o que é valor. Tem que investir um tempo nisso.” (DA).

Fica claro, em uma vinheta, que o educador não acredita que os problemas de agressão são iniciados no ambiente escolar, mas, sim, fora de escola:

“A partir do momento que o problema vem pra escola não tem como a escola falar ‘Eu não tenho à ver com isso, isso não é função da escola’. Acaba sendo porque né, é como se fosse uma bomba lançada fora da escola que vem ser detonada dentro da escola. Então o problema pode não tá originário aqui, mas nós temos que trabalhar.(...) tem que desempenhar (algum papel contra o bullying), mesmo que ache aparentemente que não é papel da escola, não tem como fugir dessa realidade.” (CPA).

Todos os educadores acreditam que o *bullying* é prejudicial para a vítima; 62,50% negam que o agressor sofra algum tipo de prejuízo (Tabela 7). A crença

referente à vitimização da vítima e culpabilização do agressor é encontrada em outras pesquisas sobre o tema (Cepeda-Cuervo et al., 2010, Dessel, 2010a; Kokko, 2009) e apontam para o desconhecimento do funcionamento dos processos psicopatológicos dos envolvidos, independente de serem agressores ou vítimas.

Tabela 7 – Consequências que o *bullying* acarreta para os envolvidos, segundo educadores de duas escolas públicas municipais, Juiz de Fora, 2012

Envolvidos	Total		Escola A		Escola B	
	n*	%	n	%	n	%
<i>Vítima</i>						
Sim	16	100,00	8	100,00	8	100,00
Não	0	–	0	–	0	–
Não respondeu	0	–	0	–	0	–
<i>Agressor</i>						
Sim	2	12,50	2	25,00	0	–
Não	10	62,50	6	75,00	4	50,00
Não respondeu	4	25,00	0	–	4	50,00
<i>Observador</i>						
Sim	6	37,50	4	50,00	2	25,00
Não	1	6,25	1	12,50	0	–
Não respondeu	9	56,25	3	37,50	6	75,00
Total	16	100,00	8	100,00	8	100,00

Fonte: O autor

Legenda: *Todos os educadores responderam três vezes para cada variável

Para os educadores, a vítima é prejudicada a ponto de interferir na sua saúde psicológica e no seu rendimento escolar, podendo, até mesmo, acarretar no abandono da escola ou no suicídio, como se observa na fala a seguir:

“A sim, acho que as vítimas sofrem muito com essa violência... Além do baixo rendimento escolar, ele pode ter um comprometimento relacionado à segurança (autoestima), alunos que passam por situações assim podem chegar, na última das hipóteses, ao suicídio.”
(PB2).

Também se acredita que essas experiências influam no caráter do indivíduo:

“Mesmo no tempos em que não se chamava bullying, acarretava também, porque a pessoa pode se tornar um adulto que, sei lá, causar problemas na sua formação de caráter.” (PB3).

Os educadores apontaram acreditar em uma inversão de valores nas relações interpessoais dos alunos, onde um apelo produz vontade de praticarem a agressão, como se observa na vinheta à seguir:

“Hoje a consciência que essas crianças estão tendo é que fazer o errado é que é legal [...] quem faz o certo é o bobo. Então crianças que trazem da família alguma dificuldade eles se espelham nesse líderes pra criar coragem de fazer essas coisas até por questão de segurança.” (PA5).

Essa crença justifica as ações negativas praticadas pelos agressores e possíveis adesões de vítimas que se tornam agressoras, segundo os educadores. Observa-se que esta pesquisa foi realizada no período posterior ao ocorrido na Escola Municipal Tasso da Silveira, na Zona Oeste da cidade do Rio de Janeiro. Essa violência foi amplamente divulgada nos meios de comunicação (Thum, 2011) e pode ter intensificado a percepção dos respondentes, já que muitas vezes, nas entrevistas, classificavam os agressores como um tipo de “psicopatas” e exaltavam suas características psicológicas como observado nessa citação:

“O agressor, ele se acha o todo poderoso, principalmente quando ele sabe que a gente não pode chamara polícia pra ele. A gente só pode chamar a polícia pro aluno quando ele tem 13 anos, senão o feitiço vira contra o feiticeiro. Se o agressor não tem esse comportamento podado de forma drástica, ele se sente encorajado a continuar.” (PA1).

Ao abordar as consequências que os educadores acreditam que *bullying* acarreta na sua vida profissional, observa-se que o desgaste do docente é o mais prevalente nas respostas (Tabela 8). Eles sustentam a crença de que, devido aos vários problemas sociais existentes na escola, experienciam sentimento de frustração com o trabalho e, com a impossibilidade de resolver tais questões,

desgastes causados pela constante interrupção das aulas por indisciplina, como se percebe nas citações:

“Tem, é uma frustração de não poder resolver tudo.” (PA1).

“Com toda a sinceridade, educador no Brasil não tá motivado pra trabalhar com nada. Tem até uma conversa aí pras ocorrências entre professor e aluno se tornarem juridicamente trabalhável lá, porque não tem mais condições, a gente está sofrendo agressão mesmo.” (PA2).

Tabela 8 – Consequências do *bullying* para a vida profissional dos educadores de duas escolas públicas municipais, Juiz de Fora-MG, 2012

Características	Total		Escola A		Escola B	
	n*	%	n	%	n	%
Desgaste do docente	9	56,25	4	50,00	5	62,50
Desistência da profissão	1	6,25	1	12,50	0	–
Falta de apoio (pais/secretarias)	2	12,50	2	25,00	0	–
Único responsável pela criança	2	12,50	1	12,50	1	12,50
Comportamentos vigilantes	1	6,25	0	–	1	12,50
Nenhuma	1	6,25	0	–	1	12,50
Total	16	100,00	8	100,00	8	100,00

Fonte: O autor

Legenda: *Numero de citações (ocorrências) dessa categoria ao longo das entrevistas. O mesmo respondente pôde contribuir com mais de uma ideia

Outro educador aponta para uma situação não incomum nessa classe de trabalhadores: a desistência ou afastamento do trabalho:

“Já vi gente desistir da profissão por causa disso (violência, indisciplinas). Diz: ‘– Não volto em escola nunca mais!’ Já vi isso sim.” (PA2).

Segundo o autor Gimeno-Sacristan (1992), isso ocorre porque o educador é quotidianamente um “gestor de dilemas”, nesse processo de tomada de decisões estão envolvidas suas crenças e conhecimentos. Muitas vezes constatam, então,

que são incapazes de tomar algumas decisões de forma adequada, já que sua formação não contemplou outras matérias que não as relacionadas à Pedagogia e seus métodos de ensino.

Os educadores também apontam as famílias dos alunos como motivo de seu desânimo já que, segundo eles, os responsáveis muitas vezes não reforçam os bons comportamentos dos filhos e não dão atenção, carinho e apoio necessários aos filhos:

“[...] o desânimo é muito grande. Porque a gente percebe que os pais não respondem a isso (reforço e atenção).” (CPA)

“É o que eu falei, tem a família envolvida. Por mais que a gente fale aqui, tem a família dele. Se há a violência em casa, então...” (CPB).

Nota-se, também, que os professores se sentem agredidos pelos alunos e esse fato interfere na qualidade e motivação para o trabalho na escola:

“Eu vejo aqui na escola os colegas cansados de parar a aula pra conversar sobre isso, eles dizem que às vezes são até caçados pelos alunos. Aí você vê: a aula atrasa, atrasa a matéria e não tem muita vontade de parar pra fazer nada. Eles não respeitam. Às vezes só gritando mesmo.” (PB4).

Considerando as crenças referentes às soluções que os educadores apontam para administrar o *bullying*, pode-se observar que a categoria “intervenção abrangente” e a “conversar” são as mais assinaladas (Tabela 9). Por intervenção abrangente pode-se entender qualquer tipo de intervenção para essa agressão, que conte com o máximo de pessoas possíveis. Eles citam desde as famílias dos responsáveis, comunidade ao redor da escola até os órgãos oficiais responsáveis pela educação; como a Secretaria de Educação. Observa-se que a frequente referência à presença dos pais, e mesmo de outras pessoas, na escola aponta para um anseio de compartilhar responsabilidades, caracterizando um indicador de desgaste na profissão e um despreparo para lidar com questões relacionadas à conduta dos alunos, ao manejo de habilidades sociais e pessoais. Pode-se

questionar que esses fenômenos referentes ao currículo “oculto”, ou seja, atitudes, comportamentos e valores, devem ser trabalhados somente pelos educadores ou se existe a necessidade da presença de outros profissionais da saúde na escola, como ocorre em outros países (Silva, 2011; Studer, 2008).

Tabela 9 – Categorias relacionadas às soluções para o *bullying* no ambiente escolar, pelos educadores de duas escola públicas municipais, Juiz de Fora-MG, 2012

Características	Total		Escola A		Escola B	
	n*	%	n	%	n	%
Intervenção abrangente	6	31,57	4	30,78	2	28,57
Conversar	6	31,57	3	23,08	3	42,85
Intervenções em longo prazo	2	10,52	2	15,38	0	–
Intervenção preventiva	1	5,26	1	7,69	0	–
Métodos punitivos	2	10,52	2	15,38	1	14,29
Nenhum	2	10,52	1	7,69	1	14,29
Total	19	100,00	13	100,00	7	100,00

Fonte: O autor

Legenda: * Número de citações (ocorrências) dessa categoria ao longo das entrevistas. O mesmo respondente pôde contribuir com mais de uma ideia.

Sobre a presença de outras pessoas para intervirem em situações de *bullying*, os educadores relatam que:

“[...] tem que envolver todo mundo, Secretaria de Educação, educadores e os pais. Só uma ação conjunta que dá certo.” (PA2).

“Solução de longo prazo, mas só com a participação da família. Com a família dentro. Principalmente com os alunos problemáticos.” (PB5).

“Acho que pra ter algum jeito tem que ter os pais aqui junto. Eles têm que ajudar e não colocar os filho aqui e pronto, sabe?” (CPB2).

Quanto à categoria “conversa”, os educadores relatam que:

“[...] falar nunca é pouco, né? Falar, falar, falar, não tem outro jeito. A gente conversa, orienta, para eles saber o que o bullying é!” (PA1).

Ir nas salas, conversar, esse ambiente é nosso, nós aqui temos que ter uma convivência saudável, na nossa escola aluno não desrespeita porque aos alunos não são desrespeitados pelos educadores” (CP1).

Baseado no conjunto de elementos que podem constituir um programa de intervenção para *bullying*, como observado por Farrington e Ttofi (2009) a conversa pode ser entendida como uma das estratégias possíveis de serem utilizadas, porém não a única. Dentre outras estão: a utilização do método não punitivo, de responsabilidade compartilhada e sem culpabilização; o estudo de conceitos do *bullying* e suas implicações pelos educadores; a utilização de psicodrama, produção de histórias e utilização de vídeos para discussão em sala, além das brincadeiras (Lourenço et al., 2009; Pereira, 2008).

Observa-se, então, que os educadores percebem de forma restrita as possibilidades de intervir, sendo que muitas vezes não vislumbram outras abordagens interventivas que não a punitiva, também expressada pela conversa. Esse aspecto fica claro na vinheta a seguir:

“Não que a gente seja a favor da punição, mas tinha que ter um jeito de controlar, de parar. Parece que isto está como uma praga no mundo que não tem muito jeito não...” (PA5).

Observa-se pela utilização do verbo “ter”, coloquialmente utilizado no pretérito imperfeito, que o educador anseia por uma forma alternativa de ação, porém não a encontra disponível no momento. Esse fato é comum em profissionais que trabalham em contato constante com violência, provavelmente por não ter uma visão externa e distanciada do problema, como tem os pesquisadores, por exemplo (Habigzang & Koller, 2012). Em grande medida as intervenções são citadas, mas não especificadas em detalhes, ou seja, o que de fato fazer, ou o que compõe a intervenção não é abordado em maior detalhe.

Quanto às crenças dos educadores referentes à possibilidade de inserção de um programa permanente no currículo escolar, apenas dois (12,50%) dos entrevistados claramente afirmaram acreditar que é possível sua inclusão. Os outros 87,50% ou afirmaram não acreditar na viabilidade dos programas ou responderam dizendo que já existe um trabalho sendo feito na escola, como aponta um profissional:

“[...] é difícil, né? A família não ajuda e ainda chamam a filha de tudo quanto é nome, vagabunda, não vale nada... eu fiquei com pena da menina. Aí às vezes chamar o pai piora a situação. A rotina deles em casa é o inverso daqui, o resto do dia é o oposto.” (PB5).

Os educadores reconhecem a possibilidade de um projeto mais estruturado e que suas ações são restritas de alguma forma:

“A gente já faz algumas coisas aqui. Conversa, traz textos pra discutir, chama a família. Mas seria bom ter um projeto mais estruturado mesmo.” (PA2).

Em relação à percepção que os educadores têm sobre a motivação para o trabalho com a gestão do *bullying*, afirma-se, majoritariamente, que as variáveis referentes às condições de trabalho apontam para o desapeço pela profissão de educador. Características como: indisciplina dos alunos; falta de apoio dos familiares e dos órgãos de educação; salário baixo; processo trabalhoso de socialização dos alunos, pela necessidade de investimento emocional constante; baixos desempenhos dos alunos; pressão por resultados pela secretaria; trabalhar por obrigação; preocupação em transmitir o conteúdo formal; múltiplos trabalhos concomitantes para aumento do rendimento mensal; falta de docentes na escola; e a cobrança familiar, são apontadas como variáveis desmotivadoras por 75% dos entrevistados.

Um educador afirmou que:

“Agora nós somos professoras, mãe e pai deles, então fica difícil. As obrigações de casa são agora transmitidas pra escola. E nós não temos formação específica pra resolver problemas de psicólogo, de assistente social. A escola deveria ter esses profissionais. Até exame de acuidade visual a gente tem feito. E o pai não perceber isso, fico chocada.” (PB3).

É importante apontar que as queixas dos educadores, muitas vezes, condizem com a realidade das escolas municipais brasileiras. Elas apresentam uma escassez de recursos materiais e humanos. Porém a escola “A”, mesmo com vários empecilhos, apresentou projetos bem possíveis de serem realizados e que, na ótica dos próprios profissionais, tem aumentado a qualidade das relações entre eles e entre seus alunos.

Esse fato aponta para a plausibilidade de ações pontuais que levem em conta características específicas de cada escola, que respeitem suas possibilidades de recursos no momento. Mesmo que se tenha em vista a necessidade de mudanças em âmbitos mais amplos (políticas públicas, programas de intervenção nacional, presença de profissionais de saúde na escola) que possam beneficiar a escola brasileira de forma geral.

Como pôde ser observado anteriormente, a escola “A” apresentou maior variedade de conteúdo para ser analisado. Os educadores dessa escola se mostraram mais desenvolvidos quanto ao tema (Quadro 1). Foi possível perceber coerência nos seus discursos quando perguntados sobre o papel da escola e sobre como eles procedem com os eventos agressivos no ambiente escolar. Essa integração dos docentes facilitou o desenvolvimento de atividades que eles chamaram de “conscientizadoras”. Ou seja, o mesmo tema, ou história, era trabalhado nas diferentes disciplinas: matemática, português e educação física, por exemplo.

Quadro 1 – Crenças referentes às diferentes prevalências de *bullying* em cada escola, pelos educadores de duas escolas públicas municipais, Juiz de Fora-MG, 2012

Escola A – Menos violenta	Escola B – Mais violenta
Conversa (2)	Localização da escola (5)
Tolerância zero à agressão (1)	
Aumento da suspensão (1)	
Comunidade integrada (2)	
Integração dos docentes (3)	
Atividades de conscientização (3)	

Fonte: O autor

Porém, é importante notar que o gestor principal da escola “A” é favorável às suspensões e métodos punitivos como forma de controle do ambiente escolar, o que levanta a hipótese de que a escola tem maior controle das agressões e, portanto, menos prevalência de *bullying* (Barbosa, 2011), pelo fato de utilizarem métodos disciplinares punitivos, mesmo que o discurso apreendido nas entrevistas mostre atitudes desfavoráveis em relação a essa abordagem. Pode-se notar a suspensão como método disciplinar quando disse que:

“Nas escolas, a solução mais drástica é retirar esse praticante de bullying do convívio escolar e mostrar pro outros meninos: ‘ – Olha ele foi expulso, pra servir de exemplo e pra não encorajar esse tipo de coisa!’” (PA1).

Percebe-se na vinheta seguinte uma pausa quando vai dizer algo sobre a abordagem da conversa não funcionar:

“[...] a gente tenta resolver na conversa, mas tem hora que isso também (pausa longa); eles respondem. A gente chama atenção, a gente não tolera agressão física, chama a mãe, repreende mesmo. E o grupo está com a mesma postura, chamar atenção. A coisa é juntos.” (PA3).

Um educador aponta que, dependendo do tipo da agressão percebido, utiliza-se o método punitivo:

“[...] Mas quando é agressão mesmo, assim, física, a agente às vezes pune mais do que quando é outra agressão [...]” (PB3).

A dificuldade em apontar problemas ou motivações para as agressões que surgissem dentro da escola ou que dela fossem motivados foi comum em ambas as escolas. A literatura referente à intervenções no âmbito escolar para situações de *bullying* (Salgado et al., 2011) aponta que o comportamento do professor pode eliciar a agressão entre pares, já que os professores são modelos significativos para a vida dos estudantes. Os métodos punitivos, quando utilizados, podem reforçar a agressão e fornecer um modelo negativo para as crianças. Deve-se considerar, também, que a dificuldade dos educadores em lidar com um grupo muito grande de crianças com problemas como a indisciplina é o grande incômodo apontado por eles. Essa situação pode desmotivar e provocar uma atitude mais radical que os distancia da conversa, da produção de bons modelos e do interesse em intervir contra situações de agressão entre pares.

Somente um educador, porém, declarou estar consciente de sua importância para o aluno e acredita na intervenção, como se vê:

“Se ela aborda um adulto pra fazer uma reclamação do comportamento de outra criança ou de outro adolescente, providências tem que ser tomadas, porque a partir do momento que você desconsidera aquela reclamação, né? Você não toma providência nenhuma, não ouve, não busca solução pra aquele conflito que aconteceu, você reforça que aconteçam outros conflitos. Então eu acho que a escola, os pais muitas vezes favorecem, e a origem dessa situação toda de violência pode estar na falta de se trabalhar mesmo essa questão da violência.” (VDA).

Pôde-se contatar que, juntamente com métodos punitivos e suspensões, os educadores da escola “A” tentam várias abordagens interventivas positivas. Uma hipótese a ser pensada é a de que lhes falte capacitação para que tenham embasamento em suas ações no âmbito escolar.

A escola “B” apontou a conversa com agressores e vítimas e a utilização de textos trabalhados na aula de português como ações interventivas, porém não havendo coerência entre os educadores para uma ação unificada.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo como base os resultados e a discussão apresentados anteriormente, percebe-se que os educadores apontam com frequência, e em várias situações, a necessidade de maior participação da família na vida escolar de seus filhos. Essa realidade não é incomum em outras pesquisas, onde o educador percebe a necessidade de orientar os pais sobre como auxiliar a educação de seus filhos em casa. Esse aspecto pode ser incentivado pela política educacional que cobra a participação dos responsáveis na gestão da escola, já que os educadores participam de reuniões onde essa característica é levantada como tópico das pautas. Pode-se considerar, também, a dificuldade dos educadores em apontar suas próprias dificuldades e limitações no processo de gestão do ambiente escolar, de maneira geral (Dessen & Polonia, 2007; Carvalho, 2000; Justo, 2006; Marcondes & Sigolo, 2012; Pereira, 2011).

A penalização da família pode ser o resultado da crença que os educadores sustentam em relação à composição familiar tradicional, de classe média, ou seja: a mãe em casa auxiliando o filho em tempo integral, se dedicando exclusivamente ao lar. Essa característica pode ser notada pela própria forma de compor o calendário escolar: comparativamente ao período de trabalho dos adultos, as crianças estudam quatro horas por dia, metade do cumprido pelos adultos; e seu ano letivo consta de nove meses, e não onze, como no trabalho adulto. Essa particularidade ocorre, segundo Carvalho (2000), pois espera-se que a mãe esteja com seu filho em todo o processo, mesmo nos recessos.

Dessa forma, ainda segundo Carvalho (2000), parece existir a mistura do papel materno/paterno com o papel do docente e a mistura da educação formal com a informal, reduzindo a educação à escolarização básica, já que todo o resto deve ser tratado em casa. A crença nesse modelo não corresponde à realidade atual com a composição de famílias monoparentais, famílias em que a mãe e o pai trabalham tempo integral ou mesmo de filhos sem pais criados por outros responsáveis, como os avós, muitas vezes sem condição de auxiliar seus netos.

Entender a escola, segundo Dessen e Polonia (2007), como responsável somente pela escolarização básica pode ser uma crença que limite abordar outros aspectos importantes e que fazem parte desse ambiente. A escola, do ponto de vista

do desenvolvimento humano, tem uma função socializadora, onde o aluno se constitui e consolida sua evolução social, cultural e intelectual. Nesse sentido, a criação de redes sociais de apoio buscando instituições e universidades e a delimitação do grau de envolvimento da família e da escola pode ser uma saída viável para focar o desenvolvimento da criança e adolescente e para responder aos anseios, tanto dos educadores quanto dos pais, no processo de desenvolvimento do aluno. Esse processo só é possível com a participação das duas partes, o que é difícil quando se observa que essa relação ainda é tradicionalmente superficial e marcada pelas desmotivações em se promover mudanças na escola e propor novas ações (Pereira, 2011).

Existe a possibilidade de intervenções pontuais, mesmo com o relato de dificuldades e falta de apoio da Secretaria Municipal de Educação e do governo brasileiro, de forma geral. A escola “A” foi mais expressiva nos conteúdos das entrevistas dos educadores, quando comparada à escola “B”, e propiciou uma compreensão mais detalhada sobre o *bullying* e as questões referentes às crenças quanto à gestão. Segundo a pesquisa de Barbosa (2011), a escola “A” foi a menos violenta do estudo. Esta escola também apresentou um projeto mais estruturado para lidar com o *bullying* e que demonstrou que existia maior coesão entre os colegas para lidar com a agressão e a indisciplina, mesmo que em algumas vezes estivessem presentes abordagens punitivas e a suspensão de alunos “problema”.

Tendo como referência o trabalho de Stelko-Pereira e Williams (2010a) sobre os conceitos de violência escolar e o *bullying* como uma violência escolar específica, e considerando a realidade brasileira marcada pela desigualdade socioeconômica, questiona-se se, no Brasil, uma intervenção específica para situações de *bullying* seria mais eficaz do que outra que abordasse aspectos como os valores e que desenvolvesse as habilidades sociais dos alunos, pais e educadores: uma vez que os professores apontaram o *bullying* como um fenômeno resultante de criações problemáticas e violentas, de incapacidade dos alunos em refletir e utilizar preceitos como valores e moral para julgar as condutas, e mesmo pela presença de outras violências no âmbito escolar (vandalismo, gangues e tráfico de drogas) que extrapolam o conceito de *bullying*. Essa realidade foi mais marcante na escola “B”, localizada em um bairro mais carente.

As intervenções específicas para situações de *bullying*, como apresentadas por Farrington e Ttifo (2009) em sua revisão sistemática sobre programas de

intervenção, parecem estar mais alinhadas com a realidade europeia, onde o *bullying* é o problema central e a escola não sofre tão intensamente e tão marcadamente com outras violências. Nesse sentido é importante a compreensão da realidade brasileira e a adaptação dos programas e das capacitações para educadores, considerando as diferenças culturais não somente do país, mas das escolas em específico (Pereira, 2008).

Outro indicador, que deve ser considerado em futuras pesquisas e possíveis intervenções na escola, é a crença do *bullying* como algo comum ao desenvolvimento dos alunos (32%). Essa crença tende a desestimular o comportamento interventivo, uma vez que a agressão não é tratada como um comportamento negativo e já foi observada em outra pesquisa (Biggs et al., 2008) que a considerou como um aspecto importante para a não adesão de professores à programas de intervenção para *bullying*. Ademais, é justificada, sobretudo, por outra crença na qual é comum ao menino bater e é comum à menina ser mais “quietinha”, denotando uma compreensão machista das relações. Essa crença está bastante arraigada, podendo ser classificada, segundo Bem (1973), no grupo das *crenças primitivas ordem zero*, que são aquelas apreendidas desde a infância e, assim, muito difíceis de serem mudadas.

Destaca-se a elevância do quanto é desafiante pensar em estratégias que promovam a redução do *bullying* no Brasil, já que o país é marcado por muitas situações de adversidades. Porém, o estudo apresentou características que corroboraram outras pesquisas brasileiras, no tocante à realidade socioeconômica, e corroboraram estudos internacionais quanto às crenças dos educadores em relação ao *bullying* e seus efeitos no comportamento docente. Apontou possíveis diferenças a serem consideradas em intervenções futuras, quando comparadas aos programas internacionais, porém guardou algumas semelhanças com as mesmas pesquisas em outros aspectos como: influência do professor sobre os alunos; influência das crenças dos professores e seus gêneros, na forma de promover ações no ambiente escolar; importância da capacitação dos gestores, sobretudo para afinarem a definição de *bullying* e as estratégias de ação coletivas.

O estudo das crenças se mostrou pertinente para abordar, de forma compreensiva, a realidade das escolas estudadas e possibilitou o conhecimento de fatores que a pesquisa de Barbosa (2011) pode não ter abarcado, por se tratarem de pesquisas com desenhos metodológicos diferentes. A pesquisa qualitativa propiciou

a compreensão das justificativas e das concepções dos educadores sobre outras variáveis que estão vinculadas ao conceito de *bullying*, que em uma pesquisa quantitativa talvez não fosse possível abranger. Mesmo que não apresente alta validade externa, ela contribuiu para levantar outros indicadores importantes que possam integrar as intervenções brasileiras e auxiliar na adaptação do material consolidado internacionalmente.

