

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE – FURG
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL

SAMARA PEREIRA OLIBONI

PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO COMO PROPOSTA DE INTERVENÇÃO PARA
ENFRENTAMENTO DO *BULLYING* ESCOLAR: CONTRIBUIÇÕES À EDUCAÇÃO
AMBIENTAL

RIO GRANDE – RS

2016

SAMARA PEREIRA OLIBONI

PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO COMO PROPOSTA DE INTERVENÇÃO PARA
ENFRENTAMENTO DO *BULLYING* ESCOLAR: CONTRIBUIÇÕES À EDUCAÇÃO
AMBIENTAL

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental, da Universidade Federal do Rio Grande (FURG), como requisito para obtenção do título de Doutor em Educação Ambiental – Linha de Pesquisa: Educação Ambiental Não Formal.

Orientadora: Dr^a Valéria Lerch Lunardi.

Co-orientador: Dr Guilherme Lerch Lunardi.

RIO GRANDE – RS

2016

Ficha catalográfica

O46p Oliboni, Samara Pereira.
Programa Mais Educação como proposta de intervenção para
enfrentamento do bullying escolar: contribuições à Educação Ambiental /
Samara Pereira Oliboni. – 2016.
158 f.

Tese (doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande – FURG,
Programa de Pós-graduação em Educação Ambiental, Rio Grande/RS,
2016.

Orientadora: Dr^a. Valéria Lerch Lunardi.
Coorientador: Dr. Guilherme Lerch Lunardi.

1. Bullying 2. Educação Ambiental 3. Violência escolar 4. Programa
Mais Educação I. Lunardi, Valéria Lerch II. Lunardi, Guilherme Lerch
III. Título.

CDU 504:37

SAMARA PEREIRA OLIBONI

PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO COMO PROPOSTA DE INTERVENÇÃO PARA ENFRENTAMENTO DO *BULLYING* ESCOLAR: CONTRIBUIÇÕES À EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Tese aprovada como requisito parcial para a obtenção do grau de Doutor em Educação Ambiental no Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental da Universidade Federal do Rio Grande – FURG. Comissão de avaliação formada pelos professores:

Dr^a Valéria Lerch Lunardi
(Orientadora PPGEA/FURG)

Dr Guilherme Lerch Lunardi
(Coorientador FURG)

Dr. Humberto Calloni
(PPGEA/FURG)

Dr. Paulo Cesar Barros
(PUCPR)

Dr^a Beatriz Oliveira Pereira
(UMinho)

Dr^a Narjara Mendes Garcia
(PPGEA/FURG)

**Aos meus pais Ivonete e José Roberto,
e ao meu irmão Carlos.**

AGRADECIMENTOS

Foram intensos os quatro anos que decorreram o desenvolvimento dessa tese, e agora chegou o momento de agradecer as pessoas que contribuíram com esse trabalho. Começo agradecendo a minha mãe, Ivonete, que foi incansável em me apoiar em todos os momentos, principalmente os mais difíceis. O seu amor, carinho e dedicação foram fundamentais para me manter fortalecida em meus propósitos e a seguir sempre em frente. O meu pai, Roberto, por acreditar em mim e nos meus sonhos, apoiando sempre as minhas decisões, o meu irmão Carlos e cunhada Juciane, pela amizade e incentivo.

Em seguida, agradeço ao Norbert por seu amor e carinho. O envio de suas energias positivas foi fundamental na finalização desse trabalho. Juntos Somos Fortes!

A minha orientadora Valéria Lerch Lunardi e meu co-orientador Guilherme Lerch Lunardi, pelo profissionalismo e dedicação, bem como, no apoio e incentivo para a realização do doutorado sanduíche.

Ao professor Alfredo Martin Gentini, pelos momentos de conversa sempre acompanhados pelo mate argentino e o delicioso bolo de laranja. Obrigada por sua amizade.

Aos amigos Ricardo, Glaucia, Silomar, André e Paula. Vocês têm um lugar especial reservado no meu coração. Sou imensamente grata por estarem comigo em momentos importantes desse período.

Ao Jorge, grande e querido amigo. Sempre disse a você que eu sou uma pessoa de sorte por ter a sua amizade. Obrigada pela receptividade, dedicação e paciência em todos os momentos da estada em Portugal.

A professora Beatriz Pereira por aceitar a proposta de orientar o doutorado sanduíche. Obrigada pela receptividade e orientação no decorrer da minha estada na Universidade do Minho, em Portugal.

Aos colegas do Centro de Investigação em Estudos da Criança da Universidade do Minho: Sergio, Marcela, Inês, Paula, Ana, Patrícia e Paulo.

Aos professores, colegas e funcionários do Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental.

À CAPES e FAPERGS pelo financiamento dessa pesquisa.

RESUMO

O *bullying* é um problema sério de relacionamento entre estudantes que recentemente começou a ser investigado no Brasil, em que raros são os programas de intervenção para esse tipo de violência. Em 2007, o Governo Federal criou o Programa Mais Educação (PME), o qual tem por objetivo promover a educação integral dos alunos nas escolas através de atividades socioeducativas em articulação com a comunidade, escola e família. Devido à estruturação do PME, e mediante utilização de referencial filosófico de Felix Guattari, foi defendida a tese de que as escolas que participam do PME possuem estratégias que contribuem para o enfrentamento do *bullying* e, por isso, possuem menos casos deste tipo de violência em relação às escolas que não participam do programa. Teve-se como objetivo geral do estudo: avaliar os benefícios do PME para a prevalência do *bullying* escolar; e como objetivos específicos: verificar a prevalência e os tipos de *bullying* entre estudantes do Ensino Fundamental; investigar diferentes elementos associados ao *bullying* e avaliar a contribuição do PME na redução do *bullying* escolar; e analisar teoricamente o PME como uma possível estratégia micropolítica e microsocial de educação ambiental na contribuição para o enfrentamento da violência escolar, a partir do enfoque teórico de Guattari. A pesquisa de caráter exploratória seguiu metodologia quantitativa quase-experimental. Participaram do estudo 406 alunos matriculados entre o 5º e o 9º ano do Ensino Fundamental de sete escolas públicas municipais de uma cidade da região do sul do Brasil, divididas em dois grupos: intervenção (G-PME) e controle (G-C). O G-PME formado por quatro escolas que possuem o PME contou com 209 participantes. O G-C foi constituído por três escolas que não possuem o referido programa e teve a participação de 197 alunos. A coleta dos dados ocorreu, em 2014, mediante aplicação de um questionário construído, submetido à avaliação de especialistas e validado através de testes estatísticos, como a análise fatorial e alfa de *Cronbach*. Os dados foram analisados com o software SPSS (*Statistical Package for Social Sciences*), versão 22.0, e submetidos a análises descritivas, análise de variância (ANOVA), Qui-quadrado e ao Teste *t* de *Student*. Os resultados evidenciaram elevada prevalência de alunos envolvidos com o *bullying*, sendo estatisticamente significativa a maior ocorrência entre meninas, destacando-se a sala de aula e o recreio como os locais de maior prevalência. Em se tratando do PME, os resultados demonstraram a existência de diferenças estatisticamente significativas entre as escolas do G-C e do G-PME, revelando que o PME pode intervir em situações de *bullying* reduzindo o número de vítimas. Entre os tipos de *bullying*, verificou-se que o G-PME teve reduzida a maioria dos padrões de comportamento agressivo, com resultados estatisticamente significativos para “incomodação”, no caso das vítimas e “forçou a fazer coisas que não queria”, no caso do agressor. Os resultados revelaram, ainda, que no G-PME a satisfação dos alunos com a escola e a percepção da atuação da escola é estatisticamente significativa, sendo maior do que a das escolas do G-C; assim como a frequência de situações de *bullying* (vítima) é estatisticamente significativa, sendo menor nas escolas do G-PME. Por fim, pode-se comprovar que o PME atua como uma estratégia micropolítica e microsocial que pode contribuir com a educação ambiental para o enfrentamento da violência escolar e *bullying*.

Palavras chave: *Bullying*. Educação Ambiental. Violência Escolar. Programa Mais Educação.

ABSTRACT

Bullying is a serious problem of relationship between pupils, which has the highest incidence of involved. There is a new research topic in Brazil, few intervention programs for that kind of school violence. In 2007, the Federal Government created the Programa Mais Educação (PME), which aims to promote the integral education of pupils in schools through social and educational activities in conjunction with community, school and family. Due to the structure of PME, and by the use of philosophical framework of Felix Guattari, it has defended the thesis that schools participating PME have strategies that contribute to *bullying* coping and therefore have fewer cases of such violence in relation to schools that do not participate in the program. It had as main objective of the study: to evaluate the benefits of PME to the incidence of school *bullying*; and as specific objectives: to determine the incidence and types of *bullying* among students of elementary school; investigate different elements associated with *bullying* and evaluate the contribution of PME to reduce school *bullying*; and theoretically analyze the PME as a possible strategy of micropolitical and microsocioal environmental education in contributing to the fight against school violence, from the theoretical approach of Guattari. The nature of research followed quantitative almost experimental methodology. The study included 406 students enrolled between the 5th and the 9th grade of elementary school seven public schools in a city in southern Brazil, divided into two groups: intervention (G-PME) and control (G-C). The G-PME made up of four schools that have the PME had 209 participants. The G-C was made up of three schools that do not have this program and was attended by 197 students. The data collection occurred in 2014, administered by applying one constructed questionnaire, submitted to evaluation of experts and validated by statistical tests such as factor analysis and Cronbach's alpha. The data was analyzed using SPSS (Statistical Package for Social Sciences), version 22.0, and submitted to descriptive analyzes, analysis of variance (ANOVA), Chi-square and Student's T-test. The results showed a high incidence of pupils involved in *bullying*, being statistically significant higher occurrence among girls, especially the classroom and playtime as the higher incidence of locations. In treating of PME, the results showed the existence of statistically significant differences between schools of G-C and G-PME, showing that the PME can intervene in *bullying* situations reducing the number of victims. Among the types of *bullying*, it was found that the G-PME had reduced most patterns of aggressive behavior, with statistically significant results for "annoyance" in the case of the victims and "forced to do things they did not want to" in case the perpetrator. The results also revealed that the G-PME student satisfaction with school and the perception of school performance is statistically higher than the schools in the G-C; as well as the frequency of *bullying* situations (victim) is statistically lower in schools G-PME. Finally, it can be proved that the PME acts as a strategy of micropolitic and microsocioal that can contribute to environmental education for the fight against school violence and *bullying*.

Keywords: *Bullying*. Environmental education. School violence. Programa Mais Educação.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Desenho da pesquisa quase-experimental.....	67
--	----

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Caracterização das escolas participantes.....	71
Quadro 2 – Questões modificadas no instrumento.....	77

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Caracterização da amostra.....	74
Tabela 2 – Valores do alfa de <i>Cronbach</i>	79
Tabela 1 – Perfil dos participantes envolvidos com o <i>bullying</i> (Artigo 1).....	86
Tabela 2 – Identificação dos ambientes de estudo e ocorrência de <i>bullying</i> (Artigo 1).....	87
Tabela 3 – Tipos de <i>bullying</i> (Artigo 1).....	88
Tabela 1 – Prevalência de envolvidos com o <i>bullying</i> – vítima e agressor (Artigo 2).....	104
Tabela 2 – Análise dos tipos de <i>bullying</i> entre vítimas (Artigo 2).....	104
Tabela 3 – Análise dos tipos de <i>bullying</i> entre agressores (Artigo 2).....	105
Tabela 4 – Influência do PME sobre as variáveis de estudo (Artigo 2).....	105

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- ABRAPIA – Associação Brasileira Multiprofissional de Proteção a Infância e Adolescência
- ANDAVE – *Proyecto Andalucía Antiviolenencia Escolar*
- ANOVA – Análise de variância
- CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CEATS – Centro de Empreendedorismo Social e Administração em Terceiro Setor
- CEPAS – Comitê de Ética em Pesquisa na Área da Saúde
- CMI – Capitalismo Mundial Integrado
- CNS – Conselho Nacional de Saúde
- DV – Variável dependente
- ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente
- EPRP – Eu Posso Resolver Problemas
- FAPERGS – Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio Grande do Sul
- FIA – Fundação Instituto de Administração
- FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
- FURG – Universidade Federal do Rio Grande
- G-C – Grupo controle
- G-PME – Grupo Programa Mais Educação
- IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação
- MDS – Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome
- MEC – Ministério da Educação
- MINC – Ministério da Cultura
- MMA – Ministério do Meio Ambiente
- MTC – Ministério da Ciência e Tecnologia
- MOD – Variável moderadora
- NCCA – Núcleo Comunitário de Crianças e Adolescentes
- PDDE – Programa Dinheiro Direto na Escola
- PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação
- PETI – Programa de Erradicação do Trabalho
- PME – Programa Mais Educação
- SAVE – *Proyecto Sevilla Antiviolenencia Escolar*
- SCAN – *BULLYING – Scripted-Cartoon Narrative of Bullying*
- SEB – Secretaria de Educação Básica

SECAD – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade

SPSS – *Statistical Package for Social Sciences*

TALE – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

VI – Variável independente

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	19
2	PERCURSO FILOSÓFICO.....	24
2.1	Produção de subjetividade.....	24
2.2	Capitalismo mundial integrado e a violência do <i>bullying</i>.....	26
2.3	Programa mais educação sob o enfoque ecosófico: contribuições à educação ambiental.....	29
3	<i>BULLYING</i> ENTRE TERMOS, CONCEITOS E CARACTERÍSTICAS....	32
3.1	Dinâmica do <i>bullying</i>.....	32
3.1.1	Entendimento e formas de manifestação do <i>bullying</i>	34
3.1.2	Caracterização dos envolvidos.....	38
3.2	Pesquisas sobre <i>bullying</i>.....	42
3.2.1	Síntese das pesquisas realizadas sobre <i>bullying</i>	43
3.3	Programas de intervenção do <i>bullying</i> escolar.....	47
3.3.1	Intervenções de programas internacionais.....	47
3.3.2	Intervenções de programas brasileiros.....	50
3.3.3	Considerações sobre os programas de intervenção do <i>bullying</i>	54
4	PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO COMO PROPOSTA DE INTERVENÇÃO DA PRÁTICA DE <i>BULLYING</i>.....	59
4.1	Programa Mais Educação.....	59
4.1.1	Macrocampos desenvolvidos nas escolas urbanas.....	61
4.1.2	Critérios de adesão ao Programa Mais Educação.....	62
4.1.3	Alunos participantes do Programa Mais Educação.....	64
4.2	Programa Mais Educação como proposta de intervenção e enfrentamento do <i>bullying</i> escolar.....	64
5	PERCURSO METODOLÓGICO.....	66
5.1	Caracterização da pesquisa.....	66
5.2	Local do estudo e procedimento de coleta de dados.....	66
5.3	Seleção da amostra	72
5.4	Procedimento para a coleta dos dados e participantes.....	73
5.5	Instrumento de coleta de dados.....	74
5.6	Validação do instrumento.....	76
5.7	Variáveis.....	79
5.8	Análise dos dados.....	79

5.9	Aspectos éticos da pesquisa.....	80
6	RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	81
6.1	Artigo 1 – Violência do <i>bullying</i> entre alunos do ensino fundamental.....	82
6.2	Artigo 2 – Análise do Programa Mais Educação para a prevenção e a intervenção do <i>bullying</i> escolar	97
6.3	Artigo 3 – Programa Mais Educação como estratégia da educação ambiental para o enfrentamento do <i>bullying</i> : um enfoque teórico de Felix Guattari.....	115
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	128
	REFERÊNCIAS.....	131
	APÊNDICES.....	139
	ANEXO.....	145

APRESENTAÇÃO

Em meados de 2005, uma reportagem sobre *bullying* chamou a minha atenção ao apresentá-lo como um problema sério de relacionamento entre alunos nas escolas. A matéria que trazia casos de pessoas que sofreram com o *bullying* na escola, motivou-me a resgatar minha própria experiência¹ e a investigar o tema, culminando em uma dissertação de mestrado, a qual foi desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental da FURG.

Fundamentada na Teoria Ecológica do Desenvolvimento Humano, na educação ambiental e no projeto pedagógico da escola pesquisada, busquei investigar como professores percebiam e encaminhavam as situações de *bullying* que ocorriam em sala de aula. Entre os resultados, foi possível constatar que, frente aos conflitos entre os alunos, a maioria dos professores não conseguia perceber a manifestação do *bullying*, e os que a percebiam não consideravam que as atitudes representavam um comportamento agressivo com o objetivo de maltratar o colega, mas, sim, como uma brincadeira de idade que era tratada como indisciplina. Os resultados revelaram ainda que, mesmo diante de situações de conflito entre alunos em sala de aula, a prioridade dos professores estava em cumprir com o conteúdo programático previsto para suas disciplinas, como declarou um docente: “*eu estudei, eu me formei para vir aqui e passar o conhecimento científico e eu não posso me envolver com os problemas deles*”.

Os resultados da dissertação apresentaram uma realidade que se demonstrou comum em diferentes instituições educacionais. Antes mesmo da conclusão da pesquisa, comecei a receber convites para realizar trabalhos sobre *bullying* em escolas e instituições de apoio social. Com palestras e cursos ministrados em diferentes cidades, foi possível perceber que existe uma dificuldade dos profissionais da educação em reconhecer e enfrentar este tipo de violência escolar.

Apesar do crescente interesse que as instituições educacionais demonstravam pela temática do *bullying*, fui percebendo que, para enfrentar esse problema, não era suficiente realizar palestras e pequenos cursos. Esses apenas traziam informações sobre a questão e algumas ideias que os educadores poderiam adotar nas escolas. Porém, para transformar essa cultura da violência, é necessário que as escolas se comprometam e desenvolvam programas de prevenção e intervenção (LISBOA; BRAGA; EBERT, 2009; FANTE, 2012; OLWEUS, 1993).

Os gestores educacionais, mesmo reconhecendo a necessidade e a importância de realizar programas para o enfrentamento do *bullying*, esbarravam em questões organizacionais,

¹ A experiência está apresentada na dissertação de mestrado “O *bullying* como violência velada: a percepção e a ação dos professores” (OLIBONI, 2008).

institucionais, financeiras, curriculares, de recursos humanos, entre outros, que inviabilizavam um trabalho de médio e longo prazo e que pudesse envolver toda a instituição. Assim, na tentativa de minimizar os problemas, eram realizados trabalhos pontuais com determinadas turmas de alunos, alguns pais e professores.

Entretanto, nos últimos tempos, o problema da violência nas escolas tem tomado proporções cada vez maiores (ABRAMOVAY et al, 2006; SPÓSITO, 2001), o qual demonstra refletir a forma que a sociedade vem se configurando (GUATTARI; ROLNIK, 2010; WAISELFISZ, 2013). A teoria filosófica de Guattari apresenta e discute o modo com que as estruturas sociais atualmente estão constituídas e as consequências que tem trazido para a humanidade como um todo, como por exemplo, o crescimento da violência, das desigualdades sociais e a crise socioambiental. Para Guattari (2011), a humanidade caminha para uma progressiva deterioração e, se medidas não forem tomadas, pode colocar em risco a vida na Terra.

Na tentativa de oferecer oportunidades de inclusão social e amenizar as desigualdades, nos últimos anos, o governo brasileiro tem se dedicado ao desenvolvimento de diferentes programas para atender as necessidades mais emergentes da sociedade. Entre os programas que surgiram, está o Programa Mais Educação, que oferece educação integral para alunos de escolas públicas municipais, estaduais e do Distrito Federal.

O Programa Mais Educação foi criado no ano de 2007 e tem como proposta oferecer, no contraturno das aulas do currículo regular, atividades que visam estimular o desenvolvimento da consciência crítica através do esporte, das artes, da educação alimentar e saúde, do uso consciente das mídias, da educação ambiental, dos direitos humanos, entre outros. Para o desenvolvimento desse programa, é necessário que a escola articule ações entre pais, alunos, professores, pessoas da comunidade e instituições ligadas a órgãos públicos e privados. Como o Governo Federal disponibiliza incentivo e recursos financeiros específicos para o Programa Mais Educação, anualmente, cresce o número de escolas públicas que aderem à nova proposta.

