

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA

NUBIA VELASQUE AMARAL

**O *BULLYING* NA PERSPECTIVA DO PROFESSOR: UM
ESTUDO DE CASO EM SÃO BORJA (RS).**

**São Borja
2016**

NUBIA VELASQUE AMARAL

**O *BULLYING* NA PERSPECTIVA DO PROFESSOR: UM
ESTUDO DE CASO EM SÃO BORJA (RS).**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Ciências Humanas – Licenciatura da Universidade Federal do Pampa, como requisito parcial para obtenção do Título de Licenciado em Ciências Humanas.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Andrea Becker Narvaes.

**São Borja
2016**

NUBIA VELASQUE AMARAL

O *BULLYING* NA PERSPECTIVA DO PROFESSOR: UM ESTUDO DE CASO EM SÃO BORJA (RS).

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Ciências Humanas – Licenciatura da Universidade Federal do Pampa, como requisito parcial para obtenção do Título de Licenciado em Ciências Humanas.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Andrea Becker Narvaes.

Trabalho de Conclusão de Curso defendido e aprovado em 04 de julho de 2016.
Banca examinadora:

Prof.^a Dr.^a Andrea Becker Narvaes
Orientadora
UNIPAMPA

Prof.^a Dr.^a Nola Patrícia Gamalho
UNIPAMPA

Prof.^a Me. Viviane Pouey
Coorientadora
UNIPAMPA

**São Borja
2016**

Para quem continua sendo a minha melhor
escolha, meu amor... ♡

AGRADECIMENTOS

Primeiramente agradeço a Deus, fonte da minha existência e detentor de todo o saber. Depois a vida, por ter colocado pessoas maravilhosas no meio desse percurso, dentre eles, a minha família que sempre se fez presente, não há o que pague o carinho e o esmero qual sentem por mim, minha eterna gratidão e respeito. Agradeço em especial ao meu papai e também a minha mamãe, por sempre me instigarem ao estudo, me fazendo entender que no meio de todo processo devemos estar atentos e abertos a novas descobertas e conhecimentos. Obrigada por serem as minhas maiores riquezas, amo vocês.

No decorrer desses 4 anos de graduação conheci pessoas excepcionais, algumas me acompanharam até aqui, outras tomaram rumos diferentes, mas nem por isso os esqueci, dedico esse trabalho também aos meus companheiros de turma, em especial a minha amiga Marlize Leal, que sempre esteve ao meu lado fazendo os trabalhos. Não posso esquecer-me do Alexandre, que me acompanhou no começo e muito me ajudou no PIBID, Alê, você mora no meu coração. Valeu! Agradeço aos meus amigos/colegas, Guilherme Minozzo, Oziel Sarmiento, Gabriela Brasil, Camila Cananea, Jardel Victor, Lucas Giovan, Carla Renata, Keli Daniel, Juliana Sarmanho, Lucas Ávila, Veridiana Kretschmer, Francine Carvalho, Rosicler de Sá, Ritiele Ferreira, Leonardo Ramondini, Carlos Otávio, Luiz Renato Fanfa Marcos Serres e Jéssica Oliveira. Galera, vocês são nota 1000!

Gostaria de agradecer ao Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID, onde graças a ele, pude ter uma noção mais ampla acerca do que é ser professor. Agradeço a UNIPAMPA, a melhor instituição federal e a todo corpo docente do Curso de Ciências Humanas – Licenciatura, em especial a minha orientadora, Professora Dr.^a Andrea Becker Narvaes. Profa. A senhora vale ouro.

Agradeço a Jucleia, Edimar e Liane, por sempre estarem comigo me apoiando e incentivando nessa busca incessante do saber. Obrigada, meus queridos, vocês são maravilhosos.

Tenho muito a agradecer ao meu amor, Marconi Severo, pois você me mostrou que quando temos força de vontade conseguimos alcançar nossas metas. Basta querermos. Para mim és um homem magnífico. Nunca se esqueça do imenso amor que eu sinto por você! Obrigada por tudo.

E por fim, agradecer a banca que se disponibilizou ler meu trabalho. Fico imensamente feliz tê-los junto a mim nessa caminhada.

RESUMO

No presente trabalho, estudou-se o fenômeno *bullying* sob a perspectiva do professor, sendo este um agente ativo de transformação social. A pesquisa desenvolveu-se no município de São Borja, Rio Grande do Sul, possuindo como foco de análise o terceiro ano do Ensino Médio da Escola Estadual de Ensino Médio Tricentenário. O fenômeno *bullying*, enquanto uma forma de violência deixa consequências profundas nos envolvidos e em algumas ocasiões não recebe a devida atenção, considerando a gravidade que representa. Analisamos, assim, com base na literatura da área e com os mecanismos por esta sugerida, como se manifesta tal fenômeno de violência contínua e os atores nela envolvidos. Como resultados principais, considerando uma resistência dos professores no que se refere à coleta de dados, temos que a prática de *bullying* não apenas existe em São Borja, mas também se manifesta de forma semelhante com o restante dos casos analisados pela literatura. Também, constatou-se que tal prática tende a diminuir sua incidência conforme o avanço do nível de escolaridade e a faixa etária dos alunos.

Palavras-Chave: *Bullying*; Escola; Perspectiva docente; Violência.

RESUMEN

En este estudio, hemos estudiado el fenómeno de *bullying* dentro de la perspectiva del maestro, que es un agente activo de la transformación social. La investigación se desarrolló en São Borja, Rio Grande do Sul, teniendo como foco de análisis el tercer año de la Escuela secundaria Tricentenário. El fenómeno de *bullying* es una forma de violencia y deja profundas consecuencias implicadas y a veces no recibe la debida atención, teniendo en cuenta la gravedad que es. Fue analizada, por lo tanto, con base en la literatura del campo y de los mecanismos sugeridos por esto, como se manifiesta el fenómeno de la continuación de la violencia y los actores que participan en ella. Los principales resultados, teniendo en cuenta la resistencia del maestros con respecto a la recopilación de datos, que tienen la práctica de la intimidación no sólo existe en São Borja, sino que también se manifiesta de una manera similar con el resto de los casos examinados en la literatura. Además, se ha descubierto que esta práctica tiende a disminuir su incidencia como el nivel de progreso de la educación y la edad de los estudiantes.

Palabras clave: *Bullying*; escuela; perspectiva del maestro; Violencia.

Não haverá borboletas se a vida não passar por
longas e silenciosas metamorfoses. (Rubem Alves)

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	10
CAPÍTULO I – O PROCESSO EDUCATIVO E A ESCOLA: UMA INTERAÇÃO SOCIAL E EDUCATIVA.....	16
1.1 A formação da identidade no processo educacional.....	22
1.2 A escola: um ambiente primordial para a prática da educação.	28
CAPÍTULO II – O <i>BULLYING</i>: UMA VIOLÊNCIA CONTÍNUA NO AMBIENTE ESCOLAR.....	32
2.1 Conceituação e origem do termo <i>bullying</i>	33
2.2 Atores/agentes envolvidos com o <i>bullying</i>	32
2.2.1 O agressor.....	39
2.2.2 A vítima.....	40
2.2.3 Os espectadores.....	42
2.3 Consequências para todos os envolvidos e o ambiente escolar.....	43
CAPÍTULO III – O <i>BULLYING</i> NA PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES: OS RESULTADOS DA PESQUISA.....	46
3.1 Métodos e técnicas da pesquisa.....	46
3.2 Apresentação dos dados, análise e discussão dos resultados.....	48
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	56
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICA.....	59
ANEXOS.....	61

INTRODUÇÃO

A formação discente proporcionada pelo curso de Ciências Humanas – Licenciatura oportuniza algumas experiências ímpares, tais como participar na formação educacional de muitos jovens, ao decorrer do estágio curricular obrigatório. Essa formação proporcionada pelo Ensino Superior se torna ainda mais gratificante e, com um sabor único, ao ser testado na prática, ou seja, em sala de aula. Eis aqui uma relação que envolve diretamente um local primordial para que concretize tal relação: a escola.

É na escola que se dá uma das primeiras interações do indivíduo no meio social, sendo, geralmente, a segunda instituição na vida do indivíduo. A primeira é a familiar. Nesse sentido, o processo de ensino/aprendizagem, ou seja, o processo educacional, em especial no caso brasileiro, se manifesta por meio da escola, como apontam os estudos sobre legislação de Resende e Silva (2016). As experiências adquiridas nesse ambiente não ficam unicamente restritas a um único agente/ator. Tanto o professor quanto o aluno, bem como a própria escola e a instituição familiar encontram ressonâncias desta formação e interação social (FANTE, 2005; LOPES NETO, 2005; OLIVEIRA, BARBOSA, 2012).

A conscientização política e a formação social (BOURDIEU, 2007, 2013), têm uma relação significativa com a formação e posse de capital escolar. Destarte, a escola enquanto um ambiente pluralista de formação da agência individual (O'DONNELL, 2011), e sendo esta o primeiro local onde o jovem se vê frente a outras pessoas, é de fundamental importância dentro de qualquer sociedade moderna.

Normalmente, considerando que o processo educacional se concretiza especialmente dentro das salas de aula, cujo agente/ator principal é o professor, torna-se natural que tal ambiente reproduza reflexos da sociedade civil, bem como do meio em que está inserida. Nesse sentido, concorda-se que a “comunidade escolar tende a reproduzir, em maior ou menor escala, a sociedade como um todo” (SILVA, 2010, p. 79). E como tal, dentro destas relações sociais pluralistas, é normal que algumas atitudes tanto benéficas quanto nocivas se façam presentes dentro da sala de aula. Como exemplo deste último caso, podemos citar a violência simbólica.

O professor, enquanto agente ativo de transformação social (BOURDIEU, 2013, FREIRE, 2011) é um dos principais atores envolvidos e que melhor pode relatar muitas experiências ocorridas dentro da sala de aula, inclusive as práticas de violência. Daí a importância de averiguar qual sua percepção sobre diversos fenômenos

envolvendo os alunos e as relações entre estes e o próprio processo educacional. A violência, em especial o *bullying* enquanto uma forma de violência contínua e consciente, por parte de quem o pratica, é um fenômeno importantíssimo (FANTE, 2005; LOPES NETO, 2005; MOURA, 2011; OLIVEIRA, 2015).

O *bullying* é uma forma de violência que se manifesta tipicamente dentro do ambiente escolar, em especial na sala de aula. Tal fenômeno pode ser percebido, também, como um reflexo do meio exterior à escola, sendo o mesmo altamente perigoso para o desenvolvimento de práticas sociais e educativas saudáveis. Este fenômeno deixa consequências psicológicas graves tanto nos agressores quanto, e especialmente, nas vítimas. Entretanto, os efeitos negativos não se restringem à sala de aula, uma vez que a “relação familiar também pode ser seriamente comprometida” (LOPES NETO, 2005, p. 168).

O efeito psicológico causado pelo *bullying* no estudante pode deixar consequências que ecoam ao longo de toda sua vida (LOPES NETO, 2005; OLIVEIRA, BARBOSA, 2012). Considerando que, na definição utilizada por Lopes Neto (2005), as práticas de *bullying* em sala de aula atingem diretamente três atores: as vítimas, o agressor e os espectadores, pode-se perceber que tal fenômeno muitas vezes extrapola a relação de apenas dois indivíduos. As consequências desta prática de violência influenciam diretamente no processo educacional dentro da sala de aula. E, por este motivo, a percepção do professor, enquanto um ator profissionalmente apto para a sala de aula é tão importante.

A iniciativa de desenvolver esta pesquisa surgiu no início do curso de Ciências Humanas – Licenciatura. O interesse nasceu e desenvolveu-se com o decorrer de uma bolsa de bolsa de pesquisa, a qual tinha como foco averiguar as práticas de *bullying* dentro das salas de aula do município de São Borja. Chamou a atenção o fato de que tal assunto, dado a sua gravidade e importância, não era tratado, por vezes, com a devida atenção. Desse modo, a curiosidade e o interesse de ir a fundo e ver como se dá a interpretação do professor, como ocorrem estas práticas, se há alguma medida preventiva, se é um problema apenas local ou nacional, foram os motivos responsáveis pelo resultado da presente pesquisa.

A literatura pertinente, já estudada no período da bolsa, despertou ainda mais interesse, na medida em que se aprofundava nesta temática. A mesma aponta que a maior incidência de *bullying* ocorre entre alunos do Ensino Fundamental, mas sugerem deficiências de pesquisas em níveis de escolaridade superiores (LOPES NETO, 2005;

MOURA, 2011; OLIVEIRA, 2015). Segundo a literatura, as práticas de *bullying*, apesar de ter sua maior incidência neste período da formação educacional, se fazem presentes também no Ensino Médio.

Seguindo tal raciocínio, a presente pesquisa tomou o terceiro ano do Ensino Médio como foco de estudo, claro, na perspectiva dos professores que trabalham com estas turmas. Um dos objetivos da presente pesquisa é o de averiguar se ainda existem práticas de *bullying* nesta fase de escolaridade e como estas são vistas pelos professores, considerando que a literatura aponta que tendem a diminuir conforme o nível de escolaridade. A hipótese se confirmou. O motivo da escolha deste grupo, além do que fora exposto, soma-se ao fato de muitos destes jovens concluírem sua etapa educacional nesta fase de escolaridade, ingressando tanto no Ensino Superior quanto no mercado de trabalho, levando consigo experiências desta última etapa do Ensino Médio.

Para definir qual escola pesquisar, consultou-se os dados da 35ª Coordenaria Regional de Educação – CRE, no município de São Borja. Após visita à mesma, com os devidos procedimentos formais, apurou-se que a escola pública de São Borja com o maior número de alunos, e conseqüentemente de professores, é o Colégio Estadual São Borja – CESB, contando com um quadro 1152 alunos e 81 professores devidamente registrados, conforme dados disponibilizados para o dia 3 de maio de 2016. Com estes dados em mãos, elaborou-se um questionário a ser aplicado ao corpo docente que trabalhava com o terceiro ano do Ensino Médio deste colégio.

O questionário em questão, que segue anexo, contém 17 perguntas, sendo 10 objetivas e 7 dissertativas. O mesmo foi elaborado segundo dados e sugestões fornecidas pela literatura utilizada para confecção do presente estudo de caso. Inicialmente, optou-se por fazer o questionário de forma a recolher a identificação dos professores, sendo que para a análise dos dados, obviamente, não seria tornada pública a identidade pessoal do respondente. Em prévia visita ao colégio, fora agendado um dia, bem como os procedimentos e formalidades necessárias para a aplicação dos questionários.

Entretanto, devido a problemas internos, tais como constantes reuniões dos professores por motivos institucionais e sindicais, a pesquisa não foi devidamente efetivada dentro do prazo previsto. Após várias visitas ao local, foi colocado pela direção do mesmo que os questionários seriam distribuídos para os professores pela coordenação pedagógica e que, em data marcada, os questionários poderiam ser recolhidos. É importante ressaltar que no CESB havia dois turnos do terceiro ano do

Ensino Médio, sendo uma na parte da manhã e outra na parte da noite, somando um total de 22 professores. O público que compunham os alunos era diferenciado, segundo nos foi informado, uma vez que o noturno possuía idade superior aos do turno da manhã.

Na data marcada, realizou-se novamente uma visita. Os questionários não foram entregues, o que acarretou numa realocação do local a ser estudado, bem como sobre os questionários a metodologia de aplicação dos mesmos, devido ao pouco tempo hábil para a efetivação da pesquisa. Como tal, recolheram-se todos os questionários. Percebendo que houve resistência na distribuição e respostas aos questionários pelo fato de exigir-se identificação do respondente, foi anulada do questionário a parte de identificação do entrevistado, mantendo o restante fielmente como projetado. Desta forma, os termos de Consentimento Livre e Esclarecido, já impressos, foram invalidados.

Escolheu-se para a aplicação dos questionários, mantendo como público alvo os professores que trabalhavam com o terceiro do Ensino Médio, a Escola Estadual de Ensino Médio Tricentenário. A escolha deste local deveu-se ao fator de ser a mesma escola que fora realizado o estágio curricular obrigatório para o curso de Licenciatura em Ciências Humanas. Segundo dados fornecidos pela CRE, esta escola possui 787 alunos e 71 professores, devidamente registrados. Com estes dados em mãos e definida como foco de pesquisa tal escola, uma visita foi realizada, visando explicar a intenção da presente pesquisa, bem como averiguar as formalidades e processos necessários.