REFERÊNCIAS

- Abramovay, M., Castro, M. G., Pinheiro, L. C., Lima, F. S., & Martinelli, C. C. (2002). *Juventude, violência e vulnerabilidade social na América Latina: desafios para políticas públicas*. Brasília: UNESCO.
- Alves-Mazzotti, A. J. & Gewandsznajder, F. (1998). O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa. São Paulo: Pioneira.
- Almeida, A. A., Salgado, F. S., Tavares, F. S., Senra, L. X., & Lourenço, L. M. (2011). Bullying e implicações psicossociais: uma revisão bibliométrica. [Resumo]. In *XLI Reunião anual de Psicologia*. Sociedade Brasileira de Psicologia (Org.), Belém.
- Almeida, K. L., Silva, A. C., Campos, J. S. (2008). Importância da identificação precoce da ocorrência do bullying: uma revisão de literatura. *Revista de pediatria*, 9(1), 8-16.
- Almeida, S. B., Cardoso, L. R. D. & Costac, V. V. (2009). Bullying: conhecimento e prática pedagógica no ambiente escolar. *Psicologia argumento*, 27(58), 201-206.
- Alves, M. T. G. & Franco, C. (2008). A pesquisa em eficácia escolar no Brasil: evidências sobre o efeito das escolas e fatores associados à eficácia escolar. In N. Brooke, J. F. Soares (Orgs.). *Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias* (pp.482-500). Belo Horizonte: UFMG.
- Amado, J. S. (2006). A prevenção da indisciplina na sala. In J. C. S. Neto & M. L. Nascimento (Orgs.). *Infância: violência, instituições e políticas públicas* (pp. 65-74). São Paulo: Expressão e Arte.
- Amaral, M. B., Lourenço, L. M., & Ronzani, T. (2006). Beliefs about Alcohol Use among University Students. *Journal of substance abuse treatment*, 31(2), 181-185.
- Anagnostopoulos, D., Buchanan, N. T., Pereira, C., Lichty, L. F. (2009). "School staff responses to gender-based bullying as moral interpretation: an exploratory study". *Educational policy*, 23(4), 519-53.
- Anderson, C. A., & Bushman, B. J. (2002). Human aggression. *Annual Review of Psychology*, 53(1), 27-51.
- Andre, M. (2012). Políticas e programas de apoio aos professores iniciantes no Brasil. *Cadernos de pesquisa*, 42(145), 112-129.
- Araújo, M. C. M. (2009). *Gestão escolar*. Curitiba: IESDE.

- Arbeau, K. A. & Coplan, R. J. (2007). Kindergarten teachers' beliefs and responses to hypothetical prosocial, asocial, and antisocial children. *Merrill-Palmer quarterly*, 53(2), 291-318.
- Arndt, J. S. & Luo, N. (2008). Exploring bullying: an early childhood perspective from Mainland China. *Childhood education*, 84(6), 340.
- Aronson, E., Wilson, T. D., & Arket, R. M. (2002). *Psicologia social*. (3a ed.). Rio de Janeiro: LTC.
- Assis, S. G., Deslandes, S. F., & Santos, N. C. (2005). Violência na adolescência: sementes e frutos de uma sociedade desigual. In Ministério da Saúde. *Impacto da violência na saúde dos brasileiros* (pp. 79-116). Brasília: Ministério da Saúde.
- Athanasziades, C., Deliyanni-Kouimtzi, V. (2010). The experience of bullying among secondary school students. *Psychology in the schools*, 47(4), 328-341.
- Bandura, A., Azzi, R. G. & Polydoro, S. (2008). *Teoria social cognitiva: conceitos básicos*. Porto Alegre: Artmed.
- Baptista, M. N. & Campos, D. C. (2007). Metodologias de pesquisa em ciências: análises quantitativa e qualitativa. Rio de Janeiro: LTC.
- Barbosa, A. J. G. (2011). Compreender o bullying. Um estudo em escolas de Portugal e do Brasil. Manuscrito não publicado.
- Bardin, L. (2010). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bauman, S. (2008). The role of elementary school counselors in reducing school bullying. *Elementary school journal*, 108(5), 362-375.
- Bem, D. J. (1973). *Convicções, atitudes e assuntos humanos*. São Paulo: Herder/EPU.
- Bérgamo, L. P. D. & Bazon, M. R. (2011). Abuso físico infantil: analisando o estresse parental e o apoio social. *Psicologia: teoria e pesquisa*, 27(1), 13-21.
- Biggs, B. K., Vernberg, E. M., Twemlow, S. W., Fonagy, P., & Dill, E. J. (2008). Teacher adherence and its relation to teacher attitudes and student outcomes in an elementary school-based violence prevention program. *School psychology review*, 37(4), 533-549.
- Boulton, M. J., Duke, E., Holman, G., Laxton, E., Nicholas, B., Spells, R., ... Woodmansey, H. (2009). Associations between being bullied, perceptions of safety in classroom and playground, and relationship with teacher among primary school pupils. *Educational studies*, 35(3), 255-267.

- Bowes, L., Arseneault, L., Maughan, B., Taylor, A., Caspi, A., & Moffitt, T. E. (2009). School, neighborhood, and family factors are associated with children's bullying involvement: a nationally representative longitudinal study. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 48(5), 545-553.
- Bradshaw, C. P., Sawyer, A. L. & O'Brennan, L. M. (2009). A social disorganization perspective on bullying-related attitudes and behaviors: the influence of school context. *American journal of community psychology*, 43(3-4), 204-220.
- Brooke, N. & Soares, J. F. (Orgs.). (2008). *Pesquisa em eficácia escolar: origens e trajetórias*. Belo Horizonte: UFMG.
- Cambridge University Press. (2011). Bully. In Cambridge University Press (Ed.). *Cambridge dictionaries on line*. (2011). Retrieved from http://dictionary.cambridge.org/dictionary/british/bully_1?q=bully
- Caravita, S. S., Di Blasio, P. & Salmivalli, C. (2009). Unique and interactive effects of empathy and social status on involvement in bullying. *Social development*, 18(1), 140-163.
- Carney, J. V. (2008). Perceptions of bullying and associated trauma during adolescence. *Professional school counseling*, 11(3), 179-188.
- Carvalho, M. E. P. (2000). Relação entre família e a escola e suas implicações de gênero. *Cadernos de pesquisa*, (110), 143-155.
- Cavazza, N. (2008). *Psicologia das atitudes e das opiniões*. São Paulo: Loyola.
- Cepeda-Cuervo, E., Pacheco-Durán, P. N., García-Barco, L., Piraquive-Peña, C. J. (2008). Bullying amongst students attending state basic and middle schools. *Revista de salud pública*, 10(4), 517-528.
- Chang, L., Hongyun, L., Fung, K.Y., Wang, Y., Zhonglin, W., Li, H. & Farver, J. M. (2008). The Mediating and Moderating Effects of Teacher Preference on the Relations between Students' Social Behaviors and Peer Acceptance. *Merrill-Palmer quarterly*, 53(4), 603-630.
- Cheng, Y., Newman, I. M., Qu, M., Mbulo, L., Chai, Y., Chen, Y., Shell, D. F. (2010). Being bullied and psychosocial adjustment among middle school students in China. *The Journal of school health*, 80(4), 193-199.
- Chin, M. A. (2011). Prevalence, gender differences, and mental health problems associated with traditional and cyber bullying. (Master's thesis). Hawai: University of Hawai.
- Craig A. Anderson, C. A. & Bushman, B. J. (2002) Human Agression. *Annual Review Psychology* 53:27–51.

- Crothers, L. M. & Kolbert, J. B. (2008). Tackling a problematic behavior management issue: teachers' intervention in childhood bullying problems. *Intervention in school and clinic*, 43(3), 132-139.
- Cunha, F. & Heckman, J. (2007). The Technology of Skill Formation. *American economic review*, 97(2), 31-47.
- Cunha, M. C. (2009). Gestão educacional nos municípios: entraves e perspectivas. Salvador: EDUFBA.
- Cunningham, N. J. & Whitten, M. (2007). The role of the middle school counselor in preventing bullying. *Journal of school counseling*, 5, 1-49
- Cunningham, C. E., Vaillancourt, T., Rima, H., Deal, K., Cunningham, L., Short, K., & Chen, Y. (2009). Modeling the bullying prevention program preferences of educators: a discrete choice conjoint experiment. *Journal of abnormal child psychology*, 37(7), 929-43.
- Decreto de Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (1996, 23 de dezembro). Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, p. 27833.
- Decreto de Lei nº 6.481, de 21 de dezembro de 2009 (2009, 22 de dezembro). Aprova o Programa Nacional de Direitos Humanos - PNDH-3 e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, p. 1.
- Delamater, J. D., Michener, H. A., & Myers, D. J. (2005). *Psicologia social*. São Paulo: Thomson Learning.
- Dessel, A. B. (2010a). Effects of intergroup dialogue: public school teachers and sexual orientation prejudice. *Small group research*, 41(5), 556-592.
- Dessel, A. B. (2010b). Prejudice in schools: promotion of an inclusive culture and climate. *Education and urban society*, 42(4), 407-429.
- Dessen, M. A., Polonia, A. C. (2007). A família e a escola como contextos de desenvolvimento humano. *Paidéia*, 17(36), 21-32.
- Elicker, E., Silva, A. C., Silva, R. E. G., Melo, R. C. & Evangelista, L. A. (2010). Formação profissional dos docentes de Educação Física da rede pública municipal de ensino de Porto Velho – RO. In *Anais da Semana Educa*, 1(1), 1-7.
- Ellis, A. A. & Shute, R. (2007). Teacher responses to bullying in relation to moral orientation and seriousness of bullying. *British journal of educational psychology*, 77(3), 649-663.

- Emenda Constitucional nº 14, de 12 de setembro de 1996 (1996, 13 de setembro). Modifica os arts. 34, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e da nova redação ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. *Diário Oficial da União*, p. 18109.
- Fante, C. (2005). Fenômeno bullying: como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz. (2. ed.). Campinas, SP: Versus.
- Farrington, D. P. & Ttofi, M. M. (2009). *School-based programs to reduce bullying and victimization*. Oslo: Campbell Systematic Reviews.
- Flaspohler, P. D., Elfstrom, J. L., Vanderzee, K. L., Sink, H. E. & Birchmeier, Z. (2009) Stand by me: the effects of peer and teacher support in mitigating the impact of bullying on quality of life. *Psychology in the schools*, 46(7), 636-649.
- Ferreira, M. C. T. & Marturano, E. M. (2002). Ambiente familiar e os problemas de comportamento apresentados por crianças com baixo desempenho escolar. *Psicologia: reflexão e crítica*, 15(1), 35-44.
- Festinger, L. (1954). *Teoria da dissonância cognitiva*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Fisher, R. M. (2010). *Bullying escolar no Brasil: relatório final*. São Paulo: CEATS/FIA.
- Flick, U. (2009). *Introdução à pesquisa qualitativa*. (3a ed). Porto Alegre: Artmed.
- Flynt, S. W. & Morton, R. C. (2008). Alabama elementary principals' perceptions of bullying. *Education*, 129(2), 187-191.
- Froeschle, J. G., Mayorga, M., Castillo, Y. & Hargrave, T. (2008). Strategies to prevent and heal the mental anguish caused by cyberbullying. *Middle school journal*, 39(4), 30-35.
- Garaigordobil, L. M. & Onederra, R. J. A. (2009). School bullying and violence in the Autonomous Community of the Basque Country. *Psicothema*, 21(1), 83-9.
- Gasparini, S. M., Barreto, S. M., & Assunção, A. Á. (2006). Prevalência de transtornos mentais comuns em professores da rede municipal de Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil. *Cadernos de saúde pública*, 22(12), 2679-2691.
- Gauer, G. C. (Coord.). (2008). *Agressividade: uma leitura biopsicossocial*. Curitiba: Juruá.

- Gebara, C.F.P. (2008). *Estudo das crenças dos agentes comunitários de saúde do município de Lima Duarte em relação à violência doméstica contra crianças e adolescentes*. (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora.
- Gimeno-Sacristan, J. S. (1992). Consciência sobre a ação e a prática como liberação profissional dos professores. In A. Nóvoa (Org.). *Profissão professor* (pp. 63-92). Porto: Porto Editora.
- Godoi, C. (2008). Os sentidos da violência: TV, celular e novas mídias. São Paulo: Realejo.
- Goldstein, J. H. (1983). *Psicologia social*. São Paulo: Guanabara Dois.
- Goya, A., Bzuneck, J. A. & Guimarães, S. E. R (2008). Crenças de eficácia de professores e motivação de adolescentes para aprender Física. *Revista semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 12(2), 51-67.
- Harris, G. E. & Jeffery, G. (2010). School counsellors' perceptions on working with student high-risk behaviour. *Canadian journal of counselling*, 44(2), 531.
- Holt, M. K.; Espelage, D. L. (2007). Perceived social support among bullies, victims, and bully-victims. *Journal of youth and Adolescence*, 36(8), 984–994.
- Hudelson, P. M. (1994). *Qualitative research for health programmes*. Geneve: World Health Organization.
- Idsoe, T., Solli, E. & Cosmovici, E.M. (2008). Social psychological processes in family and school: more evidence on their relative etiological significance for bullying behavior. *Aggressive behavior*, 34(5), 460-474.
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística [IBGE]. (2009). *Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar (PenSe)*. Rio de Janeiro: IBGE.
- Jimerson, S. R. (2010). *Handbook of bullying in schools: an international perspective*. New York: Routledge.
- Justo, E. M. O. (2006). *Família na escola*. Praia Grande: [s.n.].
- Kochenderfer-Ladd, B. & Pelletier, M. E. (2008). Teachers' views and beliefs about bullying: influences on classroom management strategies and students' coping with peer victimization. *Journal of school psychology*, 46(4), 431-453.
- Kokko, T. H. J. (2009). Tackling bullying: victimized by peers as a pupil, an effective intervener as a teacher? *Teaching and teacher education*, 25(8), 1000-1008.

- Krug, E. G., Dahlberg, L. D., Mercy, J. A., Zwi, A. B. & Lozano, R. (2002). *World report on violence and health*. Geneva: World Health Organization.
- Krüger, H. R. (1995). *Psicologia das crenças: perspectivas teóricas*. (Tese). Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.
- Lai, S. L., Ye, R. & Chang, K-P. (2008). Bullying in Middle Schools: An Asian-Pacific Regional Study. *Asia Pacific Education Review*, 9(4), 503-515.
- Lazarus, R. & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. New York: Springer Publishing.
- Lee, C. H., Buckthorpe, S., Craighead, T., & McCormack, G. (2008). The relationship between the level of bullying in primary schools and children's views of their teachers' attitudes to pupil behaviour. *Pastoral care in education*, 26(3), 171-180.
- Leymann, H. (1990). Psychological reactions to violence in working life: bank robberies. (Master's thesis). Umeå University, Umeå.
- Libório, R. M. C. & Francisco M. V. (2008). Um estudo sobre bullying entre escolares do Ensino Fundamental. *Psicologia: reflexão e crítica*, 22(2), 200-207.
- Liu, H., Fung, K. Y., Wang, Y., Wen, Z., Li, H., & Farver, J. M. (2007). The mediating and moderating effects of teacher preference on the relations between students' social behaviors and peer acceptance. *Journal of Developmental Psychology*, 53(4), 603-630.
- Lorenz, K. (2002). *On Agression*. Oxford: Routledge.
- Loukas, A. & Murphy, J. L. (2007). Middle school student perceptions of school climate: examining protective functions on subsequent adjustment problems. *Journal of School Psychology*. 45, 293–309.
- Lourenço, L. M. (1998). *Violência e crenças*. (Tese de Doutorado). Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.
- Lourenço, L. M., Cruvinel, E., Almeida, A. A., & Gebara, C. (2010). Estudo das crenças dos agentes de saúde a respeito da violência doméstica. *Estudos interdisciplinares em psicologia*, 1(1), 108-128.
- Lourenço, L. M., Pereira, B., Paiva, D. P., & Gebara, C. F. P. (2009). A gestão educacional e o bullying: um estudo em escolas portuguesas. *Interacções (Portugal)*, 5, 208-228.

- Lourenço, L. M., Resgala, G. S., Rodrigues, T. P., & Carvalho, D. P. (2007). Um estudo das crenças no que concerne ao consumo/tráfico de drogas enquanto causa da violência/agressividade. *Psicologia em pesquisa*, 1(1), 34-40.
- Lourenço, L. M., Salgado, F. S., Barbosa, A. J. G., & Pereira, B. O. (2011). Gestão do bullying no ambiente escolar: algumas perspectivas a partir de pesquisa bibliométrica e de campo. In: *VI Congreso Internacional de Psicología y Educación*. Asociación de Psicología y Educación (Org.), Madrid.
- Lourenço, L. M., Salgado, F. S., Amaral, A. C., Gomes, S. F. L., & Senra, L. X. (2011). O impacto do testemunho de violência interpaparental em crianças: uma breve análise bibliométrica e bibliográfica. *Gerais: revista interinstitucional em psicologia*, 4(1), 104-111.
- Luck, H., Freitas, K. S., Girling, R. & Keith, S. (2011). *A escola participativa: o trabalho do gestor escolar*. (9a ed.). Petropolis: Vozes.
- Marcondes, K. H. B. & Sigolo, S. R. R. L. (2012). Comunicação e envolvimento: possibilidades de interconexões entre família-escola? *Paidéia*, 22(51), 91-99.
- Marques. A., Neto, C. & Pereira, B. (2002). Changes in school playground to reduce aggressive behavior. In M. Martinez (Ed.). *Prevention and control of aggression and the impact on its victims* (pp.137-145). New York: Kluwer Academic/Plenum Publishers.
- Marques, R. H. B. (2011). Situações problema relacionadas ao uso de álcool e outras drogas no contexto escolar: narrativas de educadores do ensino publico da região centro oeste. (Dissertação de mestrado). Universidade Nacional de Brasília, Brasília.
- Marra, C. A. S. (2007) Violência escolar: a percepção dos atores escolares e a repercussão no cotidiano da escola. São Paulo: Annablume.
- Martins, M. D. J. (2005). O problema da violência escolar: uma clarificação e diferenciação de vários conceitos relacionados. *Revista portuguesa de educação*, 18(001), 93-115.
- Marturano, E. M., Linhares, M. B. M. & Loureiro, S. R. (2004). *Vulnerabilidade e proteção: indicadores de trajetória de desenvolvimento do escolar*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Mazer, S. M., Dal Bello, A. C., Bazon, M. R. (2009). Dificuldades de aprendizagem: revisão de literatura sobre os fatores de risco associados. *Psicologia da educação*, 28, 7-21.
- Mcguigan, F. J. (1976). *Psicologia experimental: uma abordagem metodológica*. São Paulo: EPU.

- Menard, S., Grotper, J., Gianola, D., & O'neal, M. (2008). *On evaluation of bullyproofing your school*. Washington: Centers for Disease Control and Prevention.
- Michaud, Y. (1989). *A violência*. São Paulo: Ática.
- Minayo, M.C.S. (2005). Violência: um problema para a saúde dos brasileiros. In Ministério da Saúde, Secretaria de Vigilância em Saúde. *Impacto da violência na saúde dos brasileiros* (pp. 10-41). Brasília: Ministério da Saúde.
- Minayo, M. C. S. (2008). O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: Hucitec.
- Ministério da Saúde. Secretaria de Vigilância em Saúde. (2005). *Impacto da violência na saúde dos brasileiros*. Brasília: Ministério da Saúde.
- Molon, R. C. (2005). Assédio moral no ambiente de trabalho e a responsabilidade civil: empregado e empregador. *Jus Navigandi*, 10(568). Recuperado de <http://jus.com.br/revista/texto/6173>.
- Moraes, R. (1999). Análise de conteúdo. *Revista educação*, 22(37), 7-32.
- Myers, D. G. (2000). Agressão: ferindo seu próximo. In D. G. Myers. *Psicologia social* (pp. 207-230). Rio de Janeiro, LTC- Livros Técnicos e Científicos,
- Neto, A. A. L. & Saavedra, L. H. (2003). Diga não para o bullying: programa de redução do comportamento agressivo entre estudantes. Rio de Janeiro: Abrapi.
- Newgent, R. A., Lounsbery, K. L., Keller, E. A., Baker, C. R., Cavell, T. A. & Boughfman, E. M. (2009). Differential perceptions of bullying in the schools: a comparison of student, parent, teacher, school counselor, and principal reports. *Journal of school counseling*, 7(38), 1-33.
- Nicolaci-da-Costa, A. M. (2007). O campo da pesquisa qualitativa e o Método de Explicitação do Discurso Subjacente (MEDS). *Psicologia: reflexão e crítica*, 20(1), 65-73.
- Nicolaidis, S., Toda, Y., & Smith, P. K. (2002). Knowledge and attitudes about school bullying in trainee teachers. *British journal of educational psychology*, 72(Pt 1), 105-118.
- Nylund, K., Bellmore, A., Nishina, A. & Graham, S. (2007). Subtypes, severity, and structural stability of peer victimization: what does latent class analysis say? *Child development*, 79(6), 1706–1722.

- Olweus, D. (1989). *Questionnaire for Students* (Junior and Senior versions). Unpublished manuscript.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: what we know and what we can do*. Oxford: Blackwell Publishing.
- Olweus, D. (2011). Bullying at school and later criminality: Findings from three Swedish community samples of males. *Criminal behaviour and mental health*, 21(2), 151-156.
- Osório, C. & Sani, A. (2009). Modelos explicativos da agressão: revisão teórica. *Revista da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Fernando Pessoa*, 6, 96-104.
- Papalia, D. E. & Olds, S. W. (2000). *Desenvolvimento humano*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Pereira, B. O. P. (2008). *Para uma escola sem violência. Estudo e prevenção das práticas agressivas entre crianças*. (2a ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian e Ministério da Ciência e Tecnologia (MCT).
- Pereira, B. O., Mendonça, D., Neto, C., Valente, L. & Smith, P. K. (2004). Bullying in portuguese schools. *School psychology international*, 25(2), 207-222.
- Pereira, B. O. P., Silva, M. I., Nunes, B. (2009). Descrevendo o bullying na escola: estudo de um agrupamento de escolas no interior de Portugal. *Revista diálogo educacional*, 9(28), 455-466.
- Pereira, B. O. P., Nunes, B., Lourenço, L. M., Silva, M. I., Santos, M., Costa, P., Pereira, V. (2009). Relatório do projeto de Diagnóstico e intervenção sobre o bullying nas escolas de Bragança: apresentações dos resultados preliminares. Braga, PT: Universidade do Minho.
- Pereira, E. V. (2011). A interação da família na escola e a contribuição para o processo de desenvolvimento do aluno. (Trabalho de Conclusão de Curso). Universidade de Brasília, Brasília.
- Piedra, R. R., Lago, A. S. & Massa, J. L. P. (2006). Crianças contra crianças: o bullying, uma perturbação emergente. *Anales de pediatria*, 64(2), 162-166.
- Portaria GM nº 737, de 16 de maio de 2001 (2001, 18 de maio). Aprova, na forma do anexo desta portaria, a Política Nacional de Redução da Morbimortalidade por Acidentes e Violências. *Diário Oficial da União*, seção 1, p. 3.
- Rabelo, A. O. (2010). "Eu gosto de ser professor e gosto de crianças" - A escolha profissional dos homens pela docência na escola primária. *Revista lusófona de educação*, (15), 163-173.

- Resolução nº 196, de 10 de outubro de 1996 (1996, 16 de outubro). Aprova as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. *Diário Oficial da União*, seção 1, p. 21082.
- Ribeiro, A. I. M. & Menin, A. M. C. S. (2005). *Formação do gestor educacional: necessidades da ação coletiva e democrática*. São Paulo: Arte e Ciência.
- Richardson, R. J. (1999). *Pesquisa social: métodos e técnicas*. (3a ed.). São Paulo: Atlas.
- Rigby, K. & Thomas, E. B. (2010). *How schools counter bullying: policies and procedures in selected Australian schools*. Melbourne: Australian Council For Educational Research.
- Rokeach, M. (1981). *Crenças, atitudes e valores*. Rio de Janeiro: Interciência.
- Rodrigues, A. (2009). *Psicologia social*. Petrópolis: Vozes.
- Rodrigues, A., Jablonski, B., & Assma, E. M. L. (2005). *Psicologia social*. Petrópolis: Vozes.
- Roeser, R. W., Eccles, J. S., & Sameroff, A. J. (2000). School as a context of early adolescents' academic and social-emotional development: A summary of research findings. *Elementary school journal*, 100, 443-471.
- Rudatsikira, E., Muula, A., S. & Siziya, S. (2008). Prevalência e correlaciones de la lucha física entre adolescentes escolares en Santiago de Chile. *Revista brasileira de psiquiatria*, 30(3), 197-202.
- Salgado, F. S. & Lourenço, L. M. (2011). Fatores relativos à gestão educacional e o bullying: uma revisão bibliométrica. [Resumo]. In *XLI Reunião anual de Psicologia*. Sociedade Brasileira de Psicologia (Org.), Belém.
- Salgado, F. S. & Lourenço, L. M. (2012). Publicações referentes à gestão do ambiente escolar e ao bullying. [Resumo]. In V Simpósio de Psicologia e Desenvolvimento Humano, IV Encontro de História e Filosofia da Psicologia, III Colóquio de Psicologia Social e Políticas Públicas. Universidade Federal de Juiz de Fora, Instituto de Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Psicologia (Orgs.), Juiz de Fora.
- Salgado, F. S., Senra, L. X., & Lourenço, L. M. (2010). Programas de intervenção anti-bullying: uma análise bibliométrica. [Resumo]. In *XL Reunião anual de Psicologia*. Sociedade Brasileira de Psicologia (Org.), Curitiba.
- Salgado, F. S., Senra, L. X., & Lourenço, L. M. (2011). Programas de intervenção para situações de bullying: revisão sistemática da literatura. [Resumo]. In *XLI Reunião Anual de Psicologia*. Sociedade Brasileira de Psicologia (Org.), Belém.