Frente às dificuldades enfrentadas para o desenvolvimento de programas de prevenção e enfrentamento do *bullying* nas escolas e, considerando a metodologia de trabalho e abrangência do Programa Mais Educação, é possível que ele produza benefícios que contribuam para a redução do *bullying* entre os alunos nas escolas. Foi a partir dessa perspectiva que retornei ao Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental da FURG para cursar o doutorado. E, posteriormente, com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), tive a oportunidade de cursar estágio científico avançado no Centro de Investigação

em Estudos da Criança, da Universidade do Minho, em Portugal, sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Beatriz Oliveira Pereira, uma das autoridades internacionais em estudos sobre o *bullying*.

Assim, esta tese encontra-se estruturada da seguinte forma: **Introdução**, onde são estabelecidas algumas relações entre violência e o modelo de sociedade capitalista, sendo apresentado o *bullying* como um tipo de violência escolar e o Programa Mais Educação. Também, é explicitada a questão de pesquisa, a proposta de tese e os objetivos da pesquisa; o **Percorso Filosófico** discorre sobre o referencial de Felix Guattari a partir do seu conceito de produção de subjetividade, o qual é articulado ao entendimento da violência e do *bullying*; posteriormente, destaca-se o capítulo que trata sobre **Bullying entre termos, conceitos e características**. A seguir, apresenta-se o capítulo em que é abordado o **Programa Mais Educação como uma proposta de intervenção para a prática de *bullying***. No **Percorso Metodológico**, é descrito o método que orientou esta tese, explicitando os diferentes procedimentos metodológicos empregados, assim, como os procedimentos éticos seguidos. Posteriormente, são apresentados os **Resultados e Discussão** dos dados sob a forma de três artigos. E por fim, têm-se as **Considerações Finais** que destacam os principais achados e limitações desse trabalho, sugestões de pesquisas futuras e principais contribuições teóricas e práticas do estudo.

1 INTRODUÇÃO

Por muito tempo, a escola negou a violência em seu espaço. Afinal, não é tarefa fácil admitir que uma instituição cujo compromisso formal é a educação, abrigue casos de violência ou, ainda, seja a origem de algumas formas de violência. Longe de ser uma consequência aleatória de atores isolados, a violência reflete a atual organização da vida em sociedade manifestada pelas instituições sociais, políticas e econômicas (BAREMBLITT, 2002; GUATTARI; ROLNIK, 2010; WAISELFISZ, 2011).

Através da máquina social, a violência vai sendo produzida e reproduzida nas diferentes instituições, causando perturbações nos modos de vida individuais e coletivos que evoluem para uma progressiva deterioração (GUATTARI, 2011). Nessa perspectiva, a violência escolar ao mesmo tempo em que é produto da violência social pelas pessoas que a compõem, também é produtora pelas mesmas pessoas que fazem a instituição educacional (GUATTARI, 1998).

Em se tratando especificamente da violência escolar, há pouco mais de três décadas, o *bullying* passou a ser tema de interesse dos profissionais da educação. Tratado como um novo tipo de violência, o *bullying* se configura num problema sério de relacionamento entre estudantes que é marcado por atos de intimidação, perseguição, exclusão ou opressão, que são direcionados a um aluno por outro, e mais, sem que exista um motivo justificável. As agressões são repetitivas e podem durar anos e o objetivo é apenas um: causar dano àquele que recebe as agressões (BARROS, 2012; CARVALHO, 2012; COSTA; PEREIRA, 2010; FANTE, 2012; ORTEGA; CALMAESTRA; MERCHAN, 2008; OLWEUS, 1978; PEREIRA, 2008).

Apesar de o *bullying* envolver quaisquer pessoas de diferentes idades e em diferentes ambientes em que a vivência social exija um convívio regular, é na escola que ocorre a maior prevalência de casos. Como esse tipo de violência é, predominantemente, praticado por crianças e adolescentes e, sendo a escola o local frequentado por esse público por longos anos, o *bullying* caracteriza-se como um tipo de violência escolar (OLIBONI, 2008). No *bullying*, o desejo de prejudicar o outro de maneira fortuita pode ser entendido como uma dificuldade do agressor gerir a violência que lhe foi produzida em algum ambiente de interação social. A violência gera ansiedade, estresse, raiva, medo e ódio, sentimentos e estados emocionais que desestabilizam o indivíduo. Na tentativa de restaurar seu equilíbrio, o sujeito pode encontrar na reprodução de comportamentos agressivos, a maneira de aliviar suas tensões (GUATTARI; ROLNIK, 2010).

É assustadora a realidade dos conflitos familiares, entre pais e filhos. Pesquisa desenvolvida por Pinheiro (2006) sobre a relação entre violência familiar e *bullying*, por exemplo, demonstra que 85% dos 239 estudantes investigados sofreram violência psicológica

por parte da mãe, 62% por parte do pai e 70% foram alvo de agressões física. Ao relacionar a violência doméstica com o *bullying*, a pesquisadora verificou que estar exposto a comportamentos agressivos pode aumentar, em até quatro vezes, as chances de um aluno se envolver com o *bullying*. Dados como esses são extremamente preocupantes, pois demonstram a repercussão que a violência pode trazer na vida das pessoas, expondo-as a situações de risco e as deixando vulneráveis.

A negligência dos pais no atendimento às necessidades emocionais dos filhos, os maus tratos, as agressões e as explosões emocionais violentas a que são expostas crianças e adolescentes no ambiente familiar (FONSECA et al., 2012); a violência vivida nas ruas, bem como, dentro da própria instituição escolar; a falta de habilidade de professores para lidar com algumas dificuldades dos estudantes, aliada a um currículo defasado e desinteressante, são elementos que favorecem o surgimento da violência (GUATTARI; ROLNIK, 2010). Para Deleuze e Guattari (2007), não existe dúvida de que o fenômeno da violência escolar expressa nos recreios e nas relações interpessoais também está relacionado ao conteúdo das disciplinas e à forma com que é ministrado. Afinal, “a professora não se questiona quando interroga um aluno... ela ‘ensina’, dá ordens, comanda... A máquina do ensino obrigatório não comunica informações, mas impõe, à criança, coordenadas semióticas” (DELEUZE; GUATTARI, 2007, p. 11).

Na tentativa de entender essa dinâmica, é possível recorrer ao conceito de produção da subjetividade encontrada em Guattari (1998). Para o filósofo, a subjetividade é produzida através de territórios existenciais, ou seja, a subjetividade se desenvolve por meio dos diferentes ambientes e espaços de interação do indivíduo em suas relações sociais estabelecidas que transcendem no tempo e no espaço para o todo. Desse modo, é possível entender que a violência manifestada em um ambiente confere uma partícula sobre todo território existencial que compõe a subjetividade, que poderá ser ou não internalizada pelo indivíduo. Quando a violência é internalizada na subjetividade, aos poucos, o indivíduo passa a se posicionar no mundo através da violência.

Assim, de maneira sutil, através do uso de apelidos e gracejos de mau gosto, olhares recriminatórios e intimidatórios, e exposição a situações vexatórias, os alunos agressores começam a reproduzir a violência sofrida, fazendo outras vítimas. Porém, a cultura da violência pode fazer com que a prática do *bullying* evolua para a extorsão de dinheiro e objetos, difamação em *sites* de relacionamento com a divulgação de imagens e vídeos depreciativos, intimidação por *e-mail* e mensagens telefônicas com ameaças de agressão física e sexual que, algumas vezes, chegam a se concretizar (ALMEIDA et al., 2008; COSTA; PEREIRA, 2010; FANTE,

2012; ORTEGA, CALMAESTRA; MERCHAN, 2008).

Apesar de, num primeiro momento, o *bullying* parecer de pouca importância, o cenário a que a vítima é constantemente exposta pode trazer sérios prejuízos ao seu desenvolvimento psicológico. Dan Olweus (1978), pesquisador norueguês pioneiro nos estudos sobre o *bullying*, verificou que a morte por suicídio de três alunos estava associada aos anos de extremo sofrimento com o *bullying* na escola. Os trabalhos sobre o tema que até então eram considerados de pouca relevância, passaram a ganhar importância e reconhecimento internacional.

No Brasil, a temática do *bullying* ganhou repercussão acadêmica e social recentemente. Há pouco mais de uma década, resultados de pesquisas como as de Fante (2012) alertaram a sociedade para a elevada prevalência de casos nas escolas. Porém, foi após o massacre ocorrido no dia 07 de abril de 2011, em uma escola de Realengo – RJ, que a problemática passou a ser tema de maior preocupação pelas autoridades políticas e educacionais. Na ocasião, um ex-aluno, vítima de *bullying* por anos, retornou à antiga escola e assassinou 12 estudantes, suicidando-se depois. A maioria dos alunos mortos eram meninas, as quais representavam para o atirador os agressores que lhe trouxeram sofrimento na escola (RODRIGUES, 2012). Casos extremos de *bullying*, envolvendo suicídio e massacres em escolas, demonstram as graves consequências que pode trazer, através de uma aparente e inofensiva “brincadeira”.

Como a investigação do *bullying* é recente no país, a maioria das pesquisas ainda buscam compreender melhor esse fenômeno. Enquanto isso, nas escolas urge a necessidade de projetos que auxiliem na redução desse tipo de violência, visto o elevado número de alunos que o vivenciam (BARROS, 2012; CARVALHO, 2012; CEATS; FIA, 2010; FANTE, 2012; MOURA; CRUZ; QUEVEDO, 2011). Preocupados com essa realidade, pesquisadores como Lopes Neto e Saavedra (2004), Fante (2012), Barros (2012), Carvalho (2012) e Stelko-Pereira (2012) desenvolveram programas para o enfrentamento do *bullying* escolar. Contudo, a necessidade de apoio, investimento e incentivo do poder público parece dificultar o acesso das escolas a esses programas (ABRAMOVAY et al., 2006; STELKO-PEREIRA, 2012). A indisponibilidade da Secretaria Estadual de Educação de São Paulo em dispensar algumas horas/aula para que professores pudessem participar do programa de intervenção promovido por Stelko-Pereira (2012), por exemplo, pode ter sido um dos motivos que fizeram com que 50% dos professores deixassem de frequentar o programa. Para os professores, mesmo reconhecendo a importância de intervir diante do *bullying*, participar do desenvolvimento de um programa sem receber algum tipo de apoio, pode soar como uma exigência de mais trabalho e compromisso (OLIBONI, 2008).

Por outro lado, sob a perspectiva da Educação Integral, em 2007, o Governo Federal

criou o Programa Mais Educação (PME), pela Portaria Interministerial n.º 17/2007. Através do Programa Bolsa Família, o PME tem como objetivo diminuir as desigualdades educacionais na sociedade brasileira, congregando esforços de políticas públicas educacionais e sociais que são dialogadas e empreendidas em ações entre os Ministérios da Educação – MEC, da Cultura – MINC, do Esporte – ME, do Meio Ambiente – MMA, do Desenvolvimento Social e Combate à fome – MDS, da Ciência e da Tecnologia – MTC e, também, da Secretaria Nacional da Juventude e Assessoria Especial da Presidência da República.

Assim, para atender o objetivo proposto, o PME amplia a jornada escolar dos alunos para no mínimo sete horas diárias, de modo que, no contraturno das aulas do currículo oficial, os estudantes desenvolvam múltiplas atividades. O programa promove, ainda, a união entre família, comunidade e instituições públicas e privadas, que sob a supervisão da escola, pessoas de diferentes setores da sociedade e que tenham conhecimento e domínio em alguma área do conhecimento possam ser convidadas a coordenar e implementar alguma atividade com os alunos, ocupando o papel de monitores. Essa interação social promovida pelo programa faz com que a sociedade como um todo se comprometa com a educação e busque, a partir dos seus contextos e realidades, caminhos para enfrentar os problemas do cotidiano na educação.

O PME busca priorizar a participação dos alunos que se encontram nas séries finais da 1ª e 2ª fase do Ensino Fundamental, ou seja, alunos do 4º e 5º e, do 8º e 9º ano, períodos em que ocorre o maior número de casos de abandono escolar. São prioridade, também, os alunos que se encontram em situação de vulnerabilidade e risco social e em situação de defasagem idade/série devido à repetência. Contudo, qualquer estudante pode frequentar as atividades, inclusive, aqueles que são líderes positivos, incentivadores e que congregam colegas. Sob essa perspectiva, em 2008, o PME deu início as suas atividades em 1.380 escolas, em 55 municípios nos 26 estados e Distrito Federal. Em 2011, já eram 14.995 escolas com 3.067.644 estudantes atendidos (BRASIL, 2015).

A crescente adesão das escolas ao PME demonstra o seu aceite pelas instituições educacionais, famílias de alunos, comunidades e instituições sociais que precisam se comprometer para o seu sucesso. Em se tratando da família, a possibilidade de trazer os pais de alunos para participar da vida escolar dos filhos, desenvolvendo alguma atividade no PME cria espaço para estreitar e valorizar a relação com os filhos. A união entre escola, família e sociedade promovida pelo programa é uma forma de comprometer a todos com o processo educacional que, como consequência, pode produzir benefícios para a redução da violência escolar.

A ampliação da jornada escolar para alunos, promovida com a implementação de

atividades do PME, favorece o desenvolvimento de uma escola mais atuante, participativa e integradora no processo de construção da cidadania. A prática de esporte, o encontro com a música e a arte, o contato com a natureza, o cuidado com a saúde e alimentação, a valorização do respeito ao outro e às diferenças, o uso responsável das mídias, e o reforço pedagógico em disciplinas, são elementos que favorecem o encontro e a descoberta de novas oportunidades para os alunos. Como consequência, é possível que o PME, pelas atividades que são oferecidas, estimule os alunos e aumente a sua satisfação com a escola.

Assim, considerando todo o problema que envolve a exposição à violência e ao *bullying* na escola; a dificuldade das instituições educacionais em aderir a programas de prevenção e intervenção ao *bullying*; a abrangência nacional que atinge o PME; a extensão das atividades oferecidas; a necessidade de união entre escola, família e sociedade para o desenvolvimento do PME e, ao mesmo tempo, a necessidade dessa união para enfrentar problemas de violência como o *bullying*, esta tese teve a seguinte **questão de pesquisa**: o PME contribui para reduzir o *bullying* escolar e contribui com a educação ambiental para o enfrentamento da violência escolar?

Dessa maneira, buscou-se **defender a tese** de que as escolas que participam do PME apresentam estratégias de educação ambiental que contribuem para o enfrentamento do *bullying*; e, por isso, possuem menor prevalência de *bullying* em relação às escolas que não participam desse programa.

Para isso, a pesquisa teve o **objetivo geral** de avaliar os benefícios do PME para a prevalência de *bullying* escolar. Para subsidiar esse objetivo, compuseram a proposta os seguintes **objetivos específicos**:

- Verificar a prevalência e os tipos de *bullying* entre estudantes do Ensino Fundamental;
- Investigar diferentes elementos associados ao *bullying* e avaliar a contribuição do PME na redução do *bullying* escolar;
- Analisar teoricamente o PME como uma possível estratégia micropolítica e microsocial de educação ambiental na contribuição para o enfrentamento da violência escolar.

2 PERCURSO FILOSÓFICO

Este capítulo discorre sobre o referencial filosófico que norteia esta tese, a qual se fundamenta na perspectiva de Félix Guattari. A opção por esse autor decorre de sua contribuição teórica e contemporânea para a educação ambiental, a qual será aqui apresentada através do conceito de produção da subjetividade, e por entender que o modo como a subjetividade é produzida, estimula e incentiva a violência e, conseqüentemente, a prática de *bullying* nas escolas.

2.1 Produção de subjetividade

A subjetividade é uma produção coletiva entre relações individuais e institucionais, que orientam e determinam a vivência na sociedade em cada período histórico, através de regras, normas de conduta, leis e comportamentos. Entre as instâncias de relação, as institucionais demonstram exercer um poder maior sobre as demais. A linguagem, a escrita, a economia, a religião, a política e a educação são algumas instituições que, organizadas, determinam os modos de ser e viver em um modelo de sociedade. Deleuze e Guattari (2007) enfatizam, por exemplo, que “a linguagem não é mesmo feita para que se acredite nela, mas para obedecer e fazer obedecer” (p. 12).

As instituições são lógicas que só adquirem dinamismo pelos agentes, ou seja, os seres humanos. A coletividade humana cria as instituições, do mesmo modo que as instituições criam os homens (BAREMBLITT, 2002); apesar da sua mútua relação, as instituições demonstram exercer um poder maior sobre o homem, já que suas ideias podem perdurar ao longo da história.

A coletividade é feita de indivíduos, que desenvolvem um dinamismo relacional produzindo a subjetividade. Na coletividade, existem pessoas com conhecimentos intelectual e profissional que colocam seus serviços a favor das forças dominantes da sociedade como, por exemplo, o Estado (BAREMBLITT, 2002). Esses indivíduos, conhecedores do processo de sociedade e de produção de subjetividade, atuam dentro da coletividade e institucionalizam posicionamentos, regulam e caracterizam a atividade humana e “se pronunciam valorativamente com respeito a ela, esclarecendo o que deve ser, o que está prescrito, e o que não deve ser, isto é, o que está proscrito” (BAREMBLITT, 2002, p. 26).

Assim, do mesmo modo com que os bebês e as crianças são orientados pelos pais a adotarem determinados comportamentos, as pessoas são orientadas por uma cultura de massa a seguir determinados procedimentos. Essa relação da subjetividade com a exterioridade

compromete o desenvolvimento da humanidade pelo movimento de implosão e infantilização regressiva (GUATTARI, 2011), sendo que “os adultos é que são infantis. As crianças conseguem não ser infantis por algum tempo, enquanto não sucumbem a essa produção de subjetividade” (GUATTARI; ROLNIK, 2010, p. 33). Na infância, de certa forma, é permitido gozar um pouco mais de liberdade através da criatividade e da traquinagem. Porém, mesmo neste período, a cultura de massa possui instituições que são como máquinas e tratam de ir, desde a tenra idade, preparando as crianças para adotarem determinados sistemas de submissão:

A cultura de massa produz, exatamente, indivíduos: indivíduos normalizados, articulados uns aos outros segundo sistemas hierárquicos, sistemas de valores, sistemas de submissão – não sistemas de submissão visíveis e explícitos... mas sistemas de submissão muito mais dissimulados (GUATTARI; ROLNIK, 2010, p. 22).

Em se tratando do conceito de máquina, esse não é fechado em si mesmo como na mecânica em que os indivíduos podem controlar, consertar ou aprimorar. Diferentemente, em se tratando de produção de subjetividade, as máquinas são entendidas em termos biológicos, psíquicos, sociais, de articulação, interdependência e funcionalidade (SOUZA, 2008), representando “um *phylum* comparável ao das espécies vivas. Elas engendram-se umas às outras, selecionam-se, eliminam-se, fazendo aparecer novas linhas de potencialidades” (GUATTARI; ROLNIK, 2010. p. 385); ou seja, as máquinas são elementos de diferentes espécies que criam, transformam ou transmitem a subjetividade (BUSANELLO, 2012).