A Escola Estadual de Ensino Médio Tricentenário possui três turmas com alunos do terceiro ano do Ensino Médio, totalizando um corpo docente que trabalha com estas turmas de 13 (treze) professores, segundo nos foi informado pela coordenação pedagógica. Após procedimentos formais, os questionários foram aplicados. Os questionários foram solicitados, para serem distribuídos pela coordenação pedagógica. Entretanto, pouco tempo depois os mesmos foram aplicados diretamente com os professores, concluindo a pesquisa. Após sucessivas visitas à escola, chegando a somar até três em um mesmo dia, com o passar de quase duas semanas, encerrou-se a coleta de dados.

Eis aqui o primeiro resultado da pesquisa: a fortíssima resistência dos professores para responder os questionários. Nesse sentido, o que ocorreu entra em conformidade com o relatado por Ervelaine Moura em sua monografia, cuja pesquisa é muito semelhante a essa. Referindo-se ao questionário, relata-nos que:

O questionário foi elaborado de forma sucinta e objetiva a fim de facilitar a resposta dos participantes, visto que quando se trata de um instrumento muito extenso, muitas vezes a participação se torna cansativa e improdutivo. Mesmo assim, houve certa resistência por parte de alguns professores na resposta do questionário, ainda mais no que diz respeito aos itens abertos que exigiam respostas dissertativas. (MOURA, 2011, p. 35)

Como o foco da pesquisa era trabalhar com metodologia tanto qualitativa quanto quantitativa, a fim de elaborar um banco de dados quantitativos, os resultados invalidaram tal intenção. Considerando que há um total de quatro questionários respondidos, de forma completa, como resultado do material enfaticamente aplicado aos 13 professores que trabalham com o terceiro ano do Ensino Médio desta escola, a metodologia, como não poderia deixar de ser, é exclusivamente qualitativa. Não temos representatividade suficiente para montar um banco de dados quantitativos, referente à percepção dos 13 docentes, como era o foco inicial.

Sendo assim, a metodologia consiste na elaboração da pesquisa qualitativa, cujo método utilizado foi o questionário, como pode ser observado nos anexos. O questionário foi elaborado de acordo com os apontamentos da literatura (FANTE, 2005; LOPES NETO, 2005; OLIVEIRA, BARBOSA 2012) e estudos de casos já realizados (BERNARDINI; MAIA, 2010; MOURA, 2011; OLIVEIRA, 2015), visando coletar a perspectiva docente a respeito do *bullying*. Embora não se tenha conseguido, apesar de todos os esforços, dados suficientes para uma pesquisa também quantitativa, os resultados são suficientes para se compreender a perspectiva docente a respeito da prática de *bullying*, segundo a metodologia qualitativa, cujo método foi à análise comentada, após averiguação das respostas obtidas.

Após análise do material empírico, observou-se que o *bullying* se faz presente, de fato, no terceiro ano do Ensino Médio, em São Borja. Os resultados estão de acordo com o apontado pela literatura, uma vez que na perspectiva docente, obtida pelos questionários respondidos, o *bullying*, de fato, diminuiu se comparado ao Ensino Fundamental. A questão de gênero também está de acordo com o apontado por outros estudos (LOPES NETO, 2005; MOURA, 2011; OLIVEIRA, 2015), sendo o *bullying* um fenômeno mais corriqueiro e perceptível no gênero masculino. Os resultados apontam para uma carência de conscientização do problema e que, dado tal percepção, o que entra de acordo com a literatura, a melhor forma de combate ao fenômeno *bullying* é a parceria entre a escola e a família ou responsáveis legais, por meio da conscientização do problema.

Nesse sentido, o trabalho divide-se em três capítulos. O primeiro aborda a relação da escola e o processo educacional para com a sociedade, sendo que a escola tende a reproduzir manifestações da sociedade civil, o que reflete, também, na prática de violência dentro das salas de aula como, por exemplo, o *bullying*. Este, por sua vez, é o tema do segundo capítulo. Nesta parte do texto é trabalhado como surgiu o conceito, quais suas características, a quem afeta e como afeta, quais as consequências bem como atores envolvidos. São discutidos diversos dados pela literatura sobre a área, inclusive com pesquisas que se aproximam muito desta. Por fim, o terceiro capítulo é dedicado à análise dos dados empíricos.

Após uma análise comentada de todas as questões respondidas, apontando consonâncias com a literatura bem como novas perspectivas, é realizada, nas considerações finais, um relato sobre os dados desta pesquisa, das dificuldades da mesma, bem como apontamentos para novas pesquisas sobre a área. Um resultado que deve ser digno de nota, já nesta parte, é que a educação não é um processo unicamente da escola e dos professores, mas sim uma construção em conjunto de todos os envolvidos no processo educacional do jovem, em especial encontrando apoio familiar. Nesse sentido, quaisquer práticas de violências, em especial o *bullying*, devem ser veementemente combatidas, em prol de uma sociedade mais justa, civilizada e igualitária.

1 – O PROCESSO EDUCATIVO E A ESCOLA: UMA INTERAÇÃO SOCIAL E EDUCATIVA

Pode-se dizer que uma das primeiras interações sociais que o ser humano exerce se dá ainda na fase inicial de desenvolvimento, em tenra idade, especialmente pela construção subjetiva do conhecimento no seio familiar para, em um segundo – e em conjunto – momento a interação socioeducativa no ambiente escolar. Eis aqui as duas principais instituições que o ser humano encontra-se envolvido no estágio inicial e mesmo durante toda sua formação, ou seja, a escola e a família. Esta relação é classicamente construída como uma relação entre a face pública do Estado para com a sociedade civil, cabendo ao poder público promover a educação da sociedade civil. Inclusive, esse processo educativo está adquirindo um novo sentido, aproximando a função clássica do ambiente escolar para dentro da família, com o *HomeSchooling* (RESENDE, SILVA, 2016).

Nesse sentido, podemos dizer que o processo educativo seja no clássico ambiente escolar, seja em outros meios, como o familiar, não ocorre de forma isolada, mas sim como um sistema de reprodução social (BOURDIEU, 2007). Esse mesmo processo visa à consolidação e constante reprodução de capital social, cultural e, em diversas ocasiões, contribui para a formação homogênea de classes, sendo a educação e os processos pelos quais se dá a mesma a formadora do *habitus* social (BOURDIEU, 2013). Em teoria, há uma proximidade na formação e consciência política de forma mais homogênea quando considerada a relação dentro de uma mesma classe social, todavia que, em termos de classes distintas, o processo educacional e mesmo o capital escolar tende a sofrer alterações significativas.

Num interessante trabalho sobre a legislação brasileira a respeito da relação família-escola e o consequente processo educativo, Resende e Silva (2016, p. 37-38) afirmam que a legislação brasileira favorece o processo educativo por meio especialmente do ambiente escolar. Consequentemente, a prática do *HomeSchooling* sendo além de pouco difundida, não é incentivada.

A situação remete à polêmica, crescente no Brasil, a respeito do ensino domiciliar, expressando novamente a tensão entre direitos e deveres da família e do Estado em relação à Educação e, mais do que isso, expondo conflitos presentes na relação família-escola. Tais conflitos ficam muito evidenciados ao se consultar as diversas páginas atualmente disponíveis na internet, mantidas por organizações de defesa da educação domiciliar no Brasil. (RESENDE, SILVA, 2016, p.38).

No caso brasileiro, a educação em domicílio parece não sofrer influências significativas para sua difusão, lembrando em muito a forma tradicional de ensino das antigas elites políticas do país, ainda no século XIX, quando o processo educacional básico dava-se predominantemente no seio familiar. Considerando que grande parte do público alvo a ser inserido inicialmente no ambiente escolar encontra-se em tenra idade, formando a parcela mais jovem da sociedade civil de cada Estado, pode-se dizer que as aprendizagens se dão por meio da interação que a criança possui com o meio social em que vive.

Para tanto a análise perceptiva das dimensões de atuação em que o indivíduo, seja de forma individual e/ou coletiva vive, é primordial. Essa conjuntura deve ser considerada na inserção inicial perante a sociedade, sendo por meio das instituições como, por exemplo, a escola, em que esse jovem reproduzirá suas subjetividades sociais e terá sua primeira experiência social. Em um interessante estudo sociológico de Pierre Bourdieu (2013), o autor menciona a relação que há entre a formação educacional, medida em parte pela posse de capital escolar e a relação deste com manifestação políticas. Nesse sentido, o autor encontra uma correlação significativa entre a maior propensão à participação quando o nível de capital escolar aumenta.

Dito em outras palavras, para compreender a relação entre o capital escolar e a propensão para responder às questões políticas, não basta levar em consideração a capacidade de compreender o discurso político, de reproduzi-lo, até mesmo, de produzi-lo, que é garantida pelo diploma escolar; convém fazer intervir, também, o sentimento – autorizado e incentivado do ponto de vista social – de ter bons motivos para dedicar-se à política [...] (BOURDIEU, 2013, p. 383).

Em tal estágio inicial do processo educativo, devemos distinguir duas dimensões de atuação: a dimensão individual diz respeito a ações que são exercidas pelos responsáveis legais, pelo educador escolar ou mesmo o educando no sentido da relação entre família e escola. À dimensão coletiva, por sua vez, está direcionada a uma ação correspondente a participação dos pais e dos alunos à atuação organizada, seja em associações ou até mesmo na gestão escolar.

Essas atividades desenvolvidas pelo educando, podem ser consideradas práticas constituidoras de uma relação inicial entre a família e escola, a qual se repetirá constantemente no ambiente da sala de aula durante a formação discente (BOURDIEU, 2007, 2013). Entende-se por família-escola, não apenas o fator contribuinte ou de aproximação, mas sim como um elo em que se estabelecem essas duas particularidades,

podendo elencar que, essas mesmas ligações acontecem em diferentes níveis de envolvimento.

Nesse sentido, a relação escola-família, entendida como uma relação entre instituições e agentes/atores, nos direciona a compreensão de situações de ordem cultural e também social, mas não isenta um distanciamento, de um choque cultural ou até mesmo de aculturação e a própria violência simbólica. Portanto, mostra-se pertinente que é necessária uma análise de participação ou envolvimento dos responsáveis, leia-se o aparato familiar do educando. Destarte, faz-se necessário conceituar o papel de cada uma das instituições e definir o que a cada um cabe.

Uma ligação estreita e continuada entre os professores e os pais leva pois muita coisa mais que a uma informação mútua: este intercâmbio acaba resultando em ajuda recíproca e, frequentemente, em aperfeiçoamento real dos métodos. Ao aproximar a escola da vida ou das preocupações profissionais dos pais, e ao proporcionar, reciprocamente, aos pais um interesse pelas coisas da escola, chega-se a uma divisão de responsabilidades [...] (PIAGET, 2007, p.50).

Observa-se que a escola, enquanto instituição de ensino é um fator primordial de mediação entre a família e o processo educacional. A instituição escolar está envolvida diretamente com a formação da agência (O'DONNELL, 2011) de cada aluno, por meio da interação entre responsáveis e os docentes. Eis aqui, a gênese de uma das primeiras relações sociais subjetivas na qual o jovem se vê diante da sociedade. Os alunos são agentes ativos na transformação social e cada um desempenha o papel qual foi incumbido. Esses papéis devem ser assumidos de forma política para o bom desempenho da sociedade. Conforme menciona a autora Dinair Leal da Hora

A escola é um espaço de livre circulação de ideologias (...) como uma instituição que deve procurar a socialização do saber, das ciências, da técnica e das artes populares produzidas socialmente, deve estar comprometida politicamente e ser capaz de interpretar as carências reveladas pela sociedade, direcionando essas necessidades em função de princípios educativos capazes de responder às demandas sociais. (HORA, 1994, p.34)

Desse modo, para compreendermos as decisões significativas no campo educacional, faz-se necessário ter em mente que a escola é a razão primordial de formação pessoal e profissional para os que nela se envolvem. Apesar de ser amplamente trabalhada na legislação brasileira, a relação entre a família e a escola é ainda insuficiente, se levado em consideração o máximo de alcance possível em termos educacionais. Nesse sentido, quanto à troca de informações e a interação entre essas duas instituições “parece tratar-se, no caso brasileiro, de uma relação fracamente regulada, embora estimulada pelos textos legais e por algumas políticas públicas que,

apesar de mais numerosas nos últimos anos, caracterizam-se até o momento como isoladas, dispersas e descontínuas” (RESENDE, SILVA, 2016, p.44).

As relações de reprodução social estão presentes no processo educacional como forma não apenas de reprodução de capital social, mas sim como uma maneira de perpetuação do *habitus* social de classes. Como um ambiente de formação, influenciando diretamente em termos profissionais do público alvo, a escola está diretamente relacionada com a ideologia dominante.

Nesse sentido, as “ideologias devem a sua estrutura e as funções mais específicas às condições sociais da sua produção e da sua circulação, quer dizer, às funções que elas cumprem [...]” (BOURDIEU, 2007, p.13), ou seja, é bem provável possuímos em um ambiente de ensino geograficamente distinto de outro, peculiaridades de reprodução educacionais igualmente distintas. Essa reprodução e construção do saber, dado o processo educacional vigente, refletem diretamente em posicionamentos e na prática da agência individual no contexto que o indivíduo situa-se.

Assim, neste caso, as variações das não respostas segundo o sexo, o capital escolar ou a classe social, ou seja, de um modo geral, segundo as oportunidades de deter algum poder, seja em que campo for, servem para testemunhar que a competência política no sentido de capacidade socialmente reconhecida é uma das aptidões que só se detém na medida em que se tem o direito ou o dever de detê-las; [...] (BOURDIEU, 2013, p. 384).

A instituição escolar abarca uma formação que não é comum a outro ambiente organizacional, pois ela possui como ação mentora a socialização do saber sistematizado, que por sua vez, oportuniza a obtenção de mecanismos de acesso a variados saberes, promovendo assim uma vasta gama de conhecimentos. Nas palavras de Bourdieu (2013), o capital escolar reproduz a dominação da classe dominante, influenciando na formação educacional e, em um momento posterior, na formação profissional dos indivíduos. É importante ressaltarmos que, além de ser um local de formação educacional, é também uma instituição em que o jovem se vê diante de sua primeira interação social, sendo que muitas das experiências adquiridas nesse ambiente de ensino podem ecoar em toda sua vida, como veremos no próximo capítulo, a respeito do *bullying*.

Esse sistema de ensino por meio do ambiente escolar, montado em forma de um ciclo que se retroalimenta, é uma das formas pela qual as classes possuidoras de maior capital escolar se impõem perante as demais. Nesse sistema de dominação, a correlação está presente em termos de capital cultural e escolar, sendo o nível deste último fator imprescindível para o primeiro. Obviamente que grande parcela da

população não encontra um ambiente de ensino acessível que proporcione todo o aparato educacional das classes dominantes.

Nesse sentido, referindo à classe operária, esta é “profundamente sensível aos efeitos de imposição da autoridade que pode ser exercida, inclusive em política”, complementa o autor, “por qualquer detentor de uma autoridade cultural sobre aqueles a quem o sistema escolar – esse é um dos efeitos sociais do ensino primário – inculcou um reconhecimento sem conhecimento” (BOURDIEU, 2013, p.370). Veja-se que além de dominação cultural, há uma clara tendência política, pois os fatores educacionais muitas vezes são responsáveis por reproduções culturais e a forma de interação da sociedade civil para com o Estado, estabelecendo um paradigma entre a eficiência das instituições em ambientes culturais distintos.

A legitimidade em luta pode ser considerada como algo muito além da mera reprodução social, mas sim uma luta por reconhecimento social com base em propostas inclusivas e educativas. Em termos de educação e legislação brasileira, Resende e Silva (2016) constataram que é muito genérica tal legislação pertinente, e que não há uma normatização específica em como deve se dar a relação da família para com a escola e vice-versa, “ficando a cargo de cada instituição escolar as iniciativas de aproximação com as famílias, cuja efetiva participação na gestão das questões educacionais ainda constitui um desafio” (RESENDE, SILVA, 2016, p. 51).

Essa autonomia que há, no caso brasileiro, em como a escola age para com sua legitimidade e interação na comunidade em que está inserida está diretamente relacionada com a democratização do ensino, dos debates e circulação de informações. Mesmo em termos de ideologia, reproduzida na escola e/ou por meio dela formada, há sempre uma carga subjetiva da dominação de classes, por mais que esta esteja disfarçada.