- Sanchez, R. N. & Minayo, M. C. S. (2006). Violência contra crianças e adolescentes: questão histórica, social e saúde. In C. A. Lima (Ed.). *Violência faz mal à saúde* (pp.29-38). Brasília: Ministério da Saúde.
- Silva, A. N., Oliveira, J. C., Lamas, K. A. & Barbosa, A. G. (2011). Pesquisas sobre bullying no Brasil. In A. G. Barbosa, L. M. Lourenço, B. Pereira (Orgs.). *Bullying: conhecer e intervir* (cap. 1). Juiz de Fora: UFJF.
- Silva, J. S. & Salgado, F. S. (2012). Divulgação científica na rede: bullying [Resumo]. In *XLII Reunião anual de Psicologia*. Sociedade Brasileira de Psicologia (Org.), São Paulo.
- Silverman, D. (2009). Interpretação de dados qualitativos: métodos para análise de entrevistas, textos e interações. Porto Alegre: Artmed.
- Smith, P. K., Morita, Y., Junger-Tas, J., Olweus, D., Catalano, R. F., Slee, P. (Eds.). (1999). *The nature of school bullying: a cross-national perspective*. Florence, US: Taylor & Frances/Routledge.
- Stelko-Pereira, A. C. & Williams, L. C. A. (2010a). Reflexões sobre o conceito de violência escolar e a busca por uma definição abrangente. *Temas em psicologia*, 18 (1), 41-52.
- Stelko-Pereira, A. C. & Williams, L. C. A. (2010b). Sobre o conceito de Violência: distinções necessárias. In: L. C. A. Williams, J. M. D. Maia, & K. S. A. Rios. *Aspectos psicológicos da violência: pesquisa e intervenção cognitivo-comportamental* (pp. 41-66). São Paulo: ESETec.
- Stelko-Pereira, A. C., Williams, L. C. A. (2012). Dando voz a estudantes de escolas públicas sobre situações de violência escolar. In L. F. Habigzang & S. H. Koller. *Violência contra crianças e adolescentes: teoria, pesquisa e prática* (pp. 203-218). Porto Alegre: Artmed.
- Studer, J. R. (2008). The school counselor as an emerging professional in the Japanese educational system. *International education*, 37(2), 30-42.
- Tavares, F. E. (2011). *Estudo compreensivo da associação entre bullying e ansiedade social*. (Dissertação de mestrado). Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora.
- Thum, T. (2011, 7 de maio) Alunos têm dificuldade de retornar às aulas um mês após ataque a escola: Massacre deixou 12 mortos em escola de Realengo, na Zona Oeste do Rio. Mãe reclama de falta de segurança; 34 crianças pediram para sair da escola. *G1 Rio de Janeiro*. Recuperado de <http://g1.globo.com/Tragedia-em-Realengo/>

- Troop-Gordon, W. & Quenette, A. (2010). Children's perceptions of their teacher's responses to students' peer harassment: moderators of victimization-adjustment linkages. *Merrill-Palmer quarterly*, 56(3), 333-360.
- Vieira, G. P. J., Caputo, M. E. & Lourenço, L. M. (2010). Um estudo das crenças no que concerne à relação entre artes marciais/esportes de combate e violência. *Revista mineira de educação física*, 28, 29-45.
- Waiselfisz, J. J. (2004). Mapa da violência IV: os jovens do Brasil – juventude, violência e cidadania. Brasília: UNESCO.
- Wendy, T. G. & Quenette, A. (2010). Children's perceptions of their teacher's responses to students' peer harassment: moderators of victimization-adjustment linkages. *Merrill-Palmer Quarterly*, 56(3), 333-360.
- World Health Organization [WHO]. (1994). *Qualitative research for health programmes*. Division of Mental Health. Geneva: WHO.
- Zajonc, R. B. (1974). *Psicologia social do ponto de vista experimental*. São Paulo: EPU.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Roteiro para entrevista



UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA

Núcleo de Estudos em Violência e Ansiedade Social
Programa de Pós-Graduação em Psicologia - Mestrado



ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM EDUCADORES⁷:

Gostaria de lhe agradecer por ter aceito participar dessa pesquisa. Pois suas ideias serão de grande importância para a compreensão dessa violência aqui em sua escola. Toda informação será guardada em sigilo, sendo manuseada somente pelo pesquisador responsável.

1. Dentre os problemas que sua escola passa, quais são os mais graves?
2. A partir da sua experiência como gestor/educador, o que acredita ser bullying?
3. Você acredita que o bullying tem se modificado ao longo dos anos? Ao longo de sua carreira?
4. Muito se fala sobre motivos causadores do bullying. Como você compreende esse aspecto? (o que causa o bullying?)
5. O que pensa sobre o papel da escola diante do bullying?
6. Você acredita que esses eventos (bullying) acarretam consequências para os envolvidos? (agressor, vítima, observador).
 1. Se sim, por quê?
 2. Se sim, quais?
 3. Se sim, para quem?
 4. Se não, por quê?
7. Como você vê o agressor? A vítima? o observador?
8. Você acredita que esses eventos (bullying) acarretam consequências para o gestor educacional?
9. Você pensa existir alguma solução para o bullying? Poderia citar a sua ideia específica sobre esse aspecto?
10. A gestão do bullying faz/deveria fazer parte da rotina da escola?

⁷ Roteiro baseado na pesquisa de Gebara (2008).

11. Em sua experiência docente, como você percebe a motivação dos profissionais da educação no Brasil para lidar com o bullying?
12. Em um estudo, esta escola foi a que mais/menos apresentou casos de envolvimento direto com bullying. A que você atribui este resultado?

APÊNDICE B – Questionário sociodemográfico



UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA

Núcleo de Estudos em Violência e Ansiedade Social
Programa de Pós-Graduação em Psicologia - Mestrado



Questionário sociodemográfico de gestores educacionais⁸:

Idade:				
Sexo:	M_____	F_____		
Filhos:	_____			
Cargo:	_____			
Nível de escolaridade:	Grad_____	Espes_____	Mes_____	Dou_____
Estado civil:	Sol_____	Cas_____	Sep_____	Div_____
Tempo de trabalho como educador	_____			
Tempo nesta instituição:	_____			
Tempo de trabalho nos cargo ocupado:	_____			
Você vivenciou algum treinamento sobre <i>bullying</i> ?	S_____	N_____		
	Qual? _____			
Você buscou alguma informação sobre <i>bullying</i> ?	S_____	N_____		
	Qual? _____			

⁸ Baseado na pesquisa de Lourenço, Pereira, Paiva & Gebara, 2009.

APÊNDICE C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa “Crenças de Gestores Escolares em Relação ao Bullying”. Neste estudo pretendemos compreender as percepções dos educadores a cerca do bullying. Um fenômeno que está presente nas escolas e interfere no bem-estar dos alunos e dos educadores de forma geral. As informações dos educadores é importante para compreender o fenômeno a partir dos profissionais que gerem a escola e intervêm junto aos alunos em sua educação a socialização. Possibilita localizar indicadores que são importantes para gestão do bullying no ambiente escolar além de futuras estratégias de ação e capacitação para o enfrentamento

Para este estudo adotaremos o(s) seguinte(s) procedimento(s): Assinatura deste termo, preenchimento de uma ficha com dados sócio-demográficos e duas entrevistas feita pelo pesquisador responsável gravada sob sua permissão. Será feita uma transcrita para posterior análise do conteúdo não sendo identificado o informante deste conteúdo, que será mantido em sigilo.

Para participar deste estudo você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Você será esclarecido(a) sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se a participar. Poderá retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade. Sua identidade assim como todos os seus dados pessoais serão tratados com padrões profissionais de sigilo. Você não será identificado em nenhuma publicação que possa resultar deste estudo. Este estudo apresenta risco mínimo, isto é, o mesmo risco existente em atividades rotineiras como conversar, tomar banho, ler, etc. Apesar disso, você tem assegurado o direito a ressarcimento ou indenização no caso de quaisquer danos eventualmente produzidos pela pesquisa.

Os resultados da pesquisa serão apresentados em sua instituição ao final do processo. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com a pesquisadora responsável por um período de 5 anos, e após esse tempo serão destruídos. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida a você.

Eu, _____, portador(a) do documento de Identidade _____, fui informado(a) dos objetivos do presente estudo de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão de participar se assim o desejar. Declaro que concordo em participar desse estudo. Recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Juiz de Fora, ____ de _____ de 20____ .

Assinatura do(a) participante

Assinatura do(a) pesquisador(a)

Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar:

CEP- COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA - UFJF

*PRÓ-REITORIA DE PESQUISA / CAMPUS UNIVERSITÁRIO DA UFJF - JUIZ DE FORA (MG) - CEP:
36036-900*

FONE: (32) 2102-3788 / E-MAIL: cep.propesq@ufjf.edu.br

*PESQUISADOR(A) RESPONSÁVEL: **LELIO MOURA LOURENÇO** - ICH – INSTITUTO DE CIÊNCIAS
HUMANAS*

*ENDEREÇO: RUA JOSÉ LOURENÇO KELMER, S/N – CAMPUS UNIVERSITÁRIO – BAIRRO SÃO PEDRO
JUIZ DE FORA (MG) - CEP: 36036-330*

FONE: (32) 3229-3117 / E-MAIL: lelioml@hotmail.com

APÊNDICE D – Transcrição das Entrevistas

Escola A:

Educador: CPA

Entrevistador: Dentre os problemas que sua escola passa, quais são os mais graves?

CAP: Falta de participação da família na vida do aluno e também questão de violência e questões agressiva um com o outro. Você passa a tarde toda resolvendo problema de disciplina e a parte pedagógica fica. Não da conta do pedagógico, são tantas ocorrências que acontecem, disciplinares, que você não dá conta. Essas ofensas que ocorrem também, esse deboches eles trazem de casa.

Entrevistador: A partir da sua experiência como gestor/educador, o que acredita ser *bullying*?

CAP: É essa questão de deboche agressividade, palavras agressivas um com o outro, tanto fisicamente quanto verbal, apelido que irrita o outro causa um mal estar no outro. Ofendem a família, a mãe, se é gordo, se é magro, se é isso, que é aquilo, se é negro ou branco. Aí a pessoa se ofende fica magoada.

Entrevistador: Você acredita que o *bullying* tem se modificado ao longo dos anos? Ao longo de sua carreira?

CAP: Eu acho que tem agravado nitidamente. Porque quando eu comecei a trabalhar a gente tinha problema sim, mas era menos. A gente chamava a mãe, ela vinha, havia uma coisa assim de presença maior da família. A gente falava com o menino e eles paravam. Agora eles respondem a gente, desacata, bate boca. Aí, com a ausência da família na escola, na vida dos meninos chegamos a isso. Eles estão cada vez mais distantes do que acontece aqui na escola e não tem tempo de qualidade pra ficar com o filho. Muitos ficam com avó, outros ficam com pais separados. Mãe despejada, pessoal passando fome, ou seja, problema social mesmo que eles passam. Quer ofender alguém da família, não da, aí eles desabafam aqui.

Entrevistador: Muito se fala sobre motivos causadores do *bullying*. Como você compreende esse aspecto?

CAP: A criança chega aqui muito irritada porque não tem as coisas, porque viu o pai e a mãe brigando em casa aí, às vezes não vai bem aqui. Sempre joga a culpa no outro. Acho que isso vai gerando hábitos em casa, vê o pai xingando a mãe, se o pai... o irmão fazendo... então ele acha que pode fazer assim também, porque ele está sendo criado assim. E aqui a gente está tentando fazer o contrário. Tem muito pai que tá preso, mãe gritando com criança. Esse pai está preso em outra cidade, o menino quer ver o pai. Tem mãe que some no final de semana todo.

Entrevistador: O que pensa sobre o papel da escola diante do *bullying*?

CAP: Trazer a comunidade, fazer palestras pra eles, palestra sobre limites e diálogo com pais e alunos. Pra eles sentirem que somos aqui uma referência contra isso, pra eles verem que estamos dando exemplo contra isso. A referência do professor.

Entrevistador: Você acredita que esses agressões acarretam consequências para os envolvidos?

CAP: Afeta a autoestima, né? Porque um menino xinga o outro, entendeu? Fala “você é isso” ofende a família, o menino chora, ele fica arrasado. É isso acho que influencia na formação dele sim. A gente vê aí adultos que sofreram muito *bullying* que causou desequilíbrios e atitudes na frente, né? Acho que isso pode gerar um desequilíbrio na vida da pessoa.

Entrevistador: Como você vê o agressor? A vítima? O observador?

CAP: O agressor... Acho que ele está passando por um processo ali de... Ela tá colocando pra fora aquilo que estava dentro dele entendeu. Igual esses meninos que xingam que vem e que faz, acho que eles tinha vontade de fazer isso em casa e acaba fazendo aqui, com um colega, faz com a gente. Quem tiver na frente. Então... ele eu acho que precisa de ajuda e colocar pra fora tudo que ele está passando, já que ele não sabe lidar com aquilo. É criança, “não sei o que eu vou fazer com o que fizeram comigo”, então eu passo adiante. Já a vítima, a baixa a autoestima, sofre, fica chateada, chora, reclama em casa com a mãe. A vítima nunca esquece, aquilo marca. A gente vê adultos contando “– quando eu estava na escola aconteceu isso...”. Porque escola, porque a gente está muito junto aqui, né? É uma diversidade muito grande aqui né? Eu acho que as coisas que acontecem na escola marca. “Quando eu tava na escola me chamavam de gordo.” Eu acho que a vítima não esquece e isso pode acarretar atitudes futuras se ela não souber lidar com isso tudo. O observador, eu acho que essa criança fica chateada também, porque ela está participando de uma coisa aqui que... Atrapalhando a aula... Ela tá ali pra receber toda a informação e a professora interrompe a aula e ela perde. Essa criança que não tem nada a ver com isso é prejudicada. E ela sofre também.

Entrevistador: Você acredita que esses eventos acarretam consequências para o gestor?

CAP: Você sai muito chateado, porque você tenta resolver e não consegue. Fica de mão e pé atado. A gente fica muito triste. Já vi gente desistir da profissão por causa disso. Diz “– não volto em escola nunca mais!” Já vi isso sim. Você é muito agredido, se você não sabe lidar com essas situações, não deixar influenciar e fazer o que tem que fazer.

Entrevistador: Você pensa existir alguma solução para o *bullying*? Poderia citar a sua ideia específica sobre esse aspecto?

CAP: Acho que tem que envolver todo mundo, secretaria de educação educadores, os pais. Só uma ação conjunta que dá certo.

Entrevistador: A gestão do *bullying* faz ou mesmo deveria fazer parte da rotina da escola?

CAP: A gente tenta resolver com diálogo, chamando a família. Muitas vezes chamamos os pais dos envolvidos juntos. Às vezes aceita, às vezes defende, passa a mão na cabeça do aluno achando que o filho da outra que está errado. Isso é diariamente praticamente. A

gente conversa com o aluno e quando agrava chamamos a mãe. A família às vezes não vem não, fala que não tem tempo, que às vezes nem quer conversar também. É só diálogo mesmo.

Entrevistador: Em sua experiência docente, como você percebe a motivação dos profissionais da educação no Brasil para lidar com o *bullying*?

CAP: Às vezes a família nos acusa de estar protegendo o filho da outra, quando chamamos aqui. É isso o dia todo. É frustrante. Tem a falta de pessoal pra trabalhar. A gente fica recebendo tudo isso assim e tentando resolver no diálogo. A gente não tem muita assistência porque não tem muita ajuda da secretaria, falta pessoal mesmo. Eles tiram a pessoa da escola, mas eles não repõem. Aí a gente tem que sair do cargo nosso pra dar aula. Tem dia que o profissional está mais fortalecido, e tem dia que ele sai daqui arrasado. Tem dia que a coisa fica tão forte que a pessoa sai arrasada. É claro que recupera porque a gente tem uma vontade maior de trabalhar com educação, né? A gente tem que estar muito fortalecido um com o outro. Dois ou três educadores conversam juntos com os pais, pra ajudar.

Entrevistador: Em um estudo, esta escola foi a que menos apresentou casos de envolvimento direto com *bullying*. A que você atribui este resultado?

CAP: Porque a gente tenta resolver na conversa, mas tem hora que isso também... Eles respondem. A gente chama atenção, a gente não tolera agressão física, chama a mãe, repreende mesmo. E o grupo está com a mesma postura, chamar atenção. A coisa é juntos.

DA:

Entrevistador: Dentre os problemas que sua escola passa, quais são os mais graves?

DA: Aristóteles ou Platão que estava certo, o bom é ter uma classe média bem dilatada! Se tiver a classe média bem grandona, aí você tem as famílias pequenas. Mas não pode ficar nesse ritmo doido de trabalhar, trabalhar e trabalhar não. Porque aí não educa não, não dá tempo não. E o tempo que esses pais têm eles quer é só dormir. Eu falo pras mães aqui, “você tem que cuidar dessas crianças gente, tá pensando o que?” “Tem que pegar esses meninos aí e tem que sair com eles, não deixar ficar em frente à televisão não, fico só vendo Faustão, só coisa que não presta.”

Entrevistador: É mesmo uma loucura, né?

DA: Olha eu fiz um curso agora de gestor. Falam que eu tenho que cuidar das três esferas; do financeiro, do pedagógico e do administrativo. O administrativo toma um tempo danado. Tenho que ficar mandando *e-mail* daqui, mandando *e-mail* dali. Respondendo coisa daqui e dali. Uma projetada danada. Já tem um monte de projeto que eu tenho que levar pra casa que eu tenho que estudar e levar pros professores. Aí eles falam: “eles professores não querem participar dos projetos, eu digo: “– Como eles vão participar? Eles não tem tempo! ” Dificil. É uma roda viva. Falta de recurso e de interesse dos pais, e também o caso da falta de respeito entre eles, a violência gratuita. A falta de limite, eles não tem limite. Não sabem se comportar em lugar nenhum. Pro professor conseguir entrar numa sala aqui e dar aula é

15 a 20 minutos pra colocar ordem. E aqui já diminui muito, mas tínhamos problemas de depredação. Eles ainda depredam a escola.

Entrevistador: A partir da sua experiência como gestor, o que acredita ser *bullying*?

DA: É uma provocação que ocorre seja ela por característica física, seja pela personalidade de pessoa. É uma provocação que não tem motivo de acontecer. É pra provar, assim, que eu sou mais forte, eu vou lá e provoco você, você não reage e eu vou e bato em você é ponto final. É simplesmente pra zombar do outro.

Entrevistador: Você acredita que o *bullying* tem se modificado ao longo dos anos? Ao longo de sua carreira?

DA: Aqui na escola não, aqui não vejo, por exemplo, *bullying* contra homossexual. Não vejo esse tipo de preconceito. Sempre teve alunos homossexuais. De forma geral zombar pelos aspectos físicos, porque é gordo. Porque é magro demais, pelo cabelo. Eu tenho percebido assim, muito negro contra negro. Outro dia entrei na sala e perguntei se eles eram arianos de raça pura, você deve ser loiro de olho azul. Ele só não ficou vermelho porque não tinha como. Ele ficou possesso de ódio. Eu disse “meu filho, se você nazista, você iria direto pra câmara de gás. Vem com esse papo furado pra cima de mim não. ‘Seu cabelo é loiro?’ ‘seu cabelo é liso?’ Então porque você está zombando dele?”. Zomba e nem sabe porque faz isso. Sempre existiu o *bullying*, só que ele é um problema que é detectado agora em vista do que aconteceu na Europa, depois assim foi classificado, foi tipificado. E as leis brasileiras não tipificam o *bullying* como crime? Enquanto que os crimes evoluem, as leis penais não evoluem. Muito pelo contrário: elas não conseguem acompanhar. Parece que não tem nem mesmo a questão do interesse. E o medo é que o *bullying* vire preconceito.

Entrevistador: E sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente que você comentava no corredor?

DA: Ele não ajuda porque ele estabelece, por exemplo, a punição, a punição é muito branda. Por exemplo, se um menino de 16 anos, se ele mata uma família inteira. Ele fica somente 3 anos incluso. Quando ele sai, é como se ele não tivesse feito nada. Como se tivesse tudo apagado na vida dele. Ele começa tudo de novo.

Entrevistador: E, especificamente na escola, isso trava um pouco suas ações, não?

DA: Olha, trava porque, principalmente se eles têm conhecimento do estatuto. Aí eles ameaçam a gente de nos levar na justiça baseado nisso. Que eles têm direito, que eles têm isso, que eles têm aquilo. E se eles forem na secretaria de educação, ela não nos dá apoio. Um exemplo, se eu nego as vagas aqui porque eu sei que ele é realmente problemático, aí ele vai na secretaria, eles fazem eu arrumar a vaga e ele ainda... Ele tem o direito, mas o direito dos outros não é vislumbrado. Porque ele entra em sala de aula, ele é um elemento totalmente problemático que destoa do resto da turma e ele transforma aquela turma boa num verdadeiro inferno. Ele usa de ameaças físicas, “se reclamar eu te bato, eu faço isso, eu faço aquilo”. E eles têm um certo poder, depredaram as escolas e fala que não podemos fazer nada contra ele. Porque ele já conversou com o delegado, e ele não pode fazer nada comigo. Isso, menino de 12 anos. “eu posso fazer tudo e você não pode me encostar a mão. Essa questão de falta de respeito na escola vem de casa. A família não valoriza a escola,

não valoriza o professor. E os alunos reproduzem o que eles tem em casa, a escola é só um reflexo.

Entrevistador: O que pensa sobre o papel da escola diante do *bullying*?

DA: Pode ter se a família tiver falando a mesma linguagem da escola.

Entrevistador: Você acredita que esses eventos acarretam consequências para os envolvidos? Como você vê o agressor, a vítima e quem observa as agressões?

DA: A vítima começa a ficar, entrar em quadro de depressão, pelo fato de ter orelha de abano. O agressor, ele se acha o todo poderoso, principalmente quando ele sabe que a gente não pode chamar a polícia pra ele. A gente só pode chamar a polícia pro aluno quando ele tem 13 anos, senão o feitiço vira contra o feiticeiro. Se o agressor não tem esse comportamento podado de forma drástica, ele se sente encorajado a continuar. Igual quando eu vi na *internet* aquele caso de *bullying* do menino gordo, ali é um caso extremo. O que pratica o *bullying* percebe que tem um limite. Percebe que não pode mais ficar perturbando. Não é motivo pra bater. Eu uso as mãos pra fazer carinho e trabalhar e não pra bater. O agressor pode ser em casa vítima de agressão ou uma permissividade muito grande. Aí ele vai desafogar essa mágoa dele no fraco na escola. Se ele descobre o mais fraco, ele fará dele um saco de pancada.

Entrevistador: Você acredita que esses eventos (*bullying*) acarretam consequências para o gestor educacional?

DA: Tem. Tem, o desânimo é muito grande. Porque a gente percebe que os pais não respondem a isso. Quando respondem eles dizem que já não sabem o que vão fazer. A gente tenta contornar a violência chamando os pais, mas quando é muito frequente isso gera muito cansaço. Muito desgaste. A gente tante tomar o... A gente tenta se colocar na pele da vítima e o que alimenta essa insatisfação nossa é a falta de solução que a secretaria nos dá. Porque, nas escolas, a solução mais drástica é retirar esse praticante de *bullying* do convívio escolar e mostrar pro outros meninos “olha ele foi expulso, pra servir de exemplo” e pra não encorajar esse tipo de coisa. A gente não consegue fazer isso. A gente vai na secretaria e eles dizer que tenho que conversar, escutar. Tem hora que eu tenho tomado medidas mais drásticas sem o conhecimento da secretaria, porque, se ela souber, eu tô a pé. Mas tem hora que eu tenho que tomar uma medida mais drástica, porque senão eu vou ficar desmoralizado na frente deles. E infelizmente a gente se impõe pelo medo mesmo. Não tô puxando a sardinha pro meu lado não, mas quando eles sabem que eu estou aqui eles sabem “– Ih, o diretor tá aí!”. Mas evito de gritar com os alunos. Agora, às vezes, preciso tomar uma medida mais enérgica, como a expulsão. Temos que tomar cuidado com o *bullying*, porque senão ele pula do aluno pro professor. Eu chamei a polícia, veio um pelotão. O menino começou a chorar. Aí eu disse: “– Você não é muito macho? Bate nele agora, tá aqui! Bate nela, dá tapa na cara que eu quero ver, mas faz na frente dele.” Mas também ele nunca mais fez nada. Teve de tomar uma medida drástica. A justiça, o juizado da infância e da juventude, tem uma visão deplorável. A ponto da juíza falar que adolescente não comete crime, faz arte. Eu queria ver se um adolescente fizesse arte na família dela, se seria arte. Que arte é essa? Se isso é arte Hitler era o maior artista de todos os tempos. [grita com dois alunos que estavam conversando na antessala] sobre isso diz: tá vendo, não

tem jeito, tem hora que a gente perde as estribeiras. Eles voltam a falar, não entra aqui. Como eu não tinha esse comportamento dentro de sala de aula.

Entrevistador: Você pensa existir alguma solução para o *bullying*? Fale sobre suas ideias?

DA: Solução de longo prazo, mas só com a participação da família. Com a família dentro. Principalmente com os alunos problemáticos. Convocar pra reunião e vir mesmo. Não é ficar dando desculpa que eu estou trabalhando. Eles se escondem atrás do trabalho e assim se omite. Sei que todos tem que trabalhar, mas não é possível não ter um tempo pra educação dos filhos.

Entrevistador: Em um estudo, esta escola foi a que menos apresentou casos de *bullying*. A que você atribui este resultado?

DA: Eu acho que é pelo trabalho que tem feito aqui. Aqui não tinha suspensão, era a escola do oba-oba. Temos suspenso alunos, tenho expulsado alunos aqui. Porque a permanência dele significa que eu vou perder os bons, porque tem aluno que vem aqui pra paquerar, pra fugir de casa.

PA

Entrevistador: Dentre os problemas que sua escola passa, quais são os mais graves?