Para ter uma ideia do poder das máquinas de produção de subjetividade, foi com um discurso sobre os direitos humanos, e usando ideias de igualdade e fraternidade, que Adolf Hitler levou uma nação a seguir seu pensamento e a perseguir e exterminar milhares de pessoas de diferentes etnias (BICALHO et al, 2009). Outro exemplo que pode ser lembrado foi o que ocorreu no início do século XXI. Com um discurso de que o Iraque possuía armas de destruição em massa, o então presidente dos Estados Unidos George W. Bush declara guerra àquele país: “De acordo com o presidente americano, os Estados Unidos e o mundo não poderiam ficar reféns de um regime terrorista, sem leis e comandado por um ditador, um assassino” (PEREIRA, 2013, p. 20). Se o governo americano, junto com os meios de comunicação, fez com que a expressão *armas de destruição em massa* se popularizassem mundialmente gerando medo e terror em milhares de pessoas, este mesmo governo podia ser visto como o “salvador”, como aquele que iria libertar o mundo das mãos de um terrorista. Em aproximadamente nove anos de guerra, apesar de Bush conseguir “libertar” o povo iraquiano, e conseqüentemente o mundo,

depondo, julgando e assassinando o líder Saddam Hussein, as armas de destruição em massa que ameaçavam a humanidade jamais foram encontradas (PEREIRA, 2013).

Com histórias semelhantes a essas, a humanidade “colecciona” acontecimentos que exemplificam a produção e a utilização da subjetividade para atingir determinados fins:

A produção de subjetividade talvez seja mais importante do que qualquer outro tipo de produção, mais essencial até que do que o petróleo e as energias. É o caso do Japão, onde não se tem petróleo, mas se tem – e como! – uma produção de subjetividade. É essa produção que permite à economia japonesa se afirmar no mercado mundial. A ponto de receber a visita de centenas de delegações patronais que pretendem “japonizar” as classes operárias de seus países de origem (GUATTARI; ROLNIK, 2010, p. 34).

Do mesmo modo que a subjetividade é produzida em meio macropolítico, mobilizando nações inteiras, ela também se faz no cotidiano das relações micropolíticas individuais e coletivas, atuando em diferentes campos e de diferentes formas na vida cotidiana.

A Revolução Industrial fez surgir o modelo de sociedade capitalista, trazendo uma nova orientação de economia baseada em bens e em lucros. Entretanto, para obter o lucro, é preciso mobilizar a sociedade para que haja o consumo dos bens produzidos. Uma maneira de fazer isso é entrando nas estruturas psíquicas do inconsciente para criar a necessidade. Com a necessidade, passam a ser “considerados felizes” aqueles sujeitos que estão “dentro de um modelo ideal de padrão”. Assim, começam a ser vendidos os bens produzidos como se fossem “poções para a felicidade”.

Através das “estruturas produtoras de signos, de sintaxe e de subjetividade, por intermédio, especialmente, do controle que exerce sobre a mídia” (GUATTARI, 2011, p. 31), os interesses macropolíticos do modelo capitalista entram nos mais distintos lugares das relações micropolíticas. Isso limita a criatividade humana, pois são determinados certos estilos de vida que o indivíduo deve seguir e viver dentro das mesmas redundâncias de imagens e comportamentos. Nesse sentido, a subjetividade se torna um produto e são excluídos aqueles que não conseguem acompanhar as regras do Capitalismo Mundial Integrado (CMI) (GUATTARI, 2011).

2.2 Capitalismo Mundial Integrado e a violência do *bullying*

Para atender as inúmeras “necessidades” que são impostas, homens e mulheres perseguem o trabalho do mesmo modo que por ele são perseguidos. A sobrecarga de atividades pode limitar o tempo de convívio entre as relações pessoais, sociais e ambientais, as quais

passam a evoluir no sentido progressivo de deterioração (GUATTARI; ROLNIK, 2010).

Nesse ínterim, os conflitos interpessoais passam a surgir com maior frequência por motivos banais e com desfechos trágicos. Um estudo divulgado, em 2012, pelo Conselho Nacional do Ministério Público revelou que 83% dos homicídios no Estado do Acre e 82% dos homicídios no Estado de São Paulo ocorrem por motivos fúteis e/ou por impulso, o que inclui brigas, ciúmes, conflitos entre vizinhos, desavenças, discussões, entre outros. De certa forma, o que surpreende nesta pesquisa é que os dados contrariam as estimativas de que os homicídios no país estão diretamente relacionados ao crime organizado e ao tráfico de drogas (WAISELFISZ, 2013).

Ao seguir essa perspectiva, é possível considerar que crianças e adolescentes estejam sendo expostos às situações de violência em seus ambientes de interação social e aprendendo que esta forma de relação é natural (APOSTÓLICO, 2012). Quando se transporta essa ideia para o ambiente escolar, é possível entender alguns casos de violência escolar praticados pelos alunos, como por exemplo, o *bullying*.

Em se tratando especificamente do *bullying*, as construções filosóficas de Guattari podem trazer um entendimento entre a dinâmica das relações sociais e esse tipo de violência escolar. Na prática de *bullying*, são rejeitados, excluídos e difamados sem justificativa, aqueles que são considerados diferentes, fora do padrão (MINAYO, 2013). De modo semelhante, no CMI, são excluídas, ignoradas e hostilizadas pessoas que estão fora dos ditames considerados ideais de sociedade. Nessa perspectiva, o ser humano é limado no seu existir, por ser serializado, registrado e modelado (GUATTARI; ROLNIK, 2010).

Como exemplo disso, são os relatos de alunos que sofrem *bullying* por não estarem dentro de um padrão (CARNEIRO; FIGUEIREDO, 2012). Entretanto,

a culpabilização é uma função da subjetividade capitalística... da qual colocam-se questões como: ‘quem é você?’, ‘você que ousa ter uma opinião, você fala em nome de quê?’, ‘você vale o que na escala de valores reconhecidos enquanto tais na sociedade?’, ‘a que corresponde a sua fala?’, ‘que etiqueta poderia classificar você?’ E somos obrigados a assumir uma singularidade de nossa própria posição com o máximo de consistência... no entanto, na menor vacilação diante dessa exigência de referência, acaba-se caindo automaticamente numa espécie de buraco, que faz com que a gente comece a indagar: ‘afinal de contas, quem sou eu? Será que sou uma merda?’ É como se o nosso direito de existência desabasse (GUATTARI; ROLNIK, 2010, p. 49).

O modelo de sociedade capitalista estimula a competição na frenética briga por espaço de mercado (SOUZA, 2008). Na desenfreada corrida para sustentar o mercado, o *mass média* cria a necessidade, estimula o desejo e desenvolve soluções para problemas que, às vezes, são até inexistentes. Desse modo, o indivíduo é incentivado a estar dentro de um padrão e para isso

tem que consumir, adquirir, produzir, competir: “sob o eufemismo ‘mercado livre e competição sadia’, somos educados para interagir a partir da negação do outro. Dessa forma, a competição não é e nem pode ser sadia... a competição nega a cooperação na convivência” (PUPO, 2012, p. 136).

Para o CMI, de certa forma, é estrategicamente interessante que nem todas as pessoas consigam ter acesso aos bens de produção, a fim de que aqueles que conseguem obter algum êxito possam sustentar uma representação subjetiva de maior valor sobre os outros. Nessa sequência, os indivíduos vão se estruturando em posições hierárquicas e estabelecendo discriminações de pertencimento, de modo que aquele que não consegue atingir ou manter determinado patamar é excluído. Dessa maneira,

o lucro capitalista é, fundamentalmente, produção de poder subjetivo. Isso não implica uma visão idealista da realidade social: a subjetividade não se situa no campo individual, seu campo é o de todos os processos de produção social e material. O que poderia dizer usando a linguagem da informática, é que, evidentemente, um indivíduo sempre existe, mas apenas enquanto terminal; esse *terminal individual se encontra na posição de consumidor de subjetividade. Ele consome sistemas de representação, de sensibilidade, etc.* (GUATTARI; ROLNIK, 2010, p. 41 – grifo dos autores).

Ao transpor essa realidade para o universo infanto-juvenil, como “grande parte do seu tempo é passado diante da televisão, absorvendo relações de imagem, de palavras, de significação” (GUATTARI; ROLNIK, 2010, p. 41), conseqüentemente, suas subjetividades vão sendo modeladas pelo que é transmitido pelo *mass mídia*. Assim, como as forças produtivas estão tomando uma quantidade cada vez maior de tempo da atividade humana (GUATTARI, 2011), inevitavelmente, crianças e adolescentes vão tendo reduzido e negligenciado o tempo de convívio com seus familiares. Se a família não conseguir atender as necessidades psicológicas de seus filhos, a fim de favorecer um desenvolvimento mais sadio, ela corre o risco de vê-los frustrados, sofridos por não conseguirem estar dentro do que está na moda. O que se pretende dizer com isso é que as famílias precisam valorizar mais os vínculos afetivos, a amorosidade, o respeito, a tolerância, a amizade.

Entretanto, na tentativa de aplacar as ausências afetivas, é comum encontrar pais que buscam estar presentes com presentes. Assim, o que se observa é que as redes de parentesco estão sendo reduzidas ao mínimo, “a vida doméstica vem sendo gangrenada pelo consumo da mídia, a vida conjugal e familiar se encontra frequentemente ‘ossificada’ numa espécie de padronização de comportamentos” (GUATTARI, 2011, p. 07).

Frente às prováveis frustrações pelas ausências afetivas e materiais, e a exposição às situações de violência, crianças e adolescentes podem adotar comportamentos agressivos, como

a prática de *bullying*. Assim, na tentativa de amenizar seus sofrimentos e buscar alguma valorização pessoal, mesmo não sendo o melhor caminho, esses indivíduos podem vir a usar da dissimulação, da intolerância, do desrespeito e da violência para obter algum reconhecimento. Nesse sentido, o agressor pode ser visto como sendo mais uma vítima desse sistema que deteriora as relações individuais, sociais e ambientais; afinal, “*o que faz a força da subjetividade capitalística é que ela se produz tanto em nível dos opressores quanto dos oprimidos*” (GUATTARI; ROLNIK, 2010, p. 53 – grifo dos autores).

2.3 Programa Mais Educação sob o enfoque ecosófico: contribuições à educação ambiental

Na teoria de Guattari, é possível encontrar severas críticas ao modelo capitalista pela dilaceração das relações individuais, sociais e ambientais promovida pela produção de subjetividade. É importante deixar claro que o filósofo não é contra o processo de desenvolvimento; ele é contrário à forma como esse desenvolvimento é alcançado, não respeitando as singularidades subjetivas que, com isso, afetam as relações em todos os níveis que contribuem para uma crise socioambiental:

O planeta Terra vive um período de intensas transformações técnico-científicas, em contrapartida das quais engendram-se fenômenos de desequilíbrios ecológicos, que se não forem remediados, no limite, ameaçam a vida em sua superfície (GUATTARI, 2011, p. 07).

Diante do envoltório “alucinante” de atrativos de objetos de desejo, o ser humano corre o risco de perder a alteridade, ao adotar ações e posturas que degradam o outro e a si mesmo. A vivência nesse ensejo tende a deturpar as relações sociais e a favorecer a produção de subjetividades voltadas para a disputa entre interesses individuais e sociais. Por consequência, isso estimula as desigualdades, as situações de conflito e de violência em todo o mundo, a ponto de colocar em risco todo o sistema ecológico planetário.

Na obra de Guattari, é possível encontrar reflexões em termos mundiais de como os países são afetados pelo CMI e de como os modos de vida estão sendo devastados. Entre as referências do autor, está a África que vive uma catástrofe generalizada (GUATTARI, 2012); o povo iraniano que “há mais de dez anos se focalizou em arcaísmos religiosos e atitudes sociais globalmente conservadoras” (GUATTARI, 2012, p. 12); o desamparo dos países do “Terceiro Mundo, os países do Sul, que se acham assim marcados por um ponto de interrogação

angustiante” (GUATTARI, 2012, p. 13); bem como, os “fenômenos de selvageria urbana, o desenvolvimento de guetos de milhões de habitantes (1.300 favelas somente na cidade de São Paulo)” (GUATTARI, 1998, p. 41). Segundo o filósofo, o modelo capitalista, hoje, é mundial e planetário “graças à arbitrariedade dos Estados Unidos e do recurso da violência” (GUATTARI, 1998, p. 27).

Para que possa haver uma verdadeira transformação em termos macropolíticos e macrosociais, Guattari e Rolnik (2010) incentivam movimentos de emancipação pelas lutas sociais na esfera das relações micropolíticas, no sentido de reivindicar a solidariedade e o respeito à multiplicidade (SOUZA, 2008). Nessa vertente, Guattari (2011) propõe uma nova estrutura ética-política que articula ações em três registros ecológicos que envolvem o nível mental, social e ambiental, denominada de ecosofia. Afinal,

não haverá resposta à crise ecológica a não ser em escala planetária e com a condição de que se opere uma autêntica revolução política, social e cultural, reorientando os objetivos de produção de bens materiais e imateriais. Essa revolução deverá concernir, portanto, não só as relações de forças em grande escala, mas também de domínios moleculares de sensibilidade, de inteligência e de desejo (GUATTARI, 2011, 09).

Guattari (2011) reflete que a construção da subjetividade ocorre por meio de territórios existenciais, ou seja, a subjetividade se desenvolve por meio dos diferentes ambientes e espaços de interação do indivíduo em suas relações sociais estabelecidas e que transcende no tempo e no espaço para o todo. Sob a perspectiva dos registros ecológicos, a ecosofia mental propõe a reinvenção da relação do indivíduo com ele mesmo, levando-o a reexaminar sua relação com a subjetividade e com questões essenciais à existência humana. Assim, caberia a ecosofia mental

o esforço de preservação do paradigma ético-estético, como norteador da produção de subjetividade. Os antídotos ao envenenamento da produção de subjetividade por parte do CMI seriam da ordem de revoluções micropolíticas que operem contra o modelo de subjetividade capitalística veiculado principalmente pela mídia. Todo o projeto do CMI de controle, infantilização, aplainamento, nivelamento de subjetividades, baseado num paradigma técnico-científico, deve ser combatido através de uma mudança de mentalidades (SOUZA, 2008, p. 71).

A ecosofia social propõe uma reestruturação das relações sociais de vivência afetiva na família, no ambiente de trabalho, no contexto urbano, reinventando novos modos de ser no conjunto das modalidades das relações grupais (GUATTARI, 2011). A proposta é a de recriar as modalidades de ser-em-grupo, promovendo uma nova sensibilização que seja capaz de promover mudanças sociais e institucionais (SOUZA, 2008).

Por fim, a ecosofia ambiental procura desviar a atenção restrita que se tem sobre a

degradação da natureza e a preservação das espécies para articular com as transformações mentais e sociais. Na proposta do filósofo, “a conotação da ecologia deveria deixar de ser vinculada à imagem de uma pequena minoria de amantes da natureza ou de especialistas diplomados” (GUATTARI, 2011, p. 36), visto que somente com uma reformulação nas esferas mental e social é que se conseguirá efetivamente atender as necessidades ambientais (GUATTARI, 2011).

Frente à realidade promovida pelo CMI que, inevitavelmente, pode estimular a violência e, considerando a perspectiva filosófica de Guattari quanto à promoção de movimentos de emancipação, é possível que a proposta do PME desenvolvido nas escolas possa atuar no sentido de incentivar o desenvolvimento de singularidades subjetivas dos alunos. Como as atividades dos macrocampos podem ser coordenadas por pessoas da comunidade, fica aberto o espaço para a interação subjetiva no ambiente escolar que não seja somente a estabelecida pelo aparelho ideológico do Estado na escola.

A perspectiva do PME demonstra vir ao encontro do que propõe a Carta de Belgrado (UNESCO, 1977), a qual trata de uma estrutura global para a educação ambiental. Na carta, estimula-se a busca de estratégias para as causas básicas que promovem pobreza, fome, analfabetismo, contaminação, exploração e dominação. O PME tem o objetivo de promover a educação integral dos estudantes, partindo de estratégias que atendam, inicialmente, alunos que vivem em situação de vulnerabilidade social e que tenham defasagem no ensino (MEC, 2013).

Assim, a promoção desta interação subjetiva oferece espaços para o desenvolvimento da criatividade, da sensibilidade, da afetividade, da amorosidade, elementos fundamentais para o processo de subjetividades singulares. Dessa forma, quem sabe, mediante tais interações, pode estar o caminho para amenizar angústias, sofrimentos, tristezas, frustrações associadas à violência e à prática do *bullying* entre alunos nas escolas. Pode ser reconhecida, também, como uma das estratégias que contribuem para a educação ambiental, quando se reconhece que o PME demonstra se aproximar do que consta na Carta de Belgrado, quando diz sobre a necessidade de “instauração de novas e produtivas relações entre estudantes e professores, entre escolas e comunidades, e ainda entre o sistema educativo e a sociedade em geral” (UNESCO, 1977, p. 02).

3 BULLYING ENTRE TERMOS, CONCEITOS E CARACTERÍSTICAS

Desde que a temática do *bullying* emergiu como um problema de violência, foram constatadas diferentes questões relativas à delimitação do problema, denominação e conceituação. Se existe dificuldade em conceituar a violência, quiçá o *bullying* que, além de ser um tipo de violência, é um tema novo de estudo.

Apesar de haver um consenso entre os estudiosos de que o *bullying* é um tipo de violência expressa pela intimidação, humilhação e perseguição, as lacunas existentes pela falta de uma definição comum e de uma nomenclatura apropriada, têm trazido problemas de interpretação, principalmente, quando não se encontra uma tradução do termo, que é importado de outra língua e cultura. Contudo, independente do termo ou conceito apregoado, o fato é que essa problemática pode trazer consequências sérias para os envolvidos. Como o *bullying* possui peculiaridades específicas que identificam o conflito, é necessária atenção já que sua maneira velada e, algumas vezes, travestida de brincadeira, pode dificultar seu reconhecimento.

Este capítulo tem por objetivo discutir os diferentes termos e conceitos sobre *bullying* que têm sido apresentados na literatura e, através deles, desenvolver um entendimento sobre esse tipo de violência, norteando, assim, esse trabalho. Serão apresentados, também, elementos que favorecem a identificação dos envolvidos com o *bullying*: vítima, agressor, vítima-agressor e espectador.

É certo que a discussão não se esgota aqui. Contudo, diante da complexidade que envolve o *bullying* e da sua aparente banalização, faz-se necessário problematizar essa questão, a fim de contribuir para desmistificar equívocos que prejudiquem o seu reconhecimento.

3.1 Dinâmica do *bullying*

Na atualidade, parece que se tornou comum, nas instituições educacionais, problemas originários da falta de disciplina, de motivação para aprendizagem, de cidadania, repercutindo no aumento da violência e do abandono escolar. Questões como essas deveriam envolver pais, alunos, escola e instituições comprometidas com a educação para a busca de soluções. Contudo, o que se vê parece ser uma responsabilização de um pelo outro sobre os problemas relativos ao processo educacional, como se cada um buscasse se eximir do seu comprometimento.

O problema da violência nas escolas é uma realidade que acompanha e assombra toda a comunidade escolar. Com atos perversos, a violência, além de interferir na aprendizagem e no rendimento educacional dos alunos, pode comprometer negativamente o processo de

socialização e formação de subjetividades; dificultar o relacionamento de professores, alunos, pais e demais funcionários de educação; favorecer o sentimento de insegurança, medo, dor, dúvida e revolta e desencadear a evasão escolar.

No que tange essas situações, encontra-se a prática do *bullying* que se configura num problema sério de maus tratos entre alunos. Como o *bullying* afeta predominantemente relações de crianças e adolescentes (BANDEIRA; HUTZ, 2011; FANTE, 2012; LISBOA; BRAGA; EBERT, 2009), e considerando que a escola é o ambiente que promove constante interação social entre esse público, o *bullying* é reconhecido como um tipo de violência escolar devido ao elevado número de casos encontrado neste espaço.

É consenso entre os estudiosos de que não existe um termo e um conceito que contemplem toda a sua problemática. Em um breve retrospecto sobre o que atualmente se entende por *bullying*, tem-se a história do psiquiatra sueco Peter Paul Heinemann que, em 1969, ao visitar uma escola visualizou um grupo de estudantes perseguindo e hostilizando um colega. Para se livrar de seus agressores, o aluno sai correndo em disparada pelo pátio de areia perdendo suas sandálias que, mais tarde, Heinemann vai recolher, recordando o seu período de infância na escola. Foi através dessa história que o psiquiatra chamou a atenção de pesquisadores dos países nórdicos para um problema de relacionamento entre estudantes que, inicialmente, chamou de *mobbing*. Para Heinemann, no *mobbing*, um grupo de alunos assume atitudes contra outro aluno com vistas a excluí-lo (MORA-MERCHAN, 2000).