O ambiente de ensino clássico em que se dá o processo educacional, ou seja, o escolar é o ponto principal das dinâmicas de reprodução social e também de dominação simbólica. Enquanto instituição de ensino exerce a função legitimadora de um sistema de ideias, tanto no viés político quanto no cultural. A própria forma como se dá esta comunicação e construção do saber, interação de conhecimentos é definidora deste meio/processo de reprodução e dominação social.

É enquanto instrumentos estruturados e estruturantes de comunicação e de conhecimento que os “sistemas simbólicos” cumprem a sua função política de instrumentos de imposição ou de legitimação da dominação, que contribuem para assegurar a dominação de uma classe sobre outra (violência simbólica) dando o reforço da sua própria força às relações de força que as

fundamentam e contribuindo assim, segundo a expressão de Weber, para a “domesticação dos dominados” (BOURDIEU, 2007, p.11).

Tal domesticação se dá por meio não apenas do conteúdo transmitido, mas na forma e com a relação dos atores envolvidos, reproduzindo paradigmas subjetivos na própria maneira de ensinar. Em uma relação que envolve dominação, é necessário considerarmos a violência seja ela física ou simbólica. Segundo Bourdieu (2007), tal situação se dá devido à imposição legítima e dissimulada da cultura dominante, e com isso soma-se uma relação entre as desigualdades escolares e sociais. O poder essencial, neste caso, é o simbólico. Por poder simbólico, Bourdieu entende:

[...] como poder de constituir o dado pela enunciação, de fazer ver e fazer crer, de confirmar ou de transformar a visão do mundo e, deste modo, a ação sobre o mundo, portando o mundo; poder quase mágico que permite obter o equivalente daquilo que é obtido pela força (física ou econômica), graças ao efeito específico de mobilização, só se exerce se for reconhecido, quer dizer ignorado como arbitrário (BOURDIEU, 2007, p. 14).

Posições mais relevantes e prestigiadas dentro do ambiente de ensino são destinadas a indivíduos com maior bagagem cultural, ou seja, aqueles pertencentes a grupos socialmente dominantes. Tal qual existe fora do ambiente escolar, em termos sociais, a reprodução de status se dá no ambiente escolar pela posse de capital cultural, social e escolar, propriamente dito. A própria enunciação é uma forma de manifestação de tal poder simbólico, pois o “que faz o poder das palavras e das palavras de ordem, poder de manter a ordem ou de a subverter, é a crença na legitimidade das palavras e daquele que as pronuncia, crença cuja produção não é da competência das palavras” (BOURDIEU, 2007, p. 15).

A sociedade divide-se em classes, sendo assim, diferem-se uma em relação à outra, e isso se dá por meio da cultura. Sob a égide do poder simbólico, o ator social tem a sua liberdade de escolha, porém, ele tende a optar por aquilo que é mais próximo do seu convívio social e do contexto que está inserido. Obviamente que tal raciocínio comporta exceções, mas é esclarecedor quanto à realidade tanto social quanto geográfica em que se dá a aprendizagem, uma vez que é mais evidente que em um ambiente de ensino rural seja mais voltado para a inclusão dos jovens no ambiente em que esteja situado. Nesse sentido, temos uma relação de via de mão dupla, ou seja, tanto o meio exterior ao ambiente escolar influencia neste como o contrário também se faz presente. Obviamente que a posse de tal capital escolar pode ser medida pelo diploma que este sistema oferta, influenciando diretamente na vida profissional e mesmo a própria distinção entre classes.

Se a propensão para delegar a outros, reconhecidos por sua competência técnica, a responsabilidade pelos assuntos políticos varia em razão inversa do capital escolar possuído, é porque o diploma escolar (e a cultura, supostamente, garantida por ele) é tacitamente considerado - tanto por seus detentores, quanto pelos outros - como um diploma legítimo para exercer a autoridade (BOURDIEU, 2013, p. 387).

No que diz respeito à identidade individual, Bourdieu (2013) demonstra que sua origem parte do *habitus*, configuração essa da formação do capital cultural, social e econômico, que passa ser mediado pelos diferentes valores culturais e indenitários. Nesse mesmo ramo, surgem as desigualdades no desenvolvimento do indivíduo, que por sua vez terá oportunidades diferentes dos demais, ou seja, os atores sociais terão de repensar em diferentes regras para a condução do seu “jogo” individual, levando em consideração o contexto social, o *habitus*, em que está inserido.

1.1 – A formação da identidade no processo educacional

Eis aqui, como visto anteriormente no concernente ao jogo individual para conquistas tanto pessoais quanto coletivas, uma manifestação que tende a refletir no processo da identidade do indivíduo, e mesmo a formação dessa identidade socialmente construída. Dessa forma, podemos entender que “a identidade, nessa concepção sociológica, preenche o espaço entre o ‘interior’ e o ‘exterior’ – entre o mundo pessoal e o mundo público” (HALL, 2003, p.11). Esse processo de formação de identidades e mesmo da construção do saber está diretamente ligado ao processo educacional.

Tal processo tende a se aprimorar com o passar do tempo, se atualiza constantemente, uma vez que “as sociedades modernas são, portanto, por definição, sociedades de mudança constante, rápida e permanente” (HALL, 2003, p.14), e nada mais natural que essa mudança se faça presente justamente nas parcelas mais jovens da sociedade civil, influenciando diretamente na agência (O’DONNELL, 2011) dos indivíduos. Tal mudança e atualização das sociedades modernas pode ser percebida por meio do instrumento que Bourdieu (2007, 2013) utiliza para medir a posse de capital escolar: os diplomas.

Considerando o papel que o ambiente escolar possui dentro do contexto social em que está inserido, podemos dizer que também é uma instituição que reflete a pluralidade da sociedade civil. Essa interação social e educativa que se dá neste ambiente de múltiplas manifestações culturais influencia diretamente na percepção subjetiva do indivíduo. “Assim, a identidade é realmente algo formado, ao longo do

tempo, através de processos inconscientes, e não algo inato, existente na consciência no momento do nascimento”, sendo assim, “ela permanece sempre incompleta, está sempre ‘em processo’, sempre ‘sendo formada’” (HALL, 2003, p.38).

Entretanto, quando considerado esse fator educacional como um recurso utilizado em larga escala para formação educacional e profissional, especialmente em grandes centros urbanos, pode ser percebida uma tendência mais abrangente e em menor profundidade ao atendimento individual. Seguindo essa linha de raciocínio, em que “quanto mais coletiva e organizada a natureza das instituições da modernidade tardia, maior o isolamento, a vigilância e a individualização do sujeito individual” (HALL, 2003, p.43), se faz extremamente necessário considerar o papel do docente como um agente capaz e apto a identificar distúrbios individuais e deficiências na relação ensino/aprendizagem, bem como sugestões para seu constante aprimoramento, como antes observado.

Essa tática de formação de ideologias coletivas por meio do seio escolar se faz presente quando observado alguns padrões de reprodução cultural, como no caso das atividades cívicas em toda rede de ensino brasileira. Nesse sentido “não importa quão diferentes seus membros possam ser em termos de classe, gênero ou raça, uma cultura nacional busca unificá-los numa identidade cultural, para representá-los todos como pertencendo à mesma grande família nacional” (HALL, 2003, p.59). Essa formação de identidades coletivas por meio do processo educacional, em especial presentes na escola remete à noção de poder simbólico de Bourdieu (2007), uma vez que “uma cultura nacional nunca foi simples ponto de lealdade, união e identificação simbólica. Ela é também uma estrutura de poder cultural” (HALL, 2003, p.59).

É natural numa realidade altamente pluralista como atual, as formas de manifestação cultural e ascensão não somente profissional, mas social, se façam presentes de formas variadas, considerando as limitações de cada um e o conseqüente processo educacional. Nesse sentido, de manifestações pelo indivíduo de sua bagagem cultural e social, podemos dizer que a formação escolar bem como a maneira que se dá o processo educacional está diretamente relacionada com a projeção política do indivíduo, uma vez que “todas as identidades estão localizadas no espaço e no tempo simbólico” (HALL, 2003, p.71).

Como anteriormente observado, além de meio de reprodução da ideologia das classes dominantes, tal conjunto reflete diretamente na política, sendo que esta “é o lugar, por excelência, da eficácia simbólica, ação que se exerce por sinais capazes de

produzir coisas sociais e, sobretudo, grupos” (BOURDIEU, 2007, p. 159). Percebe-se que há uma tendência mundial para esse fator, ou seja, a forte relação entre o campo político e suas subjetividades como um reflexo do capital escolar, cultural e social que o indivíduo adquire durante sua formação. Essa tendência parece ser uma tendência em que

quanto mais a vida social se torna mediada pelo mercado global de estilos, lugares e imagens, pelas viagens internacionais, pelas imagens da mídia e pelos sistemas de comunicação globalmente interligados, mais as identidades se tornam desvinculadas – desalojadas – de tempos, lugares, histórias e tradições específicos e parecem “flutuar livremente”. (HALL, 2003, p.75).

O ambiente escolar, por se tratar de um local que deve priorizar pela livre circulação de ensino aprendizagem, mesmo que não consiga ser totalmente imparcial quanto à reprodução da ideologia das classes dominantes (BOURDIEU, 2013) promove o desenvolvimento de práticas democráticas, voltadas para a educação, assumindo, conseqüentemente, a responsabilidade de preparar os indivíduos para o mundo em sociedade. Destarte, a escola desenvolve as potencialidades técnicas, científicas, éticas e humanas, sem isentar os processos cognitivos, como por exemplo, ensino-aprendizagem, habilidades, qualificação, conhecimentos, capacitação, bem como os atitudinais.

Nesse sentido, “as tensões e os conflitos sociais já desencadeiam efeitos socialmente construtivos quando compelem os indivíduos a compreender e a utilizar melhor as técnicas, as instituições e os valores que fazem parte do seu patrimônio civilizatório” (FERNANDES, 2008. p. 79). Podemos ver que a própria escola e o processo educacional são percebidos como uma oportunidade para a ascensão de classe social, fato este que pode ser facilmente perceptível por meio da capacitação e formação profissional do indivíduo. Tal formação, em não raras ocasiões, é fruto de uma demanda do grupo social em que tanto o indivíduo quanto o ambiente de ensino/aprendizagem estão presentes.

Visando compreender as relações de poder presentes entre o professor e o aluno, dentro da sala de aula, e como se manifesta tal relação de poder, José Pozenato (2003) chega à conclusão de que a escola é um ambiente que reproduz de forma muito semelhante os mesmos processos culturais presente na sociedade civil. Enquanto instituição, a escola possui como fator de sua existência a forte correlação entre sua função de educar e a de receber a pluralidade da sociedade civil. Seguindo esse raciocínio, “as instituições, inclusive como estratégia para sua permanência, tendem a

ser seletivas e conservadoras no seu modo de conhecer ou representar a realidade” (POZENATO, 2003, p.144).

Como possuem o poder de influenciar quais atitudes devem ser aprovadas ou reprovadas, especialmente pelo papel do docente em sala de aula, algumas instituições, tal como a escola “eliminam e apagam as imagens ou os conceitos que prejudicam sua ‘personalidade’ institucional, ampliam e mitificam aqueles aspectos que reforçam sua identidade e resistem a qualquer intromissão ou transgressão nessa representação construída” (POZENATO, 2003, p. 144). Percebe-se uma seleção de aspectos a serem ressaltados pelo ambiente escolar, e aqui é interessante a ressalva feita por Resende e Silva (2016), no que tange a legislação brasileira genérica e abrangente quanto à forma que a escola deve interagir com os pais e responsáveis, podendo selecionar pautas próprias, dentro de um mínimo de autonomia institucional.

Percebe-se então, que o ambiente escolar é um dos alicerces que possibilita o resultado entre o sucesso ou o fracasso do educando, envolvendo uma complexa relação que vai além do clássico “professor-aluno”, mas que reflete as relações sociais, culturais e familiares em que este aluno está inserido. Nesse sentido, o processo educacional, envolvendo a instituição familiar e o ambiente escolar visa a “mediação para a apropriação histórica da herança cultural a que supostamente têm direito os cidadãos” cujo “o fim último da educação é favorecer uma vida com maior satisfação individual e melhor convivência social” (PARO, 2001, p.37). Veja-se que partimos da educação individual para a formação coletiva.

O ambiente escolar não é apenas mentor do processo de reprodução das relações sociais, mas sim um espaço propício para a sociedade produzir elementos de mediação histórico-cultural, possibilitando, desta forma, a formação cidadã, em especial, do extrato mais jovem da sociedade. Além de reprodução de relações sociais pré-estabelecidas, é neste local que se formam novas construções socioculturais. Nesse sentido, em termos de educação, “hoje não se trata tanto de sobreviver como de saber viver” e para tal, “é necessária uma outra forma de conhecimento, um conhecimento compreensivo e íntimo que não nos separe e antes nos una pessoalmente ao que estudamos” (SANTOS, 2010, p. 85).

Ressaltando este papel de intermediadora entre a família e a sociedade, como uma instituição de inserção social primária, a escola pode ser percebida como primordial no processo educacional e social, como instituição fundamental para as sociedades modernas. Segundo Resende e Silva, a “representação dos pais nos órgãos

de gestão da escola é generalizada em todos os países”, contando, inclusive, “com variações quanto à existência ou não de representação nos âmbitos intermediários (regiões, províncias, municípios) e no nacional ou central” (2016, p. 48). Como tal, o processo educacional é de interesse especial para a família, como meio de interações e projeção social.

A educação e como se dá o processo educacional, cujo principal meio no caso brasileiro é a escola, é de fundamental importância para promover mudanças sociais e avanços culturais. Segundo Paulo Freire, “já que a educação modela as almas e recria os corações, ela é a alavanca das mudanças sociais” (FREIRE, 2011, p. 40). Podemos contextualizar com o que Bourdieu coloca como manifestação de poder simbólico (BOURDIEU, 2007) influenciando diretamente como uma mudança de status social por meio da posse de capitais, dentre eles o capital escolar (BOURDIEU, 2013). É interessante ressaltarmos que, em termos de educação em sala de aula, “quanto mais ganhamos esta clareza através da prática, tanto mais percebemos a impossibilidade de separar o inseparável: a educação da política”. (FREIRE, 2011, p. 35)

Como mencionado logo no início do capítulo, fica evidente o papel do Estado como um ente que promove a educação, sendo esta legalmente amparada (RESENDE, SILVA, 2016). Em uma relação de poder mais abrangente, propriamente de poder político por parte da esfera pública, “entendemos então, facilmente, não ser possível pensar, sequer, a educação, sem que se esteja atento à questão do poder” (FREIRE, 2011, p. 35). Como anteriormente destacado, as relações de poder e de formação educacional foram, também no caso brasileiro, fator de legitimação da classe dominante durante grande parte da formação política do país. Considerando esse caráter vertical do ensino, que perdurou durante muito tempo na história brasileira, Paulo Freire é taxativo: “O Brasil foi ‘inventado’ de cima para baixo, autoritariamente”. (FREIRE, 2011, p. 48)

Em termos de participação no processo educacional dos jovens, podemos perceber que se faz promissor essa tendência apontada pelos autores, uma vez que “vários países têm representação de pais em órgãos consultivos nacionais da área de educação, sendo que em alguns deles há órgãos exclusivamente compostos por pais” (RESENDE; SILVA, 2016, p. 48). Obviamente que no caso unicamente brasileiro há uma deficiência na participação dos pais ou responsáveis quando convocados a participarem das discussões pertinentes ao ambiente escolar (RESENDE; SILVA, 2016).

Esse processo recai diretamente em outro termo, ou seja, a educação. É por meio do processo educacional, em especial no ambiente escolar, que as reproduções de crenças são percebidas, inclusive incentivadas com a democratização do ensino. “A educação, como parte da vida, é principalmente aprender a viver com a maior plenitude que a história possibilita” (PARO, 2001, p 37-38), pois somente com o conhecimento básico como, por exemplo, a alfabetização, é que se pode gozar de forma mais plena dos direitos e praticar os deveres, típicos em uma sociedade civil pluralista. Nesse sentido, podemos perceber que o “homem é expressão de seu meio social e mesmo quando o ultrapassa corresponde a algum incentivo de origem ou de consequências sociais” (FERNANDES, 2008, p. 71).