PA: De forma geral, colocando apelidos. Brincadeiras que eles acham que não vão prejudicar, mas atrapalha sim.

Entrevistador: A partir da sua experiência como gestor/educador, o que acredita ser *bullying*?

PA: Toda agressão verbal, física, poderia ser uma perseguição também. É muito amplo a palavra *bullying*.

Entrevistador: Mas você percebe então mais a agressão verbal e física?

PA: Sim e talvez a gente não perceba, mas machuca, mais a psicológica do que a física.

Entrevistador: Você acredita que o *bullying* tem se modificado ao longo dos anos? Ao longo de sua carreira?

PA: Pela a minha experiência a gente tem conversado mais, aí tem diminuído. E pra eles não é uma agressão, é uma brincadeira “a gente só está brincando”. Mas a gente tem medo do agredido o que pode fazer, né? Às vezes se for muito acoadinho.

Entrevistador: Muito se fala sobre motivos causadores do *bullying*. Como você compreende esse aspecto?

PA: Ah, eu sinto como se fosse assim... Como se eles não estão bem e querem que o outro não esteja. De alguma forma eles implicam. Implicância, “eu não estou bem e quero implicar com você”; “seu cabelo é feio”; “você é gordinho”. Eles querem ressaltar as coisas dos

outros que tem de ruim. Alguns, você vê muito claramente que é de propósito. Eles querem ver a coisa pegar fogo

Entrevistador: O que pensa sobre o papel da escola diante do *bullying*?

PA: Mostrar que tem consequências tanto pra quem pratica quanto pra quem sofre. Que não é legal. O que a gente não quer pra gente não vai fazer pro outro. Conscientizar mesmo. Falar o tempo todo. Vem da família da pessoa, meio complicado de trabalhar. Acho que às vezes não reage ao apelo. Essa questão da agressividade é da família. Tem muitos que não mexem com os outros. Esses provocadores, pode perceber, que eles tem problemas em casa.

Entrevistador: Você acredita que esses eventos acarretam consequências para os envolvidos?

PA: Pra quem sofre, um exemplo: meu esposo é bem tímido, na época da escola ele sofreu *bullying*, não tinha nem esse nome, né? Mas aí ele não quis mais estudar nessa escola mais. Então eu acho que essa coisa da timidez É uma consequência. O agressor, se fosse eu, eu me sentia mal, não sei se o agressor se sente. Mas eu acho que tem prejuízo. Só da pessoa falar com você e você saber que está fazendo algo ruim acho que é prejuízo. Os observadores ficam, eu acho que eles não tomam partido. Acho que a consequência deles (observadores) é não tomar partido. Eles têm esse papel. “se eu estou olhando, não estou fazendo nada eu não tô tomando uma parte desse assunto”, né?

Entrevistador: Como você vê o agressor? A vítima? O observador?

PA: Percebo que alguns têm maldade (agressor). Fico com pena, a gente trabalha para ter o melhor. Se deem bem. A gente quer colocar coisas positivas. Pena ver uma pessoa que pode ter um bom comportamento, uma boa convivência indo pro lado negativo. A vítima, tem umas mais caladas, outras mais ativas, mas sempre tem uma característica que eles querem brincar. Ou ser gordo, ou alto demais. Qualquer detalhe que eles possam ressaltar de negativo no outro eles ressaltam. É muito difícil eles falarem positivamente.

Entrevistador: Você acredita que esses eventos (*bullying*) acarretam consequências para vocês educadores?

PA: Tem, é uma frustração de não poder resolver tudo. É o que eu falei, tem a família envolvida. Por mais que a gente fale aqui, tem a família dele. Se há a violência em casa, então... E até com a gente mesmo eles se tornam mais violentos. Tudo que a gente fala... Eles são mais violentos. Medo assim, nossa!!

Entrevistador: Você pensa existir alguma solução para o *bullying*? Poderia citar a sua ideia?

PA: Os trabalhos que a gente faz. Falar nunca é pouco, né? Falar, falar, falar... Não tem outro jeito, a gente conversa, orienta, eles saber o que o *bullying* é!

Entrevistador :A gestão do *bullying* faz/deveria fazer parte da rotina da escola?

PA: Dependendo do projeto dá pra se pensar, mas não sei assim...

Entrevistador :Em sua experiência docente, como você percebe a motivação dos profissionais da educação no Brasil para lidar com o *bullying*?

PA: É difícil, né?... A gente entra pra dar aula, temos que dar aula e ainda contornar essa situação do *bullying*. Se um não sabe ler... Eles vão falar: “– não sabe ler, não sabe ler, não sabe ler”... Isso é complicado. E o engraçado é que eu percebo isso: eles não mexem com quem tem algum tipo de deficiência... algo assim mais visível. E não tem nenhum tipo de comentário. Eu não percebo isso neles.

Entrevistador: Então tem um tipo de seleção de pessoas pra brincar...

PA: É, eu acho que eles pegam quem pode lutar, quem pode instingar, que vai dar sequência pra atrapalhar a aula.

Entrevistador Em um estudo, esta escola foi a que mais/menos apresentou casos de envolvimento direto com *bullying*. A que você atribui este resultado?

PA: Acho que a gente conversa bastante, a direção conversa também. Pode ser por isso. Mas mesmo assim tem essas briguinhas que nos 4 anos eu percebo mais.

PA2:

Entrevistador: Dentre os problemas que sua escola passa, quais são os mais graves?

PA2: Eu vejo assim, né?... Eu acho que a escola tem vivido um processo complicado de identidade. Ela perdeu um pouquinho a identidade. A escola que eu comecei a trabalhar lá nos anos 80. Ela passou por uma revisão profunda, profunda mesmo. Nem os próprios envolvidos nela perceberam essa mudança. E aí perdeu um pouquinho a identidade. Isso envolve um aspecto mais amplo: o aspecto da sociedade. Do ponto de vista da perspectiva hegemônica da sociedade, hoje nós vivemos um problema de qual que é essa perspectiva de cultura, de conhecimento, do que é importante. Então por exemplo, as perspectivas da escola dos anos 80 era pra trabalhar com aspectos científicos, conhecimentos que tinha sua validade por sua condição de conhecimentos estruturados. Baseado numa abordagem universalista científica. Dos ideais de disciplinas específicas de conhecimento de conteúdo que eram valorizados na sociedade em alguns setores predomina essa perspectiva do conhecimento científico. Na escola pública essas circunstâncias não são mais as mesmas. Às vezes a ciência não tem mais tanta importância quanto antes. E isso se perde. Hoje a perspectiva é a de relativizar a cultura e aí o conhecimento científico não tem tanto valor para a escola pública. Um exemplo era a matemática moderna, uma perspectiva baseada numa certa lógica, teoria de conjuntos. Isso hoje, né... nem é mais falado. Um exemplo é um amigo que andava com a camisa da matemática moderna, mas hoje você pensa que algumas coisas, conteúdo, eles são matemática ou antropologia?! A abordagem etnográfica é totalmente diferente do formalismo que eu tenho da matemática como ciência. Hoje a coisa tem uma abordagem muito relativista. Como as matemáticas que são diferentes para grupos diferentes, culturas diferentes. As escolas não consideram o problema. Questão de identidade complicada. Ex.: hoje a questão da reforma do currículo e não se tem a compreensão da radicalidade que é. Passamos de um currículo disciplinar, para um

atravessado por temas mesmo que também disciplinar pra você dar uma reviravolta em que os temas que são a estrutura. Isso não é pouca coisa não. Eu acho que isso não é uma mudança pequena não. Essa questão é complicada porque os alunos e pais tem na escola um ideário. E que hoje está mudando, dando uma guinada forma que não tem uma identidade clara. Antes tinha uma visão mais integrada com o ideário que a sociedade tinha da escola. Hoje tem-se uma escola que esta mudando muito no seu currículo, coloca-se questões que são extremamente radicais quanto ao seu sentido na sociedade. Resultando uma dificuldade de identificar essas escolas com o ideário que a gente tem dela.

Entrevistador: A partir da sua experiência como gestor/educador, o que acredita ser *bullying*?

PA2: A escola é uma instituição da sociedade e, portanto reflete circunstâncias da sociedade. A gente vive uma sociedade muito violenta, é uma sociedade violenta. Na imposição dos valores do que é sociedade. Esses valores não são negociáveis. Uma sociedade que é constituída por ideias, ideológicas, uma ideia que a gente tem. Essa concepção é que importa à nossa consciência. Vivemos hoje um processo de construção de ideias, de valores centrados nos meios de comunicação. Eles estão onipresente. Até mesmo nos locais mais íntimos do humano. Lá estão os meios impondo valores.

Entrevistador: Quanto ao conceito de *bullying* o que você fala...

PA2: Aí que está, se a sociedade é violenta. As relações entre as pessoas estão violentas. Se você observar as crianças brincando, são brincadeiras violentas. Em determinadas comunidades, mais desagregadas. Não importa se são periferias ou são centro... São muito violentas as relações e até primárias. Relações entre amigos próximos, colegas familiares... Acho que a sociedade que nós estamos vivendo paradoxalmente abriu mão de certas ferramentas civilizatórias do ser humano e está colocando como uma condição social um tipo de relacionamento muito violento. E no meu modo de entender o *bullying*, nada mais é do que uma manifestação disso. Hoje a forma de resolver conflitos não é a relação dialética (diálogo?)... Não é você conversar e procurar uma resolução, mas é a relação de força, relação de quem se impõe. Consequência de uma estrutura social que escolheu uma postura violenta de existir.

Entrevistador: Você usa o conceito de ferramentas regulatórias, o que são essas ferramentas? Como não tem mais, como disse?...

PA2: Eu penso assim, o ser humano tem uma especificidade em relação aos outros, ele precisa ser educado. Como consequência da capacidade de pensar, raciocinar, sua consciência, seu conhecimento, ele precisa de conhecimento para preservar isso. Entregue a si mesmo, o ser humano decai numa situação que não é do animal. Se você não educa o ser humano para ser um ser bom, não pensa que ele vai ser uma fera, ele é pior do que uma fera (teoria violência). A razão humana é uma coisa que deve ser usada de forma correta, ela pode ser mal usada. Mas ela pode ser usada para que ele entenda sua condição específica e suas responsabilidades. No momento que a gente ataca a razão e coloca no lugar valores de um irracionalismo usado em outras circunstâncias e que pode até ter tido um papel evolucionista, evolutivo do ser humano, tipo na Idade Média... Tinha um contexto. Hoje abrir mão da razão e colocar no lugar perspectivas irracionais e fundamentalistas é muitas vezes irresponsável, é abrir mão de ferramentas civilizatórias que o homem construiu

na sua história. Perspectiva moral muito relativista, fundamentalismos tem influência na violência.

Entrevistador: Você acredita que o *bullying* tem se modificado ao longo dos anos? Ao longo de sua carreira?

PA2: Tem uma evolução. Haviam valores que hoje sofreram grande abalos. Hoje podemos questionar se eles são ainda valores, né? Um dos valores era o respeito que você tinha que ter com relação aos... Aos... Aos pais, às pessoas mais velhas aos professores, a quem sabia. Acho que é um valor incontestável. Quando eu era criança ainda era um valor fortíssimo. Hoje você vê que isso aí é relativizado né, a autoridade dos pais é colocada em dúvida até do ponto de vista legal. A autoridade que o pai tem de educar o filho, a lei da palmada. Isso questiona a autoridade do pai.

Entrevistador: E aí você percebe que isso tem relação com o que acontece na escola!

PA2: Sim o professor hoje ele não tem o respeito que já teve um dia, e não tem o respeito praticamente de ninguém. Não tô falando em relação a uma pessoa, mas de forma genérica.

Entrevistador: Em geral o respeito ele está...

PA2: Tá diluindo... Tá muito pequeno... O respeito em geral, ao papel do professor... Até pela questão da identidade de escola. Como a escola não tem mais a perspectiva da portadora do conhecimento, conhecimento da sociedade, de socialização. Hoje pensa que conhecimento está disseminado na sociedade. A escola já não é mais a portadora de nenhuma função de transmissão de conhecimento. Nem mais como o principal elemento de socialização da cultura e de elevação cultural nas pessoas. Hoje não se crê mais nisso, hoje você tem outros instrumentos que as classes hegemônicas usam pra transmitir seus valores. A escola assume um papel secundário e o professor que é um dos seus principais agentes nessa perspectiva também hoje perde sua autoridade e é desafiado às vezes até fisicamente em alguns momentos... Momentos de conflito entre professor e aluno, muitas vezes a maneira que o aluno tem de resolver esse conflito é através da sua imposição física, porque aí já perdeu os limites morais, do valor, do respeito. Aí na hora do conflito ele não tem mais esse limite da moral, do valor e respeito. Aí vai pro confronto físico que também é um outro detalhe, né. Que hoje em dia é uma coisa aceitável e às vezes elogiado.

Entrevistador: Muito se fala sobre motivos causadores do *bullying*. Como você compreende esse aspecto?

PA2: Vamos admitir o seguinte. Eu tô focando muito na relação professor-aluno, mas também tem a relação aluno-aluno, não é?

Entrevistador: Sim...

PA2: Você pode ter um aluno que se sobrepõe em relação ao outro e o incomoda. Bom, aí o que causa, né. Acho que não é uma causa só. Primeiro que eu acho que a gente está adquirindo mesmo um certo comportamento tribal, meio irracionalista, pré-racionalista. E aí nas circunstâncias tribais o mais forte tem valor sobre os outros. Ele se assume pelo que ele pode em termos de imposição física. Por incrível que pareça numa sociedade do século XXI.

Entrevistador: Você entende então que esse tribal seja uma das causas?

PA2: Essa é uma das causas do *bullying*. Se você volta a assumir valores não racionais você abre a possibilidade em umas certas circunstâncias você ter comportamentos tribais. É em grupos que se constituem, classes de alunos. Pode estar ali vários grupos que se inter-relacionam valendo-se da força, pela imposição física. E outra coisa a questão da dificuldade de lidar com as frustrações, nós não estamos desenvolvendo umas alternativas na sociedade como esta de lidar com frustrações. E esse aspecto é aprendido, o ser humano precisa aprender tudo. Nós temos dificuldade hoje com os papéis dentro das famílias. Quem que hoje educa os filhos? Né? Muitas vezes não é nem o pai, não é nem a mãe. Quem que tá educando pra lidar com essas circunstâncias? Né? Como você lida com uma sociedade que a todo instante publica, apela que os seres são livres e que tem direito a felicidade. E se elas não são felizes, onde é que tá o problema? Nelas? Diante disso tudo a pessoa vai reagir de maneira violenta. Eu quero e não consigo, quero outra coisa e não consigo, o que é que eu vou fazer? Eu vou estourar! Ou chutar tudo, quem tá na minha frente. Minha frustração vai ter que ter um canal pra eu poder me livrar dela.

Entrevistador: Sim...

PA2: Eu acho que essa é uma das causas também.

Entrevistador: E o que pensa sobre o papel da escola diante do *bullying*?

PA2: A escola tem um papel importante. Eu ainda acho que a escola ela é uma das instituições básicas da possibilidade de humanização do ser humano. A escola pública ela foi formulada lá na revolução francesa nos ideais iluministas como uma agente de socialização da cultura, de humanização do ser humano, de propagações de ideais, de razão, de ciência, de uma moral racional e pensada. A escola não deixou ainda de ter esse papel estruturante da sociedade.

Entrevistador: Socializador... Formadora de recursos humanos...

PA2: Na verdade o que temos hoje no Brasil é claro. A escola desempenha um duplo papel. Tem a escola pra elite e uma outra para o público em geral. A escola pra elite ainda tem uma... Um compromisso com ideais de transmissão de valores, de formação de cultura, de um pensamento projetivo, que projeta uma carreira escolar que a vai levar a postos importantes de qualificação tanto profissional quanto social. A pública não tem isso, só no discurso... Na prática não.

Entrevistador: Essa distinção é como?

PA2: Entre particular e pública.

Entrevistador: Você acredita que o *bullying* acarreta consequências para os envolvidos?

PA2: Sim, aí que tá. Eu acho que... É... Não com esse nome eu já sofri *bullying* na minha época de escola, tinha colegas que me ameaçavam, quando eu tava sozinho. Me chutavam e me batiam. Tinha uma turminha mais forte que era temidos que você não mexia com ele, senão você apanhava. Na época era ruim, mas é claro que a gente supera isso. Hoje em dia

se coloca para o *bullying* a responsabilidade de certos atos extremos que eu acho que são exagerados.

Entrevistador: Me dá um exemplo...

PA2: Um exemplo extremo, né?

Entrevistador: Você me fala...

PA2: Quando acontece uma violência mais extremada na escola, quando chega a ser manchete de jornais, às vezes com porte de arma. Vai se tentar justificar a agressão, o motivo do agressor pra tal ato extremado que lá no passado ele foi vítima de *bullying*. Que ele foi chacoteado e desmoralizado muitas vezes, colocado em situação vergonhosa.

Entrevistador: como aquele caso no Rio, em Realengo?!...

PA2: Wellington Menezes, sim! Eu acho que tem algumas consequências, mas não ao ponto de justificar um ato extremado. Esse ato está mais ligado a componentes genéricos da sociedade que estão colocando essa possibilidade de a pessoa escolher muitas vezes, responder as suas frustrações de diversas matizes, não só do *bullying*, mas situações mais amplas, familiares e condições de vida. Tem hoje ferramentas ideológicas e práticas de poder dar vazão a sua frustração.

Entrevistador: Pegando esse exemplo de Realengo, você acha que esse ato ultrapassa o conceito de *bullying*?

PA2: Acho que sim.

Entrevistador: Que talvez o *bullying* não justifique aquele ato...

PA2: Não, não, não justifica... Porque na verdade nesse caso ele teve tempo de pensar no que fazer, ele se preparou, ele aprendeu a usar armamento, ele teve aulas via *internet*. Esse ato não é um ato meramente de uma consequência sofrida na escola. Aí houve deliberação.

Entrevistador: A deliberação se relaciona com a violência?

PA2: A deliberação é crime... E *bullying* não é crime! Não chega a ser um crime! É um ato violento sim, é intencional sim. Mas não é crime passível de uma punição penal. Uma coisa é você deliberar um ato de assassinato de várias pessoas, um ato criminoso, de uma mente criminosa, que deliberou cometer um crime e é qualificado. Pra mim isso não é *bullying*, nem consequência de *bullying*, já entrou em outra dimensão!

Entrevistador: Você não acredita em uma relação entre esses fatos...

PA2: Não, imagina se todo mundo partir pra atos criminosos por ter passado processos de violência, essa sociedade vai virar um campo de batalha. E não é, não é!

Entrevistador: A que você atribui então ele ter escolhido justamente a escola como local do ataque?

PA2: Hum... Aí que tá... Entrar na mente de uma pessoa que delibera isso não é fácil. Ahm, a escola de certa forma fazia parte da vida dele, né? Então é uma coisa de ele, de certa forma, tinha uma vivência. Talvez se ele trabalhasse em uma UBS, ele atacaria uma UBS.

Entrevistador: Mas ele trabalhava em uma loja de almoxarife se não me engano... E ele escolheu matar alguns tipos de alunos e não outros...

PA2: Mas aí que tá, né. Tudo bem, então ele escolheu a escola... Tá tem isso... Mas aí que tá... Mas ele não poderia ter escolhido outros lugares?

Entrevistador: Mas ele deliberou a escola...

PA2: Mas admitir que ele escolheu a escola por ter sido lá que ele foi vítima de *bullying* e por isso ter chegado ao extremo, mesmo com os argumentos, não foi só o único fator do *bullying*. Ele pode ter escolhido a escola por achar que lá seria mais bem sucedido já que ele já conhecia. Acho que sobre atos violentos não nos leva necessariamente a atos violentos. Eu posso sofrer *bullying* e não ser uma pessoa violenta.

Entrevistador: E como você vê o agressor, a vítima e o observador da agressão na escola?

PA2: O agressor e o agredido a diferença é mais de força, né? Porque o agressor é mais forte que o agredido, ou pensa ser. Tem então uma assimetria de forças. É a diferença do caráter, um talvez mais ativo e outro mais tímido. Agora o observador. Você pode ter um que se compadece ou aquele indiferente. Aí tem uma coisa complicada. Porque uma das condições que diferencia um ser humano de outro não humano é a empatia. De empatia pela vítima então é uma condição humana. Se ele vê e não interfere, ele está abrindo não dessa condição empática. Se as pessoas veem e não faz-se nada, tem uma questão moral aí... Aonde vai se chegar... Muita impunidade e nem mesmo a empatia pra ajudar.

Entrevistador: Você acredita que esses eventos acarretam consequências para o gestor educacional?

PA2: Se esse ambiente de trabalho envolve violência em que ele é colocado numa situação de incapacidade de fazer algo. Ele, o gestor, é sempre responsável pelos atos. Algo acontece, o responsável é o educador, a direção da escola, é o professor que é omissivo, ou mesmo violento... É o que ocorre... Isso influencia na condição de trabalho na qualidade de vida.

Entrevistador: Você pensa existir alguma solução para o *bullying*? Poderia citar a sua ideia?

PA2: Tem solução sim. Eu acho que a escola tem que ser um ambiente regrado, tem que ter regras. Tem que ter uma postura de separar joio do trigo. Muitas vezes uma ação preventiva e antecipatória evita um conflito maior. Técnicas de trabalhar o conflito, resolução de conflitos, de evitar que ele chegue em um ponto mais exacerbado. E nos casos de excesso, último caso, punição. Quando as regras não são uma solução. Porque a punição resolve um problema de conflito insolúvel. Ela coíbe o agressor de continuar se impondo e permite aos agredidos meios de se defenderem. A liberdade é uma conquista que a gente conquista duramente. Então a coerção ela deve ser usada quando as técnicas não dão certo.

Entrevistador: Em sua experiência docente, como você percebe a motivação dos profissionais da educação no Brasil para lidar com o *bullying*?

PA2: O profissional tem interesse em resolver o problema, até porque ele é uma vítima. Porque geralmente no *bullying* ele é uma vítima. Dificilmente hoje... É claro que tem, tá... Mais a maioria dos casos ele tá colocado dentro de um processo que também é vítima. Ele não é agressor que está exercendo uma violência. Muitas vezes violências físicas na pessoa e no seu patrimônio. Então ele é um grande interessado em resolver isso.

Entrevistador: Em um estudo, esta escola foi a que menos apresentou casos de envolvimento direto com *bullying*. A que você atribui este resultado?

PA2: Vejo dois, duas dimensões importantes. Primeiro, a comunidade aqui ainda é uma comunidade integrada, tem seu problemas. Não tem situações extremadas, violência na porta de escola. A segunda é dentro da escola. Tem que ter umas estruturas dentro da escola, pra lidar com essas situações. Tentar resolver demandas da escola nesse sentido tendo integração da equipe de trabalho.

PA3:

Entrevistador: Dentre os problemas que sua escola tem, quais são os mais graves?

PA3: A escola pública de forma geral o problema é sempre o mesmo. A falta de estrutura familiar. Então vai refletir aqui na escola essa falta de carinho da família ou não tem o pai ou não tem a mãe. Ou quando tem são pessoas que têm problema com o álcool e outras drogas também. Aqui a gente tem uns casos bem graves, entendeu? Eu acho que isso reflete muito no que a criança apresenta aqui dentro da sala, inclusive com relação à violência. Porque eles têm esse histórico de violência dentro de casa, então eles querem repetir isso aqui. Tudo é agressão. A gente tá trabalhando aqui agora uma história com esse tema. Eles entraram aqui e em menos de um minuto um já tava caído ali. E olha que eu sou muito rígida com essa questão da disciplina e eles mesmo assim fazem de bobo. Então eu acho que isso tudo é reflexo da família. Que o aluno que tem uma estrutura boa, você percebe isso nele em tudo, na organização do material, na questão da tarefa de casa, do uniforme e da limpeza. O que não tem é aquele que falta no dia que tem prova, mas também não toma conhecimento, você não consegue falar com a família. Você vê que tem mães que vêm aqui conversar e estão com hálito de bebida.

Entrevistador: A partir da sua experiência como gestor/educador, o que acredita ser *bullying*?

PA3: Segundo as minhas pesquisas o *bullying* é essencialmente essa questão que vai ocorrer dentro de escola. Que é a caracterização de um aluno que apresenta uma diferença qualquer seja física ou psicológica que vai virar motivo de rotulação das outras crianças o tempo todo e com muita força porque essa idade é assim até os 10 anos são muito cruéis. Inclusive com os adultos. Eu acredito que o *bullying* ele não é praticado somente entre os alunos. Ele vem do aluno para o professor também. Embora seja um pouco ocultado a gente sofre *bullying* também.

Entrevistador: Você acredita que o *bullying* tem se modificado ao longo dos anos? Ao longo de sua carreira?

PA3: Não, eu não acredito que houve uma evolução, eu acho que houve uma denominação. Eu acredito já ter sofrido *bullying* na escola e já ter praticado. Então se tornou mais evidente, mas existir, sempre existiu. Nesse momento ele virou motivo de pesquisa, sempre existiu. O meu filho sofreu *bullying*, de comunidades mais carentes, porque ele estudou aqui uma época, mas também em escola particular. Por ser muito alto.

Entrevistador: Muito se fala sobre motivos causadores do *bullying*. Como você compreende esse aspecto?

PA3: Culturalmente essa questão ela já é meio natural da criança, essa coisa da causa. Ela naturalmente já aponta no outro defeito. Mas o que está vendo na TV e na família está fazendo isso se tornar uma coisa bem mais grave, não é mais algo inocente. Hoje já é feita a coisa com intenção. Antigamente chamava o menino alto de espanador da lua, mas era na brincadeira. Hoje não, hoje tem a intenção de maltratar. E é isso que mudou e acho que pra pior, né? Antes ela fazia inocentemente. Tinha um caráter de brincadeira até. Ofensiva porque quem sofre sempre sofreu. Mas hoje tem a intenção de maltratar. Eles procuram onde que tá pra poder chamar o outro.

Entrevistador: O que pensa sobre o papel da escola diante do *bullying*?