Mobbing, um termo inglês, foi utilizado primeiramente pelo etologista Konrad Lorenz para designar determinados comportamentos de animais usados para espantar um predador (MIDDELTON-MOZ; ZAWADSKI, 2007). No *mobbing*, animais de mesma espécie agem em conjunto e têm por objetivo confundir e espantar o predador com o uso de vocalizações e ameaça de ataque a distância (GUIMARÃES; RIMOLI, 2006).

Ao transportar o conceito para o que acontece no relacionamento entre estudantes, o emprego inicial da terminologia *mobbing* refere-se a “uma reação extrema de um indivíduo a uma situação estressora ou ameaçadora” (GUIMARÃES; RIMOLI, 2006, p. 185). Ou seja, o *mobbing* manifesta-se quando um indivíduo se sente ameaçado por outro, mesmo que esse outro não lhe tenha feito algo que justifique a agressão. Assim, o sentimento de ser ameaçado é o que leva a manifestação da agressão e o que caracteriza o *mobbing*.

A partir dos trabalhos iniciais de Heinemann, outros pesquisadores se interessaram pelo tema e buscaram aprofundar conhecimentos no assunto. Em destaque, é possível citar o pesquisador norueguês Dan Olweus, da Universidade de Bergen, pela contribuição acadêmica de suas investigações, tornando-se referência internacional. Em 1973, ao começar a estudar o

fenômeno, Olweus verificou que a especificidade do problema demandava uma nomenclatura mais abrangente e passou a adotar a terminologia *bullying* (MORA-MERCHAN, 2000). *Bullying* é um termo inglês que deriva da palavra *bully*, entendida como valentão, tirano, brigão. Não existe tradução específica da palavra *bullying* para a língua portuguesa, assim como não existe uma palavra equivalente em outros países.

Na tentativa de adaptar o termo, para facilitar sua compreensão e torná-lo mais próximo da realidade social e cultural, alguns países buscaram adotar terminologias específicas, como: *einshuchten*, na Alemanha; *maltrato*, *abuso* e *intimidación*, na Espanha; *brutaliser* e *intimider*, na França; *pallikaros* e *trampoikos*, na Grécia; *treiteren*, *pesten* e *dondere*, na Holanda; *Ijime*, no Japão; *bullismo*, *prepotenza* na Itália (MORA-MERCHAN, 2000), *bullying* (PEREIRA, 2008) e *maus tratos entre pares* (CARVALHO, 2012), em Portugal. Contudo, como nenhuma palavra pareceu conseguir representar a problemática em si, um estudo foi realizado em 14 países com o objetivo de conhecer, dos estudantes, termos que representassem a vivência de intimidação e perseguição entre alunos. Dentre as 67 palavras citadas, nenhuma demonstrou ser satisfatoriamente válida, sendo que a que demonstrou mais se aproximar foi a palavra *bullying* (FANTE, 2012). Assim, o termo *bullying* passou a ser utilizado por pesquisadores da educação de diferentes países, bem como no Brasil (PEREIRA, 2008; FANTE, 2012).

Inicialmente, os primeiros trabalhos sobre *bullying* foram considerados de pouca relevância para a comunidade científica. Porém, Olweus provou que as consequências pelo envolvimento com o *bullying*, em casos extremos, poderiam ser fatais. Em suas investigações, como já referido, o pesquisador verificou que o suicídio de três alunos estava relacionado com o sofrimento pela vitimização do *bullying*. A partir de então, seus estudos foram obtendo reconhecimento internacional e o *bullying* passou a ser visto como um problema sério de relacionamento, sendo objeto de estudo em inúmeras pesquisas de diferentes países.

3.1.1 Entendimento e as formas de manifestação do *bullying*

Pesquisadores concordam que não há ainda um conceito comum e específico que abranja toda a prática de *bullying*; contudo, o entendem como um ato de intimidação, humilhação, exclusão ou opressão que uma pessoa ou grupo utiliza repetidamente e de forma intencional, com o objetivo de maltratar o outro, colocando-o sob tensão, sem que exista um motivo justificável (FANTE, 2012; FRANCISCO; LIBÓRIO, 2009; OLWEUS, 1978; PEREIRA, 2008; SMITH, 2013).

Dessa maneira, Olweus (1989) considera a ocorrência de *bullying* quando um aluno está

sendo intimidado por outro estudante ou por um grupo de estudantes, que lhe dizem coisas desagradáveis e que o incomodam. Também, é *bullying* quando um estudante é agredido fisicamente e ameaçado, o que pode ocorrer, frequentemente, sendo difícil para aquele que é intimidado se defender; do mesmo modo, quando um aluno é incomodado, repetidamente, de forma negativa. Porém, não é *bullying* quando dois estudantes que se encontram na mesma condição de poder discutem ou brigam entre si.

Olweus (1993) define o *bullying* como um comportamento agressivo e persistente, no qual o agressor tem como objetivo causar dano psicológico ou físico à vítima que é considerada mais frágil por não possuir habilidades psicológicas para se defender e sair da situação sozinha. A provocação e intimidação passam a ser repetitivas e tem o propósito de expor a vítima à humilhação, mesmo percebendo o desagrado nela causado. Desse modo, o *bullying* compreende comportamentos com diversos níveis de violência que assumem atitudes agressivas de todas as formas. Podem ser chateações inoportunas ou hostis até fatos francamente agressivos, sob forma verbal, ou não, que são praticados intencionalmente e repetidamente, manifestando-se numa relação de desequilíbrio de poder que ocorre sem motivação aparente, causando dor, angústia, sofrimento, exclusão, humilhação, discriminação (CEATS; FIA, 2010; IBGE, 2009).

A partir desse entendimento, alguns critérios são usados para auxiliar na identificação do *bullying*. Assim, a persistência de tempo nos maus tratos, o mal-estar gerado na vítima, a aparente ausência de motivos que possam justificar a agressão e o desequilíbrio de poder entre pares são os elementos que possibilitam o reconhecimento da prática de *bullying* (OLWEUS, 1993; BANDEIRA; HUTZ, 2011).

Pereira (2008) articula esses critérios e pontua três elementos que considera fundamental para a caracterização do *bullying*:

- 1) O mal causado a outrem não resultou de uma provocação, pelo menos por ações que possam ser identificadas como provocações; 2) As intimidações e a vitimização de outros têm caráter regular, não acontecendo apenas ocasionalmente; 3) Geralmente, os agressores são mais fortes (fisicamente), recorrem ao uso de arma branca, ou têm um perfil violento e ameaçador. As vítimas frequentemente não estão em posição de se defenderem ou de procurar auxílio (p. 18).

A respeito do critério desequilíbrio de poder, é importante refletir que, muitas vezes, ele é entendido como diferenças de atributos físicos, sendo o agressor maior em estatura e mais forte que a vítima. Fante (2012), ao se referir sobre o praticante de *bullying*, destaca que “em virtude da sua força física, seus ataques violentos mostram-se desagradáveis e dolorosos para os demais” (p. 48).

Contudo, a característica física não pode ser considerada como um único elemento determinante para a identificação do agressor ou da vítima. Um exemplo disso é o vídeo postado em 2011 no *site* do *Youtube* que ficou conhecido mundialmente e foi motivo de reportagens sobre *bullying* em jornais de diferentes países, inclusive no Brasil. No vídeo, aparece o estudante australiano Casey Heynes, um garoto fisicamente mais alto e mais forte, sendo agredido por outro menino de estatura baixa e notadamente mais fraco em estrutura física. Cansado de sofrer *bullying* de seu colega, Casey revida as agressões atirando no chão o garoto que lhe perseguia (www.youtube.com/watch?v=JG5rvFXBYZI). É importante considerar que o desequilíbrio de poder, também, pode ser psicológico (timidez, expansividade, passividade, introspecção, etc.) ou social (maior quantidade de amigos, isolamento social, entre outros).

O entendimento que se considera mais apropriado ao critério desequilíbrio de poder ressalta que ele ocorre entre pares, ou seja, entre pessoas que estão na mesma condição, em que não há desnível hierárquico. Desse modo, o *bullying* ocorre *entre* alunos, *entre* professores, *entre* vizinhos, *entre* pessoas que trabalham juntas no mesmo setor, entre outros. O critério *entre pares* quer dizer que a vítima e o agressor ocupam a mesma posição e que isso daria possibilidades de a vítima defender-se por si só das agressões. Não existem, entre eles, elementos hierárquicos que possam intimidar a vítima, pois estão entre iguais; o que falta, às vítimas, são habilidades psicológicas para lidar com a situação e impedir que as agressões se perpetuem, caracterizando-se como *bullying*.

Como o *bullying* geralmente se inicia como uma forma de violência psicológica, nem sempre ele é percebido ou lhe é conferida a devida importância, já que não deixa marcas físicas visíveis que denunciem a agressão (OLIBONI, 2008). Quando ocorre dessa forma, o *bullying* costuma se manifestar através do uso de apelidos de mau gosto, palavras ou gestos depreciativos, olhares recriminatórios, exposição a situações vexatórias com vistas a ridicularizar, perseguir e ameaçar de agressão física. Quando a ameaça se concretiza, ela adentra no campo da violência física, demonstrando a evolução do fenômeno. Desse modo, é possível dizer que o *bullying* se divide em direto e indireto.

No *bullying* direto, o agressor dirige diretamente suas agressões para as vítimas, com uso de apelidos impróprios, ofensas, humilhações, xingamentos, ameaças. Pode agredir fisicamente com socos, chutes, tapas, puxões de cabelo e agredir sexualmente, com passadas de mão nos seios, nádegas e genitália da vítima. No *bullying* direto, a vítima pode ter seus pertences danificados, roubados ou, ainda, ser obrigada a pagar lanches e despesas dos agressores. O *bullying* indireto compreende ações que visam a excluir e ignorar a vítima, espalhar rumores, mentiras, boatos difamatórios e humilhantes e a denegrir socialmente a

imagem da vítima. O *bullying* direto possui maior prevalência entre os alunos do sexo masculino. Já o público feminino costuma praticar o *bullying* indireto, o qual é mais velado e, portanto, mais difícil de ser identificado (FANTE, 2012; FRICK, 2011; ISOLAN, 2012; PEREIRA, 2008).

No *bullying* indireto, uma nova modalidade vem ganhando crescente repercussão, o *ciberbullying*. Na atualidade, com os recursos de comunicação avançados, o *bullying* tem assumido, também, características virtuais, em que a perseguição ocorre através de *sites* de relacionamento, *e-mails*, mensagens em telefone móvel, divulgação de fotos e vídeos ofensivos, com manipulação de imagens. Quando praticado dessa forma, o *bullying* ganha a denominação de *ciberbullying*, no qual as agressões se manifestam através do uso de ferramentas tecnológicas da informação. Nesse caso, é mais difícil reconhecer o agressor, já que nem sempre ele se identifica:

Uma das formas mais agressivas, que ganha cada vez mais espaço é o *ciberbullying*, que ocorre por meio de ferramentas tecnológicas como celulares, filmadoras, máquinas fotográficas, *internet* e seus recursos. A propagação das difamações é instantânea e o efeito multiplicador do sofrimento das vítimas é imensurável, extrapolando os muros das escolas e expondo a vítima ao público. Os praticantes se valem do anonimato e atingem a vítima da forma mais vil possível. Traumas e consequências advindos do *bullying* virtual são dramáticos (SILVA, 2010).

O *ciberbullying* caracteriza-se como um *bullying* indireto já que não ocorre face a face, o que facilita e estende a ação do agressor. Nessa modalidade, o agressor, além de insultar, xingar e difamar a vítima, pode, ainda, usurpar sua identidade, criando perfis falsos, usando a foto e o nome da vítima para manchar ainda mais sua imagem. Porém, a prática do *ciberbullying* também é o recurso que vítimas de *bullying* adotam como vingança de seus agressores. Como não conseguem sair da situação quando o *bullying* ocorre face a face, algumas vítimas fazem uso da *internet* para atingir seus agressores (TOGNETTA; BOZZA, 2010).

Apesar de “os maus tratos por meio da *internet* se manifestarem com uma duração de tempo semelhante à dos maus tratos dentro da escola” (CEATS; FIA, 2010), a propagação das agressões pode ter uma extensão indefinida. A partir do momento que ganha o ambiente virtual, é praticamente impossível ter controle da disseminação das agressões. Desse modo, o *ciberbullying* se torna ainda mais cruel, pois a vítima não consegue saber quando e como será agredida: “Ao contrário da vítima de *bullying*, que sabe que será atacada quando chegar à escola ou teme a hora do recreio, uma vítima de *ciberbullying* pode receber mensagens de texto com ameaças inclusive enquanto estiver dormindo” (WENDT; LISBOA, 2013, p. 78).

Frente a essas questões, alguns grupos de alunos tendem a estar mais vulneráveis ao

sofrimento do *bullying*, já que esse tipo de violência é considerado um fenômeno social por sua aproximação com o preconceito (SOUZA; SILVA; FARO, 2015). Ter uma aparência física considerada diferente costuma ser o principal motivo para a vitimização, apesar de que “essa violência pode ser orientada pelo preconceito racial, religioso, regional ou ainda oriunda da diversidade sexual” (SOUZA; SILVA; FARO, 2015, p. 290).

A partir das diferentes considerações e entendimentos sobre *bullying* que foram aqui apresentadas e considerando que esta tese se direciona à pesquisa do *bullying* praticado entre alunos no ambiente escolar, fez-se necessário traçar um entendimento sobre esse fenômeno que norteou essa pesquisa. É claro que, diante das tentativas de conceituação, não se teve a pretensão de definir um conceito, o que por si só, já demandaria conteúdo para ser ampla e profundamente discutido em uma tese.

Assim, nesse trabalho, o *bullying* foi entendido por atitudes que envolvem a intimidação, perseguição, humilhação, exclusão ou opressão em que uma pessoa ou grupo passa a agir contra outro, sem que exista um motivo aparente que justifique a agressão. O processo de intimidação ocorre entre iguais, ou seja, entre pessoas que estão na mesma condição. Entretanto, devido à falta de habilidade psicológica, a pessoa agredida não consegue sair sozinha da situação. No caso do *bullying* escolar, como foi estudado nesta tese, esse entendimento foi considerado na relação entre alunos.

3.1.2 Caracterização dos envolvidos

Apesar da dificuldade que existe na identificação da prática de *bullying* entre alunos, o comportamento assumido pelos agressores, vítimas, vítimas-agressores e espectadores possui características que auxiliam no processo de reconhecimento dos envolvidos. A identificação é de fundamental importância para que atitudes de intervenção possam ser tomadas. Entretanto, são necessários atenção e cuidado para não rotular os alunos e estigmatizar os envolvidos entre a comunidade escolar. Seja o aluno vítima ou agressor, em primeiro lugar, ele precisa receber respeito, consideração e bons tratos para que alguma intervenção possa ter resultado positivo.

Entre as características comportamentais assumidas pelos agressores, esses costumam ser alunos com dificuldades em seguir regras e normas, são desafiadores, agem com impulsividade, possuem baixa resistência à frustração, irritam-se com facilidade, não aceitam ser contrariados, buscam reconhecimento e admiração dos colegas, nem que para isso seja necessária a imposição do medo ou o uso da força física, sendo por isso reconhecidos como “valentões”. Comumente, são alunos populares; usam de artimanhas para conseguir atingir boas

notas, costumam se vangloriar de suas atitudes, conquistas e superioridade real ou imaginária. Agem com desdenho, deboches, ironias ou ameaças, quando são contrariados. Costumam criar situações em momentos impróprios com o objetivo de ter a atenção dos colegas. Sentem prazer e satisfação em controlar, dominar e causar dano à vítima. Costumam ter um grupo de admiradores que os auxiliam e lhes dão cobertura para suas ações, incitando a agressão. São mais propensos ao absenteísmo e à evasão escolar, estando menos satisfeitos com a escola (CAMPOS; JORGE, 2010; FANTE, 2012; FRICK, 2011; ISOLAN, 2012).

Ao refletir sobre os envolvidos com a prática de *bullying*, é comum encontrar considerações de os agressores apresentarem problemas de desestruturação familiar, vivenciando situações de violência no lar, que podem ser reproduzidas contra seus colegas na escola (CAMPOS; JORGE, 2010; CHALITA, 2008; FANTE, 2012):

O agressor provém de famílias pouco estruturadas, com baixo relacionamento afetivo entre seus membros, é fracamente supervisionado pelos pais e vive em ambientes onde o modelo de solucionar problemas é o comportamento agressivo e explosivo (CAMPOS; JORGE, 2010, p. 111).

É importante enfatizar que os problemas familiares e suas questões relativas à educação dos filhos não são as únicas responsáveis por desencadear o *bullying*: “seguramente, a ausência do afeto e do acolhimento, no ambiente familiar ou escolar, é um fator que merece vigilância e intercessão” (CHALITA, 2008, p. 87); contudo, existe uma multiplicidade de fatores que podem favorecer e levar uma criança ou adolescente a vir a praticar o *bullying* (BANDEIRA, 2009; FRICK, 2011).

Entre as consequências previstas, os agressores possuem maior propensão à delinquência e à criminalidade, a se envolver em situações conflituosas com a crença do uso da violência para a solução dos conflitos, a abusar de drogas lícitas e a consumir drogas ilícitas, a assumir riscos sociais como dirigir em alta velocidade ou embriagado, ao porte ilegal de armas, à tendência em levar vantagem no que fazem (CHALITA, 2008; FANTE, 2012; PEREIRA, 2008).

Os alunos vítimas são reconhecidos como aqueles que são menos assertivos na relação com os agressores, pois possuem pouca habilidade para reagir ou fazer cessar as agressões. Apresentam dificuldade de se posicionar frente ao grupo e impor sua opinião. Geralmente, são inseguros, tímidos, sensíveis, passivos, ansiosos e demonstram baixa autoestima. Costumam ter menor aceitação social, são menos escolhidos para melhores amigos e os últimos a serem escolhidos para realizar trabalhos em grupo e participar de práticas esportivas (BARROS, 2012;

FANTE, 2012; FRICK, 2011; ISOLAN, 2012; JORGE; 2009; PEREIRA, 2008). Podem apresentar “características ou condutas que fogem dos ‘padrões de normatividade’ ao grupo no qual estão inseridas, e que por consequência servem como ponte para os ataques sofridos” (FRANCISCO, 2010, p. 28). Possuem tendência de se relacionar melhor com pessoas adultas do que com seus colegas (FANTE, 2012). Essa tendência pode ser um indicativo de que as vítimas estão buscando proteção, já que por medo das ameaças não conseguem diretamente pedir ajuda. A vítima serve ainda de bode expiatório de seus colegas, como já referido anteriormente:

Na situação em que a vítima torna-se um bode expiatório, a ansiedade e falta de defesa ou ainda o choro produzem no agressor uma situação de superioridade e supremacia sobre a mesma e sobre todos que se afastam ou assistem os atos de covardia que se passam, seja dentro ou fora da escola. Muitas vezes, a influência do agressor é tão forte que o mesmo consegue que outros alunos se unam a ele, formando o que denominam de gangues ou grupos, os quais passam em conjunto a promover maiores violências e transformam um maior número de pessoas em vítimas (CARVALHO, 2012, p. 50).