É por meio da educação que “se toma contato com o belo, com o justo e com o verdadeiro, aprende-se a compreendê-los, a admirá-los, a valorizá-los e a concorrer para sua construção histórica, ou seja, é pela educação que se prepara para o usufruto (e novas produções) dos bens espirituais e materiais” (PARO, 2001, p 37-38). Nesse sentido, além de ser um direito legalmente amparado, é um direito social, segundo consta no art. 6º da Constituição Federal do Brasil, onde lê-se “são direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição” (BRASIL, 2016).

Como uma forma de garantir um direito social, tal fator reflete o fato de que “todo comportamento social é alterável; e o homem caracteriza-se por ser o animal social mais plástico em sua capacidade de alterar seu comportamento social, juntamente com as condições em que ele se desenvolve” (FERNANDES, 2008. p. 89). Eis aqui, novamente, o papel primordial que a educação e o processo educacional possuem para a formação do indivíduo e, não somente este isolado, mas para promover avanços e mudanças sociais na sociedade civil.

Para tanto, compreender a educação como meio de emancipação humana, requer que nos inteiramos da reconstrução do homem e a partir das relações interpessoais com os diferentes níveis de domínio cultural, entendermos que a educação possui a condição mediadora, ou seja, promove uma ação necessária. Seu campo de concentração é mediar à produção cultural, entre o indivíduo e o gênero humano. Aproximando esse aspecto do caso brasileiro, e ainda relacionado a tendência a maior interação no campo político por meio do capital escolar (BOURDIEU, 2013), pode-se dizer que, no caso brasileiro

As inovações terão que se ligar a certos princípios gerais, inerente a intenção de preparar personalidades democráticas para uma ordem social democrática, e que atender certos fins práticos, com o desenvolvimento da consciência de filiação nacional e dos direitos e dos deveres do cidadão, de uma ética de responsabilidade, da capacidade de julgamento autônomo de pessoas, valores e movimentos sociais etc. (FERNANDES, 2008. p. 111)

A *práxis* educativa contribui fortemente para o desenvolvimento de análise perceptiva do ser humano, podendo contribuir para escolhas individuais e/ou coletivas de ordem social. O processo educacional é um meio formal que oportuniza a diferentes grupos sociais o reconhecimento do seu papel perante o meio político e ético, onde os conhecimentos abarcados historicamente são proliferados e multiplicados pelos sujeitos. Nesse sentido, há um reconhecimento de que o fator educacional e a participação política caminham em conjunto, uma vez que, mesmo no caso do Brasil “as próprias tendências de evolução política favorecem a elaboração da ordem social democrática na moderna sociedade brasileira” (FERNANDES, 2008. p. 113).

1.2 – A escola: um ambiente primordial para a prática da educação

A democratização da escola, somente se efetiva quando há participação da comunidade escolar, a fim de estabelecer decisões a ser tomadas, e nesse âmbito o gestor democrático tem o papel de desenvolver ações que possibilitem os interesses da coletividade. Abre-se, desta forma, as portas para o conhecimento da realidade atuante, e refletindo a melhor maneira para interferir nesse meio, reconhecendo-se como sujeito ativo e defensor desse espaço de socialização, onde o educador é também gestor. Visando promover uma democratização do ensino, direcionado para uma maior inclusão educacional, a:

[...] gestão democrática participativa valoriza a participação da comunidade escolar no processo de tomada de decisão, concebe a docência como trabalho interativo, aposta na construção coletiva dos objetivos e das práticas escolares. (LIBÂNEO, 2001, p.131-132).

Entende-se que a participação é um dos elementos essenciais para a democratização das instituições sociais, possibilitando uma vasta compreensão dos seus direitos e também deveres enquanto cidadãos. Entretanto, como fora percebido, a escola não é uma instituição que está isolada da sociedade civil, mas sim um fruto da organização desta última. O ambiente escolar tanto reproduz ações do meio em que está inserida como modifica algumas subjetividades, tais como comportamentos e mudanças sociais por meio do incremento educacional.

Considerando o ambiente escolar como um local de reprodução de manifestações sociais e culturais do meio em que está inserida, é natural haverem, manifestações de violência. Tomemos como base: mesmo sendo natural e perceptíveis tais manifestações de violência, estas devem ser veementemente combatidas. Não é de hoje que a temática violência tem sido muito discutida em todas as esferas da sociedade. A agressividade que tem sido notória no decorrer dos dias, mais especificamente nas escolas, tem ganhado proporção nos debates e levado à sociedade a reflexão frente ao assunto abordado.

Um das principais manifestações que merece combate por parte dos docentes e dos responsáveis, dentro do ambiente escolar, diz respeito à prática de *bullying*, que ferem os princípios constitucionais, como respeito à dignidade humana. Considerando que no ambiente escolar a grande maioria do público alvo é de pessoas de tenra idade, a atenção deve ser redobrada, pois as marcas da repressão, do *bullying* ou da violência em si, podem deixar marcas profundas nos jovens, muitas vezes sendo responsável por atitudes altamente agressivas, na vida adulta. Nesse sentido, o amparo legal se dá por meio do Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, que em seu art. 15º é taxativo “A criança e o adolescente têm direito à liberdade, ao respeito e à dignidade como pessoas humanas em processo de desenvolvimento e como sujeitos de direitos civis, humanos e sociais garantidos na Constituição e nas leis” (BRASIL, 2016).

Em termos de educação, considerando o papel da escola em conformidade com a própria condição humana, faz com que percebamos esta relação como essencial na formação e interação dos jovens na sociedade civil. Como forma de interação entre os jovens e o ambiente escolar, por meio de um processo educacional inclusivo, percebe-se como a primeira influência de reconhecimento e manifestação dos direitos e deveres, típicos de uma sociedade civil pluralista.

No sentido de haver uma vida em “comunhão com a sociedade”, é fundamental a consciência social e esta, por sua vez, inicia-se por meio da educação. No caso brasileiro, boa parte desse processo educacional se dá na escola, enquanto instituição encarregada da formação básica e direcionamento profissional. Pode-se perceber a educação ou a ação de educar, como uma condição para a formação social do indivíduo. Nesse processo de promover a educação, cabe aos “também educadores com consciências ‘intencionadas ao mundo’ ou como corpos conscientes, se inserem com os

educadores também – na busca de novos conhecimentos como consequência do ato de reconhecer o conhecimento existente” (FREIRE, 1984 p.99).

Em se tratando do ambiente escolar, não devemos esquecer que os alunos são agentes ativos na transformação social e que cada um desempenha o papel a qual foi incumbido, demonstrando o papel da formação da agência individual (O’DONNELL, 2011). Esses papéis devem ser assumidos de forma política para o bom desempenho da sociedade, como uma construção em conjunto que reflete do indivíduo para a sociedade. No sentido de ser a escola encarregada desse processo educacional, enquanto

[...] uma instituição que deve procurar a socialização do saber, das ciências, da técnica e das artes populares produzidas socialmente, deve estar comprometida politicamente e ser capaz de interpretar as carências reveladas pela sociedade, direcionando essas necessidades em função de princípios educativos capazes de responder às demandas sociais. (HORA, 1994, p.34)

Para tanto, deve-se priorizar e por em prática ações educativas que visem o bom aprendizado dos seus educandos, a fim de desenvolver seu papel frente à sociedade zelando pela gestão democrática, e abolindo qualquer tipo de preconceito. O *bullying*, nesse contexto, define-se como um conjunto de atitudes agressivas, intencionais e repetidas, que ocorrem sem um motivo evidente, adotado por um ou mais alunos contra outros, causando sentimentos negativos como raiva, angústia sofrimento e em alguns casos queda do rendimento escolar (FANTE, 2005).

Os programas desenvolvidos para a redução do *bullying* escolar têm sido muito eficientes e precisam ser mais utilizados pelas instituições de ensino. A instituição familiar é a base, e por meio dela chega-se a solução de muitos problemas, e é a partir daí que os mesmos são direcionados a escola, a fim de tornarem-se objetos de estudo que solidifiquem dados para melhor compreensão dos fatos. Por esse motivo é que os pais ou responsáveis devem ter participação ativa da vida escolar dos seus filhos e no caso de omissão, ser responsabilizados solidariamente com a escola.

Nesse sentido, referindo-se ao estudo de violência em ambientes escolares, em especial a prática de *bullying*, “ainda são poucas as pesquisas, porém, as condições mais amplas de natureza social, econômica e cultural em nosso país denotam a lidar com a possibilidade de indicadores ainda mais expressivos da violência” (SILVA; COSTA, 2014, p. 57). Visando elucidar a questão da prática de *bullying*, como se manifesta a quem afeta e por ela é afetado, trabalharemos no próximo capítulo essa temática. É importante ressaltarmos do presente capítulo que o processo educacional aqui referido é primordial para a inclusão efetiva dos jovens na sociedade. Como tal, a escola é o local

par excellence onde se manifesta a relação de ensino/aprendizagem, envolvendo diretamente atores como a família, os discentes e os professores.

É na visão destes últimos autores que vamos estudar as manifestações de *bullying*, após sua contextualização, no município de São Borja. “Embora poucos estudos sobre o tema tenham ocorrido, percebemos a gravidade e a dimensão da violência vivenciada nas escolas brasileiras” (SILVA; COSTA, 2014, p. 57). O que se entende por *bullying*? Onde surgiu? Quais suas características? No próximo capítulo discutir-se-á essas e outras questões pertinentes ao tema, para em um momento posterior, averiguarmos o estudo de caso realizado na Escola Estadual de Ensino Médio Tricentenário, em São Borja.

2 – O BULLYING: UMA VIOLÊNCIA CONTÍNUA NO AMBIENTE ESCOLAR.

Como observado anteriormente, é na escola onde ocorre uma das primeiras interações sociais do ser humano. Nessa relação existente entre o seio familiar e a instituição escolar, é onde se formam as percepções individuais, as quais refletem, por sua vez, na interação com a sociedade civil. Como tal, é na escola e com os atores/agentes envolvidos no processo educacional que se percebe algumas influências decisivas, as quais ecoam em toda a vida do estudante (LOPES NETO, 2005). O papel que os professores possuem na formação dos alunos é fundamental como um agente ativo na educação, ecoando, conseqüentemente, nas transformações sociais. (FERREIRA, *et al*, 2012).

A escola, como observado, é um ambiente de ensino/aprendizagem que tanto reproduz ações quando as modifica, considerando o contexto em que está inserida. Nesse sentido, a presença de manifestações de violência se fazem presentes, ora como uma manifestação típica do ambiente escolar, como o *bullying*, ora como um reflexo do ambiente exterior à escola. Os reflexos sociais externos ao ambiente escolar, em não raras ocasiões, são motivos de brincadeiras, muitas vezes ingênuas, por partes dos alunos, mas que, dada a constância desses atos, causam transtornos durante relação ensino/aprendizagem.

Entretanto, mesmo considerando o papel ideal do ambiente escolar, não podemos deixar de considerar alguns percalços, uma vez que ocorre dentro desse local de ensino/aprendizagem relações meramente profissionais, onde um professor conscientemente ou não, nada mais faz do que puramente professar o conteúdo que lhe compete. E em algumas ocasiões nem mesmo dentro de sua área de formação, formando uma percepção inativa quanto às manifestações de violência ou de transformação social dos discentes.

A pesquisa sobre a percepção docente a respeito do *bullying* encontra algumas dificuldades práticas com pesquisas (OLIBONI, 2008; OLIVEIRA, 2015), em especial se tratando de colher dados em profundidade, com questionários contendo perguntas dissertativas. O caso da presente pesquisa é semelhante, uma vez que buscamos recolher o máximo de dados possíveis para averiguar as percepções do *bullying* na rede de ensino pública de São Borja.

A escola, como observado, reproduz algumas atitudes da sociedade civil, do meio em que está inserida e tanto pode condenar como aprimorar algumas atitudes. Esse é o caso do *bullying*. Mas o que se entende por tal palavra? Quais os atores envolvidos?

Qual a correlação entre esse fenômeno e os traumas causados nos estudantes? Essas e outras questões serão discutidas neste capítulo.

2.1 – Conceituação e origem do termo *bullying*

No ambiente escolar, em especial na sala de aula, pode-se perceber a existência de diversas atitudes típicas, como brincadeiras entre os alunos motivadas por médias em provas, por relações de amizade, coleguismo, aproximação comunitária, etc. Entretanto, algumas dessas atitudes podem adquirir caráter de violência ou de *bullying*, a partir do momento em que essas vítimas passam a sofrer as consequências oriundas dessas brincadeiras, sejam elas no âmbito afetivo ou na aprendizagem, essa criança, dependendo da tonalidade e da situação, torna-se mais uma vítima do *bullying*.

Como tal, esse tipo de violência, ou seja, o *bullying* é um fenômeno que vem ganhando espaço e reconhecimento entre os pesquisadores, uma vez que o “comportamento agressivo entre estudantes é um problema universal, tradicionalmente admitido como natural e frequentemente ignorado ou não valorizado pelos adultos” (LOPES NETO, 2005, p. 164). E dessa universalidade de práticas comuns em ambientes de ensino/aprendizagem, tal qual na escola, chega-se ao preocupante fato de que, dado que muitas brincadeiras entre estudantes são consideradas normais, muitas vezes o caráter se agrava e não recebe devida atenção, sendo tratado como algo insignificante, ou uma mera “brincadeira entre crianças”. (FANTE, 2005; LOPES NETO, 2005; OLIVEIRA; BARBOSA, 2012).

A respeito do fenômeno *bullying*, “estudos realizados nas 2 últimas décadas demonstraram que a sua prática pode ter consequências negativas imediatas e tardias para todas as crianças e adolescentes direta ou indiretamente envolvidos” (LOPES NETO, 2005, p. 164). O termo, *bullying* “é uma palavra de origem inglesa e não possui tradução exata para o português” (OLIVEIRA; BARBOSA, 2012, p. 747), cuja tradução no vernáculo aproxima-se de algo como assédio moral, e em menor escala físico, contínuo. (FANTE, 2005; MARCONDES; DIAS, 2011). Para Ferreira *et al*, as características “que definem o *bullying* são: a repetição, a desigualdade e a covardia por parte dos agressores. A composição dessas relações desiguais se dá por agressões físicas, verbais, ou até mesmo de forma indireta, como a exclusão social e o isolamento” (FERREIRA, *et al*, 2012, p., 370).

Entretanto, as manifestações de violência e mesmo do que atualmente chamamos de *bullying* não é algo constatado apenas contemporaneamente. Algumas dessas tendências em sala de aula são perceptíveis de forma mais acurada e especializada, como algo distinto de violência e *bullying*, entre a agressão física propriamente dita – que se aproxima muito mais de um ato de violência – para agressões psicológicas contínuas, ou seja, o *bullying*. “Esse tipo de violência tem sido definido como um subconjunto de comportamentos agressivos, caracterizado por sua natureza intencional e constante e marcado pela assimetria de poder entre os envolvidos” (OLIVEIRA; BARBOSA, 2012, p. 747).

A relação entre a prática de violência e assédio moral pode ser observado como um resultado do reflexo entre a sociedade civil, historicamente construída, dentro da sala de aula. O que ocorre é que a terminologia ganhou destaque recentemente, favorecendo o reconhecimento e o devido enquadramento de tal problema não somente educacional, mas de saúde pública.

Nesse sentido, entende-se que essa definição pode ser traduzida, também, como o “conjunto de comportamentos agressivos caracterizados pela repetição e desequilíbrio de poder” (SILVA; COSTA, 2014, p. 57). Temos aqui algo que é fundamental levarmos em consideração, como veremos na análise dos dados pertinente sobre a percepção entre violência e o *bullying*. A violência é caracterizada, independente da forma física ou verbal, sendo mais corriqueira na primeira, como algo que acontece apenas esporadicamente. O *bullying*, por sua vez, se caracteriza pela continuidade e pertinência dos atos praticados, pois ao invés de apresentar-se em ocasiões esporádicas, possui uma constância e uma lucidez dos atos, por parte do agressor, que lhe são típicos.

Todavia, isso se dá dentro desse desequilíbrio de poder “pelo fato da vítima não conseguir se defender, por ser menor, com menos força ou não apresentar agilidade física e pouca flexibilidade psicológica, perante o autor dos dois ataques” (SILVA, COSTA, 2014, p. 57). Sobre a relação entre esse fenômeno a violência em si, os dados de Silva e Costa (2014) para o caso brasileiro, são decisivos. Nesse sentido, concluem as autoras que o *bullying* é uma forma de violência, não ela em si, propriamente dita.