PA3: Eu acho que a escola tem um papel social importante nesse aspecto, em todos os outros, porque essas crianças elas ficam mais tempo aqui do que em casa. Apesar de escola não tem essa função de ensinar a sentar, de comer, que eu acho, eu coisa da família função dos pais, mas hoje não está sendo. O papel da escola é esclarecer e conscientizar, pra elas que esse tipo de agressão está fazendo o colega sofrer e trabalhar a questão do valor, de todos os valores. Porque eles não sabem mais o que é valor. Tem que investir um tempo nisso. Um exemplo é um aluno com síndrome de down. Eu vi a Joana falar com as meninas e eu já tinha falado sobre a questão da diferença, respeitar a diferença. Mas eles passam por cima disso. O outro não é importante pra eles. Tem um individualismo muito grande, só eu... Eu... Eu! A escola tem que desenvolver projetos, mas que durem o ano todo, com todas as turmas pra desenvolver valores através de palestras, teatro. Eles não conhecem a palavra respeito. Olha lá, tem um professor dentro de sala e olha a atitude dos alunos.

Entrevistador: Você acredita que esses eventos (*bullying*) acarretam consequências para os envolvidos?

PA3: A vítima sofre a consequência óbvia, a criança sofre muito e tem criança que não fala. Acredito que esse momento que parece que está tudo bem... Ela vai levar isso pra vida dela. Eu acredito que o agressor, por ele não ter consciência da agressão que ele está praticando, eu acho que ele vai esquecer. Essa falta de valor não faz ele ter esse sentimento de ver o colega até chorando. Amanhã ele faz de novo. O observador, olha eu acredito que vai influenciar alguns de encorajar a fazer também. Porque hoje é claro que quem está fazendo o errado está se tornando um líder e está sendo endeusado. Aquele aluno que é o bagunceiro, ele está sendo o chefe. Isso ocorre aqui menos, mas eu já vi escolas em que acontece mais. Hoje a consciência que essas crianças estão tendo é que fazer o errado é

que é legal. Quem faz o certo é o bobo. Então crianças que trazem da família alguma dificuldade eles se espelham nesse líderes pra criar coragem de fazer essas coisas até por questão de segurança. “eu vou fazer isso todo mundo vai achar que sou o legal” isso é grave por acabar se tornando uma reprodução de um comportamento que a gente quer acabar com ele.

Entrevistador: Como você vê o agressor? A vítima? O observador?

PA3: Eles já têm uma dificuldade de aprendizagem e quando você começa a ter vários episódios de violências em sala a aprendizagem é comprometida, porque tem que parar várias vezes, essas ocorrências... Atrapalha o planejamento, a aula que temos que dar. Até tem que parar pra ver essas situações, compromete tudo atrasa, atrasa. Apesar dessa oportunidade ser boa pra falar sobre o assunto. O comportamento do educador dentro de sala de aula influencia a ocorrência de *bullying* ou não. Essa turma mudou do ano passado pra esse ano. Eu sou muito rígida com eles com essa coisa da disciplina. Esse ano deu uma acalmada. Eles pegam tudo psicológico, físico e econômico.

Entrevistador: Você acredita que esses eventos (*bullying*) acarretam consequências para o gestor educacional?

PA3: Com toda a sinceridade, educador no Brasil não tá motivado pra trabalhar com nada. Tem até uma campanha aí pras ocorrências entre professor e aluno se tornarem juridicamente trabalhável lá, porque não tem mais condições, a gente está sofrendo agressão mesmo. Muita gente faz aí o finjo que ensino e finge que aprende, agora quem está na profissão por vocação são as que se dedicam e que identificam o problema e que vão buscar informação e atuar em cima do problema da melhor forma possível. Para educador quanto mais informação ele tiver a respeito do *bullying*, das intervenções que podem ser aplicadas.

Entrevistador: Em um estudo, esta escola foi a que menos apresentou casos de envolvimento direto com *bullying*. A que você atribui este resultado?

PA3: A equipe é muito boa. Entram na unidade, os assuntos são debatidos, estamos falando. Mas a escola está sempre buscando e trazendo alguma atividade. Eu trabalhei *bullying* com cordel. Passa por essa conscientização que vem acontecendo com as crianças e professores.

PA4:

Entrevistador: Dentre os problemas que sua escola passa, quais são os mais graves?

PA4: A família não comparece, é raro mesmo. A gente fica sozinho pra dar conta de tudo, tanto da educação mesmo quanto da educação de vem de casa. Droga também é complicado porque a gente fica até com medo, às vezes aqui, sabe?

Entrevistador: A partir da sua experiência como gestor/educador, o que acredita ser *bullying*?

PA4: Acho que é quando tem um problema de agressão ou quando o colega xinga a mãe ou o pai do outro mesmo. Qualquer coisa que não seja boa pro colega, né? Rir dele na hora que ele tá lá na frente também. É isso eu acho.

Entrevistador: Você acredita que o *bullying* tem se modificado ao longo dos anos? Ao longo de sua carreira?

PA4: Acho que hoje as coisas são mais complicadas, sabe? Acho que estão falando muito de *bullying*, não sei se isso tem aumentado. Só que na minha época não tinha nome não.

Entrevistador: Muito se fala sobre motivos causadores do *bullying*. Como você compreende esse aspecto?

PA4: Acho que tem a ver com a criação que o menino recebe. Se ele tiver um pai agressivo ele vai querer ser assim também. A criança tem que ter uma pessoa pra explicar como deve se relacionar na escola. Isso não está acontecendo aqui, sabe? Mas também tem esses filmes de violência o tempo todo na TV e as crianças aprendem a bater, eu acho.

Entrevistador: O que pensa sobre o papel da escola diante do *bullying*?

PA4: Acho que a escola deve alertar os pais para cuidar dos filhos, para passar tempo com eles mesmo, sabe? Tempo de qualidade e que a criança não se sinta com raiva ou sozinha mesmo. Acho que dá pra discutir isso na sala de aula, nas reuniões dos pais quando eles vêm. Porque a escola deve ajudar os alunos para a vida e não só em passar de ano.

Entrevistador: Você acredita que o *bullying* acarreta consequências para os envolvidos?

PA4: A sim, acho que as vítimas sofrem muito com essa violência. Elas não sabem se defender. Mas acho que às vezes elas até se revoltam contra os colegas e acabam batendo também. Os agressores, como disse, não sofrem a consequência de irem pra direção, mas não tem problemas de timidez como as vítimas não. Eles são meio maus mesmo. Acho que quem observa fica com medo de ser a próxima vítima, aí fica quieto. Às vezes vem falar com a gente, mas não sabemos muito como fazer alguma coisa. A gente conversa e tudo, mas sempre volta a acontecer.

Entrevistador: Como você vê o agressor? A vítima? O observador?

PA4: Eu vejo assim como disse, a vítima é mais frágil, mais tímida mesmo. O agressor são violentos, eles que aprontam na sala, sabe? O observador, não sei te falar como vejo não.

Entrevistador: Você acredita que esses eventos acarretam consequências para o gestor educacional?

PA4: Eu vejo aqui na escola os colegas cansados de parar a aula pra conversar sobre isso, eles dizem que às vezes são até caçoados pelos alunos. Aí você vê: a aula atrasa, atrasa a matéria e não tem muita vontade de parar pra fazer nada. Eles não respeitam. Às vezes só gritando mesmo.

Entrevistador: Você pensa existir alguma solução para o *bullying*? Poderia citar a sua ideia específica sobre esse aspecto?

PA4: Acho que pra ter algum jeito tem que ter os pais aqui junto. Eles têm que ajudar e não colocar os filhos aqui e pronto, sabe? Acho que só assim dá jeito. Mas a violência no Brasil não acaba não!

Entrevistador: A gestão do *bullying* deveria fazer parte da rotina da escola?

PA4: A gente já faz algumas coisas aqui. Conversa, traz textos pra discutir, chama a família. Mas seria bom ter um projeto mais estruturado mesmo.

Entrevistador: Em sua experiência docente, como você percebe a motivação dos profissionais da educação no Brasil para lidar com o *bullying*?

PA4: Aí você falou uma coisa difícil hem! A motivação não é muita não. Muito trabalho e pouco apoio da Secretaria, sabe? Se a gente faz outras coisas é por conta mesmo, não tem remuneração não. Isso é muito desmotivante.

Entrevistador: Em um estudo, esta escola foi a que menos apresentou casos de envolvimento direto com *bullying*. A que você atribui este resultado?

PA4: Acho que o que eu falei que já fazemos, mas é bom saber que aqui está menos violento. Mas tem muita coisa acontecendo ainda, sempre tem né?

PA5:

Entrevistador: Dentre os problemas que sua escola passa, quais são os mais graves?

PA5: A agressividade, eles são muito agressivos um com o outro. Por qualquer motivo eles revidam. Essa sociedade tá muito assim

Entrevistador: A partir da sua experiência como gestor/educador, o que acredita ser *bullying*?

PA5: Eu entendo que é quando alguém usa um termo pejorativo para o outro e implica numa coisa que ele não gosta de ser daquela maneira: gordo, negro. Mas eu acho que o que sofre mais eu acho ainda do *bullying* eu caracterizo assim é o obeso. Mas tem vários tipos, eu acho que tem a ver com o apelido pejorativo. Se não está gostando eles insistem.

Entrevistador: Você acredita que o *bullying* tem se modificado ao longo dos anos? Ao longo de sua carreira?

PA5: Eu acho que agora ele é mais divulgado. Ele existia, sempre existiu, né? Mas ele era mais velado, né? Hoje as crianças falam, pedem ajuda quando estão sendo... Mais em termos de discriminação e não tanto no *bullying*. Mas sempre existiu, acho que hoje em dia... Entre as crianças eu acredito que é agora que está sendo mais revelado. Entre adolescentes de mais idade acho que sempre existiu. Meu marido era ali do Cândido Tostes e ali todos quando entram tinham um apelido, e era pejorativo; isso é de tempos, né? Aqueles que revidavam sofriam o *bullying*.

Entrevistador: Muito se fala sobre motivos causadores do *bullying*. Como você compreende esse aspecto? O que causa o *bullying* pra você?

PA5: Primeiro a pessoa tem uma autoestima baixa e não gosta..., na maioria das vezes a pessoa com aquele problema não gosta daquele... A autoestima pode ser um tanto baixa e ele não gosta daqui, aí o outro descobre o ponto fraco e pega em cima. E nem sempre, às vezes ele revida, ele fica quieto. Não posso dizer que é sempre autoestima baixa não. Eu nem sei identificar preciso a causa, porque a pessoa sofre *bullying*, não é isso? As pessoas quando sofrem *bullying* é porque ele não gosta, e nem sempre revida. Porque quando revida a gente sabe que ele está sofrendo *bullying*. Eu não sei nem te explicar a causa... Porque uma pessoa que processa bem essa coisa da obesidade, pode chamar ele que ele não vai se irritar. Porque o outro não vai fazer de novo a brincadeira que é... Não teve retorno.

Entrevistador: O que pensa sobre o papel da escola diante do *bullying*?

PA5: Eu acho que a partir do momento que ocorre e que a gente está observando a gente tem que trabalhar muito com eles o respeito, inclusive aqui a gente trabalha, eu trabalho com eles, eu tenho aí um projetinho meio à parte que eu trabalho com eles nas minhas aulas sobre valores. Cada dia então eu trago, um texto de solidariedade, respeito. A palavra de hoje, o livro, "é cada um é um" aonde as pessoas são diferentes e a palavra chave é o respeito, né? Isso eu trabalho aqui na escola a vários anos. Mas a questão principal é a família, porque certos valores são formados na base. E a escola tenta, às vezes a gente tenta, mas é muito difícil bater de frente com a questão familiar, entendeu? Porque se os filhos não têm respeito em casa, na escola vai ser difícil também dele respeitar os outros. E essa questão do *bullying* também tem a ver com a questão familiar, porque se na família há deboche, agora na novela tem uma menina que a mãe critica toda hora, a menina é gordinha, fora dos padrões assim do jovem, a gestão também é familiar. Porque se a família não respeita a própria criança, não dá cordas pra ela quando ela zoa de alguém. Eu tenho um filho que é cadeirante, você não sabe o desrespeito que passa. A questão chave é respeito. O que a gente pode fazer aqui é trabalhar esse tema.

Entrevistador: Você acredita que o *bullying* acarreta consequências para os envolvidos?

PA5: Ah, eu acho que sim, depende de como ele processa com ele aquilo. Se ele guarda pra si, ele pode se revoltar depois a gente vê na televisão aí quantos crimes são cometidos, né? Os jovens e adolescentes. Mesmo nos tempos em que não se chamava *bullying*, acarretava também, porque a pessoa pode se tornar um adulto que, sei lá, causar problemas na sua formação de caráter. Isso é a vítima, né? Eu acho que o agressor é aquele que não sabe respeitar o outro isso é uma questão antes de tudo familiar, de formação de valores. Pra eles as consequências, na escola a gente chama pra conversar e uma coisa assim mais de conversar do que de punir, né? Porque é uma questão de caráter. Acho que se no futuro ele cometer algum crime, seria uma consequência, uma coisa mais ampla, né? Fora disso a gente não vê. Mas quando é agressão mesmo assim, física a a gente às vezes pune mais do que quando é agressão... Porque às vezes nem sempre o que sofreu o *bullying* fala com você. Porque o *bullying* é velado pra algumas crianças. Como o homossexual, o que tem opções diferenciadas. Os outros alunos, observadores, pra ele especificamente não, acho que nem pros que praticam, os agressores, tem consequência, né? Ele não sofre assim consequências, não sei... Na minha vivência com as crianças.

Entrevistador: Você acredita que esses eventos (*bullying*) acarretam consequências para o gestor educacional?

PA5: Eu acho que é mais para adolescente. Não posso te falar se causa um impacto. Acho que é o estresse. Nós não estamos com casos de gravidade esse ano...

Entrevistador: Você pensa existir alguma solução para o *bullying*? Poderia citar a sua ideia específica sobre esse aspecto?

PA5: Eu acredito que tenha, senão nós estamos... De poder orientar, o que a gente tem entre professores, união aí dá... Pode ser que a pessoa possa ter futuro...

Entrevistador: A gestão do *bullying* deveria fazer parte da rotina da escola?

PA5: Você diz assim como? Pra crianças acho que não precisa não. Dá pra conversar dentro de uma própria disciplina. Agora pra adolescente a coisa muda de figura.

Entrevistador: Em sua experiência docente, como você percebe a motivação dos profissionais da educação no Brasil para lidar com o *bullying*?

PA5: A gente se mobiliza, aí fica mais fácil.

Entrevistador: Em um estudo, esta escola foi a que menos apresentou casos de envolvimento direto com *bullying*. A que você atribui este resultado?

PA5: Que bom! Dizem que esse bairro aqui tem problemas de drogas, mas é uma coisa velada. Eu acho que entre a comunidade que frequenta a escola, porque tem uma outra escola lá em cima, de dá passagem pro Vista Alegre. Aí os pais acham que aqui não é, ah lá não tá bom, vem pra cá. Tem muito a ver com a comunidade que frequenta, que vive. Não são pobres, são classe média na maioria. A gente vê questões de violência em outras escolas. Víamos meninos armados lá, aí realmente. Aqui não temos realidade de violência, dificilmente não precisa... São questões de indisciplina. O problema é a ênfase e a família. Eles têm que ter raiz e ter qualidade.

VDA:

Entrevistador: Dentre os problemas que sua escola passa, quais são os mais graves?

VDA: O que eu considero mais grave, que eu já vivenciei, geralmente são episódios relacionados ao uso de drogas. E também as brigas, que constantemente tem algum episódio de brigas na escola, os que eu considero mais grave. Ou também aí, como uma terceira situação é... O constrangimento que alguns alunos provocam, né, no colega.

Entrevistador: Dentro de sala, fora também, enfim...

VDA: É, dentro, fora de sala, no recreio, na saída...

Entrevistador: Beleza. E a partir da sua experiência como educadora, o que acredita ser o *bullying*?

VDA: Eu percebo o *bullying* como ações repetitivas né? Eu não acredito que um fato isolado que tenha ocorrido seja caracterizado como *bullying*. Pelo o que eu já li e pelo que eu entendo, seriam ações repetitivas, ações que inibem né, a pessoa né, porque não se trata só de aluno, o *bullying* pode acontecer em outros seguimentos também que não sejam as escolas né, e situações que degradem a autoestima da pessoa, no caso da escola, do aluno.

Entrevistador: Você acredita que o *bullying* tenha se modificado ao longo dos anos? Ao longo de sua carreira?

VDA: Acredito, acredito, muito.

Entrevistador: E em que sentido, assim...

VDA: Eu acho que hoje os pais são mais permissivos, né, do que há um tempo atrás. As gerações anteriores, a minha, e inclusive na minha, os filhos eram punidos né, às vezes até de forma violenta, então eles manifestavam, as crianças, os adolescentes, eles manifestavam menos esse comportamento por causa das punições. E hoje... É... A interpretação errônea da lei né, e também o fato da ausência dos pais na família, no lar. A carga horária de trabalho, a jornada de trabalho da mulher, tudo isso eu acho que contribuiu pra aumentar o índice de violência e conseqüentemente o *bullying*.

Entrevistador: Você falou da interpretação errônea da lei, você pensou exatamente em que?

VDA: Os pais interpretam. Eles acham assim: eu não vou poder agredir fisicamente, a gente escuta muito isso na escola. O fato de um pai não poder agredir um filho, que eu acho correto, né, porque eu não acho correto agressão em hipótese nenhuma. Eu acho que quando a gente ensina a batê, a gente tá né... Quando bate ensina pra aquele indivíduo que é correto batê, que a agressão física é correta. Só que os pais acham que eles não podem fazer nenhum tipo de correção né, porque não podem batê, então eles falam assim: meu filho faz isso, ele não me obedece, mas eu não posso fazer nada porque a lei não permite. Isso que eu chamo de interpretação errônea da lei.

Entrevistador: Essa coisa do estatuto...

VDA: É, eles se sentem muito de mãos atadas em relação aos filhos, e na verdade não é nada disso, porque proíbem o espancamento, a agressão física, mas não proíbe a correção, né, um castigo sem humilhação, né, uma retirada de algo que o adolescente ou a criança goste muito. Elas não percebem dessa forma, eles percebem como uma proibição da correção feita pelos pais ou pela escola. Isso afeta até a escola porque desautoriza até a escola.

Entrevistador: Sim porque o trabalho é feito escola casa, aí de alguma forma...

VDA: Os menores tem né, as proteções devidas pela lei. Por exemplo, assim, era muito comum um castigo após as aulas. Não sou favorável a ele, acho muito perigoso você reter um aluno fora do horário, só que essas proteções todas tiraram as iniciativas da escola e da família. A escola por sua vez criou outras formas de controlar essa situação, mas as famílias eu sinto que elas estão muito de mãos atadas em relação a isso tudo..., tá muito permissiva

assim. E também assim, ao mesmo tempo que eles estão permissivos, eles também estão precisando de ajuda, eles também pedem socorro, porque quando a situação vai ficando intolerável eles percebem que houve um erro e não conseguem solucionar sozinhos, muitas vezes eles procuram até a escola pra poder achar uma solução...

Entrevistador: Com uma pessoa mais instruída, alguma coisa assim...

VDA: Isso. A gente sente os pais hoje bastante perdidos, isso eu posso falar assim, com toda a segurança, porque eu vivencio isso todos os dias. Pais às vezes que aqui na sala chegam a chorar, né: ah, meu filho não me obedece, meu filho é infrequente, meu filho mata aula e eu não posso fazer nada.

Entrevistador: E essa permissividade em casa tem esse efeito na escola...

VDA: Tem o efeito na escola, porque eles acham que escola vai ser tão complacente quanto a família. Eles esperam que a escola seja.

Entrevistador: Muito se fala sobre motivos causadores do *bullying*. Como você compreende esse aspecto?

VDA: Eu penso na impunidade. A impunidade assim, se um aluno, até da educação infantil, uma criança. Se ela aborda um adulto pra fazer uma reclamação do comportamento de outra criança ou de outro adolescente, providências tem que ser tomadas porque a partir do momento que você desconsidera aquela reclamação, né, você não toma providência nenhuma, você não ouve, não busca solução pra aquele conflito que aconteceu, você reforça que aconteça outros conflitos. Primeiro, aquele que estava caracterizado como vítima, ele passa a querer revidar as ações que ele estava sofrendo né, e aquele que estava já a princípio elaborando essas ações, ele continua sempre aprimorando cada vez mais, porque ele não tá sendo chamado naquela situação que ele falhou. Então eu acho que a escola, os pais muitas vezes favorecem, e a origem dessa situação toda de violência pode estar na falta de se trabalhar mesmo essa questão da violência. Um outro fator que eu acho que contribui muito é a falta... É... Eu sou mulher. Eu entendo a necessidade da mulher trabalhar fora né, eu tenho trinta anos de trabalho, mostra o tanto que eu gosto e acho importante isso. Só que com a saída mulher do lar, né, houve uma modificação muito grande, né, os nossos, as nossas crianças hoje são, na maioria das vezes criadas pelos irmãos mais velhos, pela vizinha. Os nossos alunos de 8, 9 anos muitas vezes tem a chave da casa no pescoço, pendurada no pescoço porque tem que voltar pra casa e abrir a casa. Muitas vezes uma criança ou um adolescente tem febre na escola você telefona pra residência não tem um adulto naquela casa. Principalmente as famílias mais carentes, porque quando se trata de uma família com poder aquisitivo maior, ela paga alguém pra estar, um adulto pra estar naquele lar naquele momento. Quando são famílias mais carentes que não conseguem pagar um salário a um profissional pra conduzir a família, os afazeres da casa, essa criança muitas vezes fica sozinha, ou acompanhada de irmãos mais velhos ou até mesmo de irmãos mais novos, ou pelos vizinhos. A gente tem vários relatos de famílias assim. É, aí, a grosso modo se pensa assim: Ah, poderíamos encaminhar esse caso pro conselho tutelar, né. Mas não são situações de abandono, são situações sociais mesmo né, que exigem isso dos pais. Eles têm que trabalhar, tem que ter o sustento dessa família, então muitas vezes eles abrem mão mesmo de acompanhar, né o desenvolvimento dos filhos.

Entrevistador: O que você pensa sobre o papel da escola diante do *bullying*?

VDA: A partir do momento que o problema vem pra escola não tem como a escola falar “Eu não tenha a ver com isso, isso não é função da escola”. Acaba sendo porque né, é como se fosse uma bomba lançada fora da escola que vem ser detonada dentro da escola. Então o problema pode não tá originário aqui, mas nós temos que trabalhar. Acredito muito na escola, é... Na questão da reversão da situação de *bullying*, de qualquer tipo de violência na vida do indivíduo. Eu não vejo a questão da violência do *bullying* só em relação à escola. Eu vejo assim, como o futuro daquele indivíduo que tá sendo trabalhado pela escola, né. Eu vejo a atuação dele como cidadão posteriormente a escola, porque a gente não forma o aluno pra escola a gente forma o aluno pra vida. Então acho muito importante que se trabalhe, acho que a escola tem um poder muito grande modificar. Isso é muito possível acontecer dentro da escola e é muito necessário também, porque essas questões relacionadas ao *bullying*, à violência elas tiram também é a capacidade pedagógica do aluno. Elas interferem no desenvolvimento pedagógico do aluno. Um aluno que está sendo constrangido ele vai ter um nível de aprendizagem inferior, né, ele não vai ter concentração, ele não vai se sentir bem né, ele não vai ter aquele ambiente como um ambiente em que ele se sente feliz, que ele está à vontade. Consequentemente a aprendizagem dele vai ser ruim. A construção dele como cidadão vai ser deficitária. Agora não tem como a escola não trabalhar questões relacionadas a violência.

Entrevistador: É um papel que ela tem que desempenhar de alguma forma...

VDA: Tem que desempenhar, mesmo que ache aparentemente que não é papel da escola, não tem como fugir dessa realidade.

Entrevistador: Você acredita que esses eventos (*bullying*) acarretam consequências para os envolvidos? (agressor, vítima e observador?)

VDA: Além do baixo rendimento escolar, ele pode ter um comprometimento relacionado à segurança, alunos que passam por situações assim podem chegar, na última das hipóteses, ao suicídio, é... Ao afastamento, pode provocar evasão escolar, né, que é um problema muito sério. Muitas vezes o aluno nem reclama situações que ele tá vivenciando e ele simplesmente afasta da escola. Principalmente os alunos maiores, né que já buscam uma autonomia maior da família, que já não dependem muito da cobrança dos pais pra virem à escola, eles se afastam e muitas das vezes a origem é a violência.

Entrevistador: E aí deixam de ter a educação por conta de um fenômeno...

VDA: E aí ele vai ser afetado como cidadão, né, ele vai ser, ele vai ter um nível educacional inferior ao que ele poderia desenvolver de acordo com o potencial dele e consequentemente ele vai ser um cidadão comprometido no seu desenvolvimento, né, num todo.

Entrevistador: em relação ao agressor, como é que você percebe o agressor?