A vivência do *bullying* pode trazer sofrimento que se estende além do período escolar. Os prejuízos afetam o psiquismo de tal forma que a pessoa pode vir a ter problemas nas relações sociais e de trabalho, no relacionamento afetivo e amoroso e na constituição familiar (PEREIRA, 2008). Problemas envolvendo a saúde mental são encontrados em pessoas que não conseguiram superar a vivência do *bullying* no período escolar, tais como: depressão, transtorno do pânico, anorexia, bulimia, fobia social, ansiedade generalizada, entre outros (BARROS, 2012). O sofrimento pelo *bullying* pode, ainda, favorecer e agravar problemas pré-existentes: “Em casos mais graves, pode-se observar quadros de esquizofrenia, homicídio e suicídio” (BARROS, 2012).

Os alunos vítimas-agressores são aqueles indivíduos que, ao mesmo tempo em que sofrem com o *bullying*, praticam a mesma violência contra os seus colegas. A vítima-agressora, mesmo “tendo passado por situações de sofrimento na escola, tende a buscar indivíduos mais frágeis que ele para transformá-los em bode expiatório na tentativa de transferir os maus tratos sofridos” (FANTE, 2012, p. 72).

A consideração de “transferir os maus tratos sofridos” parece não ser uma atitude exclusiva dos alunos vítimas-agressores, mas, sim, um comportamento que pode representar o ciclo vicioso de uma experiência vivida com mais ou menos intensidade entre os agressores e as vítimas. Como apontado anteriormente, alunos provenientes de famílias tidas como desestruturadas ou com experiência social em atos de violência possuem maiores possibilidades

de reproduzir a violência sofrida em forma de *bullying* na escola contra seus colegas; a vítima de *bullying* pode atentar contra si própria como em casos extremos de *bullying*, cometendo o suicídio, ou então, vindo a tornar-se agressora, como é o caso, por exemplo, da vítima-agressora.

Destaca-se que dos 66 ataques de violência extrema às escolas nos últimos 45 anos divulgados na imprensa, 67% ocorreram provenientes de atiradores com histórico de sofrimento pelo *bullying* (RODRIGUES, 2012). Massacres conhecidos nos Estados Unidos, como os da Escola Secundária de *Columbine*, em 1999, e da Faculdade Técnica da Virgínia, em 2007, e, no Brasil, em 2012, na Escola Municipal Tasso da Silveira, demonstram que o sofrimento pelo *bullying* pode ser devastador.

No Massacre de *Columbine*, os estudantes Eric Harris e Dylan Klebold mataram 12 estudantes e 1 professor, e feriram 23 pessoas antes de cometerem o suicídio. O histórico dos alunos revela que eles, aparentemente, não possuíam problemas familiares ou financeiros, mas que o sofrimento pelo *bullying* os levou a cometer essa tragédia. A ridicularização pelo sotaque e pelas características físicas e étnicas foi um dos motivos que levou o sul-coreano Cho Seung-Hui a matar 32 pessoas na Universidade Técnica da Virgínia, suicidando-se em seguida. Para Wellington Menezes de Oliveira, os anos de sofrimento pelo *bullying*, na Escola Municipal Tasso da Silveira, também lhe foram devastadores, pois culminou no Massacre de Realengo², como ficou conhecido. Após servir de chacota pelos colegas, ser perseguido por sua timidez, zombado por mancar de uma perna e jogado em uma lixeira sob risos gerais, após alguns anos, Wellington retorna à escola para realizar o massacre. Como já apresentado, no dia 07 de abril de 2011, o ex-estudante entra na escola e mata 12 alunos antes de cometer o suicídio. Os alunos que foram vítimas representavam, para Wellington, os agressores da sua época escolar (RODRIGUES, 2012).

Apesar de toda a repercussão ocorrida, principalmente, nos massacres da Universidade Técnica da Virgínia e da Escola Municipal Tasso da Silveira, pouca ou quase nenhuma atenção foi dada aos motivos que levaram os atiradores a cometerem tal ação. Sobre o Massacre de Realengo

a mídia explorou com paixão todos os ângulos da tragédia, atribuindo ao autor as piores qualificações e o governador do Estado do Rio de Janeiro rotulou-o de psicopata e animal, diante de câmeras de TV. Em nenhum momento, a escola refletiu sobre sua responsabilidade nos traumas do ex-aluno (RODRIGUES, 2012, p. 19).

² Realengo é um bairro pertencente à cidade do Rio de Janeiro, no qual está localizada a escola Municipal Tasso da Silveira.

Com isso, parece novamente haver negligência quanto às consequências que o sofrimento pelo *bullying* pode trazer.

A partir da premissa de que não há *bullying* sem um público (TOGNETTA; VINHA, 2010), existe outro grupo de alunos que, apesar de não se envolverem diretamente com o *bullying*, indiretamente participam do escárnio das vítimas, ao conviverem com as perseguições dos agressores no cotidiano da escola. Chamados de espectadores, esse grupo é formado pela maioria dos alunos que “não interferem, não participam, mas também não acolhem a dor do outro, não defendem e nem denunciam” (CHALITA, 2008, p. 88). O medo de se tornarem a próxima vítima é identificado como um dos elementos que leva os espectadores a não tomarem partido em favor daqueles que sofrem com o *bullying* (FANTE, 2012).

Há o espectador, também, que “sente simpatia pelos alvos, tende a não culpá-los pelo ocorrido, condena o comportamento dos autores e deseja que os professores intervenham mais efetivamente” (BARROS, 2012, p. 152), porém, adota a lei do silêncio sustentando as atitudes violentas dos agressores, que agem sem medo de serem denunciados por seus atos. Há aqueles, ainda, que desconsideram o problema e justificam as agressões por entenderem que “o agressor não teve a intenção de magoar ou que a vítima está exagerando” (CAMPOS; JORGE, 2010, p. 111), ou, então, acreditam que “o uso de comportamentos agressivos contra os colegas é o melhor caminho para alcançarem a popularidade e o poder” (BARROS, 2012, p. 153).

Entretanto, há casos de espectadores que, apesar de não participarem diretamente da prática do *bullying*, reforçam a agressão ao acharem graça das chacotas e ridicularizações que os agressores fazem das vítimas. Assim, com risadas e palavras de incentivo, incitam a violência, ou, ainda, retransmitem os rumores e fofocas, registram as cenas de agressão, através de máquinas que fotografam e filmam para, mais tarde, serem postadas na *internet* (DINIZ; PEREIRA; SERRANO, 2012).

Diante dessas considerações e do poder de ação que a problemática do *bullying* pode assumir, fica clara a importância de serem identificados os envolvidos na sua prática, pois todos precisam de ajuda. Apesar de o *bullying* trazer prejuízos diretamente para os envolvidos, sua repercussão estende-se para as demais relações sociais na escola e fora dela. Diferentes países têm se debruçado em estudos e pesquisas para melhor conhecer a abrangência e as peculiaridades que envolvem o *bullying*. Isso se torna importante para que possam ser criadas estratégias de prevenção e intervenção desse tipo de violência.

3.2 Pesquisas sobre *bullying*

Desde que a problemática do *bullying* foi levantada e reconhecida como um problema sério de relacionamento interpessoal, pesquisadores de diferentes países têm se dedicado ao seu estudo. À medida que os resultados foram sendo apresentados, revelavam elevada prevalência de alunos envolvidos, demonstrando que o *bullying* é um fenômeno presente em todas as escolas, cujas consequências trazem prejuízos não somente ao processo de ensino e aprendizagem, mas que, também, podem repercutir em diferentes esferas da vida daqueles que vivenciam sua prática.

Ainda assim, como o *bullying* é um tema novo de estudo, há necessidade de melhor compreender sua problemática e sua dinâmica de influência. Diante dessa necessidade, países do continente europeu constituíram uma cultura de investigação, recebendo apoio e investimentos para pesquisas e desenvolvimento de tecnologias de intervenção, os quais servem de referência para outros países. No Brasil, os estudos sobre *bullying* são muito recentes, constituindo pouco mais de uma década. Apesar da popularidade que o tema ganhou nos últimos anos em nosso país, ainda existe uma carência de políticas públicas para tratar especificamente do assunto, bem como de incentivo a pesquisas e desenvolvimento de medidas de prevenção e intervenção.

A fim de oferecer um panorama quanto às pesquisas produzidas sobre o *bullying*, apresenta-se uma síntese, destacando-se os resultados mais relevantes de algumas investigações nacionais e internacionais.

3.2.1 Panorama das pesquisas sobre *bullying*

Ao se fazer uma busca referente às publicações acadêmicas abordando o *bullying*, identificou-se que os estudos realizados seguem diferentes linhas de pesquisa, o que promove o aprofundamento do conhecimento da dinâmica desse tipo de violência. Assim, foi possível encontrar pesquisas buscando traçar um diagnóstico do *bullying* entre os alunos nas escolas (CEATS; FIA, 2010; FANTE, 2012; OLWEUS, 1993; HERMAM; NUNES; AMORIM, 2009); outras que tratavam de conhecer como o *bullying* é definido (SCHÄFER, 1996); a relação do *bullying* com as características sociais, políticas, econômicas e emocionais (CHAUX; MOLANO; PODLESKY, 2009); a natureza das experiências pessoais das crianças e dos adolescentes envolvidos em situações de *bullying*, seja como agressor, vítima ou espectador (CATINI, 2004); ainda, como os alunos vivenciam o recreio e de que forma as atividades lúdicas podem diminuir a agressividade (SCHWARTZ; LUCON, 2005); características demográficas e sociais dos envolvidos em casos de *bullying* (PINHEIRO, 2006); percepção e

atuação dos professores frente ao *bullying* em sala de aula (OLIBONI, 2008); nível de informação sobre *bullying* pelos educadores e a percepção do problema (JORGE, 2009); características dos agressores e das vítimas (BINSFELD; LISBOA, 2010); prevalência de *bullying* em crianças e adolescentes e a associação entre *bullying* e a sintomatologia ansiosa (ISOLAN, 2012); prevalência de casos de *bullying* na escola e benefícios das atividades lúdicas para a redução de práticas agressivas entre pares (CARVALHO, 2012); contribuição da utilização de jogos e brincadeiras recreativas no recreio para a diminuição do *bullying* (BARROS, 2012); e a compreensão dos significados produzidos sobre as práticas de intimidação na escola (NASCIMENTO; MENEZES, 2013). Essas constituem-se algumas das contribuições científicas para o melhor conhecimento desse tipo de violência escolar, as quais oferecem informações relevantes para se criar estratégias de prevenção e intervenção.

As pesquisas de diagnóstico, por exemplo, vem ratificar o problema sério que se configura este tipo de violência nas escolas. Considerando as formas de envolvimento com o *bullying*, os achados demonstram que as vítimas costumam ser em maior número em relação aos agressores, o que leva a entender que um agressor possivelmente tenha mais de uma vítima (OLWEUS, 1993; HERMANN, NUNES; AMORIM, 2009).

Em relação às investigações que estudam a questão de gênero, é possível verificar que os meninos estão entre os mais envolvidos com o *bullying*, sejam como vítimas ou agressores (BANDEIRA, 2009; CARVALHO, 2012; PINHEIRO, 2006). Entretanto, é necessário considerar que, comumente, os meninos costumam praticar o *bullying* direto e as meninas o *bullying* indireto (FRICK, 2011; ISOLAN, 2012; PEREIRA, 2008). Como a forma indireta é mais difícil de ser identificada pela sutileza da sua manifestação e, tendo em vista que são raros os trabalhos que tratam de investigar especificamente o *bullying* entre meninas (SIMMONS, 2004), talvez possa ser encontrado um maior envolvimento de meninas do que até então tem sido apresentado.

Quanto aos locais de manifestação do *bullying*, os espaços de recreio e de sala de aula são apontados como os ambientes de maior prevalência de *bullying* (BARROS, 2012; CARVALHO, 2012; FANTE, 2012; HERMANN; NUNES; AMORIM, 2009; ORTEGA, 1994; SARRETA; SANTOS, 2007), sendo que, no Brasil, parece haver um maior destaque para a ocorrência do *bullying* em sala de aula (FANTE, 2012; SARRETA; SANTOS, 2007) em relação aos outros países, onde o predomínio está no recreio (LOURENÇO et al., 2009; OLWEUS, 1993; PEREIRA, 2008; PEREIRA; SILVA; NUNES, 2009).

Essa constatação é um fator importante em termos de Brasil, pois chama atenção para a figura do professor em sala de aula e da sua relação com os alunos. Apesar de a pesquisa de

Carvalho (2012) apontar o recreio como ambiente de maior ocorrência de *bullying*, seu estudo também demonstra que os professores muito pouco conhecem sobre esse tipo de violência. Dos 65 professores participantes da investigação, somente oito disseram possuir algum conhecimento sobre o tema, revelando a “urgente necessidade de maiores informações e do aprofundamento das discussões relativas ao *bullying* na escola” (CARVALHO, 2012, p. 154).

Na realidade, talvez o mais importante seja sensibilizar os professores para o problema dos conflitos entre os alunos nas escolas, para, então, prepará-los a lidar com a situação. A formação acadêmica em cursos de licenciatura pouco oferece de instrumentalização para os docentes lidarem com os problemas de relacionamento entre os alunos, tanto que há professores que entendem sua função profissional como sendo, exclusivamente, a de transmitir o conhecimento científico (OLIBONI, 2008).

Por outro lado, apesar de a investigação de Jorge (2009) apontar que 83% dos professores entrevistados possuem algum conhecimento a respeito do *bullying*, 41% desse conhecimento foi apreendido através dos meios de comunicação, como televisão, revistas e jornais. Como na mídia é comum encontrar generalizações e informações distorcidas sobre o *bullying* (MALLMANN, 2011), e considerando a investigação realizada pelo Centro de Empreendedorismo Social e Administração em Terceiro Setor (CEATS) e Fundação Instituto de Administração (FIA) (2010) que revela o desconhecimento de educadores, técnicos e gestores de escolas, alunos e pais sobre os elementos que o caracterizam, é possível questionar acerca do conhecimento dos professores que participaram da pesquisa de Jorge (2009) sobre a problemática do *bullying*.

Quanto às investigações que apontam ser o recreio o local de maior prevalência de *bullying*, é importante que haja uma política de supervisão dos recreios, de modo que os alunos possam aproveitar melhor e com mais segurança esse tempo livre de descanso (LOURENÇO et al., 2009). Afinal, de acordo com Pereira, Silva e Nunes (2009), apesar de 46% dos casos de *bullying* ocorrerem neste espaço, 83% dos alunos disseram gostar do momento de recreio. Uma estratégia que pode ser utilizada como intervenção nos recreios é a disponibilização de atividades lúdicas para os alunos. Inclusive, essa foi a sugestão dada por 85% dos alunos que participaram da pesquisa de Schwartz e Lucon (2005) e que as investigações de Barros (2012) e Carvalho (2012) confirmaram como elementos associados à redução do *bullying*.

Além das pesquisas de diagnóstico demonstrarem que o *bullying* é um problema sério nas escolas, os achados de Rigby e Slee (1991) e de Olweus (1993) parecem alarmar ainda mais, quando demonstram que um em cada dez (RIGBY; SLEE, 1991) e um em cada sete alunos (OLWEUS, 1993) está envolvido com situações de *bullying*. Dados como esses demonstram a

urgência da necessidade de intervenção nas escolas, visto que pela sutileza com que o *bullying* pode se manifestar, um aluno pode passar anos do período escolar em situação de sofrimento.

Em se tratando dos alunos que testemunham o *bullying*, a investigação de Rigby e Slee (1991) destaca que existe uma tendência desses alunos desenvolverem admiração pelos agressores. É possível que essa admiração esteja aliada à popularidade que o agressor conquista ao se demonstrar “mais forte” que a vítima; ser popular é uma das características que os agressores geralmente assumem (FANTE; PEDRA, 2008). Entretanto, se por um lado os agressores conquistam a admiração, por outro, podem desenvolver nas testemunhas um sentimento de medo de virem a sofrer *bullying* (OLIBONI, 2008) e de impotência por não conseguirem agir em defesa da vítima (CATINI, 2004).

Dentre os elementos que podem favorecer o surgimento do *bullying* escolar, destaca-se a relação que as crianças e os adolescentes desenvolvem com os membros da família. Os achados de Ribeiro (2007), em Portugal, apontam a estreita influência dos relacionamentos familiares com o comportamento dos alunos na escola, enfatizando que a baixa qualidade na interação familiar, aliada a um ambiente agressivo e autoritário, contribui para que a criança ou adolescente adote comportamentos violentos na escola. No Brasil, esses dados são confirmados pelas pesquisas de Fante (2012) e Pinheiro (2006). No estudo realizado em 2000, 73% dos agressores confirmaram que reproduzem na escola a violência sofrida em casa e na investigação de 2003, 81% dos envolvidos com o *bullying* consideraram que a violência escolar está associada a violência doméstica (FANTE, 2012). Já o estudo de Pinheiro (2006) aponta a íntima relação entre violência familiar e o *bullying* na escola, declarando que quanto maior a agressividade dos pais, maior é a possibilidade de o filho se envolver com o *bullying*.

Binsfeld e Lisboa (2010) e Isolan (2012) buscaram estudar a relação entre psicopatologia e *bullying* em alunos envolvidos com este tipo de violência. Na pesquisa de Binsfeld e Lisboa (2010), que teve o objetivo de verificar a relação entre *bullying* e os níveis de ansiedade e depressão, os resultados revelaram não haver diferenças significativas entre os níveis de ansiedade e depressão entre os alunos vítima e agressores, existindo, entretanto, uma maior tendência de os agressores estarem mais deprimidos em comparação com as vítimas. Já a investigação de Isolan (2012), a qual teve o objetivo de examinar a prevalência de *bullying* em crianças e adolescentes e a associação entre *bullying* e a sintomatologia ansiosa, os resultados demonstraram que os alunos vítimas e vítimas-agressores possuem escore maior de ansiedade em relação aos alunos que são agressores.

A discrepância encontrada nos achados de Binsfeld e Lisboa (2010) e de Isolan (2012) sugerem a necessidade de novas investigações sobre o tema. Afinal, são inegáveis as

consequências psicológicas que o *bullying* pode trazer para os envolvidos que, em casos mais severos, podem levar ao suicídio e o suicídio possui íntima relação com o estado depressivo.

3.3 Programas de intervenção do *bullying* escolar

Diante de toda a dinâmica de relações no ambiente escolar, o *bullying* se configura em um problema sério na relação entre estudantes. À medida que resultados de pesquisas foram apresentando a elevada prevalência de envolvidos e apontando suas consequências, o *bullying* passou a ser um tema de preocupação, demandando medidas de intervenção urgentes. A seção a seguir destaca experiências desenvolvidas internacionalmente como forma de combater o *bullying*.

3.3.1 Intervenções de programas internacionais

Entre as intervenções existentes, é possível citar o Programa de Intervenção Anti-*Bullying* desenvolvido por Olweus na Noruega. Além do seu pioneirismo nas pesquisas sobre o tema, seu programa de intervenção é internacionalmente reconhecido e replicado devido a sua eficácia (BARROS, 2012).

Para desenvolver o Programa de Intervenção Anti-*Bullying*, é necessário que todo o corpo docente da escola esteja engajado nessa tarefa. A medida de intervenção prevê três fases: a primeira envolve toda a comunidade escolar e compreende a realização de um diagnóstico de realidade sobre o *bullying* com os alunos, antes e após a intervenção; palestra para os alunos e professores sobre problemas de agressão e vitimização; supervisão e atividades de melhoramento dos recreios; disponibilização de linha telefônica para denúncias; desenvolvimento de reuniões com pais e professores; formação de grupo de professores para o desenvolvimento de clima na escola; e formação de grupo de pais. A segunda fase envolve os alunos em sala de aula com o estabelecimento de regras na classe contra o *bullying* e sanções para o seu não cumprimento; encontros regulares para discussão de casos e busca de soluções; atividades lúdicas, dramatizações, literatura sobre o assunto; desenvolvimento de aprendizagem cooperativa; desenvolvimento de atividades pelo professor que favoreçam o comportamento positivo dos alunos; e reuniões entre professores e pais. Por fim, a terceira fase é de nível individual e diz respeito ao atendimento individual do agressor e da vítima para dialogar seriamente sobre suas condições em relação ao *bullying*; estabelecimento de uma parceria entre pais e professores para a busca de soluções; estabelecimento de grupo de discussão de pais

agressores e vítimas; apoio dos alunos testemunhas; e mudança de turma ou transferência de escola (OLWEUS, 1993).