O que caracterizaria tal situação é a maior probabilidade para humilhações, assédios moral e psicológico, especialmente praticado de forma não agressiva fisicamente. Todavia, observa-se que “o *bullying* é, antes de tudo, uma forma específica de violência” (SILVA, COSTA, 2014, p. 60), logo é de se esperar que, em um modelo

ideal, os professores saibam distinguir um caso de *bullying* de outro que seria caracterizado como violência, em si e, em um segundo momento, promover o combate ao fenômeno *bullying*.

Nesse sentido, os dados de Oliveira e Barbosa (2012) são significativos ao considerar que a maior correlação entre a prática de *bullying* no ambiente escolar pode ser percebida considerando menos o gênero e a renda familiar e mais a faixa etária dos alunos. Seguindo estes dados, teoricamente a prática de *bullying* é mais perceptível em alunos do 5º ao 8º ano do Ensino Fundamental, cuja tendência é diminuir a incidência conforme se aproximam do término do Ensino Médio. Como a nossa pesquisa realizou-se com docentes que professam aulas para o terceiro ano do Ensino Médio, buscou-se averiguar se ainda existem tais práticas remanescentes da etapa educacional anterior e como, em caso positivo, estas se manifestam, como a seguir veremos.

Considerando o processo educacional e o papel da escola enquanto formadora da agência individual espera-se que, ao momento que se prepara o aluno para o ambiente social, alguns “comportamentos pró-sociais, que vão contra as práticas violentas do *bullying*, devem ser constantemente valorizados e reforçados na instituição de ensino” (OLIVEIRA; BARBOSA, 2012, p. 753). Como tal, espera-se que dessa forma, a “escola possa ser um local que, além de promover aquisição de conhecimentos, também possa gerar um ambiente saudável, de segurança e de desenvolvimento social” (idem).

A vítima de *bullying* é alvo das mais diversas gozações, que visam inferiorizá-la por não estar de comum acordo com ações que venham ser propícias ao agressor. Desse modo, percebe-se que a prática do *bullying* é muito semelhante à de discriminação que é o racismo. Por tal razão, conforme a médica psiquiatra Ana Beatriz Barbosa Silva, o *bullying* é “um problema de saúde pública e, por isso mesmo, deve entrar na pauta de todos os profissionais que atuam na área médica, psicológica e assistencial de forma mais abrangente” (SILVA, 2010, p. 14).

A autora ainda afirma que a violência vivenciada na escola é o reflexo de um contexto social mais abrangente, uma vez que a “comunidade escolar tende a reproduzir, em maior ou menor escala, a sociedade como um todo” (SILVA, 2010, p. 79). Diante dessa perspectiva, se busca analisar criteriosamente a prática e as ações preventivas que a escola tem diante do ato, uma vez que “o diagnóstico deve ser feito o mais precocemente possível, cabendo a ele orientar professores, pais e alunos naquilo

que devemos fazer em cada momento para que as mudanças possam ocorrer de fato e que sejam positivas” (SILVA, COSTA, 2014, p. 61).

Observe-se o papel fundamental que não somente a escola, mas os agentes e atores envolvidos no processo educacional possuem. Nesse sentido, o docente, enquanto alguém capacitado e profissionalmente apto para trabalhar com a agência social e individual dos jovens é um dos principais atores envolvidos neste papel de diagnosticar e combater as práticas de *bullying*. Todavia, “é necessário que haja uma parceria da instituição escolar, das famílias e demais setores da sociedade que lutam pela redução da violência em nosso dia-a-dia” (SILVA, COSTA, 2014, p. 61), e não somente da violência em si, mas também do *bullying*. Por essa razão é de fundamental importância a percepção do professor, enquanto agente ativo na transformação social e no combate às práticas nocivas, como as anteriormente descritas.

Seguindo esta mesma linha de raciocínio, nos chamou atenção que, dada a importância da identificação e combate ao *bullying*, e principalmente a sua significativa incidência dentro das salas de aula, a maioria das publicações a respeito dessa temática, bem como de pesquisa realizadas na área, encontra-se menos na área da educação e muito mais na área da saúde, em especial da psicologia. Mas quais são, segundo a literatura pertinente, as principais características do fenômeno *bullying* em relação aos alunos?

Em termos psicológicos, segundo dados de Silva e Costa (2014) o acompanhamento da criança e suas eventuais alterações cabem tanto ao professor como, e em especial, a família ou responsáveis. Nesse sentido, algumas características suspeitas, que podem ser sintomas da prática de *bullying*, são “eventuais mudanças de humor, irritação, acessos de choro, insônia, falta de atenção ou dores que o obriguem a faltar aula. Esses podem ser sinais de que algo de errado está acontecendo nas relações interpessoais dessa criança” (SILVA, COSTA, 2014, p. 61).

As manifestações de *bullying* podem variar também conforme a relações dos envolvidos, ou seja, entre as vítimas, o agressor e os espectadores. Algumas dessas práticas podem ser facilmente perceptíveis pelos professores e responsáveis pelo aluno, leia-se pela família, entretanto, algumas atitudes podem ser confundidas como meras brincadeiras ou mesmo como um caso encaminhado para a coordenação pedagógica e responsável como *bullying* e, na verdade, ser um ato de violência em si. Destarte, conforme Juliana Oliveira e Altemir Barbosa (2012) percebe-se que

Os atos de agressividade que envolvem o fenômeno bullying podem ser manifestados por: agressões físicas (bater, empurrar, dar pontapés, etc.), comportamentos verbais (caçoar, chamar por nomes ofensivos, etc.), comportamentos de manipulação social ou indiretos (excluir, ignorar, espalhar rumores, etc.), comportamentos de maus-tratos psicológicos (ameaçar, fazer gestos ou expressões faciais provocadores e/ou ameaçadores, etc.) e ataques à propriedade (furto, extorsão, destruição deliberada de materiais/objetos etc. (OLIVEIRA; BARBOSA, 2012, p. 747)

A escola enquanto ambiente que reproduz relações presentes na sociedade civil, também deve reparar e priorizar pela saúde pública dos estudantes, uma vez que cabe a essa instituição a primeira inserção do jovem em um conjunto social mais amplo que o meio familiar. É interessante ressaltarmos que, dado as características da prática de *bullying* no ambiente escolar, muitas delas são reproduzidas até mesmo em organizações profissionais e na vida adulta, com menor ou maior escala, adquirindo uma conotação de assédio moral em ambiente de trabalho, conforme aponta os resultados da pesquisa de Marcondes e Dias (2011).

Considerando esses dados, em um ambiente de trabalho na vida adulta, nos faz pensar que, dado a relação profissional que há entre o professor e a instituição escolar, podem ser perceptíveis algumas práticas de *bullying* em relação dos alunos para com os professores e mesmo na relação destes para com os alunos. Deve-se, entretanto, levar em consideração os aspectos do público alvo dessa relação tanto educacional quanto profissional, uma vez que os alunos encontram-se em formação e os professores, por sua vez, teoricamente já encontram-se aptos para o exercício de suas funções.

Esse fator instigou a averiguar, na percepção docente, se existe tal prática de *bullying* por parte dos professores e relação aos alunos e vice-versa, como veremos no próximo capítulo. A pesquisa, justamente por considerar uma tendência de diminuição das práticas de *bullying* no decorrer da formação discente, bem como do avanço de sua faixa etária, contribui para averiguar se há realmente essa tendência, uma vez que nessa última etapa do Ensino Médio, muitos dos estudantes podem ingressar no mercado de trabalho, carregando consigo algumas tendências presentes na sala de aula.

Para tanto, considerando o combate às práticas de violência e, em especial, o *bullying*, “é necessário que haja uma parceria da instituição escolar, das famílias e demais setores da sociedade que lutam pela redução da violência em nosso dia-a-dia” (SILVA, COSTA, 2014, p. 61). Como tal, a violência e mesmo a prática de *bullying*, podem ser observados tanto no gênero masculino quanto no feminino, variando conforme a maneira que se manifesta tal prática. Em termos de gênero, “entre os

agressores, observa-se um predomínio do sexo masculino, enquanto que, no papel de vítima, não há diferenças entre gêneros” (LOPES NETO, 2005, p. 166).

O *bullying* pode se manifestar de forma direta ou indireta, sendo a primeira mais corriqueira entre o gênero masculino e a segunda no gênero feminino, uma vez que tal fenômeno “é classificado como direto, quando as vítimas são atacadas diretamente, ou indireto, quando estão ausentes” (LOPES NETO, 2005, p. 166). Por atos diretos, entende-se como sendo “os apelidos, agressões físicas, ameaças, roubos, ofensas verbais ou expressões e gestos que geram mal-estar aos alvos” os quais são, segundo Lopes Neto, “atos utilizados com uma frequência quatro vezes maior entre os meninos” (LOPES NETO, 2005, p. 166). Por sua vez, o *bullying* indireto, que se manifesta mais no gênero feminino, “compreende atitudes de indiferença, isolamento, difamação e negação aos desejos” (idem).

Visando uma efetiva identificação e combate ao *bullying*, os dados de Silva e Costa (2014) apontam para a parceria entre escola, especialmente por meio dos docentes – eis aqui, novamente, a importância da percepção docente a respeito do *bullying* – com a instituição familiar. Nessa parceria entre instituições, considerando o papel dos agentes/atores envolvidos no processo educacional que se dá na escola, deve-se priorizar por “mudanças necessárias para ajustar as necessidades múltiplas e diversas de seus usuários, atuando numa equipe interdisciplinar envolvendo profissionais de saúde, de educação e de assistência social” (SILVA, COSTA, 2014, p. 61).

2.2 – Atores/agentes envolvidos com o *bullying*

Como observado no primeiro capítulo, a escola reproduz algumas atitudes relacionadas ao meio em que está inserida, bem como características da sociedade civil. Os principais agentes envolvidos na relação de ensino aprendizagem, em especial no caso brasileiro, favorecido pela legislação vigente, são os professores, os alunos e a instituição familiar. Nesse sentido, se faz de fundamental importância caracterizarmos quais são as principais distinções utilizadas para caracterizar as pessoas envolvidas na prática de *bullying*.

Visando identificar as principais distinções entre os envolvidos no que diz respeito ao fenômeno *bullying*, “observa-se a diferenciação dos seguintes papéis: vítimas passivas; vítimas agressivas; observadores; ou agressores” (OLIVEIRA; BARBOSA, 2012, p. 747-748). Entretanto, sem adjetivar cada participante, focaremos

para a presente pesquisa, na distinção feita por Lopes Neto (2005), o qual define como sendo três os principais envolvidos na sala de aula, considerando unicamente o público alvo como os alunos, ou seja, temos os agressores, a vítima e, por fim, os espectadores, por ele mencionados como testemunhas: “as crianças e adolescentes podem ser identificados como vítimas, agressores ou testemunhas de acordo com sua atitude diante de situações de *bullying*” (LOPES NETO, 2005, p. 166).

A percepção de como o docente vê esses papéis dentro da sala de aula será analisada no próximo capítulo, considerando a presente distinção. Para tal, se faz necessário caracterizar cada um dos envolvidos, e como se manifestam as suas respectivas ações dentro da sala de aula. As características apontadas pela literatura sobre o fenômeno *bullying*, bem como as manifestações e os atores envolvidos, foram levadas em consideração para a elaboração do questionário, que segue em anexo ao final deste trabalho, visando recolher o máximo possível da percepção docente.

2.2.1 – O agressor

Quando se fala em atos que envolvam práticas de violência, como no caso do *bullying*, enquanto uma violência que adquire a consciência e constância que lhe são peculiares, sempre há uma relação básica entre o agressor e o oprimido. Nesse sentido, muitas vezes o ambiente externo ao local da agressão como, por exemplo, o ambiente em que a escola está inserida, pode ser propício para tal prática. Nesse sentido, concorda-se com Lopes Neto, ao afirmar que:

Algumas condições familiares adversas parecem favorecer o desenvolvimento da agressividade nas crianças. Pode-se identificar a destruturação familiar, o relacionamento afetivo pobre, o excesso de tolerância ou de permissividade e a prática de maus-tratos físicos ou explosões emocionais como forma de afirmação de poder dos pais. (LOPES NETO, 2005, p. 167).

O perfil do agressor é de fundamental importância, uma vez que a partir da descrição fornecida pela literatura, estruturou-se um questionário, o qual buscou a percepção do docente a respeito dos atores envolvidos. Para tanto, além dessas características, o agressor pode, individualmente falando, apresentar “hiperatividade, impulsividade, distúrbios comportamentais, dificuldades de atenção, baixa inteligência e desempenho escolar deficiente” (LOPES NETO, 2005, p. 167) como algumas de suas características principais. Todavia, apresenta-se de outras formas, algumas que o levam

a praticar o *bullying* visando status perante o restante dos envolvidos, especialmente dos espectadores.

O autor de *bullying* é tipicamente popular; tende a envolver-se em uma variedade de comportamentos anti-sociais; pode mostrar-se agressivo inclusive com os adultos; é impulsivo; vê sua agressividade como qualidade; tem opiniões positivas sobre si mesmo; é geralmente mais forte que seu alvo; sente prazer e satisfação em dominar, controlar e causar danos e sofrimentos a outros. [...] São menos satisfeitos com a escola e a família, mais propensos ao absenteísmo e à evasão escolar e têm uma tendência maior para apresentarem comportamentos de risco (consumir tabaco, álcool ou outras drogas, portar armas, brigar, etc) (LOPES NETO, 2005, p. 167).

Em relação aos demais alunos, presentes no ambiente escolar, em especial dentro da sala de aula, os agressores podem reunir em torno de si um pequeno grupo, não agindo unicamente sozinho, mesmo que o lidere enquanto agente principal de agressão. “Dessa forma, o autor dilui a responsabilidade por todos ou a transfere para os seus liderados” (LOPES NETO, 2005, p. 167), atestando que, em uma determinada ocasião, sem o suporte e apoio deste determinado grupo, é provável que a frequência com que se observa o fenômeno *bullying*, tenda a diminuir.

O agressor é um agente envolvido diretamente em tal fenômeno que, conseqüentemente, sofre as conseqüências de sua prática tanto quanto a vítima, carregando consigo a subjetividade dessas práticas. Nesse sentido, há uma tendência ao agressor desenvolver perturbações violentas na vida adulta, uma vez que não encontra suporte familiar e/ou educacional que corrija tais manifestações. A vítima, por sua vez diretamente afetada é outro ator envolvido na prática do *bullying*, como passamos a descrever.

2.2.2 – A vítima

A vítima, por sua vez, é o segundo envolvido diretamente na ação de *bullying*. As agressões cometidas para com a vítima podem agravar-se com o tempo, fazendo desse aluno um indivíduo cuja introdução no meio social tende a ser negativa, dado o sofrimento e a baixa autoestima enquanto discente, ainda no processo educacional. Considerando o importante estudo de Lopes Neto (2005), considera-se a vítima, ou o alvo de *bullying*, aquele “aluno exposto, de forma repetida e durante algum tempo, às ações negativas perpetradas por um ou mais alunos” (LOPES NETO, 2005, p. 167).

Registre-se que a agressão pode partir de uma relação entre dois sujeitos ou mais, atingindo a proporção de grupos. Por ações negativas, em relação à vítima,

entende-se como as “as situações em que alguém, de forma intencional e repetida, causa dano, fere ou incomoda outra pessoa” (LOPES NETO, 2005, p. 167). Segundo este mesmo autor, em geral a vítima não possui condições de reagir, seja por apresentar deficiências de força física, seja por questões psicológicas ou até mesmo, falta e/ou desconhecimento para o apoio familiar. Nesse sentido, ecoando algumas das relações em ambiente escolar também na instituição familiar, e vice-versa, referente ao aluno e os reflexos de ser vítima de *bullying*, sua “baixa autoestima é agravada por críticas dos adultos sobre a sua vida ou comportamento, dificultando a possibilidade de ajuda”. (LOPES NETO, 2005, p. 167).

Como visto, aqui também entra o papel da família, responsáveis legais e, primordialmente, da percepção docente a respeito das práticas de *bullying*, visando identificar a vítima e o agressor. Mas quais são as características da vítima? Segundo Lopes Neto (2005), suas principais características são as de ter “poucos amigos é passivo, retraído, infeliz e sofre com a vergonha, medo, depressão e ansiedade” (p. 167), o que acarreta tamanha perturbação psicológica a ponto de sua autoestima ficar “tão comprometida que acredita ser merecedor dos maus-tratos sofridos” (LOPES NETO, 2005, p. 167).