VDA: Na escola eu não vejo muita diferença entre vítima e agressor, muito difícil ter, alguns casos só. O indivíduo que configure muito só como vítima, né. Geralmente vítima e agressor, porque as crianças mais calmas elas não são muitas vezes nem a vítima nem o agressor, né, às vezes também ocorre daquele mais calmo ser vítima, né, pros outros, mas

geralmente o que eu presencio pelo menos na nossa escola é a troca entre vítima e agressor do indivíduo. Geralmente são, eu percebo isso, algumas poucas famílias tem endossado muito o comportamento ruim. Por exemplo, há algum tempo atrás, não precisa citar nome, nós tivemos o fato de uma mãe que entrou dentro da escola e agrediu um filho que não era dela, então, alguns agressores tem também o mau exemplo dentro da família com pais que também são agressivos, que tem comportamento agressivo, ou que tem... Houve uma época, eu que já estou há mais tempo, né na prof..., no magistério, eu percebo isso... Houve uma época que a família tinha um carinho muito especial pelo professor, pelo educador, tratava a escola com muito respeito, então, alguns pais assumem uma postura muito agressiva com a escola. Isso é muito comum. Eu fiz... Trabalhei em várias escolas da rede, né, eu passava por várias escolas e eu percebia isso. Isso não é uma característica dessa escola, é uma característica geral das escolas por onde eu passei. Então de postura assim agressiva da família com a comunidade escolar, com os profissionais da escola, melhor dizendo. E esses filhos, eles vem armados pra escola, armados entre aspas, como comportamento também já agressivo de casa pelo desrespeito passado pelos pais. Então eu acho que isso também é um fator que contribuiu muito. Ou os pais que falam pros filhos assim, você não apanha, se você apanhar na escola, se você não reagir, você vai apanhar em casa. Que é uma fala muito triste, muito ruim né, você não pode sair humilhado, você que vai humilhar, né. A gente escuta isso também. Isso, quando vem, dos pais, daquelas pessoas que estão promovendo o crescimento do indivíduo, é muito perigoso, porque tem uma força, porque nós somos... O adulto é um exemplo, o adulto é que vai estimular o lado positivo ou negativo daquele indivíduo, então quando essa situação parte dos pais, é muito complicada. E também assim, nós temos um histórico de muitos agressores serem os filhos de pessoas viciadas, né, muitas vezes em drogas, pais ausentes dos lares, né, pessoas que não estão sendo criadas pelo pai e pela mãe, e também tem episódios de violência muito também comum também em adolescentes em crianças oriundas de abrigos... Também. Tem um índice assim... A gente assim... É notório na escola acontecerem episódios de violência com pessoas que estão tendo medidas socioeducativas que são oriundas de alguma instituição.

Entrevistador: E esse grupo de pessoas ele é grande na escola?

VDA: Não, mas é considerável, não é um grupo grande, mas tem né, e que movimentava bastante essa questão da violência também.

Entrevistador: Você acredita que esses eventos acarretam consequências para o gestor educacional?

VDA: Total, total, chegam a tirar a concentração do educador, né o educador de sala de aula. Porque dentro da sala de aula requer que você tenha uma concentração muito grande, né. Você tem um grupo ali. Você tem uma linha de raciocínio dentro de sala de aula, então o impacto é total. Se você não tiver é... Habilidades, se você não tiver experiência, se você não tiver uma capacidade de contornar aquela situação, né, você pode ter assim, efeitos muito graves. Os professores, geralmente os mais antigos, eles vão assumindo uma conduta, uma postura que favorece vencer esses obstáculos. E você percebe muitas vezes, que os professores mais jovens, que estão começando na carreira, eles tem uma enorme dificuldade. E muitos deles até desistem em função da violência, ou que nem pensam em ser né, da área da educação com medo da violência. Eu acredito assim, é uma interferência

muito grande. Eu mesma trabalhei numa escola que eu vivi uma experiência que eu nunca tinha passado. É... A escola era tão violenta, e tão ruim que eu pegava um calendário e contava quantas sextas-feiras eu teria ainda que passar naquela sala, né, naquela turma, e isso me ocorreu há uns dois anos, não... Três a quatro anos atrás. Quando eu assumi a direção. Quer dizer, eu já era uma pessoa experiente, na carreira e tive todas essas dificuldades. É uma escola que ela era tipicamente violenta, em toda a sua extensão. Não era episódio. Eram alunos extremamente violentos e a turma que eu estava era uma das mais violentas. Então eu senti isso, eu sei nitidamente o que passa um profissional da educação quando ele depara com uma turma onde a violência é uma constante. Interfere muito.

Entrevistador: Você me disse que pensa em soluções, que existem soluções...

VDA: Existem, tem e nós estamos fazendo aqui na escola algumas intervenções muito importantes em relação à violência. Nós assumimos a escola, eu posso narrar... Nós assumimos a escola... Sempre houve episódios de violência, sempre né, eu trabalho aqui há muito tempo. Não é igual eu te falei, extremamente violento, mas sempre tem. Mas houve uma época que até corredor polonês eles queriam fazer na escola, né, alguns alunos passando e os outros né, batendo, agindo com violência. Muitos apelidos, muita situação de constrangimento, então infelizmente nós tivemos assim, que tomar medidas até duras com alguns alunos né, incomodar bastante os pais, chamar na escola e abordar essas famílias pra saber a origem dessa violência. Nós tivemos que ser bastante firmes no início. E acompanhado a isso tudo vinha uma destruição muito grande do ambiente escola, parede rabiscada, banheiro rabiscado, carteiras quebradas. Nós tirávamos caminhões de carteiras quebradas na escola, nós retiramos daqui. Muita tinta, corretivo passado nos móveis né, toda uma situação muito difícil e isso não quer dizer que não tava sendo trabalhado, eles tavam sendo trabalhados. Só que em reuniões aqui, reuniões pedagógicas, reuniões da direção com a coordenação, reunião de todos né, os professores, nós chegamos a uma conclusão que não teria como trabalhar as questões da violência sem trabalhar a família. Não adianta você deixar a família do lado de fora da escola. Você falar, pai daqui não passa e você não trabalhar essas questões e você conviver com essa violência o tempo todo dentro da escola. Porque você deixando os pais do lado de fora, sem esse entrosamento com a comunidade, principalmente os pais, você não resolve as questões pertinentes à violência. Então nós tivemos uma ideia de fazer reuniões que são chamadas reuniões da família, mas são reuniões diferentes, elas não tem como objetivo chamar os pais na escola pra entrega de resultados ou pra reclamações do comportamento dos filhos, porque isso já é uma constante na escola, então tavam sempre né... Sempre passando as informações sobre o mal comportamento dos filhos e nós ficamos muito preocupados com isso. A gente chama só pra reclamar, aí o ambiente fica hostil, o pai está aborrecido, a direção, a coordenação, o professor, o aluno também chorava, aborrecido, com medo às vezes até de uma agressão também por parte dos pais e parecia que a escola coloca, né, a família um contra o outro, o pai vai chegar em casa vai bater no filho a mãe tá preocupada ou vice e versa. Então nós estávamos muito preocupados com essa questão. Então nós começamos assim, a buscar soluções. Não basta só chamar essas famílias, não basta só ter essas ações, então resolvemos fazer as reuniões da família, nós abordamos um tema, por exemplo amizade, aí nós vamos colocar música relacionada a amizade, nós vamos colocar textos, nós vamos fazer citações, exemplos, né, história sobre amizades, contos. É tudo voltado pra aquele tema, né e no final tem uma culminância diferente essas reuniões. Nós

fazemos um lanche com uma confraternização com os pais ou uma entrega de um bombom com uma mensagem... Buscando uma relação melhor com a família. Fizemos um resgate também da questão relacionada à cidadania na escola. Nós começamos a tocar o hino nacional, né, a trabalhar as questões relacionadas à pátria, o amor à pátria, né. O que que é a pátria? A pátria é o indivíduo né, como se fosse o corpo e a alma né, o ser humano né, e a pátria como se fosse a alma desse ser humano, então nós começamos a resgatar esse sentimento de patriotismo entre os nossos alunos. Cobrar o uso de uniforme né, o conceito de instituição pública, quem é a instituição pública, a quem ela pertence, nós começamos a trabalhar muito por esse lado. Você não pode destruir isso porque isso é público e se é público é nosso e é pago por nós. Ao invés de só repreender as questões, nós explicávamos por que. E começamos também a ouvir o hino nacional com eles né, muitas turmas fizeram interpretações do hino nacional e queríamos um prazer maior por parte dos nossos alunos na escola. Então com essas reuniões da família passamos a fazer a festa da páscoa, ela é chamada festa da partilha, onde todos trazem um prato de alguma coisa que é colocada na mesa e é servida a todos, pra mostrar lá pra eles a importância de compartilhar, de a importância de que todo mundo contribuiu pra que todos possam usufruir e isso tem dado resultado, a escola tem ficado um pouco menos destruída, a escola tem ficado menos violenta, despertando um sentimento melhor entre as pessoas, entre os alunos. Nós começamos a falar sobre as leis, o por que que não pode agredir né, se mudamos a nossa postura, começamos a falar assim mais baixo assim com eles. Foi uma proposta nossa, né de ao invés de você, né, fazer aquela confusão com um aluno, gritando às vezes mais do que ele gritou, nós começamos a chamá-lo pra conversar, você não pode agredir o outro porque você acostuma agressão e futuramente você vai agredir a sua família, seus filhos a sua esposa e aí quando você tiver na idade né, por exemplo acima de treze anos, você já pode ser punido né, e você vai ter... Você pode ser privado da sua liberdade em função de agressões. Explicar por que que não pode. Não basta só você inibir. Você não pode agredir, não pode agredir por que? Você vai acostumar a ser um agressor e isso tem dado resultado. Principalmente o tom de voz, isso é uma conduta, um combinado até meu e do José Carlos que nós iríamos assim, e os professores também têm feito isso, a gente percebe, que nós iríamos mudar essa tática, essa estratégia com os alunos. Né, se você fosse tomar um objeto que ele tá usando em sala de aula seria assim, "ó, eu vou guardar o seu objeto aqui, né, pra que você possa pegar depois da hora da aula porque isso aqui não faz parte do nosso material escolar". Assim, uma fala positiva né, é seu, está aqui e você vai levar no final, então porque se você age com violência, se você como educador você tem uma postura violenta, como você vai querer que seu aluno não tenha postura violenta. E aí nós conseguimos um resultado, mas ainda estamos, né, nós agora temos mais três anos de direção pela frente então vão ser assim mais três anos esperando que a outra pessoa que assuma a direção da escola também possa dar continuidade a esse trabalho. A única coisa que eu gostaria de deixar bem claro é que essa situação tem jeito. A escola não pode dar como perdida a situação relacionada a violência. Ela tem jeito, ela mostra muito rápido o resultado quando ela é trabalhada, a gente fica surpreso. Eu ligava pro José Carlos às vezes de manhã aqui na escola e ele sempre passava assim pra mim, ah, tá muito ruim. Você vai ver que a escola é bastante movimentada. Durante o dia tem muitos alunos, é bem diferente da noite, mas é uma movimentada sem excessos, né. Você vai perceber alguns episódios, perceber alunos às vezes sentado ali, porque bateu em fulano. Isso é próprio da escola. A criança ela vem mesmo com essa vontade de agredir, mas a gente não deixa sem ser trabalhado. E aí os resultados estão vindo. E aí, todas as vezes que ele telefonava ou eu telefonava a gente reclamava um com outro dessa situação. E nós estamos observando que

nós estamos reclamando menos e que tá ocorrendo menos, tá ficando mais fácil de lidar, tá ficando até uma, um certo alívio em relação a essa questão. Então vale a pena trabalhar desse jeito.

Entrevistador: Em sua experiência docente, como você percebe a motivação dos profissionais da educação no Brasil para lidar com o *bullying*?

VDA: Porque na verdade o que nos preocupa também é a saúde do professor, a saúde do educador. Nós aqui lidamos com nossa saúde física e mental, né, de todos nós aqui. Então se a gente não prepara esse ambiente, é... Pra que se tenha um trabalho digno, né pra que a gente possa ter prazer no que a gente possa tá fazendo, nós também temos um prejuízo muito, muito grande. Não é que a escola vai assumir, né, as questões todas sociais, que né, compete ao poder público fazer isso, né, bem maior que o âmbito da escola, mas pra que nós também tenhamos um ambiente favorável, porque não tem como, você não pode falar, isso não é função minha, isso é função, né do público, e você tá ali se matando todos os dias e não consegue ter resultado, né. Isso também é pensando no educador.

Entrevistador: Os educadores no Brasil tem motivação pra agir ou eles não...

VDA: De maneira geral não, é muito difícil mesmo, eu acho muito difícil. Até mesmo num ambiente menor nosso, dentro da escola é bastante difícil. Você tem que conquistar esse grupo, né. Primeiro você tem que ir no gestor né, de um órgão e tem que trazer essa clientela pra ele, né tanto comunidade externa quanto interna da escola. Primeiro você passa bastante tempo cativando essas pessoas. E cativando assim, com carinho, com firmeza, com exemplo, com postura. Eu não posso cobrar uma evasão escolar se eu não venho trabalhar, né. Uma série de cobranças, eu não posso pedir pro aluno falar baixo se eu estou gritando. Eu não posso pedir respeito do aluno se eu desrespeitar outra pessoa também esse aluno perceber isso, ou vice-versa, outro professor me desrespeitar na frente dele. Então que isso aí é um conjunto. Esse trabalho é muito intenso. Ele começa e se mostrará no seu dia a dia. Todos os dias você vai construindo essa conduta, é bem devagar. Eu falo que é como se fosse um cofre, eu comparo muito com a situação do cofre. Você vai lá todos os dias e coloca uma moeda e uma moeda sozinha não vale nada, e a moeda no montante ela ganha um valor. O trabalho relacionado à paz na escola né, que é muito mais do que o *bullying*, na verdade o que a gente trabalha não é nem a questão da violência é a questão da paz. Nós vamos contornando isso pra se obter a paz na escola, isso é muito conquistado e é muito trabalhoso. É você chamar cada um. Você tem que ver, que cada aluno é um indivíduo e você tem, que por incrível que pareça, trabalhar cada um, enquanto tiver um indivíduo violento, a violência vai estar naquele ambiente. Então assim, você trabalha num todo que é mais fácil, mas você vai chamando, você vai abordando, né aquelas pessoas, aquelas que têm episódios de violência mais constante, vai fazendo a formação dessas pessoas. Aí aqueles novatos que vão chegando pro ambiente também já vão assimilando a conduta daqueles que já estão. Por exemplo, se viesse aqui em dezembro de 2011 você veria uma visão diferente da escola, a escola tava bem mais calma do que agora em fevereiro, porque a gente tem uma troca na rede muito grande, então os alunos passam, migram muito de uma escola pra outra, parecem formiguinha nesse período, né. Tanto nós recebemos alunos novatos, como nós perdemos alunos também. Isso acontece muito na rede municipal do município de Juiz de Fora aqui. Então, o que que acontece, a gente tem de retrabalhar né, com essa clientela, você tem que recomeçar

mesmo. Então eles vêm, por exemplo, assim, eu acredito que hoje uns 20% da nossa clientela é trocada. Dá pra influenciar os que já estava num caminho e ao mesmo tempo você perde aquele que já trabalhou, não quer dizer que a nossa escola esteja trabalhando melhor ou pior do que a outra, mas são formas diferentes de trabalhar, são condutas diferentes. As escolas são muito diferentes, eu percebi isso porque eu trabalhei nas horas extras na prefeitura e como as escolas diferem, umas são muito rígidas outras não. As escolas são muito diferentes. Então esse aluno que chega ele tem que se adaptar também a essa situação, então essa inconstância fere também a qualidade do trabalho, tanto pedagógico, quanto do disciplinar, porque eles vêm assim muito modificados. Assim, como era sua conduta lá na sua escola? Como é que você fazia?... Até pra gente sentir né, o porquê... Cada escola tem um perfil. Eu percebi muito isso durante um ano, da minha vida eu fiquei, acho que foi mais de um, eu à noite ficava sabendo pra onde eu iria durante o dia na parte da manha. Então me ligavam, eu cobria professores que estavam faltosos, e eu percebi isso. Então cada dia eu estava num bairro, isso pra mim foi uma experiência muito válida. Peguei escolas violentas, peguei escolas excelentes. Lugares assim que você tem vontade de ficar pro resto da vida, outros que você tem vontade de nunca mais voltar, e eu senti isso, cada uma tem um perfil bem diferenciado uma da outra e eu acho que essa também é uma dificuldade então, às vezes, eu estava numa escola onde o boné era permitido, aí hoje é até proibido por lei, mas aí pra outra direção de escola aquilo não é tão significativo assim, né e até tem argumentos que justifique. O uniforme, né, a agressão física às vezes não é trabalhada, ou é trabalhada demais, então cada um tem, cada escola tem suas características isso também influencia bastante. E todo ano tem. Então se você chegasse, se você vier agora em dezembro de 2012, você vai notar uma diferença de fevereiro de 2012 muito grande, porque eles vão sendo trabalhados nessa conduta fora os que já estão aí também né, fazendo a memória de tudo que foi trabalhado, é mas é difícil, isso dá muito trabalho. Aí eu tenho como hábito também o José Carlos os coordenadores da escola fazer abordagens bastante agora no começo do ano. Ir nas salas, conversar, esse ambiente é nosso, nós aqui temos que ter uma convivência saudável, na nossa escola aluno não desrespeita porque aos alunos não são desrespeitados pelos educadores. Uma outra coisa também que nós temos uma posição muito firme em relação a isso que todos os nossos profissionais são valorizados. Se ele tratar mal o porteiro, se ele tratar mal o pessoal da limpeza ele vai ser advertido do mesmo jeito que se ele tratar mal a direção. Nós não temos essa hierarquia em termos de considerações, entendeu, em termos de respeito, né, nós passamos pra eles assim, são adultos responsáveis por vocês, sejam adolescentes ou crianças e que vocês... Não é o professor da sala que pode chamar atenção daquele aluno, se ele falar assim, "ah você não é meu professor, você não tem direito de chamar minha atenção". Todos nós temos, e nós deixamos isso bem claro pra eles, porque todos nós somos responsáveis por eles. O pessoal da limpeza também, que consequentemente ajuda a olhar recreio, que também trabalham na segurança dos portões, nós temos 2 portões na escola. Então existe uma valorização dos profissionais da escola. E temos também uma pasta literária, que dentro dessa pasta literária tem uma ideia nova assim, algumas escolas já vem fazendo, nós colocamos gêneros literários e geralmente tem muitos livros que falam sobre *bullying* nessas pastas que são emprestados pra eles, eles ficam uma semana com a pasta literária. Toda segunda-feira eles trazem na outra segunda, e dentro dessa pasta tem material literário destinado aos pais, aos adultos da casa, aos adolescentes da casa, independente da família que é, a gente coloca. São 4 itens em cada pasta. As crianças e geralmente tem uma revista ou que fala sobre o meio ambiente ou sobre as questões da violência também. Sempre uma literatura voltada pra isso. Nós temos bastante coleções aí

sobre *bullying* que também são incluídas nessas pastas. E eles levam isso pra casa, quer dizer, é um trabalho literário destinado a família. São os projetos que a gente tem nesse...

Entrevistador: Sua escola foi tida como a com menor incidência de *bullying* em Juiz de Fora...

VDA: Eu não sabia, eu sabia assim que não era um alto índice, porque eu trabalhei nas outras, mas a menos eu não sabia.

Entrevistador: Foram 7 escolas, aqui, no Eldorado, Vila Esperança, Benfica, eu não me lembro das outras. Mas a que você atribui isso?

VDA: Que bom, que ótimo. Que seja um resultado pequeno porque tem escolas aí fazendo trabalhos excelentes né, a gente acompanha, eu pego ideia o tempo todo, fulano tá fazendo isso, ah, que legal. Eu não tenho concorrência com escola nenhuma, não me preocupo nem com a que está a menos de 100 metros da nossa. O objetivo nosso é trabalhar o cidadão. Uma outra abordagem que eu gostaria de fazer, eu acho isso muito importante, vocês que tem talvez até um acesso maior do que o nosso né, na construção de documentos, a Universidade ela é muito utilizada pra isso, né eu acho muito importante, é eu sou a favor da censura né, nos meios televisivos na mídia em geral. Por exemplo, nós trabalhamos a violência aqui na escola, e olha que contradição, esqueci de falar isso antes pra você, em algum momento aí iria encaixar melhor... Nós trabalhamos a violência na escola, você ensina a não bater, você ensina a honestidade, né o respeito. A nossa televisão, eu tenho analisado isso, os nossos filmes de sessão da tarde, as nossas novelas, o tempo todo elas ensinam a malícia, elas ensinam a violência, o matar e ficar impune, né, a sexualidade precoce também, então... A violência sexual também, né o constrangimento, né, e aí como que nós podemos levantar uma bandeira né, inibindo a violência, trabalhar a violência... Fica parecendo assim, escola é uma instituição que não existe né, porque ela tá fora do mundo, porque se o mundo todo clama pela violência e a escola tá clamando contra a violência né, a minha escola é uma escola pra ETs né? Tá muito paradoxal, para pra analisar essa novela das e os filmes da sessão da tarde. Em Fina Estampa, o tempo todo ele tenta matar, ela articula, valores, ela não tem nenhum, só os são valor financeiro. Não se fala em amizade, não se trabalha nenhum conceito importante aos alunos em relação aos valores, não trabalha nada em termos de valores. Aí... Não o aluno né, não se trabalha as pessoas, porque não é só criança que vê televisão. Eu acho que tá muito contraditório. Nós tínhamos muito medo de um país onde tivesse uma repressão muito forte, onde nós não tivéssemos liberdade de opinião. Nós vivemos isso durante muito tempo. Que nós não podíamos falar nada, que tudo era muito sigiloso e muito proibido. Só que eu acho que nós também fomos lá pra outra ponta, é... Nós buscamos o extremo e isso precisa ser revisado. A televisão a *internet*, qualquer meio de comunicação, rádio, tudo isso deveria ter uma abordagem diferente, ser um veículo que realmente transmitisse cultura, que tivesse uma troca no sentido de ampliar o núcleo cultural das pessoas, é muito mal utilizado esses veículos e isso é uma... Por incrível que pareça até o nosso futebol, você vê o jogador espancando o outro, o nosso carnaval, né. Como que foi a conferência dos votos no carnaval em São Paulo. Os efeitos que aquilo ali tem sobre a criança e o adolescente isso é muito grande. Aqui na escola pra melhorar essa questão nós começamos a responsabilizar, foram alguns itens que eu esqueci de falar antes, nós começamos a responsabilizar os alunos, nós temos monitores de sala, geralmente um casal, que ajudam na questão disciplinar, orientando,

coabrando uniforme, é eles trabalham a paz em relação aos outros colegas, quando existe uma briga a gente orienta, eles tem um crachá de identificação, e eles abordam os outros alunos quando tem uma situação de conflito, os próprios alunos. É uma monitoria, dá muito certo também, e nós temos, aí, não sei se o José Carlos comentou com você, nós estamos, nós temos um jornal da escola, que valoriza muito os alunos, todos os acontecimentos da escola vão pro jornalzinho, nós estamos assim, começando a nossa primeira edição do jornal, mas ela já tá pronta, né nós vamos fazer 500 jornais agora, né, nós temos um apoio do Mais Educação, do PDE, e a escola vai ter o jornalzinho, com as notícias, é uma formatura... E todos os acontecimentos importantes, nós temos uma parte que é entrevista com as pessoas do bairro. Quando a gente ocupa o indivíduo, a gente melhora também a questão da violência. E uma outra coisa, a criança tem que brincar. Nós temos também um projeto de resgatar as brincadeiras infantis na infância, a corda, a bola. O pula-pula, até ensinar aquelas brincadeiras antigas, que às vezes nem requer muito brinquedo mais a criatividade pra brincar. Existe um projeto na escola, de vez em quando a gente faz uma compra de brinquedo pra escola, a corda, a bola, aí vai sumindo a gente compra de novo. Não deixar a criança sem brincar. A criança briga muitas vezes na escola porque ela não brinca, né e ela não sabe brincar porque os pais também não estão em casa pra ensinar. Se a escola não ensinar e se a família não ensinar, elas vão aprender a brincar com quem? Então elas vão bater, elas vão brigar né, isso cresce a violência. E temos também a rádio na escola que tá sendo montada agora. Nós já temos já todo o equipamento da rádio, né, só estamos esperando fazer um biombo parecido com esse aí pra nós colocarmos a rádio. Que que nós vamos fazer coma rádio? A rádio nós não vamos permitir a entrada do *funk*, não é uma forma de discriminação, mas é uma... Muitas vezes a letra é uma apologia ao uso de drogas e de... Da violência em si, crimes, então nós não vamos tocar o *funk*, nós vamos tocar todas as músicas que os alunos não conhecem, ou conhecem pouco, então nós vamos colocar MPB, nós vamos colocar orquestra. Sempre esses estilos assim diferentes, pra que eles possam fazer depois as escolhas, porque gosta de *funk* quem conheceu só o *funk*, mas se ele conhecer outras modalidades pode ser que ele faça outras escolhas, e aí ele vai descobrir realmente o efeito da música, e aí nós vamos ter momentos que eles vão ter música pra relaxar, eles vão ter músicas mais animadas no recreio, ter o hino nacional também na própria rádio, nós também, já trabalhamos isso. Tem esse projeto. E ao mesmo tempo nós vamos ter também um grêmio estudantil né, já tínhamos agora voltamos com o grêmio, que são alunos que vão se responsabilizar pelo jornal e pela rádio da escola, né, e que vão ter aí uma série de ações voltadas pra isso. Aí você trabalha português, trabalha matemática, porque uma rádio né, vai ter que ter notícia, então dá uma gama... O trabalho artístico né, e se você trabalha o trabalho artístico você tá tirando também as questões de violência na escola. Você tá ocupando esse aluno. Eu vejo esse aluno violento, é o aluno que está desocupado, é o aluno que não está brincando e que não está produzindo a altura. Não tá sendo conduzido naquela situação. Eu gostei que você veio porque eu gosto muito desse tema, eu pretendo um dia especializar bastante nessa questão da violência. E não adianta a violência, eu vou deixar a violência aqui, meu filho tá aqui, ele tá longe da violência: não está! Lá fora todo mundo se mistura, você cria o filho até uma de uma determinada idade e depois você o solta pra vida porque não tem como, e aí você não tem como falar que a violência não pertence a sua vida. Muitas vezes você é vítima do aluno que você não favoreceu a condição, porque não adianta, eu não posso tirar um aluno que hoje é violento dentro da escola e falar, ah, leva esse aluno lá pra outra escola. Se todo mundo fizer isso, ninguém tá trabalhando aquela situação. E futuramente nós também somos

vítimas dessa questão. Desse efeito de uma violência não trabalhada num ambiente escolar e familiar.