O programa de intervenção de Olweus (1978) foi aplicado em uma campanha nacional na Noruega, com o apoio do Ministério da Educação. O primeiro momento compreendeu a realização do diagnóstico em escolas daquele país. O segundo momento foi o de implementação do programa em 42 escolas de Bergen, envolvendo 2.500 alunos de 112 turmas do 4º ao 7º ano, com idades entre 10 e 15 anos. Os resultados do trabalho demonstraram redução de mais de 50% dos casos de *bullying* durante os dois anos em que foi desenvolvido o programa de intervenção, sendo que, no segundo ano, os resultados foram mais significativos em relação ao primeiro ano de intervenção. Entre os resultados, foi observada melhora do ambiente de sala de aula, no que diz respeito à: “ordem, disciplina, relações sociais mais adequadas e uma atitude mais positiva relativamente ao trabalho escolar. A intervenção não só reduziu os problemas existentes de vitimização, como reduziu consideravelmente o número de novas vítimas” (PEREIRA, 2008).

Na Inglaterra, é referência o Programa de Intervenção Anti-*bullying*, coordenado por Smith. O programa determina que a escola adote uma política educativa, *whole-school policy*, *anti-bullying*, a qual é considerada a base para o desenvolvimento de medidas de intervenção. As medidas de intervenção sugerem o estabelecimento de:

estratégias de currículo, vídeos para serem discutidos na sala de aula, psicodrama, literatura, envolvimento dos alunos pelos *Círculos de Qualidade*, intervenção nas situações de *bullying*, treino assertivo para as vítimas (para proporcionar mais competências sociais às vítimas), trabalho direto com os agressores (método preocupação partilhada – para lidar com os agressores), tribunal de escola, aconselhamento pelos pares (*peer counselling*), melhoramento dos recreios, desenhar de novo os espaços e implementar a qualidade da supervisão (PEREIRA, 2008, p. 71).

O programa inglês considera que não existe uma única medida de intervenção e, por isso, cada escola deve definir o seu próprio projeto considerando suas próprias características, contudo, é necessário estabelecer a *whole-school policy*. O desenvolvimento do projeto compreende as fases de: levantamento das preocupações e necessidades, consultas para a definição de uma política educativa, planejamento sobre as propostas de intervenção, discussão e aprovação formal do plano de intervenção pelos docentes e direção escolar, difusão das políticas, manutenção e avaliação das atividades. Entre os resultados, o programa de intervenção apresenta impacto positivo com redução de casos de *bullying* em escolas primárias e secundárias, sendo que a maior redução foi identificada nas escolas primárias (PEREIRA, 2008).

Na Espanha, destaca-se o Proyecto Sevilla Antiviolenca Escolar (SAVE) e o Proyecto Andalucía Antiviolenca Escolar (ANDAVE), coordenado pela professora Rosário Ortega. O projeto SAVE possui o objetivo de desenvolver a educação de sentimentos e valores e o melhoramento da convivência e das relações interpessoais. Sob a concepção sistêmica e ecológica, inspirado na Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano de Bronfenbrenner, as relações sociais são entendidas através de microssistemas de interação causa-efeito. O projeto prevê a participação de toda a comunidade escolar (pais, alunos, professores e demais profissionais envolvidos com a educação na escola) para o seu desenvolvimento. Assim, os problemas de violência escolar são trabalhados nos microssistemas de relação entre professor, aluno e família no âmbito do desenvolvimento da aprendizagem e das habilidades sociais. O projeto ANDAVE segue a mesma linha do SAVE e atua em 5 linhas de trabalho: 1) diagnóstico; 2) sensibilização social; 3) formação dos agentes educativos; 4) produção de materiais didáticos; e 5) atendimento direto aos estudantes, com auxílio de uma linha telefônica. Os resultados do trabalho apresentaram melhora nas relações entre os estudantes (ORTEGA; DEL REY, 2002).

Na Irlanda, com o objetivo de promover a conscientização e prevenção do *bullying*, foi criado no Centro de Investigação e Assessoria do *Bullying*, uma Unidade de Recursos e Investigação, sob a coordenação da Dr.^a Mona O'Moore. O centro oferece atendimento, cursos de capacitação e materiais didáticos para a prevenção e enfrentamento do *bullying*. A Irlanda conta, ainda, com o Programa Estar a Salvo nas escolas de ensino primário, secundário e superior. O objetivo do programa é a prevenção de maus tratos através de estratégias adotadas, por pais e professores, de proteção às crianças. Entre as atividades desenvolvidas, está o ensino de técnicas de segurança pessoal para alunos, no contexto da sala de aula. O país conta, também, com o Programa *Childline*, um serviço da Sociedade Irlandesa para a Prevenção da Crueldade nas Crianças, que é oferecido a qualquer criança que apresente problemas ou esteja em situação de perigo (FANTE, 2012).

Em Portugal, é conhecido o trabalho de intervenção de Pereira (2008), desenvolvido a partir das concepções teóricas de Olweus e Smith. O programa está estruturado na construção de um regulamento escolar baseado em questões de disciplina que são definidas por professores, alunos e pelo Conselho Executivo, possuindo 3 fases: sensibilização e formação de toda a comunidade escolar, melhoramento e diversificação dos espaços de recreio e atendimento e treino de habilidades sociais para os alunos. O programa foi aplicado em alunos de duas escolas, uma do 1º ciclo e outra do 2º ciclo. Para efeito de comprovação dos resultados, as escolas foram avaliadas em dois momentos, antes e após intervenção, bem como, contou com a participação de outras duas escolas que serviram de controle. No total, participaram do estudo 972 alunos

em idades entre 7 e 12 anos da cidade de Braga e Guimarães. Entre os resultados, observou-se uma redução das práticas de vitimização nas escolas de intervenção. Quanto à redução da agressão, não se observaram diferenças significativas para a escola de intervenção do 1º ciclo, contudo, quase dobrou o número de crianças agressoras na escola controle no segundo momento da avaliação.

Na Finlândia, é encontrado o projeto *KIVA-Antibullying*, o qual tem o objetivo de reduzir o *bullying*, aumentando a empatia com os colegas vitimados, e aumentar a habilidade psicológica dos alunos se defenderem. O *KIVA* aumenta a satisfação e motivação pela escola, e contribui para reduzir significativamente a ansiedade, depressão. O programa inclui aulas e dias temáticos com os alunos, bem como propõe a realização de atividades em ambientes virtuais de aprendizagem através de jogos de computador *anti-bullying*. Além de trabalhar diretamente com os alunos, o *KIVA* prevê atividades com os pais e professores, e tem alcançado resultados promissores com reduções que podem chegar a 60% para alguns tipos de *bullying* (SALMIVALLI; POSKIPAKTA, 2012).

Dando continuidade, apresenta-se a seguir, as intervenções de programas brasileiros.

3.3.2 Intervenções de programas brasileiros

Como os estudos sobre o *bullying* são recentes no Brasil, a maioria das investigações busca melhor conhecer este fenômeno da violência entre alunos. Apesar da urgência que o país demanda de programas de prevenção e intervenção do *bullying*, raros são os trabalhos que destinam atenção a esta tarefa, sendo que a maioria é resultado de produções acadêmicas, como teses de doutorado.

Entre os trabalhos de intervenção, existe o Programa de Redução do Comportamento Agressivo entre Estudantes desenvolvido pela Associação Brasileira Multiprofissional de Proteção à Infância e Adolescência (ABRAPIA) em parceria com a Petrobrás Social. O programa é dividido em 7 etapas: 1) *pesquisa de realidade*: aplicação de um questionário a todos os alunos da escola, sem fornecer qualquer informação a respeito do *bullying* aos alunos. Apesar de os professores não responderem ao questionário, a orientação é de que nem mesmo os professores tenham conhecimento do tema da pesquisa, 2) *busca de parcerias*: após a análise dos dados, os professores tomam conhecimento dos resultados e são convidados a discutir suas implicações e a definir estratégias para a divulgação dos resultados e sensibilização dos alunos, 3) *formação de grupo de trabalho*: composto por professores, alunos, pais, funcionários. A proposta é definir coletivamente estratégias a serem priorizadas e adotadas, 4) *ouvir opiniões*:

as propostas levantadas pelo grupo de trabalho são apresentadas a toda comunidade escolar, para que sejam dadas suas contribuições, 5) *definição de compromissos*: definir a relação final dos compromissos a serem assumidos, 6) *divulgação do tema*: divulgar amplamente os compromissos e prioridades pela escola, 7) *informação aos pais*: os pais dos alunos deverão ser informados sobre os objetivos do trabalho por carta ou reunião na escola.

Esse programa foi aplicado em 5.500 alunos da 5ª a 8ª série do Ensino Fundamental de 11 escolas do Rio de Janeiro entre os meses de setembro de 2002 a outubro de 2003. Entre os resultados, foi possível verificar que 79,9% dos alunos disseram saber o que é *bullying*; houve redução de 6,6% de alunos vítimas e 12,3% de alunos agressores; redução da indicação da sala de aula como o local de maior prevalência de 60,2% para 39,3%; diminuição de 46,1% de alunos que admitiam gostar de ver colegas sofrerem *bullying*; 75% dos alunos vítimas de *bullying* passaram a pedir ajuda; dos 4,4% dos alunos que antes admitiam ser o *bullying* um tipo de maldade passou para 25,2% de alunos; o número de agressores que recebeu orientações ou advertências sobre seus comportamentos passou de 45,6% para 68% (LOPES NETO, 2005).

Como fruto da experiência profissional de anos de magistério e pesquisas na área da educação, Fante (2012) elaborou o Programa Educar Para a Paz como proposta de prevenção e intervenção do *bullying* escolar. O programa é desenvolvido e sistematizado através de estratégias psicopedagógicas fundamentadas na solidariedade, tolerância e respeito às diferenças, para que os alunos desenvolvam suas habilidades para resolver seus conflitos. O objetivo do programa é de

possibilitar aos responsáveis pelo desenvolvimento sócioeducacional, a conscientização e a identificação do fenômeno por meio de sua caracterização específica; o diagnóstico do fenômeno por meio do conhecimento da realidade escolar, obtido pelos instrumentos de investigação utilizados. E as estratégias psicopedagógicas de intervenção e prevenção, de fácil aplicabilidade entre os alunos, que podem ser adaptadas conforme as necessidades de cada escola (FANTE, 2012, p. 94).

O programa tem a proposta de envolver toda a comunidade escolar, entre pais, alunos, funcionários e educadores e é dividido em duas etapas. A primeira etapa compreende o *conhecimento da realidade escolar* que tem o objetivo de conscientizar e sensibilizar a instituição sobre a violência escolar e o *bullying*, realizando o diagnóstico de realidade. A segunda etapa se refere à *modificação da realidade escolar*, através da adoção de estratégias de intervenção e prevenção, compreendendo o atendimento individual aos alunos envolvidos com o *bullying*, apresentação e discussão de casos de *bullying* em sala de aula, trabalho com os familiares e a realização de um *novo diagnóstico de realidade escolar*. Para avaliar a sua

eficácia, Fante (2012) desenvolveu o programa com 450 alunos do 1º ao 8º ano do Ensino Fundamental de uma escola de São José do Rio Preto, entre junho de 2002 a julho de 2004. Dos 67% dos alunos envolvidos com o *bullying*, identificados na primeira fase do programa, no final do segundo ano, restaram apenas 4%.

Como proposta de tese de doutorado, Borges (2007) aplicou um programa de intervenção numa escola municipal de Ribeirão Preto, a fim de verificar o melhoramento da convivência entre alunos do Ensino Fundamental. O programa prevê o desenvolvimento de 3 módulos, sendo: 1) Eu Posso Resolver Problemas (EPRP), que tem por objetivo desenvolver habilidades de solução de problemas interpessoais por meio da flexibilização cognitiva; 2) módulo de autocontrole, que proporciona a auto regulação de emoções negativas através de técnicas de relaxamento; e 3) módulo de iniciação aos valores humanos, que tem o objetivo de melhorar atitudes e respostas pró-sociais. O programa foi aplicado em 116 alunos do 1º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública. Entre os resultados, foi possível verificar que os alunos ampliaram suas habilidades para a solução de problemas interpessoais; diminuíram a participação em conflitos; melhoraram o comportamento pró-social e demonstraram melhor preparo para o enfrentamento de situações de estresse.

Stelko-Pereira (2012), como proposta de tese de doutorado, desenvolveu em uma cidade do Estado de São Paulo o Programa Violência Nota Zero com o objetivo de “alterar o comportamento dos professores de modo a alterar o comportamento dos alunos” (p. 122). O programa possui os professores como público alvo de intervenção, os quais participam de 12 encontros, de 90 minutos cada, em que são convidados a buscar uma definição sobre violência escolar e incentivados a usar estratégias de análise do comportamento e sugestão de literatura internacional para diminuir o problema.

A fim de avaliar o impacto do Programa Violência Nota Zero em relação ao nível de violência escolar, problemas de saúde geral dos educadores e engajamento escolar dos alunos, a pesquisadora aplicou o programa em profissionais da educação de 2 escolas públicas. Participaram da investigação 71 alunos e 15 professores e coordenadores pedagógicos referentes a turmas do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental. Foram aplicadas escalas de medidas para alunos e professores, sendo a Escala de Violência Escolar e a Escala de Engajamento Escolar, para os alunos, e a Escala de Violência Escolar, Questionário de Saúde Geral e Questionário de Atitudes do Funcionário em Contexto Escolar, para os profissionais da educação. Entre os resultados do programa, foi possível verificar que os alunos agressores deixaram de vitimar os colegas ou diminuíram a frequência das agressões; entretanto, tal diminuição não foi percebida pelas vítimas, já que os índices de vitimização se mantiveram; os

profissionais da educação sentiram diminuir os problemas de saúde mental após a intervenção, sem diminuir significativamente a percepção da violência entre os alunos na escola. A pesquisadora considera que esse último resultado pode ter ocorrido devido ao programa ter abordado estratégias de autocontrole, criando condições para que os educadores partilhassem suas dificuldades entre si e com a própria pesquisadora (STELKO-PEREIRA, 2012).

Como esse programa possui os professores como público alvo de intervenção, é importante que esses profissionais estejam sensibilizados e motivados frente ao problema, a fim de aderirem ao programa. Stelko-Pereira (2012), ao submeter o programa de intervenção ao processo de avaliação da validade social e fidelidade da implantação, verificou que ao longo dos 12 encontros realizados, inicialmente, com a participação de 5 profissionais da Secretaria Estadual de Educação de São Paulo, 42 professores e dois coordenadores pedagógicos de uma escola pública estadual de Ensino Fundamental e Médio, a participação dos envolvidos diminuiu em 50%. Frente a essa redução, a pesquisadora analisa que “é possível que muitos tenham ido ao primeiro encontro por curiosidade, depois tenham percebido que não estavam interessados, estavam sem tempo ou tenham se desmotivado” (p. 131).

Barros (2012), em sua tese de doutorado, desenvolveu uma estratégia de intervenção do *bullying* escolar. Com o objetivo de verificar se a utilização de jogos e brincadeiras no momento do recreio contribuiu para a diminuição de práticas agressivas entre alunos, o pesquisador implementou um programa de intervenção com a inserção de materiais recreativos nos momentos de recreio. Para a realização desse trabalho, o estudo foi dividido em 3 momentos: 1) aplicação de questionário de diagnóstico, 2) desenvolvimento do programa de intervenção, e 3) reaplicação do questionário. Participaram do trabalho 393 alunos pertencentes a 3ª e 4ª séries do Ensino Fundamental de 2 escolas públicas, sendo que 200 alunos de uma escola participaram da intervenção e 193 estudantes da segunda escola serviram como controle. O questionário respondido pelos alunos é uma adaptação do instrumento original de Olweus. O programa de intervenção foi desenvolvido diariamente no decorrer de seis semanas e compreendeu somente a disponibilização de diversos materiais recreativos para os alunos brincarem. O pesquisador teve o papel apenas de observar as crianças e, em alguns momentos, orientar e brincar somente se fosse convidado. A intervenção seguiu um total de 25 recreios, de 15 minutos cada, totalizando 6 horas e 25 minutos. Entre os resultados, verificou-se que, na escola de intervenção, os comportamentos de *bullying* mantiveram-se, não havendo diferenças significativas entre o 1º e 2º momento da avaliação; já a escola controle apresentou aumento de alunos vitimados, de 33% para 38,7% nas agressões verbais. Também aumentaram as agressões que ocorrem em sala de aula, de 20% para 27,8%. Estes resultados levam a concluir que

promover atividades recreativas nos momentos de recreio impede que o *bullying* se desenvolva entre os alunos.

Já na tese de doutorado de Carvalho (2012), o pesquisador desenvolveu e implantou um programa de intervenção, a fim de verificar os benefícios das atividades lúdicas para a redução das práticas agressivas entre alunos. Participaram do programa de intervenção 457 alunos de duas escolas públicas, sendo que 245 alunos de uma escola participaram da intervenção e os 212 estudantes da outra escola atuaram como controle. O desenvolvimento do trabalho compreendeu 4 fases: 1) *preparação para a investigação*: aplicação do teste piloto; 2) *diagnóstico de realidade*, dividido em dois estudos: a) aplicação de um questionário aos professores, funcionários e direção escolar, a fim de verificar o seu conhecimento sobre o *bullying* e identificar os principais problemas de violência escolar; e b) aplicação do questionário adaptado de Olweus aos alunos de 3ª e 4ª série do Ensino Fundamental; 3) *intervenção*: aplicação das atividades lúdicas de caráter cooperativo durante 15 semanas; e 4) *avaliação da intervenção*: reaplicação dos questionários na escola controle e de intervenção. A intervenção compreendeu o desenvolvimento de atividades lúdicas e palestras informativas com duração de 40 minutos, uma vez por semana, nas aulas de Educação Física, por um período de 15 semanas. Entre os resultados, foi possível constatar que na escola controle houve aumento do número de alunos vítimas de *bullying* em todos os níveis; já na escola de intervenção houve redução de alunos vítimas de 19,4% para 13,1%; na escola controle, houve aumento das agressões entre alunos na sala de aula; na escola de intervenção, o percentual de alunos que manifestaram ser perseguidos no recreio diminuiu de 14,4% para 5,3%.

Os resultados do trabalho de Carvalho (2012) demonstram que a aplicação de atividades lúdicas contribui para diminuir o *bullying* escolar. Em contrapartida, como a dinâmica da violência contamina o ambiente em que se manifesta, o aumento da violência na escola controle pode ser justificado pelo seu efeito multiplicador e pelo sentimento de impunidade aos alunos que praticam o *bullying*.

3.3.3 Considerações sobre os programas de intervenção do *bullying*

Os programas internacionais de intervenção que foram apresentados são algumas referências que demonstram sucesso na redução de casos de *bullying* e aumento de um melhor convívio entre os alunos. Esses programas foram desenvolvidos em países que já possuem uma tradição em estudos e pesquisas sobre o *bullying* e, por isso, conseguem maior apoio e investimento para os trabalhos.

O Brasil ainda demanda estudos para melhor conhecer este problema das relações entre estudantes, pois existem peculiaridades na manifestação do *bullying* que precisam ser conhecidas para serem incluídas nas propostas de intervenção (FRANCISCO; LIBÓRIO, 2009). Além do mais, a banalização do *bullying* é um problema que contribui para mascarar e confundir manifestações desse tipo de violência, o que pode dificultar os trabalhos de pesquisa e intervenção.