Outros aspectos podem comprometer ainda mais a vítima, enquanto tal, a destacar as “características físicas, comportamentais ou emocionais” que, por sua vez, “podem torná-lo mais vulnerável às ações dos autores e dificultar a sua aceitação pelo grupo. A rejeição às diferenças é um fato descrito como de grande importância na ocorrência de *bullying*” (LOPES NETO, 2005, p. 167). Veja-se o contexto que pode ser observado à prática de *bullying*, pois como visto no primeiro capítulo, a escola é um ambiente que reproduz anseios da sociedade civil, sendo capaz tanto de incentivar quanto de repudiar algumas práticas, mas sempre representando a pluralidade da sociedade como um todo.

A não aceitação dessas diferenças no ambiente de ensino/aprendizagem também pode ser tomada como uma causa da prática de *bullying*. Isso nos remete diretamente a refletirmos o contexto em que a escola está situada, buscando compreender como fatores externos contribuem para a prática de *bullying* dentro da escola. Tal fator fora observado, por meio do questionário aplicado, como se verá no próximo capítulo. Referente aos alvos dessa prática é “pouco comum que a vítima revele espontaneamente o *bullying* sofrido, seja por vergonha, por temer retaliações, por descrever nas atitudes favoráveis da escola ou por recear possíveis críticas” (LOPES NETO, 2005, p. 167).

2.2.3 – Os espectadores

Como observado, a prática de *bullying* não ocorre unicamente numa relação isolada entre agressor e vítima. O fenômeno envolve tanto a prática em grupo, em torno de um ou mais agressores para uma única vítima, ou até mesmo mais vítimas, e, somando esse quadro, há outro fator primordial, ou seja, o papel dos espectadores. Parte-se do pressuposto que estes, assim como o professor enquanto agente transformador da realidade social, podem tanto incentivar quanto condenar a prática de *bullying* entre seus pares. Entretanto, uma terceira via também é possível, ou seja, a indiferença perante a relação agressor/vítima.

Quanto aos alunos que apoiam o agressor, sendo este considerado uma espécie de líder entre tais atores envolvidos na prática do *bullying*, Lopes Neto considera que esses “alunos, identificados como assistentes ou seguidores, raramente tomam a iniciativa da agressão, são inseguros ou ansiosos e se subordinam à liderança do autor para se proteger ou pelo prazer de pertencer ao grupo dominante”. (2005, p. 167) Veja-se que, mesmo não praticando a agressão em si, são responsáveis pelo suporte e, também, uma espécie de legitimação entre seus pares da prática de *bullying* pelo agressor principal.

Entretanto, considerando a maioria dos alunos, que são os espectadores, ou seja, nem auxiliam a vítima, nem incentivam o agressor, não se envolvem diretamente com a prática do *bullying*. Esta indiferença e silencia, geralmente ocorre “por medo de ser a ‘próxima vítima’, por não saberem como agir e por descrerem nas atitudes da escola” (LOPES NETO, 2005, p. 167). É evidente que a ação, mesmo sendo de indiferença, não ocorre de forma totalmente isolada, uma vez que tal “clima de silêncio pode ser interpretado pelos autores como afirmação de seu poder, o que ajuda a acobertar a prevalência desses atos, transmitindo uma falsa tranquilidade aos adultos” (LOPES NETO, 2005, p. 167).

Por isso o papel dos espectadores é tão importante de ser levado em consideração, uma vez que estes podem estar conscientemente ou não, incentivando o agressor. Também ocorre que, muitas vezes, o professor em sala de aula pode perceber algumas deficiências não diretamente pelo agressor ou vítima, mas justamente por meio dos espectadores, os quais geralmente compõem a maioria na sala de aula. Segundo Lopes Neto (2005), a maior parcela dos espectadores opta por condenar a prática de

bullying, e mesmo “deseja que os professores intervenham mais efetivamente. Cerca de 80% dos alunos não aprovam os atos de *bullying*” (LOPES NETO, 2005, p. 168). O mesmo autor ainda classifica estes espectadores, de acordo com sua participação no fenômeno *bullying*:

A forma como reagem ao *bullying* permite classificá-los como auxiliares (participam ativamente da agressão), incentivadores (incitam e estimulam o autor), observadores (só observam ou se afastam) ou defensores (protegem o alvo ou chamam um adulto para interromper a agressão). (LOPES NETO, 2005, p. 168)

A maneira como os espectadores reagem frente ao agressor e a vítima pode ser uma oportunidade para que alguns desse grupo, que visem status e popularidade entre seus pares, conquistem determinado reconhecimento. Tal percepção favorece mais o agressor que a vítima, uma vez que o status do primeiro tende a ser maior e, mesmo como uma estratégia preventiva, ou seja, agindo de maneira agressiva justamente para não ser uma vítima, o comportamento dos espectadores deve ser observado com igual atenção aos casos do agressor e da vítima.

Num sentido de combate ao *bullying*, justamente envolvendo o papel dos espectadores, “quando as testemunhas interferem e tentam cessar o *bullying*, essas ações são efetivas na maioria dos casos. Portanto, é importante incentivar o uso desse poder advindo do grupo, fazendo com que os autores se sintam sem o apoio social necessário” (LOPES NETO, 2005, p. 168). As práticas de *bullying* trazem prejuízos a todos os envolvidos, direta ou indiretamente afetados, e como tal, a percepção do professor, enquanto um agente social e profissionalmente apto para o exercício de suas funções de educador se fazem importantíssimos para o combate a tal fenômeno.

2.3 – Consequências para todos os envolvidos e o ambiente escolar.

A prática da violência e mesmo do *bullying* devem ser combatidos sempre que possível, seja por medidas preventivas, tais como conscientização do problema, palestra, formação educacional própria, seja com medidas reativas como diálogo entre a escola e os responsáveis pelo jovem. Nesse sentido, “o silêncio só é rompido quando os alvos sentem que serão ouvidos, respeitados e valorizados” e para tanto, se faz fundamental “conscientizar as crianças e adolescentes que o *bullying* é inaceitável e que não será tolerado; permite o enfrentamento do problema com mais firmeza, transparência e liberdade”. (LOPES NETO, 2005, p. 167).

As perdas ocasionadas pela prática de *bullying* vão além do ambiente escolar, refletindo diretamente na instituição familiar e mesmo socialmente falando, uma vez que o indivíduo carrega consigo as consequências deste fenômeno, vivenciado ainda no seu processo educacional, o qual se manifesta especialmente por meio da escola. A “negação ou indiferença da direção e professores pode gerar desestímulo e a sensação de que não há preocupação pela segurança dos alunos” (LOPES NETO, 2005, p. 168), o que faz da prática de *bullying* algo ainda mais corriqueiro, uma vez que a vítima não se sente confortável para denunciar as agressões sofridas.

Todavia que, dado a prática desta violência contínua, os reflexos podem ser levados pela vítima até a instituição familiar, uma vez que a “relação familiar também pode ser seriamente comprometida” (LOPES NETO, 2005, p. 168). Caso a vítima relate o sofrimento por ela percebido dentro da sala de aula e não encontre apoio, ou mesmo seja dado a conotação de meras brincadeiras, a “criança ou adolescente pode sentir-se traído, caso entenda que seus pais não estejam acreditando em seus relatos ou quando suas ações não se mostram efetivas. (idem). Observa-se que as consequências não ficam retidas apenas em um único ator, seja ele vítima, agressor ou mesmo espectador, mas reflete na própria relação entre esses indivíduos e o professor, bem como os responsáveis.

Além de envolver o ambiente escolar, onde se dá o processo de ensino/aprendizagem básico, a prática de *bullying* ecoa também na família. Nesse sentido, visando sanar este problema, “os pais devem ser orientados para que busquem a parceria da escola, conversando com um gestor ou um professor que lhes pareça mais sensível e receptivo ao problema” (LOPES NETO, 2005, p. 168). O mesmo autor aponta como resultado de sua pesquisa que, assim como anteriormente mencionado, volta-se para a área da psicologia, que o melhor método de prevenção e combate ao *bullying* exige, além da parceria recíproca entre professores e responsáveis, entre escola e instituição familiar, o diálogo aberto e compreensivo.

Os melhores resultados são obtidos por meio de intervenções precoces que envolvam pais, alunos e educadores. O diálogo, a criação de pactos de convivência, o apoio e o estabelecimento de elos de confiança e informação são instrumentos eficazes, não devendo ser admitidas, em hipótese alguma, ações violentas. (LOPES NETO, 2005, p. 170).

Os dados da pesquisa de Bernardini e Maia (2010), também sobre a perspectiva dos professores, apontam para o papel crucial que há na percepção desses atores para com as práticas de violência e de *bullying* no ambiente escolar. Segundo as autoras, tal

fenômeno pode direcionar algumas atitudes e mesmo se fazer presentes na vida adulta do indivíduo, sendo que o foco principal de conscientização e combate ao *bullying* deve começar ainda na escola e, em um modelo ideal, com a parceria desta para com a instituição familiar.

Para tanto, considerando também os dados de Oliveira (2015), em pesquisa semelhante a nossa, desenvolvida no estado do Piauí, a parceria entre a escola, por meio dos professores e coordenação pedagógica e os familiares ou responsáveis, é fundamental para o combate ao *bullying*, uma vez que este se manifesta de tal forma que ecoa ao longo de toda uma vida. Logo, para evitar tais consequências, o melhor método é o preventivo, a conscientização sobre a importância desse perigoso fenômeno, desta forma de violência contínua, que atinge o jovem, ainda em seu processo educacional. Para Oliveira (2015),

Acabar definitivamente com o *bullying* pode parecer uma utopia, em uma sociedade capitalista e individualista onde a visão de que o “ter” prevalece ao “ser”, mas é um desafio que nos inspira a lutar por um mundo melhor, uma sociedade mais justa, um mundo melhor para deixarmos para as gerações futuras (OLIVEIRA, 2015, p. 136-137).

Como tal, considerando o ambiente escolar, local em que ocorre *par excellence* a relação de ensino/aprendizagem, deve-se ter em mente algumas atitudes nocivas em relação tanto aos alunos quanto destes para com os professores, e vice-versa, sendo o *bullying*, segundo a literatura aponta, uma forma de violência corriqueira nas escolas do Brasil. Levando em conta tal situação, passamos a analisar o estudo de caso efetivado no município de São Borja, com os professores do terceiro ano do Ensino Médio da Escola Estadual de Ensino Médio Tricentenário.

3 – O *BULLYING* NA PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES: RESULTADOS DA PESQUISA

Após apontamentos realizados pela literatura, num primeiro momento sobre a escola e o processo educacional, bem como as relações sociais e como estas se manifestam, constataram-se algumas práticas de violência que ecoam dentro da sala de aula. Algumas, como reflexo do meio em que a escola está inserida, uma vez que esta tende a reproduzir anseios da sociedade civil. Temos, como exemplo, o *bullying*. Este, por sua vez, é uma forma de violência contínua e consciente, envolvendo principalmente agressor, vítima e espectadores, sendo um fenômeno corriqueiro dentro das escolas. Este foi o tema abordado no segundo capítulo.

Formada a base teórica e, de acordo com esta, passamos a analisar o nosso objeto de estudo, cujo foco, assim como em alguns estudos utilizados durante o segundo capítulo, consiste em averiguar a perspectiva do professor, em relação às práticas de *bullying* na escola. Sendo assim, este último capítulo terá como o foco a análise qualitativa do material empírico recolhido, como veremos a seguir.

3.1 – Métodos e técnicas da pesquisa

Segundo o que relatamos na introdução, o foco do presente trabalho era o de averiguar a perspectiva docente a respeito de práticas de *bullying* na escola de São Borja que, originalmente, possuísse o maior número de alunos e professores, respectivamente. Obviamente, o foco são os docentes que trabalham com o terceiro ano do Ensino Médio. Entretanto, após vários percalços que, entre os quais além de não resultarem em nada para a pesquisa atrasou-a significativamente, a destacar problemas institucionais e sindicais por parte do corpo docente, bem como atraso em aulas e constante reuniões internas, fez com que revessemos a presente pesquisa.

Dessa forma, somando certa resistência dos professores na escola inicialmente escolhida, o local para a realização da pesquisa transferiu-se, justificado por ser o mesmo local da realização do estágio obrigatório, para a Escola Estadual de Ensino Médio Tricentenário. Apesar de o objetivo inicial consistir na utilização de metodologias tanto qualitativa quanto quantitativa, devido às significativas dificuldades e o pouco tempo hábil para efetivar a pesquisa empírica, a metodologia utilizada foi unicamente a qualitativa.

Inicialmente, os questionários, os quais foram elaborados segundo apontamentos pela literatura da área, possuíam a identificação do respondente. Todavia, presumindo certa resistência, optou-se na aplicação para o segundo local de análise, por anular a parte de identificação dos questionários, tornando-os anônimos. Dessa forma, os termos de Consentimento Livre e Esclarecido, foram anulados (não se chegou a preencher nenhum, visto que no primeiro local não fora respondido nenhum questionário). Mesmo assim, com assíduas visitas a escola, chegando a somar três em um mesmo dia, houve resistência para conseguir material empírico, ou seja, os questionários devidamente respondidos.

Nesse sentido, em pesquisa semelhante, Ervelaine de Moura, relata que para a confecção de sua monografia, também sobre o *bullying* na perspectiva do professor, sofreu resistência.

O questionário foi elaborado de forma sucinta e objetiva a fim de facilitar a resposta dos participantes, visto que quando se trata de um instrumento muito extenso, muitas vezes a participação se torna cansativa e improdutivo. Mesmo assim, houve certa resistência por parte de alguns professores na resposta do questionário, ainda mais no que diz respeito aos itens abertos que exigiam respostas dissertativas. (MOURA, 2011, p. 35)

A Escola Estadual de Ensino Médio Tricentenário localiza-se no município gaúcho de São Borja, na fronteira oeste deste estado. Em seu corpo docente, que trabalha com o terceiro ano do Ensino Médio, conforme nos foi informado, existe um total de 13 professores. Dos questionários, aplicados aos professores, o retorno total, depois de uma contínua insistência para que os mesmos fossem preenchidos, obteve-se o retorno de 4 questionários. Considerando que nos propúnhamos a fazer, também, levantamentos estatísticos, este objetivo fora tornado inválido, devida a não representação estatística do corpo docente.

Entretanto, a metodologia qualitativa e a interpretação dos dados por meio do método de análise comentada, referente às questões obtidas, nos fornece meios para se ter uma noção de como os professores percebem o *bullying* na sala de aula. Dessa forma, apesar de não apresentarmos dados quantitativos, a metodologia qualitativa fornece meios suficientes para interpretar os dados obtidos, por meio da técnica de questionários. Este, por sua vez, segue em anexo, contendo perguntas objetivas e dissertativas. O total de respostas obtidas, por serem todos respondidos de acordo, fornece uma base de dados significativa para se realizar o estudo sobre a percepção dos professores a respeito do *bullying* em sala de aula. Passamos a seguir, então, para a análise de dados.

3.2 – Apresentação dos dados, análise e discussão dos resultados

Analisando os dados obtidos por meio dos questionários, faremos a apresentação dos resultados seguindo a ordem em que fora elaborado o próprio questionário. Tal metodologia visa a seguir uma sequência de discussões e, desta forma, fornecer meios apropriados para a compreensão do material obtido. Já em nossa primeira questão, cujo foco foi o de averiguar se os professores sabem o que é o fenômeno *bullying*, por meio da seguinte pergunta: “1-Você sabe o que é *bullying*?”, em que a resposta é afirmativa ou positiva, os dados foram unânimes, uma vez que a resposta foi positiva. Dessa forma, o restante do questionário pode ser preenchido sem prejuízo, uma vez que parte-se do pressuposto que há, por parte do docente, alguma espécie de reconhecimento de tal fenômeno.

Como observado, ou seja, parte-se do pressuposto que o professor sabe o que é o *bullying*, formulou-se uma pergunta que visava, de forma objetiva, averiguar como o professor enquadraria as manifestações de *bullying* que presencia na sala de aula. Nesse sentido, a segunda questão é a seguinte “2-Se afirmativo, em quais destes critérios abaixo você melhor enquadraria as manifestações ocorridas na turma do terceiro ano do Ensino Médio, segundo a sua concepção de *bullying*? (Escolher até três itens, por ordem de importância, onde “1” é o mais intenso e “3” o de menor intensidade)”.