Escola B

CPB:

Entrevistador: Dentre os problemas que sua escola passa, quais são os mais graves?

CPB: Acho que na escola o que a gente vê muito, que dá muito problema é a família, né? Porque você vê um menino que está desestruturado você vai ver que a família está assim também. Inclusive foi até o tema da minha monografia. Falta de limite, fica muito tempo na *internet*, não tem limite pra nada. Acho que tudo isso vai gerando uma bola de neve. E assim, não é dizer que eu sou muito coisa. Mas a televisão ajuda muito, essas músicas horrorosas aí que, o *funk* aí que fica falando sobre droga, sexo e junta que a família não tá nem aí, não tá dando conta. Isso vai formando essa bola de neve que nós vemos aí na mídia.

Entrevistador: A partir da sua experiência como gestor/educador, o que acredita ser *bullying*?

CPB: Acho que vai desde falta de limite, família que não suporte e a escola que não está preparada pra isso.

Entrevistador: Você acredita que o *bullying* tem se modificado ao longo dos anos? Ao longo de sua carreira?

CPB: Acho que, bem, pelo que vejo acho que tem aumentado, acontece sim. Tem uma professora que dá aula de religião, ela trabalha sobre valores e comportamento. Quando a gente vê que está acontecendo, a diretora chama e conversa e tudo. Chamamos os pais também ou às vezes eles mesmo vão na escola. Quer dizer os pais que estão antenados, porque os outros não estão nem aí. Bota a criança na escola e se vira, só volta pra pegar o resultado.

Entrevistador: Muito se fala sobre motivos causadores do *bullying*. Como você compreende esse aspecto? O que causa o *bullying*?

CPB: Eu acho que é falta de limite, a família presente, falta de valores. Parece que tá tudo virando animal não ligando pra nada. Falta de valor então. Fica essa mentalidade de violência, cultura de violência em que nada tem limite.

Entrevistador: O que pensa sobre o papel da escola diante do *bullying*?

CPB: A escola tem um papel importante, mas de novo, sem a família não dá pra fazer nada não. Se não for junto de mãos dadas não dá em nada não. A escola ajuda pode chamar os pais abrir os olhos, mas o pai deve tomar providência.

Entrevistador: Você acredita que esses eventos (*bullying*) acarretam consequências para os envolvidos? Agressor, vítima, observador...

CPB: Ah, traz sim. Acho que o constrangimento da criança, né? Até mesmo o fator psicológico. Porque, Deus me livre, é uma coisa muito triste, né? Eu acho que o agressor é uma pessoa que precisava de ter um direcionamento psicológico, né? Porque a pessoa chegar e fazer esse tipo de coisa com o colega nas escolas e tudo, acho que é também, precisava de ter um tratamento, uma coisa assim. A vítima também precisa de um tratamento. Acho que os que observam ficam com medo de falar, acaba calando por medo, né? Pode sobrar pra ele aí ele se omite mesmo.

Entrevistador: Você acredita que esses eventos (*bullying*) acarretam consequências para o gestor educacional?

CPB: Também pode por que vai interferir na aula, aí o pai vai falar: “- porque não falou nada, não tomou providência”, porque é muita responsabilidade pra escola e também em cima da equipe pedagógica.

Entrevistador: Você pensa existir alguma solução para o *bullying*? Poderia citar a sua ideia específica sobre esse aspecto?

CPB: Isso eu não sei não. Eu acho que a coisa está meio solta, né. Hoje em dia tá com aquela coisa de que não pode fazer nada que tudo está errado, né? Você não sabe o que faz, você tenta passar boas maneiras, mas você não tem muito o que fazer. Não sei onde que vai dar isso não. Não que a gente seja a favor da punição, mas tinha que ter um jeito de controlar, de parar. Parece que isto está como uma praga no mundo que não tem muito jeito não.

Entrevistador: A gestão do *bullying* faz/deveria fazer parte da rotina da escola?

CPB: Teria. Como eu disse que tem professora que faz algumas coisas. Dentro da medida do possível melhora, mas a escola aqui não tem muito não, a gente vê aí fora coisa que pega. Aqui é uma escola boa, mas sempre tem.

Entrevistador: Em sua experiência docente, como você percebe a motivação dos profissionais da educação no Brasil para lidar com o *bullying*?

CPB: Ah, não tá não. Motivado pra trabalhar em nada, né? Pra falar a verdade em nada porque o que eu mais escuto nas escolas é assim. Esse menino não quer nada, você dá atividade, dá prova e eles não estão nem aí. Outro dia o professor deu uma prova igualzinha a que ele deu no exercício no dia anterior e ainda colocou as respostas só que de cabeça pra baixo, né? O menino conseguiu zerar a prova; pra você ver como é que eles não estão nem aí. Então isso desmotiva o professor, né? Você estuda, faz faculdade, prepara a aula, prepara a prova e chega e acontece um negócio desses. Você tem muita pressão por parte do governo, Secretaria. Tem que alcançar meta, fazer isso fazer aquilo. Só que na hora do bom mesmo, o bolso, né? Eles ficam fazendo palhaçada com a gente não paga a gente direito. Tudo isso desmotiva, ele simplesmente senta lá e dá a aula dele e pronto. E a propaganda política é muito bonita, mas vai ver o que tá realmente acontecendo. Tem gente

que larga o emprego e não quer nem saber de nada ué. Pelas minhas contas eu aposento esse ano, mas não sei né.

Entrevistador: Em um estudo, esta escola foi a que mais apresentou casos de envolvimento direto com *bullying*. A que você atribui este resultado?

CPB: Essa localização é complicada, muita violência, né?

CPB2:

Entrevistador: Dentre os problemas que sua escola passa, quais são os mais graves

CPB2: Em relação ao *bullying* eu acho que está diminuindo, não sei se é porque estão tendo mais campanhas, a gente vê mais falar sobre isso eu acho que tem diminuído no decorrer dos anos que eu trabalho. E como eu tenho trabalhado mais com criança pequena eu vejo, assim, uma coisa mais inocente. Tipo assim, gordo, fala que o garoto é gordo. Mas isso é raro, eu sinto assim; diz que o nome do meu pai é feio, mas assim, nada muito sério. A questão racial eu não vivi nada, tão tive nenhum problema com isso. Eu tenho aluno especial, não sei se poderia ser chamado isso de *bullying*, mas eu vejo como sendo meio que um problema. Tipo assim, no dia a dia os meninos assim não, não,... Como vou te falar: eles não conseguem lidar naturalmente com a criança que tem uma. Porque é diferente, por mais que a gente conversa eles não tratam igual, não tem aquela coisa da maturidade pra saber que por ser especial eles falam umas coisas sem muito sentido, aí eles implicam. Isso às vezes é bem complicado.

Entrevistador: A partir da sua experiência como gestor/educador, o que acredita ser *bullying*?

CPB2: Eu acho que é isso, Felipe, tipo assim; ser gordo (pausa grande), como que eu vou te falar. A questão do “não aprender”, “você é burro”, “você não sabe”.

Entrevistador: Muito se fala sobre motivos causadores do *bullying*. Como você compreende esse aspecto?

CPB2: Eu acho que família, eu acho! Eu acho que criança... São poucas coisas que elas vão aprender sozinho eles precisam ser sempre orientados. Tem aquela coisa do entre aspas “vem do berço” é verdade. Criança tem que falar com ele, isso aqui não é certo, é assim que você tem que agir. Eu acho que falta isso nas famílias. Tá faltando diálogo dos pais com as crianças, tá faltando atenção. É criança, não dá importância às coisas da vida deles. Ensinar coisas básicas, comer com boca aberta, não pode falar alto. Essas coisas mais simples do social. Eles não estão tendo esse traquejo social, a família não está se importando com isso. Tá ficando a cargo da escola, e se faz, porque às vezes não faz nada não.

Entrevistador: O que pensa sobre o papel da escola diante do *bullying*?

CPB2: Eu tenho uma visão assim, muito particular e não sei se eu tô errada, mas eu acho que quanto mais se fala nisso é pior. Eu vejo isso desde a questão do negro, vão colocar

que é de 10 anos pra cá, ou 15. Eu acho que a discriminação racial ela tá muito falada, fala nisso o tempo inteiro, as pessoas estão sofrendo com isso o que não precisa. Eu não preciso dar tanta importância pra algumas coisas que a criança não dava. Eu falo que na minha época eu lidava muito bem com meus amigos de qualquer cor, isso não interferia em nada, por exemplo. E ainda não interfere, o menino não tá preocupado de o outro é preto, branca, amarelo ou vermelho, Mas a partir do momento que criou-se aquela situação “hoje é o dia da consciência negra”. Aí a coisa tá mais... Tá instigando isso. Eu acho que a escola tinha que trabalhar valores e não tocar nesse ponto. Eu acho que você tem que respeitar as pessoas do jeito que elas são, você tem que respeitar todo mundo. Passar essas coisas do bom convívio social deles e não enfatizar tanto. A coisa acho que piorou a partir do momento de se criou datas, tem que trabalhar com livro da menina do laço de fita. Evidenciou muito, mas esse meu discurso não é muito aceito não. Eles aqui acham que tem que debater o tempo inteiro, falar mesmo. Se acontecer de uma pessoa dê discriminação, você tem que pegar aquilo como um gancho, chamar aquele menino sozinho com o outro e falar isso pra ele, mas se acontecer e não buscar isso do nada.

Entrevistador: Você acredita que esses eventos (*bullying*) acarretam consequências para os envolvidos?

CPB2: Dependendo do que ocorrer acho que sim, né? Dependendo da forma que a família vê. A questão racial ela já vem muito carregada porque o negro já se sente muito discriminado, qualquer coisinha ele já quer briga. Isso também ocorre na criança especial. Os pais das crianças especiais estão sempre mais armados pra brigas com todo mundo. Eles estão sendo vigiados pra saber se não estão sendo discriminados, se estão recebendo atenção devida, se a escola tá fazendo o que tem que fazer.

Entrevistador: Como você vê o agressor? A vítima? O observador

CPB2: Como assim, como ele é?... Na maioria das vezes ele assim, aquele menino mais inquieto, aquele menino assim irritante, entendeu? Que quer mexer com todo mundo, geralmente é assim. E ser agressor pode ter sim consequências pra ele, sempre tem né? Até o afastamento dos amigos. Pra vítima a coisa é mais séria ainda, mais ainda, porque aí vem aquela questão emocional da criança também, você percebe o momento, mas não sabe aquilo que o fato causou pra ela. Às vezes pra você como educador a coisa resolveu ali, mas pra ele não dá pra saber, eu acho que não resolve, fica alguma coisa aqui. O observador, como você falou acho que sim e não, pode dar alguma coisa, não. Os meninos, por exemplo, uns observam o ocorrido na sala, pra outros passam batido.

Entrevistador: Você acredita que esses fatos acarretam consequências para o gestor educacional?

CPB2: A gente não gosta, eu não gosto desse tipo de coisa entendeu? Falar que eu fico com raiva de uma criança pequena eu não fico, você já olha com outros olhos aquela criança naquele momento, meus Deus, porque ele fez isso? Que maldade. Sabe? Aí você já cria alguma coisa aqui no comportamento com aquela criança. A gente dá sempre muito desconto pra criança que é pequena, “ela não fez por mal” “ela não entende”, mas até que ponto? Às vezes eu olho pros alunos e fico pensando nos adultos que eles vão ser, porque as crianças são o que elas são desde criança, né? Tem uma certa essência que não muda. Eu fico vendo, tem criança que não assume a coisa que fez de errado. Ela diz que não fez,

mas você viu que é mentira, quer dizer..., que adulto que ela vai ser? Tem aluno que pega o dinheiro do outro, roubo dentro de sala, também. E eu digo pra mãe que não me pergunto que pode ter roubado porque eu não consigo ver nenhum deles fazendo isso. Agora essas coisas não sei se é *bullying* pesado. Não vejo tanta maldade na coisa, sabe?

Entrevistador: Você pensa existir alguma solução para o *bullying*? Poderia citar a sua ideia sobre esse aspecto?

CPB2: Falar quando acontecer mesmo, pra não instigar.

Entrevistador: A gestão do *bullying* faz/deveria fazer parte da rotina da escola?

CPB2: Acho que não. Acho que não, sinceramente. Acho que deve saber que acontece debater muito, que isso é errado, mas do nada isso virar um assunto não, acho que não vai resolver nada.

Entrevistador: Em sua experiência docente, como você percebe a motivação dos profissionais da educação no Brasil para lidar com o *bullying*?

CPB2: A educação esta desmotivada. O professor faz porque é a obrigação dele. Se tá no currículo, tem que trabalhar, porque é a obrigação. Igual a sustentabilidade que tá na moda. É feito porque tem que fazer. Não sei se as pessoas estão acreditando mesmo não. A escola não está dando conta. Muita coisa virou tarefa de escola. A escola é lugar, antes era de instruir, era o conteúdo. Agora passou a ser o lugar de educar e socializar e mil coisas. Ai é muita coisa.

Entrevistador: Em um estudo anterior, esta escola foi a que mais apresentou casos de envolvimento direto com *bullying*. A que você atribui este resultado?

CPB2: Não sei dizer de fato. Mas a gente conversa muito aqui. Não sei...

PB:

Entrevistador: Dentre os problemas que sua escola passa, quais são os mais graves?

PB: Agressividade, a convivência e intolerância na sala, do 6º ao 9º ano principalmente. Estamos até acostumados a partir pro enfrentamento. Tem umas meninas que percebemos, elas intrigueiras e fofoqueiras. Há essa falta de, não pode esbarrar, olhou pra mim.

Entrevistador: A partir da sua experiência como gestor/educador, o que acredita ser *bullying*?

PB: É uma forma de denegrir a imagem de outro, do semelhante. Ou porque foram tratadas assim e reproduz, ou outra coisa, sei lá...

Entrevistador: Você acredita que o *bullying* tem se modificado ao longo dos anos? Ao longo de sua carreira?

PB: Até outro dia eu tava lembrando, tava escrito lá assim: “palito na aula, na escola”. Eu achei que era como usar o palito na matemática, mas não, o livro estava falando de um menino magrinho que frequentava a escola. É engraçado porque na minha época as pessoas me chamavam de palito porque eu era magrinha e cumprida. Mas na época eu superei isso, não trouxe grandes problemas durante a vida. Mas no momento, a criança que sofre fica triste. Depois o tempo que eu usei o óculos. E na adolescência acontece isso mais. Mas no nosso tempo a gente distraía mais, a gente brincava muito. Acabava distraindo mais e brincava com os outros, mas achando graça daquilo. Hoje a criança não brinca tanto, fica presa dentro de casa, somente na TV. Não tem onde extravasar essa emoção. Agora quando o *bullying* é de adulta pra criança, não dá pra esquecer. Foi quanto tive uma professora na quarta série, eu era uma das maiores da turma e nesse dia tinha me dado uma cólica de ovário e a professora mandou fazer um negócio no quadro e eu disse: “– A senhora aguarda um pouquinho que eu estou com muita dor”. Ela disse: “– É isso aí, essa cavalona não sei o que...” O tempo todo ela me chamava de cavalona. Ela gostava das meninas do Bom Pastor. Eu lembro dela até hoje, desse preconceito de bairro. E ela me fez chorar, eu passei com notas muito ruins nesse período. Ela perguntava aonde morava, eu falava São Pedro e ela dizia: “– Sabia, aposto que sua mãe fica na esquina falando da vida dos outros”.

Entrevistador: Muito se fala sobre motivos causadores do *bullying*. Como você compreende esse aspecto?

PB: Eu acho que é, pensar aqui... Essa coisa de ter padrão de, se achar perfeito, aquele que foge a regras está discriminado. Elas ditam a forma de ser. Como os meninos falam, às vezes os pais arrumam até um emprego, mas se falar que é Vila Esperança, rara às vezes eles ficam no emprego. Pode ser um ótimo funcionário, mas as pessoas já veem com olho atravessado.

Entrevistador: O que pensa sobre o papel da escola diante do *bullying*? Tem um papel?

PB: Com certeza. O papel de disseminar a tolerância, o amor entre eles, compartilhar, a confraternização e o respeito à diferença. Ela tem essa coisa de trabalhar a diferença mesmo, porque estamos localizados num bairro assim desprivilegiado, de acordo com o padrão da sociedade, então já tem aquela defesa. Então o nosso compromisso aqui é quebrar isso. Quebrar paradigma, outro paradigma de belo. Tem que tentar quebrar esses rótulos de localização, manter a harmonia, temos muitos gêneros aqui... Não que não aconteça deles se estranharem, é até normal que isso aconteça, mas a gente tenta evitar isso. A gente usa literatura rodas de conversa. Às vezes para um pouquinho a aula, e diz sobre respeito.

Entrevistador: Você acredita que esses eventos (*bullying*) acarretam consequências para os envolvidos?

PB: Traz sim, a criança fica entristecida. Tem um menino aqui que eu falo que ele está num mundo paralelo. Tenho até que parar de falar isso. Às vezes eu falo com ele “– Sai desse mundo paralelo menino!” Não é pra humilhar, é sem querer, mas é pra fazer ele acordar, pra chamar ele pro Planeta Terra. Imaginação dele corre. Ele diz que tá tudo na cabeça. Mas as notas dele não são boas.

Entrevistador: E como você vê o agressor? A vítima? O observador?

PB: Ele pode ser um igual, um adulto, e às vezes os próprios pais. Eu reparava muito isso na direção: “– Ele ali é muito levado, é um capeta!” A mãe já vem rotulando o menino. Eu dizia que aqui ele é o aluno da escola Nardeli e ponto. E às vezes o próprio professor chama atenção dos alunos na frente de todo mundo, uma coisa mais séria. Acho que deve chamar em particular. Os agressores podem ser crianças, colegas de trabalho, porque tem colegas de trabalho que sofre. As pessoas criam rede e essa rede discrimina um outro, detona mesmo.

Entrevistador: Você acredita que esses eventos (*bullying*) acarretam consequências para o gestor educacional?

PB: Acaba influenciando, porque a gente muda o modo de agir. Muda prestando mais atenção. O tipo de texto que a gente vai dar. Cuidados com as figuras que colamos.

Entrevistador: Você pensa existir alguma solução para o *bullying*? Poderia citar a sua ideia específica sobre esse aspecto?

PB: Tem como usar a literatura. Adquirimos livros novos pra isso. O tempo todo pensando nisso...

Entrevistador: A gestão do *bullying* faz/deveria fazer parte da rotina da escola?

PB: Além da leitura didática temos uma linha de trabalho para falar isso de agressão...

Entrevistador: Em sua experiência docente, como você percebe a motivação dos profissionais da educação no Brasil para lidar com o *bullying*?

PB: Acho que as coisas aqui são boas, mas tem escola que não preocupa com uma forma mais aberta de lidar com o social dos alunos.

Entrevistador: Em um estudo, esta escola foi a que mais apresentou casos de envolvimento direto com *bullying*. A que você atribui este resultado?

PB: Acho que é pelo local que já é discriminado pela sociedade e é aqui, considerado um dos bolsões de miséria. Tá melhorando, vai vir curumim, creche. Então isso vai mudar um pouco esse estigma. Mas a gente consegue controlar e trabalhar muito bem. É a mais violenta, mas a escola tem um projeto é tanto, porque a gente vai buscando melhorar. E as famílias esqueceram do mano a mano de estar presente.

PB2:

Entrevistador: Dentre os problemas que sua escola passa, quais são os mais graves?

PB2: Agressividade, falta de respeito, convivência. Percebo até o 4º ano eles são mais amigos até.

Entrevistador: A partir da sua experiência como gestor/educador, o que acredita ser *bullying*?

PB2: É quando eles querem machucar o outro porque ele também é machucado, acho que é uma troca de desafetos.

Entrevistador: Você acredita que o *bullying* tem se modificado ao longo dos anos? Ao longo de sua carreira?

PB2: Na minha época a gente não ouvia falar de tanta violência. Hoje ela expandia de tal forma, ela disseminou muito rápido. Eles brincavam com meu nome quando parecia que era uma cabra, eles ficavam me imitando. Acho que com a idade eles ficam mais críticos também. O que me espanta mais é que eles guardam isso, essas emoções e num dado momento, vemos aí pelos casos na televisão, ele sofreu *bullying* na história dele e faz alguma coisa ruim pra frente, já que não consegue dar vazão a esses sentimentos.

Entrevistador: Muito se fala sobre motivos causadores do *bullying*. Como você compreende esse aspecto?

PB2: Ah tem, ah tem sim, ahm... É a nossa sociedade, são as regras da sociedade, né? Regras impostas, não dá pra definir quais são, mas as regras ditam a forma de ser. Se você é bonito, tem carro, tem isso e mora numa casa boa, você é privilegiado. Fala assim “– Olha o fulano mora no Bom Pastor!” Sabe? Aquilo dá um partido!

Entrevistador: O que pensa sobre o papel da escola diante do *bullying*?

PB2: Eu vou falar que quando eu trabalhei aqui antes, hoje a escola cresceu muito. Em todos os sentidos. Mas quem viu a escola hoje e ela há 10 anos, no seu início era difícil, mas hoje ela é a base mesmo. Eu trabalho em duas escolas próximas: essa e a Professor Lopes. Um tempo atrás era comum perceber que lá era lotado de aluno. Não, assim, ... Eu vejo que as mães ficam preocupadas de por os alunos aqui, e a qualidade é a mesma, inclusive aqui é até mais atrativa a escola. Mas as mães se preocupam muito em por eles lá na Lopes, por causa do social da localidade.

Entrevistador: Você acredita que esses eventos de *bullying* acarretam consequências para os envolvidos?

PB2: Fica triste a pessoa, né?

Entrevistador: Como você vê o agressor? A vítima? O observador?

PB2: Que é o foco da agressão mesmo, né? Nessa do agressor, hoje até adulto faz *bullying* com o colega. A gente vê. Depois que você toma noção do que é *bullying*, porque a gente não tem, mas depois que toma você vê uma crítica com o colega e ele está fazendo *bullying* sem saber.

Entrevistador: Você acredita que esses eventos (*bullying*) acarretam consequências para o gestor educacional?

PB2: O jeito de agir em sala interfere nessa coisa do *bullying*. A gente preocupa, né?

Entrevistador: Você pensa existir alguma solução para o *bullying*? Poderia citar a sua ideia específica sobre esse aspecto?

PB2: Acho que é o tempo todo pensando nisso, como usar o material, sabe?... Acho isso.

Entrevistador: A gestão do *bullying* faz/deveria fazer parte da rotina da escola?

PB2: Eu acho que caminhamos com uma forma de trabalho pra trabalhar com essa questão...

Entrevistador: Em sua experiência docente, como você percebe a motivação dos profissionais da educação no Brasil para lidar com o *bullying*?

PB2: Aqui temos uma rotina, que eu acho que é até saudável. Mas de forma geral não é boa. Ela é fechada e preocupada com o conteúdo, a gente tem que preocupar com o conteúdo, a gente tem que preocupar. Mas tem que ter o suporte social.

Entrevistador: Em um estudo, esta escola foi a que mais apresentou casos de envolvimento direto com *bullying*. A que você atribui este resultado?

PB2: A discriminação pelo bairro mesmo, vai amenizar com umas creches que vem pra cá. Mas é o grito que eles dão na adolescência mesmo e principalmente, “– Eu tô aqui!” A realidade é isso mesmo. Essa geração de crianças eles não tem a família presente, eles precisam de trabalhar. Algumas são presentes outras não. Tem a droga também.

PB3:

Entrevistador: Dentre os problemas que sua escola passa, quais são os mais graves?

PB3: Falta aos pais incentivar vir pra escola, colocar pra estudar. Cuidar das coisas da escola e deles, os livros. O livro acaba e os pais não tomam nem conhecimento. Eles só estudam em sala, não estuda em casa. Aí o nível fica mais baixo, porque o pai não investe.

Entrevistador: A partir da sua experiência como gestor/educador, o que acredita ser *bullying*?

PB3: Apelidos que eles não gostam, né?... E tem os grupos, né? Aqui mesmo tem a Vila 1 e a Vila 2. Era uma coisa assim que os mesmos meninos da Vila 1 e da Vila 2 estudam aqui. Hoje você chega ali em baixo no trevo é uma coisa horrorosa: é a Vila 1 contra a Vila 2. É assim, é o meu pedaço. Tem os tiroteios que eles mesmos contam pra gente. Outro dia tava descendo, aí vieram aqueles que já estudaram aqui, uns já morreram ou já estão presos e estão nas drogas. Outro dia tava descendo, quase me acertaram a pedra. E umas pessoas falaram: “– Volta, volta.” Aí chamaram a polícia, na mesma hora eles correm pra polícia e dizem que tem um grupo querendo bater neles. Então é uma rivalidade. Mas aqui dentro da escola não percebo nada dessa violência na rua.

Entrevistador: Você acredita que o *bullying* tem se modificado ao longo dos anos? Ao longo de sua carreira?

PB3: Tá piorando, mas aqui eles nunca nos agrediram, tem um respeito. No início tinha menino que trazia faca, escondia dentro do bebedouro. Era briga feia, da gente entrar e separar briga. Era feia a coisa. Dava medo. Eles te encontram hoje na rua, os que já saíram e são eles os temidos tanto daqui quanto de Benfica. Tem uns aqui que você sabe que são violentos e que são assaltantes mesmo, que andam armados e tudo. Eles te encontram e te tratam tão bem, com o maior carinho que eles têm pela gente.

Entrevistador: Muito se fala sobre motivos causadores do *bullying*. Como você compreende esse aspecto?

PB3: Isso aí é coisa de dentro de casa, seu pai é assim, seu irmão é de tal jeito.

Entrevistador: O que pensa sobre o papel da escola diante do *bullying*?

PB3: Já faz algo aqui. Nós temos aqui na biblioteca livros de literatura que tratam desse assunto. Sabe?

Entrevistador: Você acredita que esses eventos (*bullying*) acarretam consequências para os envolvidos?