Entre os programas apresentados, foi possível constatar que não existe um modelo único de intervenção. Cada escola deve procurar definir seu próprio projeto, considerando suas características e a cultura daqueles que fazem a instituição. Entretanto, é fundamental que a instituição esteja sensibilizada frente à problemática do *bullying*, para que o maior número de pessoas possa estar envolvido no processo de intervenção (BARROS, 2012; CARVALHO, 2012; FANTE, 2012; FRANCISCO; LIBÓRIO, 2009; OLWEUS, 1993; PEREIRA, 2008). Assim, “é necessário que a comunidade escolar esteja consciente da existência do fenômeno e, sobretudo, das consequências advindas desse tipo de comportamento” (FANTE, 2012, p. 91).

Os programas, em comum, apresentaram a importância de se fazer um diagnóstico de realidade a fim de verificar o nível de conhecimento frente ao problema, a prevalência entre os envolvidos, os locais de maior manifestação, e os tipos de *bullying* que ocorrem. Desse modo, é possível estabelecer as prioridades de ação, bem como acompanhar a evolução do programa, corrigindo fragilidades e acrescentando possibilidades.

Entre os resultados apresentados dos programas de intervenção, chama a atenção o Programa Anti-*bullying* de Olweus, o qual teve mais de 50% de redução do *bullying* escolar. É possível que esse resultado esteja relacionado ao fato de o programa ter envolvido toda a comunidade escolar e ter sido desenvolvido por um período mais longo, já que os resultados mais significativos ocorreram no segundo ano de implantação. Apesar de o programa ser considerado um sucesso, os dados demonstram que a intervenção mobiliza um processo de mudança que ocorre em longo prazo, pois transformar uma cultura da violência para uma cultura de paz demanda tempo, dedicação e comprometimento entre os envolvidos.

Entretanto, é importante considerar que, apesar dos resultados positivos, esse ou qualquer outro programa pode se tornar nulo ao ser importado para escolas de outros países sem a devida adaptação cultural:

O êxito depende muito de fatores como a duração do programa, o compromisso e a participação de todas as esferas sociais relacionadas com o problema e, acrescenta-se a isso, a correta adaptação de um determinado programa para a realidade sociocultural de cada país ou localidade (BARROS, 2012, p. 71).

Desse modo, ao se estabelecer um programa de intervenção, o ideal é que ele não possua tempo determinado para conclusão, mas que seja uma política de educação permanente na escola para o enfrentamento do *bullying*. Como a escola sempre está recebendo alunos novos, ela deve estar continuamente preparada para enfrentar o *bullying*, por sua configuração como um problema dinâmico, múltiplo e diverso e, assim, novos casos podem surgir em qualquer momento.

Nesse sentido, o ideal e desejado é sempre envolver e comprometer o maior número de pessoas da comunidade escolar para que juntos possam encontrar soluções, porém, nem sempre isso é possível devido a uma série de fatores. Contudo, a impossibilidade de participação de alguma categoria não deve ser o elemento que impeça a intervenção. Existem possibilidades múltiplas de ação e a criatividade deve se fazer presente neste momento.

A respeito das formas de intervenção, existem pelo menos três tipos: a) as *intervenções curriculares*, que são estruturadas para promover atitudes *antibullying* em sala de aula, auxiliar os alunos a desenvolver suas habilidades para resolver os conflitos, incentivar a tomada de consciência da prática de *bullying* entre os alunos, e promover valores pró-sociais como a tolerância frente às diferenças. Esse tipo de intervenção demonstra ser mais atrativo, visto que demanda menos recursos e pessoas. Os resultados, porém, são pouco satisfatórios já que o número de pessoas envolvidas no processo de intervenção é menor; b) *Intervenções de treinamento de habilidades sociais individual*, que têm como proposta desenvolver aspectos cognitivos e comportamentais dos envolvidos com a prática de *bullying*. Resultados positivos desse tipo de intervenção são somente encontrados em crianças pequenas e nas vítimas. Assim, sem obter algum sucesso com os agressores, o problema do *bullying* persiste. Por fim, há a c) *intervenção integral* que compreende atividades multidisciplinares e se realiza nos distintos níveis da organização escolar e pode incluir os outros tipos de intervenção citados. Envolve o maior número possível de pessoas da escola e das famílias dos alunos para trabalhar em inúmeras atividades e frentes de ação. Esse tipo de intervenção apresenta maior efetividade, já que trata de envolver fatores internos e externos à escola, no processo de solução dos problemas (TRAUTMANN, 2008).

Entretanto, comprometer a comunidade escolar para o enfrentamento do *bullying* não é tarefa fácil, pois não somente a escola e a família devem estar implicadas nessa tarefa, mas instâncias maiores também devem ser comprometidas. Talvez este seja o maior dos desafios encontrados quando se trata de intervenção. As dificuldades identificadas por Stelko-Pereira (2012) demonstram uma realidade recorrente nas instituições escolares. Apesar da proposta do Programa Violência Nota Zero ter sido aprovada e bem vinda pela Secretaria Estadual de

Educação de São Paulo, a pesquisadora não conseguiu maior apoio para desenvolver o programa: “A Secretaria disse não poder oferecer qualquer forma de auxílio, como *coffee-break* ou dispensa de horas em sala de aula aos professores que fossem participar” (p. 129). Em se tratando do corpo técnico profissional da escola, a pesquisadora teve dúvidas quanto à aceitação social do trabalho quando foi apresentar o projeto:

Apenas compareceram à reunião agendada as coordenadoras pedagógicas, justificando que a diretora e a vice-diretora estavam ocupadas, sendo que as coordenadoras transmitiriam aos dirigentes o que fosse conversado e que tinham considerável autonomia para decidir sobre o assunto (STELKO-PEREIRA, 2012, p. 129).

Apesar de outros trabalhos apresentarem a necessidade dos professores receberem informação e preparo para lidar com o problema da violência escolar (BARROS, 2012; CARVALHO, 2012; FANTE, 2012; PEREIRA, 2008; TORO; NEVES; REZENDE, 2010), quando são ofertadas propostas de capacitação, nem todos estão dispostos e motivados a participar (OLIBONI, 2008; STELKO-PEREIRA, 2012). De modo geral, inúmeros são os fatores que desestimulam os professores, como: pouco comprometimento e ausência dos pais na escola, falta de apoio e incentivo do governo e da direção escolar, baixos salários, estrutura física e disponibilidade de material didático deficitário na escola, sobrecarga de atividades (OLIBONI, 2008; SENA; FARIAS, 2010; STELKO-PEREIRA, 2012; MEC, 2013).

Em se tratando da necessidade da participação dos pais na prevenção e enfrentamento do *bullying* escolar, na consideração dos professores, parece haver uma unanimidade quanto a esse quesito. Na pesquisa de Carvalho (2012), por exemplo, 94,5% a 100% dos profissionais da educação de quatro escolas responderam como sendo importante e muito importante a participação dos pais. Entretanto, o autor pondera que “provavelmente, se perguntássemos aos pais, obteríamos valores idênticos sobre a importância do papel dos professores na prevenção do *bullying*” (CARVALHO, 2012, p. 156). Essa consideração leva a refletir sobre um elemento que tem sido recorrente quanto à educação de crianças e adolescentes, que é a família e a escola responsabilizando um ao outro sobre os problemas relativos à educação.

Apesar da importância da participação dos pais na vida escolar dos filhos, com frequência, existe a “queixa dos educadores sobre a ausência dos pais durante as reuniões e a falta de implicação e comprometimento em alguns casos” (SENA; FARIAS, 2010, p. 125). Entretanto, é fundamental que a família faça parte do cotidiano dos filhos na escola e acompanhe o seu desenvolvimento social e escolar. Isso favorece o sentimento de segurança dos alunos com a escola, pois entendem que podem contar com os pais diante de suas

dificuldades.

Se, por um lado, o êxito maior dos programas de intervenção está associado à maior participação da comunidade escolar, por outro, as dificuldades apresentadas pelos pesquisadores demonstram que enfrentar o *bullying* é um grande desafio. O *bullying*, por si só, é um problema grave no relacionamento entre os alunos, porém, pode ser agravado diante das dificuldades que a escola, os professores e os pais enfrentam quanto ao processo educacional.

Entretanto, essas questões não devem impedir ou desmotivar o enfrentamento do *bullying* escolar. Se as dificuldades existem, elas precisam de soluções. Como nem sempre a instituição pública consegue oferecer o investimento e o apoio necessários para desenvolver estratégias específicas de intervenção, um caminho para encontrar a solução é aproveitar os programas que o governo já disponibiliza para as escolas e, através deles, construir estratégias para prevenir e enfrentar o *bullying*.

Entre os programas existentes, há o PME cujo objetivo é promover a educação integral dos alunos, através da oferta de atividades múltiplas que são desenvolvidas pela escola em parceria com a família, pessoas da comunidade e instituições públicas e privadas. Para o desenvolvimento das atividades, o PME alia esforços entre a escola, família e a sociedade, visto que a escola vai buscar na família e na comunidade pessoas para trabalharem nos projetos junto com os alunos, bem como pode recorrer aos espaços físicos de outras instituições, caso seja necessário, para que as atividades sejam desenvolvidas.

Essa iniciativa do Governo Federal tem como proposta o pensar coletivo sobre a educação e a escola, desenvolvendo suas potencialidades e dividindo as fragilidades para a busca de soluções. Como os programas de intervenção sobre *bullying* nem sempre conseguem apoio de instâncias públicas para desenvolver os trabalhos e considerando as dificuldades enfrentadas pelas escolas, além do distanciamento entre família e escolas, acredita-se que a proposta do PME oferece benefícios para a redução da prática do *bullying* nas escolas. E foi dentro desta perspectiva que esta tese foi desenvolvida.

4 O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO COMO UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO DA PRÁTICA DE *BULLYING*

A escola tem o papel fundamental de garantir o desenvolvimento cognitivo e afetivo do indivíduo, incentivar o compromisso para com a cidadania e a democracia, favorecer o desenvolvimento de valores sociais e morais para a melhor vivência em sociedade e preparar e estimular para a vida profissional. Na perspectiva de combater as desigualdades sociais, que conseqüentemente podem gerar a violência, e de favorecer a formação integral do indivíduo, surge o PME como uma proposta de educação integral, visando a permanência dos alunos por mais tempo na escola, garantindo, assim, melhor qualidade na educação como um todo. O PME, além de ampliar a jornada escolar dos alunos, convoca as famílias, a comunidade e as instituições públicas e privadas para se comprometerem com o processo de educação e participarem da vivência escolar.

Diante do problema que envolve o *bullying* e, considerando a necessidade de programas de prevenção e intervenção desse fenômeno de violência, este capítulo apresenta o PME e a sua possibilidade de atuar na redução do *bullying* escolar.

4.1 Programa Mais Educação

Por muito tempo, vigorou a ideia de que a educação era um atributo exclusivo das instituições escolares. Com o desenvolvimento social, transformações foram ocorrendo e “a sociedade brasileira ganhou consciência da importância da educação e, a vocalização social em torno dela cresceu e se generalizou... Já não se invoca a escola como único espaço de aprendizagem” (CARVALHO, 2006, p. 08), uma vez que ela pode ocorrer em diferentes espaços.

Apesar da necessidade de unir esforços entre diferentes instituições para atender a demanda da atualidade, é de se reconhecer que o trabalho é árduo e desafiador, pois, além da conscientização, faz-se necessário a adesão e o comprometimento. Para auxiliar nessa tarefa, o Governo Federal criou o PME, sob a Portaria Interministerial nº 17/2007 e o Decreto nº 7.083 em 27 de janeiro de 2010 (MEC, 2013), o qual integra o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). Esse programa é operacionalizado pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), em parceria com a Secretaria de Educação Básica (SEB), por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e visa atender a legislação brasileira no que se refere à

educação integral, ampliando o espaço, tempo de permanência na escola e os atores envolvidos no processo educacional, oferecendo diferentes oportunidades de educação para milhares de alunos brasileiros:

A educação que este programa quer evidenciar é uma educação que busque superar o processo de escolarização tão centrada na figura da escola. A escola, de fato, é o lugar de aprendizagem legítimo dos saberes curriculares e oficiais na sociedade, mas não devemos tomá-la como única instância educativa. Deste modo, integrar diferentes saberes, espaços educativos, pessoas da comunidade, conhecimentos... é tentar construir uma educação que, pressupõe uma relação da aprendizagem para a vida, uma aprendizagem significativa e cidadã (MEC, 2013, p. 05).

Assim, o PME busca aliar e partilhar a tarefa de educar entre os profissionais da educação, a família, diferentes atores sociais e profissionais de outras áreas para que, sob a coordenação da escola e de professores, possam desenvolver projetos educacionais. Essa integração é prevista porque a “Educação Integral, associada ao processo de escolarização, pressupõe a aprendizagem conectada à vida e ao universo de interesses e de possibilidades das crianças, adolescentes e jovens” (MEC, 2012, p. 03).

Os projetos a serem desenvolvidos na escola pelo programa devem possuir caráter de gratuidade aos alunos e considerar as seguintes orientações:

- I. Contemplar a ampliação do tempo e do espaço educativo de suas redes e escolas, pautada pela noção de formação integral e emancipadora;
- II. Promover a articulação, em âmbito local, entre as diversas políticas públicas que compõem o programa e outras que atendam às mesmas finalidades;
- III. Integrar as atividades ao projeto político pedagógico das redes de ensino e escolas participantes;
- IV. Promover, em parceria com os Ministérios e Secretarias Federais participantes, a capacitação de gestores locais;
- V. Contribuir para a formação e o protagonismo de crianças, adolescentes e jovens;
- VI. Fomentar a participação das famílias e comunidades nas atividades desenvolvidas, bem como a sociedade civil, de organizações não-governamentais e esfera privada;
- VII. Fomentar a geração de conhecimentos e tecnologias sociais, inclusive por meio de parceria com universidades, centros de estudos e pesquisas, dentre outros;
- VIII. Desenvolver metodologias de planejamento das ações, que permitam a focalização da ação do Poder Público em territórios mais vulneráveis e;
- IX. Estimular a cooperação entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios (MEC, 2012, p. 04).

Para que isso aconteça, o PME amplia a jornada escolar para, no mínimo, 7 horas diárias. Além de o aluno desenvolver as atividades previstas no currículo das disciplinas oficiais, no contraturno, tem atividades que complementam a sua formação. As atividades desenvolvidas são organizadas em macrocampos, nos quais são definidas atividades específicas para escolas dos centros urbanos e para escolas rurais. Compõem os macrocampos das escolas urbanas: acompanhamento pedagógico; educação ambiental e desenvolvimento sustentável; esporte e lazer; educação e direitos humanos; cultura, artes e educação patrimonial; prevenção e promoção da saúde e; comunicação e uso de mídias. Já os macrocampos das escolas rurais são os seguintes: acompanhamento pedagógico, agroecologia, iniciação científica, educação em direitos humanos, cultura, artes e educação patrimonial, memória e história das comunidades tradicionais.

Cada escola participante pode escolher três ou quatro macrocampos; entretanto, é condição obrigatória o desenvolvimento do macrocampo Acompanhamento Pedagógico, no qual as escolas urbanas devem escolher pelo menos uma das atividades propostas. Já as escolas do meio rural devem participar de todas as atividades que compõem esse macrocampo.

A seguir, serão apresentados os macrocampos desenvolvidos nas escolas urbanas, visto que a pesquisa está direcionada para alunos dessas instituições.

4.1.1 Macrocampos desenvolvidos nas escolas urbanas

Para as escolas urbanas, o macrocampo Acompanhamento Pedagógico visa a instrumentalização metodológica de oportunidades de aprendizagem em ciências, história e geografia, letramento/alfabetização, línguas estrangeiras, matemática e tecnologias educacionais. O macrocampo da Educação Ambiental e Desenvolvimento Sustentável propõe a “construção de valores sociais, de conhecimentos, de habilidades, de competências e de atitudes voltadas para a conquista da sustentabilidade socioambiental” (MEC, 2012, p. 14). Para tanto, oferece atividades em Educação Ambiental e Desenvolvimento Sustentável e Tecnologias Educacionais.

O macrocampo Esporte e Lazer busca, através das atividades corporais, o desenvolvimento integral dos estudantes, atribuindo significado crítico e criativo para as práticas desenvolvidas. Compõem este macrocampo as atividades de: atletismo, basquete, futebol, handebol, voleibol, natação, tênis de campo, tênis de mesa, xadrez tradicional, xadrez virtual, judô, karatê, taekwondo, basquete de rua, corrida de orientação, ginástica rítmica, recreação e lazer/brinquedoteca, yoga/meditação e tecnologias educacionais (MEC, 2012).

No que compreende o macrocampo Educação em Direitos Humanos, o seu objetivo é o de “promover o respeito dos direitos e liberdades fundamentais, contribuindo para a prevenção e o combate ao preconceito, discriminação e violências” (MEC, 2012, p. 16). Através de recursos, como: fotografia, vídeo, música, dança e literatura, são abordadas as atividades de Educação em Direitos Humanos e Tecnologias Educacionais. A proposta é que as atividades sejam desenvolvidas de maneira transversal e interdisciplinar e abordem questões como: proteção da criança e do adolescente, equidade de gênero e diversidade sexual, *bullying*, enfrentamento do trabalho infantil, cidadania, entre outros (MEC, 2012).

Cultura, Artes e Educação Patrimonial é o macrocampo que desenvolve atividades de artesanato popular, banda fanfarra, canto coral, capoeira, cineclube, danças, desenho, educação patrimonial, ensino coletivo de cordas, escultura, grafite, hip hop, iniciação musical por meio de Flauta Doce, leitura e produção textual, mosaico, percussão, pintura, práticas circenses, teatro e tecnologias educacionais. Já o macrocampo Cultura Digital, desenvolve atividades de ambiente de redes sociais e tecnologias educacionais (MEC, 2012).

A Prevenção e Promoção da Saúde é o macrocampo que desenvolve atividades educativas com temas que envolvem saúde bucal, alimentação, cuidado visual, práticas corporais, educação para a saúde sexual e reprodutiva, prevenção ao uso de drogas, saúde mental e prevenção à violência. Fazem parte desse macrocampo, atividades de promoção da saúde e prevenção de doenças e agravos e tecnologias educacionais (MEC, 2012).

O macrocampo Comunicação e Uso de Mídias busca promover o acesso e o uso adequado das tecnologias de comunicação. Fazem parte desse macrocampo, as atividades de fotografia, história em quadrinhos, jornal escolar, rádio escolar, vídeo e tecnologias educacionais. Já o macrocampo Investigação no Campo das Ciências da Natureza desenvolve atividades de laboratórios, feiras e projetos científicos, robótica educacional e tecnologias educacionais. Por fim, o macrocampo Educação Econômica/Economia criativa visa a promoção da criticidade e criatividade para o consumo consciente, responsável e sustentável, a partir de atividades de educação econômica/economia criativa e tecnologias educacionais (MEC, 2012).

4.1.2 Critérios de adesão ao Programa Mais Educação

O PME estabelece parceria com o Programa Bolsa Família e, através dele, articula ações com diferentes Ministérios do Governo Federal. Nesse sentido, apesar de o objetivo ser o de levar a educação integral a todas as escolas, como determina a legislação, a prioridade está em atender escolas localizadas em territórios de maior vulnerabilidade social. Assim, a fim de

garantir uma educação de qualidade, inclusiva e que possibilite a construção da autonomia das crianças e adolescentes, alguns critérios são estabelecidos para a seleção das escolas:

- estarem localizadas nos territórios prioritários do Plano Brasil Sem Miséria;
- apresentarem índices iguais ou superiores a 50% de estudantes participantes do programa Bolsa Família;
- participarem do Programa Escola Aberta³;
- serem escolas do campo⁴;
- estarem contempladas com o Programa Dinheiro Direto na Escola⁵;
- serem escolas estaduais, municipais ou distritais que foram contempladas com o PDE/Escola e que possuem o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) abaixo ou igual a 4,2 nas séries iniciais e/ou 3,8 nas séries finais (MEC, 2012).