Averiguou-se que as respostas obtidas, por ordem de importância e reconhecimento na perspectiva docente seguem desta forma, em primeiro lugar observou-se a variável “xingamentos e humilhações”, em segundo lugar segue em semelhante grau de percepção “apelidos ofensivos”, “zombaria” e “agressão contínua”. Em terceiro lugar, por ordem de percepção docente, aparece a “agressão esporádica” e “intimidação”. Podemos perceber que, propositalmente, acrescentamos no questionário o item “agressão esporádica”, ou seja, este representa uma manifestação típica de violência, e não de *bullying*, uma vez que neste último a agressão é contínua.

Os dados estão de acordo com o apontado pela literatura, ficando em primeira posição variáveis como xingamentos e humilhações, para, em segundo plano, aparecer os apelidos e a agressão contínua, típica do *bullying*. Em terceiro lugar, manifestações mais agressivas e mesmo típicas de violência se fazem presentes, na perspectiva do professor. Segue-se, portanto, uma linha que vai ao encontro da literatura, onde

manifestações típicas de *bullying* aparecem, mesmo assim, percepção da violência em si também é um item observado.

Visando averiguar, na perspectiva do professor, qual o local que mais se manifesta as práticas de *bullying*, questionou-se o seguinte: “3–Onde, em seu ponto de vista, é o local mais corriqueiro de manifestação de *bullying*?”. A resposta deu-se por unanimidade por meio da opção “na sala de aula”. Apenas em um questionário apareceu outra variável, sendo além da sala de aula, “no pátio da escola”. Percebe-se, assim, que o fenômeno *bullying* se manifesta especialmente dentro da sala de aula, prejudicando ainda mais o processo de ensino aprendizagem.

Considerando que as práticas se manifestam da forma anteriormente mencionada, por ordem de importância, e que são mais corriqueiras dentro da sala de aula, questionou-se qual o gênero que é mais perceptível as práticas de *bullying*. Tal questionamento consiste na pergunta número 4, onde se lê “você considera que o *bullying* é mais corriqueiro em jovens do gênero”, cujas opções são masculino ou feminino. Por unanimidade, o gênero apresentando como o mais perceptível em questão de *bullying*, foi o masculino. Entretanto, não estamos dizendo que não existem tais práticas no gênero feminino. Como esta questão fornecia apenas uma resposta, em termos de gênero, optamos por apresentar uma pergunta descritiva sobre este aspecto.

Como tal, visando ir ao encontro com a temática, foi realizada a pergunta número 16, onde se lê “16–Quais as diferenças entre as manifestações *bullying* no gênero feminino e masculino?”. As respostas obtidas são interessantes, sendo que apenas em um questionário foi dito que são as mesmas práticas para ambos os gêneros. Entretanto, surgiram respostas no sentido das práticas de *bullying* serem mais agressivas, inclusive fisicamente, no gênero feminino. As causas variam desde a sua forma física como relações de, por exemplo, “quantos namorados têm” a jovem.

Observa-se também que no caso feminino, questões de comportamento, corpo e aparência se faz muito presentes. Já no caso masculino, por sua vez, por meio de apelidos e brincadeiras. Mas apareceram duas respostas interessantes neste quesito, sendo uma pelas “notas baixas e por que não tem condições financeiras” e também por questões como “questão da masculinidade e da homossexualidade”. Isso atesta duas questões interessantes, uma no sentido da pluralidade que há no ambiente escolar, e, em casos de gênero, ainda é tema propício para as práticas de *bullying*. Noutro sentido,

observa-se que meios externos à escola, o contexto a perspectiva social dos alunos são perceptíveis na visão do professor.

Considerando as práticas de *bullying*, temos como apontado pela literatura os atores envolvidos, independente do gênero. Nesse sentido, foi elaborada uma pergunta objetiva para cada ator, por ordem, sendo o agressor, a vítima e os espectadores. Quando aos agressores, na perspectiva dos professores, fora aplicada a questão número 5, onde se observa “5–Quanto ao aluno praticante do *bullying* (o agressor), quais são, em sua opinião, as características que melhor o definem? (Escolher até três itens, por ordem de importância, onde “1” é o mais intenso e “3” o de menor intensidade)”.

Constatou-se que os dados mais corriqueiros, apontados por meio dos questionários respondidos se referem às variáveis como “aluno de baixo rendimento escolar, que pode agir “por competição e/ou status” e também, como ordem de importância um “aluno pouco enturmado”. Em segundo lugar, apareceram opções como “o problema é com o aluno, propriamente”, o que gera uma avaliação do caso e não com as condições externas. Entretanto, estas se fazem presentes como o terceiro colocado, onde aparecem constatações como “reflexos da realidade social do aluno” e “falta de apoio familiar/social”. Estas são opções fornecidas que visam averiguar, na visão do professor, se há influência do meio externo no agressor, o que se comprova, sugerindo um problema social mais amplo, que não pode ser medido unicamente pela sua incidência na sala de aula.

Já no caso das vítimas, destinou-se a seguinte pergunta “6–Quanto ao aluno que sofre o *bullying* (a vítima), quais são, em sua opinião, as características que melhor o definem? (Escolher até três itens, por ordem de importância, onde “1” é o mais intenso e “3” o de menor intensidade)”. As opções marcadas, por ordem de incidência consistem em características bem alternadas, algumas que chegam a ser contraditórias como, por exemplo, “aluno pouco enturmado” para “aluno muito enturmado”. Também aparecem variáveis como “aluno de pouco rendimento escolar”. Em segundo lugar, por incidência de marcações “falta de apoio familiar/social” e novamente, “aluno pouco enturmado”. Observa-se, até aqui, a semelhança de fatores externos, perceptíveis também no caso do agressor. Por fim, como terceiro colocado, aparece nitidamente a opção “o problema são fatores externos ao aluno”. Esse fator leva a considerar os apontamentos da literatura

sobre a participação ativa dos pais e responsáveis, e o apoio psicológico para com as vítimas.

Visando, agora, averiguar como se dá a percepção docente a respeito do terceiro ator apontado por Lopes Neto (2005), ou seja, as testemunhas ou espectadores, questionou-se o seguinte: “7-Quanto aos alunos que não sofrem e nem praticam o *bullying* (os espectadores), quais são, em sua opinião, os itens que melhor os definem? (Escolher até três itens, por ordem de importância, onde “1” é o mais intenso e “3” o de menor intensidade)”. O resultado é surpreendente. Em primeiro lugar, as opções marcadas apontam para “ora incentivam, ora condenam o *bullying*”.

Em segundo lugar, constatou-se algumas contradições desde “não incentivam o agressor” para “incentivam o agressor”, sendo que na segunda opção foi dada maior ênfase. Por fim, a terceira opção dividiu-se metade na variável “não auxiliam a vítima” e “são um público totalmente neutro”. Esses fatores, como foram observados pela percepção dos professores, favorecem o agressor, uma vez que de público neutro passam a incentivar o agressor, e alternadamente, não prestam auxílio à vítima. Este achado comprova empiricamente alguns apontamentos pela literatura, em especial no concernente ao papel dos espectadores como um grupo que pode tanto incentivar quando condenar a prática de *bullying* em sala de aula.

Nesse sentido, buscamos compreender como se porta o professor frente a possíveis casos de desordem entre os alunos na sala de aula. Para tanto, questionou-se o seguinte: “8-Quando há problemas no relacionamento entre os alunos e entre estes e o docente, como você reage? (Escolher até três itens, por ordem de importância, onde “1” é o mais intenso e “3” o de menor intensidade)”. Os resultados sugerem que, unanimemente em primeiro lugar, tenta-se resolver o problema “por meio do diálogo”. Em segundo lugar, aparece como opção para resolver possíveis problemas, a seguinte: “tenta resolver na sala de aula, se for o caso”, seguida de, como terceira opção “encaminhar para a direção”, “pedir silêncio” e, como apareceu em apenas um caso “chamar os responsáveis à escola”.

Como o diálogo apresenta-se como o principal recurso utilizado, e também que os problemas tendem a serem solucionados no ambiente escolar, optou-se por perguntar, em se tratando de violências ocorridas entre os alunos, na percepção do professor, qual é a mais corriqueira. Como resposta da seguinte questão “9-Quando se trata de violência,

propriamente dita, que tipo de violência você presencia mais corriqueiramente?”, observou-se de forma unânime que a resposta é violência verbal. É interessante o resultado, uma vez que, como observado anteriormente, práticas de agressões físicas tendem a ocorrer, mas em termos de violência, a predominância é mesmo verbal.

De forma objetiva, como última questão deste gênero, buscou-se averiguar qual é, na percepção docente, os fatores externos a sala de aula que mais favorecem as práticas de *bullying*. Para tanto, questionou-se o seguinte “10–Quais fatores do meio externo à escola você considera como os mais propícios para manifestação do *bullying*, pelo aluno, no ambiente escolar? (Escolher até três itens, por ordem de importância, onde “1” é o mais intenso e “3” o de menor intensidade)”. Em primeiro lugar, a opção “falta de apoio familiar” é a mais corriqueira. Apareceu, em segundo lugar, e de forma interessante, a opção “falta de diálogo entre os responsáveis e o aluno”, junto de opções como “meio sociocultural em que o aluno está inserido”.

Os dados obtidos na questão anterior estão de acordo não somente com a literatura, mas também com situações anteriormente apresentadas pelos professores. De fato, a violência e mesmo a prática de *bullying* estão diretamente envolvidos com o meio social em que o aluno está inserido. A falta de apoio familiar e de diálogo são um dos principais aspectos envolvidos na prática de *bullying*, apontando, desde já, para uma maior interação entre escola e familiares, primando, sempre, por um diálogo franco e compreensivo. Passamos, a seguir, a averiguar as perguntas descritivas, a exemplo de como fizemos sobre o caso das práticas, de acordo com o gênero.

Perguntou-se aos professores o seguinte: “11–Em sua opinião, a respeito do *bullying*, quais as ações mais comumente praticadas pelos alunos?”. As respostas giram em torno de agressões verbais, como apelidos ou grosserias diversas. Entretanto, uma resposta nos chamou atenção, na qual transcrevemos integralmente, referente aos alunos e o *bullying*, estes “depreciam quem não se enquadra no estereótipo criado pela mídia. Quem não é tão ‘inteligente’ e quem não tem ‘condições financeiras’; quem não tinha ‘notas boas’”. Podemos perceber, no mínimo, duas manifestações interessantes, socialmente verificáveis no ambiente escolar, uma diz respeito a fatores externos reproduzidos no ambiente de ensino aprendizagem, outra, também importante, a questão de status entre os seus pares, obtido, por vezes, através desde agressão até “notas boas”.

Essa relação de meios externos e reproduções sociais dentro da sala de aula nos levaram a procurar saber, por meio da interpretação do professor, se estes também praticam e como. Nesse sentido aplicou-se a seguinte pergunta: “12–Em sua opinião, os professores também praticam *bullying* contra seus alunos? Se sim, de que forma?”. As respostas obtidas variam desde uma negação, até respostas como sim “por meio de algumas palavras inapropriadas no momento de uma fala” ou quando “alguns falam das notas, do ‘comportamento’ na frente de todos”. Respostas sem uma afirmação plena também podem ser percebidas, e de encontro ao que anteriormente trabalhamos, como o diálogo, por exemplo. Nesse sentido, surgiu como resposta o seguinte: “penso que o professor deve ser um facilitador do diálogo e da interação entre os educandos e não do contrário”.

Percebendo que o professor pode, na visão destes mesmos profissionais, praticar ou fomentar a prática de *bullying*, por meio de correções em público, divulgação de notas ou médias, etc., surge a questão: mas e estes profissionais, também não podem ser eles mesmo serem vítimas de *bullying*? Nesse sentido, questionou-se: “13–O professor, em sua opinião, pode ser vítima de *bullying*? Se sim, de que forma?”. Como resposta, obtivemos uma afirmativa unânime. Segundo a percepção dos professores, o *bullying* se manifesta para com eles por meio de agressões verbais, apelidos, ofensas, “pegam no pé”, ou “reclamam só daquele professor”, etc. Entretanto, nos chamou atenção a seguinte colocação: “sim, pois os alunos compraram e fazem certos comentários maldosos”.

Observa-se, assim, que há por parte dos alunos uma avaliação dos professores, comparando-os entre si. Segundo pode-se observar, se algum professor possui alguma particularidade que o diferencia dos demais, pode ser esta uma causa do mesmo ser vítima de *bullying*. Percebendo essa intensa relação dos alunos para com os professores, e destes entre si, nos surge o questionamento se há, mesmo em termos preventivos, alguma formação ou capacitação docente relacionado com práticas de *bullying* ou até mesmo de violência no ambiente escolar. Questionou-se, então o seguinte: “14–Já teve oportunidade de fazer formação específica sobre a prevenção da violência entre jovens? E a escola em questão, proporciona atos de conscientização contra o *bullying*?”.

Como respostas, averiguou-se que a não capacitação e formação dos professores, relacionado com o questionamento acima, é o que se fez mais presente, embora uma

resposta diga que mesmo não havendo nada neste sentido, houve uma participação de uma palestra. Apenas um sim fora verificado: “sim já participei de palestra sobre o tema”. Percebe-se então, que não há uma ênfase por parte da escola e até mesmo do poder público para a capacitação e formação docente, por meio de cursos, palestras, eventos, etc., que visem solucionar ou mesmo amenizar tais práticas no ambiente escolar.

Como um dos objetivos, se não o principal, desta pesquisa, questionou-se aos professores se há, na percepção destes, alguma diferença ou mesmo diminuição da prática de *bullying* no terceiro ano do Ensino Médio. Nesse sentido, questionou-se o seguinte, na décima quinta pergunta: “15–Se pudeses comparar, há diferenças entre o terceiro ano do Ensino Médio e os anos anteriores? O *bullying* aumentou? Diminuiu? Adquiriu outro sentido? Qual?”.

Como resultado, obtivemos apenas uma resposta negativa. As demais são, além de apontarem para uma percepção positiva, possuem a descrição destas mudanças, tais como na seguinte resposta “*bullying* diminuiu. Eles são mais amigos, unidos. Falam, criticam, mas a fim de ajudar”; “diminui, pois estão no mesmo convívio há mais tempo” ou mesmo “o 3º ano do Ensino Médio diminui, os alunos estão mais centrados em outras questões”. Observou-se que, a maioria das respostas obtidas está de pleno acordo com o apontado pela literatura, sendo que a hipótese do *bullying* diminuir com o aumento do nível de escolaridade, faixa etária, maior percepção de práticas do “convívio social” se fazem, de fato, presentes na visão dos professores.

Considerando o público alvo destes alunos, que “estão centrados em outras questões”, possivelmente vida profissional ou ingresso no Ensino Superior, questionou-se aos professores qual a faixa etária, numa média geral, que eles consideravam para os alunos do terceiro ano do Ensino Médio, obtendo como resposta a média entre 13 e 18 anos, cuja maior ênfase parece ser entorno dos 16 anos. Esta foi à última questão aplicada por meio do questionário.

Para finalizar, questionou-se, então, quais seriam as contribuições propostas pelos professores como uma possível proposta de combate ou prevenção ao *bullying*. Nesse sentido, aplicou-se o seguinte questionamento “17–Sugira estratégias e/ou atividades que poderiam ser pertinentes para a prevenção e também o combate ao *bullying*”.

Como resposta, as palestras formam uma sugestão unânime, seguidas de outras como, por exemplo, vídeos, conferências, diálogos (esta palavra é bem enfatizada pelos professores, atentando algo de positivo). Como colocação interessante, foi sugerido “atividades de conscientização, palestras com profissionais da área, palestra sobre autoestima, rodas de conversas (professores alunos), palestras com a família dos alunos”.

Os dados obtidos por meio do questionário estão em plena conformidade com o que é apontado pela literatura, inclusive atestando problemas externos ao meio escolar, reproduzidos na sala de aula. A elaboração do questionário, embora os resultados obtidos não nos forneça material para representação de dados quantitativos, nos forneceu material suficiente para uma interpretação qualitativa a respeito da visão dos docentes sobre práticas de *bullying* no terceiro ano do Ensino Médio da Escola Estadual de Ensino Médio Tricentenário, em São Borja.

4 – CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o desenvolver da presente pesquisa, observou-se várias correspondências entre a pesquisa e os apontamentos da literatura. A escola é, também no caso brasileiro, o local em que ocorre *par excellence*, o processo educacional. Nesse sentido, o papel do professor e sua visão sobre fenômenos que ocorrem em sala de aula são de fundamental importância. A escola tende, de fato, tanto a reproduzir quanto a ser afetada pelo contexto social em que está inserida. O mesmo ocorre com o contexto social e cultural dos alunos presentes em sala de aula.