PB3: Atrapalha a sala. Tem um menino inteligente que foi convidado pra ser representante de turma, mas ele não aceitou, porque o pessoal acaba com ele. Eu vi a menina o chamando ele e já pensei: “– Ixi!” Mas fiquei quieta. Mas ele estava incomodado com o chamado, medo não sei. A turma aliviou quando ele disse não queria. A gente tem que falar com ela pra não insistir, porque vai agravar o caso dele. Quem observa atenta por panos quentes. Eu consigo inverter a situação e com ele eu tô tentando inverter desse jeito. Eu não fico elogiando.

Entrevistador: Como você vê o agressor? A vítima? O observador?

PB3: Difícil, não sei direito. Acho que já falei um pouco.

Entrevistador: Você acredita que esses eventos (*bullying*) acarretam consequências para o gestor educacional?

PB3: Até os professores, na surdina, colocam apelidos em nós sim. Interfere, né?...

Entrevistador: Você pensa existir alguma solução para o *bullying*? Poderia citar a sua ideia específica sobre esse aspecto?

PB3: A gente trabalha aqui, mas se em casa... A gente faz um projeto, pensa em tudo direitinho, aí em casa... Chamamos os pais pra reunião e fala com ele que estamos trabalhando isso, assim, assim... Em casa também o pai também tem que reforçar. Os pais até falam com os filhos pra baterem caso apanhem, e uma vez vi uma brigando com a filha por não ter batido.

Entrevistador: A gestão do *bullying* faz/deveria fazer parte da rotina da escola?

PB3: Ah não, acho que não.

Entrevistador: Em sua experiência docente, como você percebe a motivação dos profissionais da educação no Brasil para lidar com o *bullying*?

PB3: Agora nós somos professoras mãe e pai deles, então fica difícil. As obrigações de casa são agora transmitidas pra escola. E nós não temos formação específica pra resolver problemas de psicólogo, de assistente social. A escola deveria ter esses profissionais. Até exame de acuidade visual a gente tem feito. E o pai não perceber isso, fico chocada.

Entrevistador: Em um estudo, esta escola foi a que mais apresentou casos de envolvimento direto com *bullying*. A que você atribui este resultado?

PB3: É devido ao bairro, né?

PB4:

Entrevistador: Dentre os problemas que sua escola passa, quais são os mais graves?

PB4: O maior problema da escola é a falta de participação da família na vida escolar dos seus filhos, é o que pega mais assim... Porque eles vem à escola às vezes porque querem, não tem um responsável pra colocar pra escola, pra fazer as atividades pra casa. Eles são muito soltos. Esse é o maior entrave que a escola tem. Essa escola é muito voltada pro social, tanto que gosto daqui. A escola faz de tudo pra esses meninos, formação humana e moral. A gente tenta trazer os pais aqui, a gente marca uma reunião vem, o que, 40 pais ao todo. Os que vêm são os que já acompanham os filhos. Você não alcança os pais que não acompanham. Não pode cobrar o dever, porque a maioria faz e a outra não faz. Tem uma ex-aluna que já tem uma criança, já. Mas ela tem um carinho pela gente.

Entrevistador: A partir da sua experiência como gestor/educador, o que acredita ser *bullying*?

PB4: Eu acredito que quando você chama uma pessoa pelo apelido, faz alguma coisa na forma pejorativa, na forma de inferiorizar a pessoa de deteriorar, aí é *bullying*. Você fazer um comentário. Mas não é toda a vez que você chama alguém por apelido seja *bullying*. Tem aluno que gosta do apelido, não gosta de que chame por outro nome. E esses não se sentem inferiorizados com aquilo.

Entrevistador: Você acredita que o *bullying* tem se modificado ao longo dos anos? Ao longo de sua carreira?

PB4: Se for considerar somente esta escola aqui melhorou muito. Talvez seja pelo trabalho da escola com a socialização. Mas já teve tempo de a gente não poder deixar eles saírem aqui pra baixo pro recreio, tinha que ser em fila e cada sala de uma vez e um pouco só. A gente fazia assim e ainda dava confusão. Carregávamos as chaves e fuçávamos olhando o recreio. Quando vim pra cá tinha aquelas reuniões pra conhecer os professores e eu pensei: "meus Deus o que que eu vou fazer aqui". Fiquei com medo de vir trabalhar. Porque eles achavam que estávamos tirando eles. Muito arredios. Mas tem respeito. Talvez por que eles

sempre são tratados como “gente”, né? Entre aspas aí. Porque tratávamos eles como pessoas e não como delinquentes como são tratados aí fora pelos outros. Essa postura humana que eu acho que fez ela melhorar desde sua abertura, mas tem essa cosia do perfil, quem não tem esse perfil não fica aqui. Aqui eles não roubam, seja só... Eles roubam o Polivalente.

Entrevistador: Muito se fala sobre motivos causadores do *bullying*. Como você compreende esse aspecto?

PB4: Ah, nem sei te responder... Eles só começam quando discute alguma coisa, um fala o que o outro não gostou aí começa. Aí chama um de rato... Enfim...

Entrevistador: O que pensa sobre o papel da escola diante do *bullying*?

PB4: Acho que estamos já fazendo. Por exemplo, aqui tinha muito preconceito racial, eles não se identificavam. E eu acho que a escola tem esse papel de alertar, de mostrar que o ser humano não é um melhor do que o outro. Tem, também, a colaboração da família é muito importante pra que as coisas aqui andem, mas... Eles não fazer o dever, não estudam em casa, tem que criar uma nova mentalidade neles.

Entrevistador: Você acredita que esses eventos (*bullying*) acarretam consequências para os envolvidos? (agressor, vítima, observador).

PB4: Com certeza. Que tá sofrendo, se ele tem algum complexo de alguma coisa, tem um problema na perna, ou é gordinho. Se ele sofre aqui, ele vai ficar mais retraído, e para a vida toda, na hora de arrumar um emprego ele já vai ficar com insegurança. Quem faz acho que não, porque acho que fala até da boca para fora e não está nem percebendo o dano que está causando ao outro, às vezes fala na hora da raiva, mas nem percebe. E aí se um fala algo da vítima, na próxima o outro já vai falar também, né? O agressor tem algo que ele sofre e agride pra esconder o que ele tem de sofrimento. Faz mas não gosta que faça as coisas com ele.

Entrevistador: Você acredita que esses eventos (*bullying*) acarretam consequências para o gestor educacional?

PB4: Não me atinge, não. Eu não aceito desrespeito. Eu não deixo, mas tem uma aqui que é saco de pancada. Mas ele gosta, eu converso com os agressores dele, quando necessário tem que ameaçar de alguma coisa que ele tem medo. Porque aí eles têm medo de perder o Bolsa Família... Sabe? Tem que falar de expulsão, pra você se dá uma segurada.

Entrevistador: Você pensa existir alguma solução para o *bullying*? Poderia citar a sua ideia específica sobre esse aspecto?

PB4: É difícil, né? A família não ajuda e ainda chamam a filha de tudo quanto é nome, vagabunda, não vale nada... Eu fiquei com pena da menina. Aí às vezes chamar o pai piora a situação. A rotina deles em casa é o inverso daqui, o resto do dia é o oposto.

Entrevistador: A gestão do *bullying* faz/deveria fazer parte da rotina da escola?

PB4: Não sei... Acho que não dá não, viu!

Entrevistador: Em sua experiência docente, como você percebe a motivação dos profissionais da educação no Brasil para lidar com o *bullying*?

PB4: Parece que os problemas do mundo todo passam agora pela escola e professor tem às vezes que dar aulas em duas ou três escolas. Mesmo você querendo muito não dá conta. A sobrecarga de trabalho é muito grande. Vê só, a única instituição que está transmitindo valores é a escola. Então a escola está muito sobrecarregada.

Entrevistador: Em um estudo, esta escola foi a que mais apresentou casos de envolvimento direto com *bullying*. A que você atribui este resultado?

PB4: O bairro já é discriminado, é discriminado em Benfica. Se você coloca que mora aqui não é aceito para trabalhar.

PB5:

Entrevistador: Dentre os problemas que sua escola passa, quais são os mais graves?

PB5: Os limites que os pais não colocam nos filhos, tem uma moça ela que estava precisando de acompanhamento, agora ela tem uma filha pra criar. Põe outra pessoa na vida. Saiu da escola. Fazer o quê?

Entrevistador: A partir da sua experiência como gestor/educador, o que acredita ser *bullying*?

PB5: Fazer mal a alguém sem que ele tenha como escolher. Ele não gosta do apelido e recebe um que é pejorativo aí é *bullying*, por exemplo. E também tem o poder de um bairro contra o outro, não é na escola, mas vem pegar na porta de escola ou nos bailes *funk*, mas agora não tem mais, foi proibido. Aí vem na escola. Essa briga é pra se sentir um melhor que o outro. E uns não podem ir no bairro do outro não... Essa coisa acontece na rua, não na escola.

Entrevistador: Você acredita que o *bullying* tem se modificado ao longo dos anos? Ao longo de sua carreira?

PB5: Só tem aumentado, só está piorando. Mas aqui tem até um projeto bom. Não tem problema de roubo. A quadra fica aberta para eles no domingo e o representante do bairro fica responsável de cuidar do espaço no final de semana. Se tem um casamento o espaço fica aberto para o almoço de comemoração.

Entrevistador: Muito se fala sobre motivos causadores do *bullying*. Como você compreende esse aspecto?

PB5: Quando você vai chamar a atenção por causa de algum comportamento, eles começam: a culpa é do fulano... E eles vão chamando de tudo quanto é nome.

Entrevistador: O que pensa sobre o papel da escola diante do *bullying*?

PB5: Acho que a escola já está fazendo, né? Essa coisa que falei sobre a forma de levar o projeto. Eles mesmos tinham muito problema com preconceito. Inclusive os próprios negros com eles mesmos...

Entrevistador: Você acredita que esses eventos (*bullying*) acarretam consequências para os envolvidos? Agressor, vítima, observador...

PB5: Percebo no Cristian, por exemplo, por ele ser inteligente, pode ser por ser branco, não sei se ele mora aqui há muito tempo... O pessoal começa a chutar ele e ele sai. A sala pega fogo e ele não entra. Quer dizer, ele fica retraído. O agressor é sem sentimento.

Entrevistador: Você acredita que esses eventos (*bullying*) acarretam consequências para o gestor educacional?

PB5: Acho que não.

Entrevistador: Você pensa existir alguma solução para o *bullying*? Poderia citar a sua ideia específica sobre esse aspecto?

PB5: Acho que trabalhar em um longo tempo. Trabalhar com eles.

Entrevistador: A gestão do *bullying* faz/deveria fazer parte da rotina da escola?

PB5: Ih, não!

Entrevistador: Em sua experiência docente, como você percebe a motivação dos profissionais da educação no Brasil para lidar com o *bullying*?

PB5: É bem difícil. A família que deveria ajudar está achando que a escola tem que educar os filhos. Quer dizer, fica tudo em cima da gente. Uma criança com problemas de saúde e os pais nem percebem, quer dizer; vai aprender?! E eles não têm interesse em fazer nada, e gastar nada pra ajudar os filhos. Se tiver que pagar uma passagem pra vir pra reunião, eles não vêm.

Entrevistador: Em um estudo, esta escola foi a que mais apresentou casos de envolvimento direto com *bullying*. A que você atribui este resultado?

PB5: É o local aqui. Não é a escola, é o bairro.

VDB:

Entrevistador: Dentre os problemas que sua escola passa, quais são os mais graves?

VDB: Eu acho que a indisciplina é muito grande e a falta da família aqui também. Nós sentimos sozinho pra fazer tudo, a criança às vezes não tem nem educação, bons modos mesmo, né? Meus colegas falam muito da droga, mas aqui eu mesmo não tenho tido esse problema não.

Entrevistador: A partir da sua experiência como gestor/educador, o que acredita ser *bullying*?

VDB: Acho que é todo tipo de violência na escola, né? Acho que quando os colegas não tem uma relação legal e sofrem com isso. Às vezes sobra até pra gente, eles xigam mesmo, nomes feios e tudo. Aí eu acho que vêm de casa mesmo essas coisas.

Entrevistador: Você acredita que o *bullying* tem se modificado ao longo dos anos? Ao longo de sua carreira?

VDB: Ah sim, tem aumentado. Antes não se falava disso não. Antes, na minha época as coisas eram mais tranquilas. Tinha sim violência, às vezes. Mais era mais inocente sabe?! Hoje tem muito mais.

Entrevistador: Muito se fala sobre motivos causadores do *bullying*. Como você compreende esse aspecto? (o que causa o *bullying*?)

VDB: Acho que depende de como a família cria o filho. O que que ele está aprendendo lá na casa dele pode trazer aqui pra escola, não sei. É muito notícia de violência também acho que isso pode influenciar o menino a fazer alguma coisa se ele não estiver muito bem, muito feliz.

Entrevistador: O que pensa sobre o papel da escola diante do *bullying*?

VDB: Acho que a escola tem que ajudar ele a sair disso, conversar com ele e com a família. Tem que chamar os pais aqui pra conversar e ver o que dá. A gente trabalha isso aqui nas aulas. Eu trago fotos de revista e textos e converso muito com eles.

Entrevistador: Você acredita que esses eventos (*bullying*) acarretam consequências para os envolvidos? (agressor, vítima, observador).

VDB: Eu acho que tem sim. Tem consequência na vida dele pra frente, acho que é uma coisa psicológica mesmo, você deve saber mais do que eu, mas acho que eles ficam tristes, vêm falar com a gente que não tá legal. Mas e os que não falam nada. Acho que esses sofrem mais, sabe? É isso, é mais a vítima sim. Mas o agressor ele também não sabe como fazer a coisa certa, como disse, se ele vê isso em casa, na TV e na rua. Acaba achando que é normal. Eu acho que aquele que observa fica numa situação difícil, né? Ele não tem nada a ver com a situação.

Entrevistador: Como você vê o agressor? A vítima? O observador?

VDB: Acho que o agressor ele tem problemas também, mas a vítima sofre mais. Não sei, ela fica mais a mercê do problema, sabe? O agressor deve ter algum problema mesmo, psicológico, ou sofre alguma coisa que não sabemos, sei lá. O que você diz, observador, ele sofre também porque não pode fazer muita coisa, acho que ele fica com medo também.

Entrevistador: Você acredita que esses eventos (*bullying*) acarretam consequências para o gestor educacional?

VDB: Acho que a gente fica cansada porque a aula fica carregada, sabe? Ela não fica em dia nunca, aí você manda o menino pra direção ele sai chutando tudo, não respeita. É bem difícil, ainda mais com adolescentes, né? Acho que ficamos sim cansados e sem estímulo.

Entrevistador: Você pensa existir alguma solução para o *bullying*? Poderia citar a sua ideia específica sobre esse aspecto?

VDB: Acho que conversar com os alunos e trazer algumas brincadeiras é bom. Os adolescentes não gostam muito de brincar, mas discutir eles até participam. Chamamos os pais quando é necessário pra trazer pra ele a realidade da escola, sabe? Acho que assim dá pra fazer alguma coisa pra o *bullying* diminuir, né? Mas não sei mais nada não... Ah, você sabe que estamos sozinho aqui né, não tem muito ajuda e da Secretaria de Educação não. Pedimos um professor substituto e até hoje nada. Às vezes o diretor larga a administração lá e vem dar aulas. Assim é difícil, né?

Entrevistador: A gestão do *bullying* faz/deveria fazer parte da rotina da escola?

VDB: Acho que só se tivesse ajuda dos pais e da Secretaria, governo, com esse salário assim e essa carga horária não dá!

Entrevistador: Em sua experiência docente, como você percebe a motivação dos profissionais da educação no Brasil para lidar com o *bullying*?

VDB: É isso, muito difícil de trabalhar nessas condições. A gente vai aqui apagando fogo dos problemas, fazer o quê?

Entrevistador: Em um estudo, esta escola foi a que mais/menos apresentou casos de envolvimento direto com *bullying*. A que você atribui este resultado?

VDB: É bom saber, porque temos dedicação em fazer um bom trabalho. Não é sempre se estamos motivados, mas gostamos de dar aula, sim. Acho que é muita conversa nas reuniões mesmo.

ANEXOS

ANEXO A – Autorizações da Secretaria Municipal de Educação e das direções das escolas municipais para realização da pesquisa

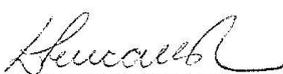


DECLARAÇÃO

Eu, Eleuza Maria Rodrigues Barboza, Secretária de Educação de Juiz de Fora, declaro para fins de comprovação perante ao Comitê de Ética em Pesquisa -UFJF que autorizo a realização da pesquisa intitulada "Crenças de Gestores Escolares em Relação ao Bullying", a ser conduzida sob responsabilidade do pesquisador e chefe do Departamento de Psicologia da Universidade Federal de Juiz de Fora, Professor Dr. Lélío Moura Lourenço, cujo público alvo serão os educadores do ensino fundamental que ocupam os cargos de professor, diretor, vice-diretor, coordenador pedagógico nas escolas municipais Vereador Marcos Freesz e Professora Áurea Nardelli.

Para a realização da pesquisa é necessário que haja concordância da direção e dos profissionais envolvidos.

Juiz de Fora, 16 de maio de 2011.

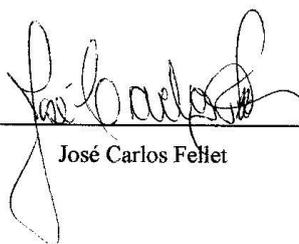

ELEUZA MARIA RODRIGUES BARBOZA
Secretária de Educação/PJF

DECLARAÇÃO

Na qualidade de responsável pela Escola municipal *Vereador Marcos Freesz*,
AUTORIZO a realização da pesquisa intitulada *Crenças de Gestores Escolares em
Relação ao Bullying*, a ser conduzida sob responsabilidade do(a) pesquisador(a) Lélío
Moura Lourenço, e DECLARO que essa instituição apresenta a infraestrutura
necessária à realização da referida pesquisa.

Juiz de Fora, 18 de MAIO de 2011.

ASSINATURA: _____



José Carlos Fellet

DECLARAÇÃO

Na qualidade de responsável pela Escola Municipal *Professora Áurea Nardelli*, AUTORIZO a realização da pesquisa intitulada *Crenças de Gestores Escolares em Relação ao Bullying*, a ser conduzida sob responsabilidade do(a) pesquisador(a) Lélío Moura Lourenço, e DECLARO que essa instituição apresenta a infraestrutura necessária à realização da referida pesquisa.

Juiz de Fora, 18 de Maio de 2011.

ASSINATURA: Márcia Leonor de R. Afonso

Márcia Leonor de R. Afonso

Márcia Leonor de R. Afonso
DIRETORA

MATR. 026261-7.01

ANEXO B – Submissão à Comissão Nacional de Ética em Pesquisa

Folha de Rosto

Página 1 de 1



MINISTÉRIO DA SAÚDE
Conselho Nacional de Saúde
Comissão Nacional de Ética em Pesquisa - CONEP

FOLHA DE ROSTO PARA PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS					FR - 431316
Projeto de Pesquisa Crenças de Gestores Escolares em Relação ao Bullying					
Área de Conhecimento 7.00 - Ciências Humanas - 7.07 - Psicologia				Grupo Grupo III	Nível
Área(s) Temática(s) Especial(s)					Fase Não se Aplica
Unitermos Bullying, gestor educacional, crenças					
Sujeitos na Pesquisa					
Nº de Sujeitos no Centro 70	Total Brasil 70	Nº de Sujeitos Total 70	Grupos Especiais		
Placebo NÃO	Medicamentos HIV / AIDS NÃO	Wash-out NÃO	Sem Tratamento Específico NÃO	Banco de Materiais Biológicos NÃO	
Pesquisador Responsável					
Pesquisador Responsável Lélio Moura Lourenço			CPF 768.959.557-04	Identidade RJ-047986336	
Área de Especialização Psicologia Social			Maior Titulação Doutorado	Nacionalidade brasileira	
Endereço R. Ministro Amarílio L. Salgado, 273/ 401			Bairro Cascatinha	Cidade Juiz de Fora - MG	
Código Postal 36033-290	Telefone 32293117 / 3232363836		Fax	Email lemolo57@hotmail.com	
<p>Termo de Compromisso</p> <p>Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Res. CNS 196/96 e suas complementares. Comprometo-me a utilizar os materiais e dados coletados exclusivamente para os fins previstos no protocolo e publicar os resultados sejam eles favoráveis ou não.</p> <p>Aceito as responsabilidades pela condução científica do projeto acima.</p> <p>Data: 25/05/2011</p> <p style="text-align: right;">Assinatura </p>					
Instituição Proponente					
Nome Universidade Federal de Juiz de Fora - MG			CNPJ 21.195.755/0001-69	Nacional/Internacional Nacional	
Unidade/Órgão ICH / PROPEQ UFJF			Participação Estrangeira NÃO	Projeto Multicêntrico NÃO	
Endereço Campus Universitário s/n			Bairro Martelos	Cidade Juiz de Fora - MG	
Código Postal 36036-900	Telefone 32 32283990		Fax	Email cep.propeq@uff.edu.br	
<p>Termo de Compromisso</p> <p>Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Res. CNS 196/96 e suas complementares e como esta instituição tem condições para o desenvolvimento deste projeto, autorizo sua execução.</p> <p>Nome: LÉLIO MOURA LOURENÇO</p> <p>Data: 25/05/2011</p> <p style="text-align: right;">Assinatura </p>					

O Projeto deverá ser entregue no CEP em até 30 dias a partir de 24/05/2011. Não ocorrendo a entrega nesse prazo esta Folha de Rosto será INVALIDADA.

Voltar

IMPRIMIR

ANEXO C – Termo de aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa – UFJF



UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
PRO-REITORIA DE PESQUISA
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA - CEP/UFJF
36036900- JUIZ DE FORA - MG - BRASIL

Parecer nº 148/2011

Protocolo CEP-UFJF: 2398.138.2011 **FR:** 431914 **CAAE:** 0132.0.180.000-11

Projeto de Pesquisa: "Crenças de gestores escolares em relação ao bullying"

Pesquisador Responsável: Lélcio Moura Lourenço

Data prevista para o término da pesquisa: 04/2012

Pesquisador Participante: Felipe Soares Salgado

Instituição Proponente Depto de Psicologia/ICH/UFJF

Análise do protocolo:

Itens Avaliados		Sim	Não	P	NA
Justificativa	O estudo proposto apresenta pertinência e valor científico	X			
	Objeto de estudo está bem delineado	X			
Objetivo(s)	Apresentam clareza e compatibilidade com a proposta	X			
	Atende ao(s) objetivo(s) proposto(s)	X			
Material e Métodos	Informa	Tipo de estudo	X		
		Procedimentos que serão utilizados	X		
		Número de participantes	X		
		Características da população	X		
		Justificativa de participação em grupos vulneráveis	X		
		Critérios de inclusão e exclusão	X		
		Recrutamento	X		
		Riscos ou desconfortos esperados	X		
		Coleta de dados	X		
		Tipo de análise	X		
		Cuidados Éticos	X		
		Assegura o arquivamento do material coletado pelo período mínimo de cinco anos			
	Explicita como será o descarte do material coletado				X
Revisão da literatura	Atuais e sustentam o(s) objetivo(S) do estudo	X			
Resultados	Informa os possíveis impactos e benefícios	X			
Orçamento	Lista a relação detalhada dos custos da pesquisa	X			
	Apresenta o responsável pelo financiamento	X			
Cronograma	Agenda as diversas etapas de pesquisa	X			
	Informa que a coleta de dados ocorrerá após aprovação do projeto pelo comitê	X			
Referências	Segue uma normatização	X			
Instrumento de coleta de dados	Preserva o sujeito de constrangimento	X			
	Apresenta pertinência com o(s) objetivo(s) proposto(s).	X			
Termo de dispensa de TCLE	Solicita dispensa				X
Termo de assentimento	Apresenta o termo em caso de participação de menores				X
TCLE	Está em linguagem adequada, clara para compreensão do sujeito	X			
	Apresenta justificativa e objetivos	X			
	Descreve suficientemente os procedimentos	X			
	Apresenta campo para a identificação dos sujeitos	X			
	Informa que uma das vias do TCLE deverá ser entregue ao	X			



UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
PRO-REITORIA DE PESQUISA
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA - CEP/UFJF
36036900- JUIZ DE FORA - MG - BRASIL

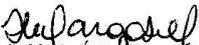
	sujeito				
	Assegura liberdade do sujeito recusar ou retirar o consentimento sem penalidades	X			
	Garante sigilo e anonimato	X			
	Explícita				
	Riscos e desconfortos esperados	X			
	Benefícios esperados	X			
	Ressarcimento de despesas	X			
	Indenização diante de eventuais danos decorrentes da pesquisa	X			
	Forma de contato com o pesquisador	X			
	Forma de contato com o CEP	X			
Pesquisador (es)	Apresentam titulação e experiência compatível com o projeto de pesquisa	X			
	Apresenta comprovante do Currículo Lattes do pesquisador principal e dos demais participantes.	X			
	Carta de Encaminhamento à Coordenação do CEP	X			
	Folha de Rosto preenchida	X			
	Projeto de pesquisa, redigido conforme Modelo de Apresentação de Projeto de Pesquisa padronizado pela Pró-Reitoria de Pesquisa (PROPESQ)	X			
Documentos	Resumo do projeto				X
	Declaração de infraestrutura e de concordância com a realização da pesquisa, assinada pelo responsável pelo setor/serviço onde será realizada a pesquisa	X			
	Um CD-ROM gravado contendo: Projeto de pesquisa, Resumo do projeto e TCLE.	X			

P= parcialmente

NA=Não se aplica

Diante do exposto, o Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/UFJF, de acordo com as atribuições definidas na Res. CNS 196/96, manifesta-se pela aprovação do protocolo de pesquisa proposto.

Situação: Projeto Aprovado
Juiz de Fora, 04 de agosto de 2011


Profª Drª Iêda Maria Ávila Vargas Dias
Coordenadora – CEP/UFJF

RECEBI
DATA: 16/11/2011
ASS: 