Muitos dos fatores externos são levados para dentro da sala de aula, de forma voluntária ou involuntária, acarretando em prática como a de violência. A presente pesquisa, apesar de não fornecer dados quantitativos, foi capaz de ressaltar que o apoio familiar, a realidade social do aluno, projeções de vida social estão diretamente relacionadas com manifestações em sala de aula. Algumas de violência, em especial, como pode-se perceber, violência verbal. Entretanto outras práticas também são percebidas, tais como o *bullying*.

As manifestações de *bullying* e suas ocorrências no caso pesquisado para o município de São Borja estão em plena conformidade com a literatura, apenas sobressaindo algumas observações pontuais, em específico, sobre a questão de gênero. Segundo percebeu-se, o *bullying* é mais corriqueiro no gênero masculino, mas mesmo assim, houve relatos de agressões físicas apenas para o gênero feminino. Quanto à diferença nas formas que o fenômeno se manifesta, de acordo com o gênero, as demais descrições seguem de acordo com a literatura, uma vez que para os meninos tende a ser caracterizado por questões de sexualidade, status, médias, e, nas meninas, tende a se manifestar por padrões de vestimenta, estética física, dentre outros.

Quanto aos atores envolvidos, ou seja, o agressor, a vítima e as testemunhas, todos se fazem presentes na visão dos professores. Sobre o agressor, em geral suas características são as de aluno pouco enturmado, com baixo rendimento escolar e que traz profundos reflexos da sua realidade social. A vítima, que compartilha de algumas características deste último como, por exemplo, ser pouco enturmado, ter seu rendimento educacional comprometido, também traz consigo diversos reflexos do meio social em que está inserido. Podemos pensar que aqui, segundo a análise dos dados, a melhor e mais eficiente parceria para melhorar tal situação, se dá por meio do diálogo com o aluno, e entre os professores e responsáveis.

Quanto as testemunhas, estas apresentam-se como um grupo muito importante dentro da sala de aula. Suas principais características são as de ser um grupo pretensamente neutro, que ora apoiam ora não apoiam o agressor, podendo incentivá-lo em alguns casos e, como percebido, às vezes, não auxiliam a vítima. Interpretando a percepção dos professores, por meio dos questionários obtidos, percebe-se que este grupo fica mais próximo de incentivar a prática de *bullying* do que a condenar.

Os professores, por sua vez, também apresentam apontamentos que sugerem a prática de *bullying* e o incentivo ao mesmo por parte do próprio corpo docente, como por exemplo, quando a correções de conduta em público ou divulgação de notas e médias, também em público, influenciando diretamente no quesito de competição/*status* entre os alunos. Mas esta é uma via de mão dupla. Os professores também se consideram vítimas de *bullying*. Isso ocorre quando lhes são colocados apelidos, geralmente ofensivos, por meio de brincadeiras e mesmo de comparações com outros professores.

Na visão dos professores, a média de faixa etária das turmas consiste em torno de 13 a 18 anos. E, em se tratando de formação e capacitação docente, especialmente voltado para práticas de violência ou *bullying* em sala de aula, percebeu-se que há uma deficiência deste aspecto por parte da escola ou do poder público. Geralmente os professores não participaram de nenhuma formação ou capacitação nesta área, sendo relatado apenas um caso, o qual se deu por meio de palestra. Tal fato demonstra que o combate ao *bullying* necessita de uma maior capacitação e intervenção do professor, e este, por sua vez, não obtendo qualificação para abordar o fenômeno do *bullying* em sala de aula atesta um problema crucial que deve ser urgentemente resolvido.

Seguindo esta linha, foi-lhes questionado se há alguma contribuição para combater o *bullying* em sala de aula. Os resultados apontam sempre para o diálogo, e posteriormente, para uma parceria melhor e mais efetiva entre escola e instituição familiar, além, claro, de formação e capacitação dos próprios professores. Nesse sentido, a prevenção ganhou destaque, especialmente observável por meio das intensas sugestões de palestras, como forma de melhor conscientização sobre esse fenômeno, ou seja, o *bullying*.

Por fim, constatou-se que, de fato, o que a literatura aponta e colocamos como hipótese, ou seja, da prática de *bullying* diminuir com o aumentos dos níveis de escolaridade ou faixa etária são mesmos verdadeiros. Motivações para o futuro, seja ele o de ingresso no Ensino Superior, seja vida profissional, ganham destaque. Seguidos,

também, de uma maior convivência social, em especial com o grupo da sala de aula. A presente pesquisa, apesar das dificuldades e resistência dos professores para se obter dados por meio dos questionários, foi de extrema importância para a formação intelectual e profissional, em especial considerando a proximidade com a sala de aula, uma vez esta monografia se apresenta para o curso de Ciências Humanas – Licenciatura. Considerando os resultados aqui apresentados, novas sugestões de estudo e curiosidades nessa mesma área serão extremamente pertinentes.

5 – REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

BERNARDINI, Cristina Helena, MAIA, Helenice. Bullying escolar: uma análise do discurso de professores. **Polêm!ca**, v. 9, n. 2, p. 99 –104, abril/junho 2010. Disponível em: <<http://www.e-publicacoes.uerj.br/ojs/index.php/polemica/article/view/2754>.> Acesso em: 05 jun. 2016.

BOURDIEU, Pierre. A Distinção: crítica social do julgamento. Tradução de Daniela Kern e Guilherme J. F. Teixeira. 2 ed. 1 reimpr. – Porto Alegre, RS: Zouk, 2013.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Tradução de Fernando Tomaz – 10º ed. – Rio de Janeiro, Bertrand Brasil, 2007.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm.> Acesso em: 05 jun. 2016.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069Compilado.htm.> Acesso em: 05 jun. 2016.

FANTE, Cléo. **Fenômeno *bullying*: como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz**. 2. ed. Campinas, SP: Verus Editora, 2005.

FERNANDES, Florestan. **Mudanças sociais no Brasil**. 4º ed. São Paulo: Global, 2008.

FERREIRA, Jocilaine F. *et al.* **Bullying** na percepção dos professores. **Revista Intersaberes**. Vol. 7 n.14, p. 30 – 45, ago. – dez. 2012. Disponível em: <<http://www.grupouninter.com.br/intersaberes/index.php/revista/article/view/330>.> Acesso em: 05 jun. 2016.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se complementam**. 51. Ed. – São Paulo: Cortez, 2011. (Coleção questões da nossa época; v.22)

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Paz e Terra. Rio de Janeiro. 1984.

HORA, Dinair Leal da. **Gestão democrática na escola: artes e ofícios da participação coletiva**. São Paulo: Papiros, 1994.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro – 11ed. – Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. – Goiânia: Editora Alternativa, 2001.

LOPES NETO, Aramis. Bullying: comportamento agressivo entre estudantes. **Jornal de Pediatria**, vol. 81, nº5, 2005. Disponível em: Acesso em: <<http://www.uff.br/saudecultura/encontros/Bullying.pdf>.> 15 jul. 2016.

MARCONDES, A. L; DIAS, R. Características do *bullying* como um tipo de assédio moral nas organizações. **Revista Pensamento Contemporâneo em Administração**. UFF, ano 2011, vol. 11.

MOURA, Everlaine Santiago de. **O *bullying* na escola: o olhar dos professores**. Monografia (Licenciatura em Pedagogia) Universidade de Brasília: Brasília, 2011.

O'DONNELL, Guillermo. **Democracia, agência e estado: teoria com intenção comparativa**. Tradução de Vera Joscelyne. – São Paulo: Paz e Terra, 2011.

OLIBONI, S. P. **O *bullying* como violência velada: a percepção e a ação dos professores**. Dissertação de mestrado, Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, RS, 2008. Disponível em: <<http://repositorio.furg.br/bitstream/handle/1/2259/Samara%20Pereira%20Oliboni.pdf?sequence=1>> Acesso em: 15 jul. 2016.

OLIVEIRA, Edjôfre Coelho. O *bullying* na escola: como alunos e professores lidam com esta violência? **Revista Fundamentos**, V.2, n.1, 2015. Disponível em: <<http://www.ojs.ufpi.br/index.php/fundamentos/article/download/3727/2184>> Acesso em: 05 jun. 2016.

OLIVEIRA, Juliana C; BARBOSA, Altemir José G. Bullying entre Estudantes com e sem Características de Dotação e Talento. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, 25(4), 747-755. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79722012000400014> Acesso em: 23 jun. 2016.

PARO, Vitor Henrique. **Escritos sobre educação**. São Paulo: Xamã, 2001.

PIAGET, Jean. **Para onde vai à educação**. Rio de Janeiro. José Olímpio, 2007.

POZENATO, José Clemente. **Processos culturais: reflexões sobre a dinâmica cultural**. Caxias do Sul: Educs, 2003.

RESENDE, Tânia de F; SILVA, Gisele F. A relação família-escola na legislação educacional brasileira (1988-2014). **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v.24, n. 90, p. 30-58, jan./mar. 2016. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v24n90/1809-4465-ensaio-24-90-0030.pdf>> Acesso em: 05 jun. 2016.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Um discurso sobre as ciências**. 7º ed. 1º reim. – São Paulo: Cortez, 2010.

SILVA, Ana Beatriz Barbosa. **Bullying: mentes perigosas na escola**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2010.

SILVA, Adalgisa C. F; COSTA, Alice Maria F. R. O papel do psicopedagogo em relação ao *bullying*. **Rev. Psicopedagogia**, 2014; 31(94): 56-62. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010384862014000100007> Acesso em: 05 jun. 2016.

ANEXOS

**Universidade Federal do Pampa – UNIPAMPA,
Campus São Borja.**

CARTA DE APRESENTAÇÃO À ESCOLA

São Borja, 16 de maio de 2016.

À direção.

A aluna Núbia Velasque Amaral, matriculada sob o nº 122150085, discente do curso Ciências Humanas - Licenciatura, pela Universidade Federal do Pampa – UNIPAMPA, campus São Borja, está atualmente na fase final de seu curso. Momento este da realização do Trabalho de Conclusão de Curso - TCC, denominado no currículo do curso como “Trabalho de Conclusão de Curso 2”, sob minha orientação, Prof.^a Dr.^a Andrea Becker Narvaes.

Sendo assim, possui como foco a pesquisa intitulada “O *bullying* na perspectiva do professor: um estudo de caso em São Borja (RS)”, a qual visa compreender, com base na visão dos professores que atuam no terceiro ano do Ensino Médio, como se dá a compreensão destes em torno do fenômeno *bullying*. Para tanto, visamos estabelecer um elo de pesquisa e integração educacional entre a pesquisadora e esta instituição de ensino.

Visamos, para a efetividade da pesquisa, coletar material empírico por meio de um questionário a ser aplicado aos docentes que trabalham com as referidas turmas. Desde já esclarecemos que este trabalho acadêmico possui cunho investigativo e construtivo, focado na percepção docente sobre as manifestações de *bullying*. Registre-se que os procedimentos desta pesquisa não oferecem nenhum risco ou prejuízo nem para a instituição nem para os entrevistados. Coloco-me a disposição para quaisquer dúvidas. Segue meu endereço eletrônico: andrearvaes@unipampa.edu.br.

Atenciosamente,

Prof.^a Dr.^a Andrea Becker Narvaes

Universidade Federal do Pampa – UNIPAMPA, São Borja.

QUESTIONÁRIO

Título da Pesquisa: O *bullying* na perspectiva do professor: um estudo de caso em São Borja (RS).

Pesquisadores Responsáveis: Marconi Severo e Núbia Velasque Amaral.

ETAPA 1: PESQUISA DA VISÃO DOCENTE

1 - Você sabe o que é *bullying*?

() Sim. () Não.

2 – Se afirmativo, em quais destes critérios abaixo você melhor enquadraria as manifestações ocorridas na turma do terceiro ano do Ensino Médio, segundo a sua concepção de *bullying*? (Escolher até três itens, por ordem de importância, onde “1” é o mais intenso e “3” o de menor intensidade).

- | | |
|-------------------------------|-------------------------|
| () Agressão esporádica | () Agressão contínua |
| () Xingamentos e humilhações | () Competição e status |
| () Intimidação | () Fofoca |
| () Zombaria | () Apelidos ofensivos |
| () Outros. Quais? _____ | |

3 – Onde, em seu ponto de vista, é o local mais corriqueiro de manifestação de *bullying*?

- () No pátio da escola () Na sala de aula () Nos banheiros da escola
() No portão da escola () Fora da escola
() Outros. Quais? _____

4 – Você considera que o *bullying* é mais corriqueiro em jovens do gênero:

() Feminino () Masculino

5 – Quanto ao aluno praticante do *bullying* (o agressor), quais são, em sua opinião, as características que melhor o definem? (Escolher até três itens, por ordem de importância, onde “1” é o mais intenso e “3” o de menor intensidade).

- Aluno de baixo rendimento escolar Aluno de alto rendimento escolar.
 Aluno que já sofreu ou sofre *bullying* Aluno muito enturmado.
 O problema é com o aluno, propriamente. Aluno pouco enturmado.
 O problema são fatores externos ao aluno. Falta de apoio familiar/social.
 Reflexos da realidade social do aluno. Age por competição e/ou status
 Outros. Quais? _____

6 – Quanto ao aluno que sofre o *bullying* (a vítima), quais são, em sua opinião, as características que melhor o definem? (Escolher até três itens, por ordem de importância, onde “1” é o mais intenso e “3” o de menor intensidade).

- Aluno de alto rendimento escolar Aluno de baixo rendimento escolar
 Aluno que já fora vítima de *bullying* Aluno muito enturmado.
 O problema é no aluno, propriamente Aluno pouco enturmado.
 O problema são fatores externos ao aluno Falta de apoio familiar/social.
 Reflexos da realidade social do aluno Retraído, quieto, envergonhado.
 Outros. Quais? _____

7 – Quanto aos alunos que não sofrem e nem praticam o *bullying* (os espectadores), quais são, em sua opinião, os itens que melhor os definem? (Escolher até três itens, por ordem de importância, onde “1” é o mais intenso e “3” o de menor intensidade).

- Incentivam o agressor Não incentivam o agressor
 Auxiliam a vítima Não auxiliam a vítima
 São indiferentes ao agressor e vítima Não influenciam no ato do *bullying*
 Ora incentivam, ora condenam o *bullying* São o público totalmente neutro
 Outros. Quais? _____

8 – Quando há problemas no relacionamento entre os alunos e entre estes e o docente, como você reage? (Escolher até três itens, por ordem de importância, onde “1” é o mais intenso e “3” o de menor intensidade).

- Por meio do diálogo Pede silêncio

- () Tenta resolver na sala de aula, se for o caso. () Encaminha para a direção.
() Envia aviso aos responsáveis. () Chama os responsáveis à escola
() Outros. Quais? _____

9 – Quando se trata de violência, propriamente dita, que tipo de violência você presencia mais corriqueiramente?

- () Física () Verbal () Ambas

10 – Quais fatores do meio externo à escola você considera como os mais propícios para manifestação do *bullying*, pelo aluno, no ambiente escolar? (Escolher até três itens, por ordem de importância, onde “1” é o mais intenso e “3” o de menor intensidade).

- () Falta de apoio familiar () Meio sociocultural em que o aluno está inserido
() Baixa renda *per capita* familiar () Falta de diálogo entre os responsáveis e o aluno
() Violência doméstica () Falta de diálogo entre a escola e os responsáveis
() Localização geográfica () Crença religiosa, étnica, cultural e/ou regional.
() Outros. Quais? _____

11 – Em sua opinião, a respeito do *bullying*, quais as ações mais comumente praticadas pelos alunos?

12 – Em sua opinião, os professores também praticam *bullying* contra seus alunos? Se sim, de que forma?

13 – O professor, em sua opinião, pode ser vítima de *bullying*? Se sim, de que forma?

14 – Já teve oportunidade de fazer formação específica sobre a prevenção da violência entre jovens? E a escola em questão, proporciona atos de conscientização contra o *bullying*?

15 – Se puderes comparar, há diferenças entre o terceiro ano do Ensino Médio e os anos anteriores? O *bullying* aumentou? Diminuiu? Adquiriu outro sentido? Qual?

16 – Quais as diferenças entre as manifestações de *bullying* no gênero feminino e masculino?

17 – Sugira estratégias e/ou atividades que poderiam ser pertinentes para a prevenção e também o combate ao *bullying*.

São Borja, maio de 2016.