Para as escolas selecionadas, a secretaria municipal de educação deverá indicar um professor efetivo vinculado à escola que, preferencialmente, possua 40 horas de dedicação – no mínimo 20 horas, o qual será denominado “Professor Comunitário”, que será responsável pela coordenação e execução das atividades. Qualquer professor pode exercer a função de professor comunitário, porém, é interessante que esse professor seja aquele mais sensível e aberto às múltiplas linguagens e saberes comunitários, à busca de consenso e do trabalho coletivo, que apoie ideias e se dedique a cumprir o que foi proposto pela coletividade, que saiba escutar as crianças e os adolescentes, compartilhando histórias e problemas familiares e da comunidade (MEC, 2013).

O professor comunitário será aquele que ficará responsável por buscar e articular os diferentes saberes entre a comunidade, instituições públicas e privadas, para que sejam desenvolvidas as atividades nas escolas. Assim, uma pessoa com domínio em alguma atividade de um macrocampo poderá ser convidada a desempenhar o papel de monitor, vindo a trabalhar com os alunos. Por exemplo, um cantor ou músico poderá criar um coral, um estudante universitário poderá atuar em atividades do acompanhamento pedagógico e assim por diante. As atividades desenvolvidas pelo monitor terão caráter voluntário, porém, serão ressarcidas despesas de alimentação e transporte de acordo com o número de turmas atendidas, sendo que

³ O Programa Escola Aberta incentiva e apoia a abertura de escolas públicas nos finais de semana, a fim de estreitar o relacionamento entre escola e comunidade através de atividades educativas, culturais, esportivas, formação para o trabalho e renda, entre outros.

⁴ Escolas públicas municipais, estaduais e do Distrito Federal que estão localizadas na zona rural.

⁵ Oferece assistência financeira para melhoria da infraestrutura física e pedagógica de escolas públicas de educação básica das redes municipais, estaduais e do Distrito Federal e as escolas privadas de educação especial, mantidas por entidades sem fins lucrativos.

uma turma corresponde ao valor de R\$ 60,00 e, 05 turmas, ao valor de R\$ 300,00 mensais.

4.1.3 Alunos participantes do Programa Mais Educação

Cabe às escolas a seleção dos alunos que farão parte desse programa. Em diálogo com a comunidade escolar e contextualizado com o projeto político pedagógico, as instituições educacionais irão definir quantos e quais serão os alunos que deverão participar das atividades.

Contudo, como o propósito é o de diminuir as desigualdades educacionais, preferencialmente, devem participar os alunos que apresentam defasagem idade/ano; estudantes das séries finais da 1ª fase do Ensino Fundamental (4º e/ou 5º anos) e das séries finais da 2ª fase do Ensino Fundamental (8º e/ou 9º anos), quando existe elevada prevalência de abandono escolar; estudantes de anos/séries em que são detectados índices de evasão e/ou repetência; estudantes que estão em situação de risco, vulnerabilidade social e sem assistência; estudantes beneficiários do Programa Bolsa Família (MEC, 2012). Entretanto, podem participar do PME, também, estudantes que congregam seus colegas, são incentivadores e líderes positivos (MEC, 2013).

4.2 O Programa Mais Educação como proposta de intervenção e enfrentamento do *bullying* escolar

No Brasil, os programas de prevenção e intervenção contra o *bullying* são caros e abrangem uma pequena parcela de escolas particulares que se dispõem a pagar seus custos (ABRAMOVAY et al., 2006); ou então, são frutos de estudos acadêmicos que nem sempre são adotados permanentemente pelas escolas numa esfera maior de atendimento. As dificuldades são muitas e vão desde os problemas gerados pela vivência do *bullying*, a questões de ordem política e organizacional, escolar e familiar.

Apesar desta situação, não é possível ser negligente enquanto diversas formas de violência passam a tomar conta da sociedade de forma sinérgica. A proposta do PME demonstra ser uma estratégia que possibilita a transformação social, aliando esforços do governo com escolas, famílias, comunidade e sociedade em geral. É uma iniciativa que demonstra oferecer um encaminhamento e solução para diversos problemas que a sociedade atual enfrenta pela falta de educação ou por uma educação deficitária. Desse modo, é possível considerar que o desenvolvimento dos macrocampos é uma convocação da comunidade escolar e da sociedade para um objetivo maior que é a educação.

Assim, como o PME atua em várias frentes, acredita-se que ele possa oferecer benefícios e condições para a prevenção e intervenção do *bullying*, e contribuir para a redução da violência escolar e social. Além do mais, por ser um programa do Governo Federal, ele está presente em milhares de escolas no país; ou seja, a sua difusão pode ser maior do que qualquer outro programa de intervenção sobre o *bullying* já desenvolvido no Brasil. Como os macrocampos oferecem novas, criativas e talvez mais interessantes possibilidades de aprender, é provável que os alunos, ao invés de se dispersarem nas aulas, passem a destinar maior atenção às atividades e ao processo de aprender. Com os alunos percebendo o seu desenvolvimento escolar, é possível que passem a acreditar mais na escola e no seu próprio potencial de aprendizagem, diminuindo seu envolvimento em casos de violência escolar.

5 PERCURSO METODOLÓGICO

Este capítulo apresenta a metodologia que foi utilizada para o desenvolvimento desta tese.

5.1 Caracterização da pesquisa

Para o desenvolvimento desta pesquisa foi utilizado o método quantitativo, pela possibilidade de atender aos objetivos propostos neste estudo e por apresentar-se como o método mais adequado à utilização do instrumento de coleta de dados aplicado. Optou-se pela realização de um estudo quase-experimental, uma vez que a natureza da pesquisa demandou a manipulação de variáveis, junto à amostra selecionada. Pesquisas de caráter quase-experimental têm por objetivo buscar “maior correspondência com o ambiente do mundo real, ao mesmo tempo em que controla o maior número possível de ameaças à validade interna” (THOMAS, NELSON; SILVEMAN, 2011, p. 365).

Assim, a investigação ocorreu em um grupo de escolas com características semelhantes, distinguindo-se, entretanto, pela participação de algumas delas no PME. Considerou-se essa distinção como o elemento de intervenção, o que caracteriza essa pesquisa como um estudo quase-experimental.

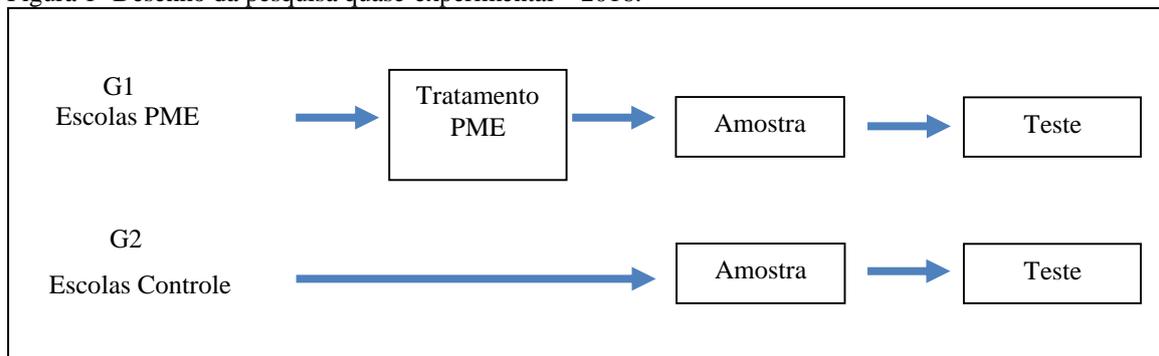
A inexistência de estudos que buscam avaliar os benefícios do PME sobre a redução da prática de *bullying* demonstra o ineditismo da pesquisa, a qual ganha o caráter exploratório.

5.2 Local do estudo e procedimentos de coleta de dados

O projeto foi apresentado à Secretaria Municipal de Educação da cidade de Lages (SC), onde obteve a sua autorização para o desenvolvimento da pesquisa (APÊNDICE). Em seguida, foi solicitada, à secretaria, a indicação de escolas que participassem do PME há mais de um ano e de escolas que não participassem do programa, mas que tivessem, entre si, um perfil semelhante, quanto a: tamanho e estrutura física, número de alunos na instituição, número de alunos matriculados no Ensino Fundamental e quanto ao bairro em que se localiza a escola.

Como a proposta da pesquisa foi de investigar se o PME produz benefícios na redução do *bullying* escolar, a investigação tratou de avaliar o programa e comparar a ocorrência de *bullying* entre as escolas que possuem o PME com as que não possuem, seguindo o seguinte desenho:

Figura 1- Desenho da pesquisa quase-experimental – 2016.



Fonte: Produzido pelo autor.

O critério de as escolas possuírem semelhanças quanto a suas características teve o objetivo de favorecer o controle das variáveis e de avaliar a eficiência do PME. A definição por selecionar as escolas participantes do PME há mais de um ano foi por entender-se que possíveis transformações culturais e comportamentais necessitam de um prazo maior para ocorrerem. O tempo de execução dos programas de intervenção de Olweus e Fante foi um dos elementos que favoreceu o sucesso das atividades nos seus respectivos programas. Os resultados mais significativos do Programa *Anti-Bullying* de Olweus foi atingido no segundo ano de implantação nas escolas, como previamente relatado.

Entre as escolas identificadas como de perfis semelhantes, foram selecionadas para a pesquisa sete instituições, sendo quatro participantes do PME e três não participantes. Após a seleção das escolas, foi realizada uma visita às instituições de ensino, a fim de conhecer a realidade educacional, apresentar a proposta de pesquisa e realizar o convite para participação do estudo (APÊNCIDE C). São identificadas nesta pesquisa como G-PME1, G-PME2, G-PME3 e G-PME4 as escolas integrantes do PME; e G-C1, G-C2 e G-C3 as escolas que serviram como grupo controle, por não possuírem o PME.

A escola G-PME1 foi fundada no ano de 1990, está localizada em um bairro residencial na periferia da cidade, numa rua de estrada de chão, rodeada por casas de alvenaria e algumas de madeira e pequenos pontos de mercados próximo. A escola possui 461 alunos matriculados entre a pré-escola e o 9º ano do Ensino Fundamental, sendo que 210 estudavam entre o 5º e 9º ano, dos quais 100 participavam do PME. O espaço físico da instituição é distribuído entre nove (09) salas de aula, uma (01) biblioteca, uma (01) laboratório de informática, uma (01) sala de assistência pedagógica, uma (01) sala de atendimento educacional especializado, uma (01) sala do PME, uma (01) sala dos professores, uma (01) sala da direção e orientação, secretaria, banheiros masculino e feminino, cozinha, quadra poliesportiva e pátio. Trabalham na escola 26

professores e 12 funcionários. Entre os projetos que são desenvolvidos estão: Amigos do Osni, Assistência Pedagógica, Devolutiva do Inglês, Programa Saúde na Escola, Valores e Vivências, Meio Ambiente e Horta Escolar, Projeto Dia da Família na Escola, Programa Educacional de Resistência às Drogas - PROERD, Olimpíadas do Conhecimento e PME. Entre as atividades desenvolvidas pelo PME, estão: acompanhamento pedagógico em matemática, alfabetização digital, dança, vôlei e futsal. A instituição atende alunos da própria comunidade, de bairros adjacentes e de chácaras localizadas no interior do município. A maioria dos estudantes é proveniente de famílias que possuem baixa renda e são atendidas pelo Programa Bolsa Família do Governo Federal. De acordo com a diretora, a violência doméstica e o tráfico de drogas são os principais problemas enfrentados pelas famílias dos alunos, sendo comum haver pais que estão em conflito com a lei. Apesar de ser comum o tráfico de drogas no bairro da escola, a instituição é respeitada e não possui nenhum registro direto referente a esta questão. Contudo, a violência doméstica é um elemento de preocupação, pois apresenta reflexos no comportamento dos alunos que se tornam agressivos com seus colegas. Na tentativa de conter os frequentes atos de violência entre alunos, a escola desenvolveu um trabalho de conscientização e colocou, na entrada da instituição, um contador que registra o número de dias que a escola está sem violência. Segundo a diretora, o contador é acompanhado diariamente pelos alunos que passaram a cuidar para que não haja brigas entre os alunos e, assim, o contador não venha registrar zero, o que significa que houve alguma agressão envolvendo alunos.

A escola G-PME2 foi fundada em 1988, está localizada em um bairro residencial na periferia da cidade, em uma rua calçada, rodeada por casas de alvenaria com alguns pontos de comércio na redondeza. Estudam na escola 474 alunos distribuídos entre o 1º e 9º ano do Ensino Fundamental e EJA, sendo 151 estudantes entre o 5º e 9º ano do Ensino Fundamental; participam do PME, 110 alunos. O espaço físico é distribuído entre quatorze (14) salas de aula, um (01) laboratório de informática, uma (01) sala de assistência pedagógica, uma (01) sala de recursos multimeios, uma (01) biblioteca, uma (01) sala de orientação pedagógica, uma (01) sala de atendimento educacional especializado, um (01) auditório, uma (01) sala dos professores, uma (01) sala da direção, um (01) ginásio de esportes, um (01) anfiteatro, secretaria, banheiros feminino e masculino, cozinha e refeitório. Atuam na instituição 45 professores e 15 funcionários. São desenvolvidos na escola os projetos: Civismo na Escola, Mostra de Poesia, Mostra do Conhecimento, Show de Talentos, Leitura e PME. Pelo PME são desenvolvidas as seguintes atividades: fanfarra, rádio, karatê e acompanhamento pedagógico em português, matemática, história e geografia. A instituição atende alunos da comunidade e de bairros vizinhos. Muitos alunos são de famílias de pais desempregados ou de baixa renda e que

necessitam do auxílio do Programa Bolsa Família para suprir as necessidades básicas. Além do desemprego, é comum haver registro de violência doméstica nas famílias dos estudantes.

A escola G-PME3 foi fundada no ano de 1969, está localizada em um bairro residencial na periferia da cidade, numa rua de estrada de chão, rodeada por casas predominantemente de madeira em estilo que caracteriza população de baixa renda. O bairro possui baixo investimento em infraestrutura, com dificuldades de acesso à saúde e ao lazer, sendo a escola um dos pontos de referência na comunidade. Segundo a diretora da escola, o desemprego, as drogas e a violência são fatores preocupantes no bairro. A maioria dos alunos pertence a famílias carentes que convivem com a fome e precárias condições de moradia, e conta com o auxílio do Governo Federal através do Programa Bolsa Família para complementar a renda familiar. A instituição atende 224 alunos do pré-escolar ao 9º ano do Ensino Fundamental, sendo que 121 estão matriculados entre o 5º e o 9º ano, fazendo parte do PME 71 alunos. Em relação à estrutura física, a escola possui sete (07) salas de aula, um (01) laboratório de informática, uma (01) biblioteca, uma (01) sala de vídeo, um pátio aberto, um (01) ginásio de esportes, uma (01) sala dos professores, uma (01) sala do PME, uma (01) sala da direção, secretaria, cozinha, depósito, banheiros masculino e feminino. Trabalham na instituição 23 professores e 06 funcionários. São desenvolvidos os seguintes projetos: Civismo na Escola, Mostra de Poesias, Feira do Conhecimento, Projeto Família, Brincando na Escola, Cantinho da Leitura, Meio Ambiente, PROERD, Consciência Negra e PME. Entre as atividades desenvolvidas no PME, estão: acompanhamento pedagógico em português e matemática, vôlei, futsal, fanfarra e rádio escolar.

Fundada em 1992, a escola G-PME4 está localizada em um bairro residencial na periferia da cidade, em uma rua de asfalto, onde há um pequeno comércio ao redor. Apesar de as casas em seu entorno serem, predominantemente, de alvenaria o que pode caracterizar melhor condição econômica das famílias, a maioria dos alunos atendidos pela instituição é oriunda de bairros adjacentes carentes. Segundo o projeto político pedagógico da escola, muitos alunos são filhos de pais desempregados e convivem com a fome, carência afetiva, condições de moradia precárias, fácil acesso ao uso de drogas lícitas, ilícitas e à prostituição, sendo comum a violência doméstica. Atualmente, a escola atende 470 alunos, divididos entre o 1º e 9º ano do Ensino Fundamental e o EJA, sendo que 151 estudam entre o 5º e 9º ano, e 60 estudantes participam do PME. Trabalham na escola 33 professores e 12 funcionários. São desenvolvidos na escola os seguintes projetos: Educação Para o Trânsito, Rádio Coração de Estudante, Mostra do Conhecimento, Água Fonte de Vida e Saúde, Letramento Digital, Óleo de Cozinha, Valores e Vivências no Contexto Social, Horta na Escola, Coleta de Lixo Eletrônico e PME. Dentro do PME são desenvolvidas as seguintes atividades: teatro, capoeira, acompanhamento pedagógico

em português e matemática, *taekwondo* e orquestra.

A escola G-C1 foi instalada em 1969, está situada em um bairro residencial na periferia da cidade, numa rua de estrada de chão, rodeada por casas de alvenaria e de madeira, caracterizando população de classe média-baixa. As drogas e a violência doméstica são um dos problemas enfrentados no bairro. A instituição atende alunos da própria comunidade e de localidades vizinhas que provém de famílias de baixa renda, sendo que muitas necessitam do auxílio do Programa Bolsa Família para complementar a renda familiar. Segundo o diretor, as drogas não chegam a afetar diretamente a escola, porém a violência doméstica traz reflexos que prejudicam o desenvolvimento educacional daqueles alunos que convivem com este tipo de violência. Atualmente, estudam na escola 356 alunos entre o pré-escolar e o 9º ano do Ensino Fundamental, sendo que 179 alunos estão entre o 5º e o 9º ano. Trabalham na instituição 26 professores e 09 funcionários. Quanto à estrutura física, a escola possui dez (10) salas de aula, um (01) laboratório de informática, uma (01) sala de assistência pedagógica, uma (01) sala de atendimento educacional especializado, uma (01) biblioteca, uma (01) quadra de esportes, uma (01) sala dos professores, uma (01) sala da direção, secretaria, cozinha, almoxarifado, depósito de materiais didáticos, área coberta e área livre. Na escola, são desenvolvidos os seguintes projetos: Educação Fiscal, Letramento Digital, Valores e Vivências, Meio Ambiente e Horta Escolar, Banda, Coral e Xadrez.

A escola G-C2 foi fundada em 1962, está localizada em uma rua de asfalto, em um bairro residencial na periferia da cidade que apresenta baixo investimento em infraestrutura. A escola é rodeada por casas de madeira e de alvenaria que caracteriza população que possui baixa renda. A escola atende alunos da própria comunidade e de bairros vizinhos que são provenientes de muitas famílias que necessitam dos recursos do Programa Bolsa Família. As drogas e a violência são os principais problemas enfrentados pelos moradores do bairro, sendo que na escola é comum haver alunos que convivem com a violência doméstica. Estudam na instituição 222 alunos entre o 1º e o 9º ano do Ensino Fundamental, destes, 116 estão matriculados entre o 5º e o 9º ano. Trabalham na instituição 19 professores e 10 funcionários que lá desenvolvem suas atividades. Quanto à estrutura física, a escola possui oito (08) salas de aula, uma (01) biblioteca, uma (01) sala de informática, uma (01) sala de assistência pedagógica, uma (01) sala dos professores, uma (01) sala da direção, um (01) salão de atos, secretaria, cozinha, refeitório e banheiros masculino e feminino. Dentre as atividades que são oferecidas aos alunos estão: dança, aulas de violino e valores e vivências.

A escola G-C3 foi fundada em 1981, está situada em uma rua asfaltada, num bairro residencial na periferia da cidade, com pequeno comércio ao redor. As casas que circundam a

escola são de alvenaria de habitação popular. O bairro apresenta boa infraestrutura, porém, existe um sério problema com o tráfico de drogas. Apesar disso, segundo a diretora da escola, o espaço educacional é respeitado pelos traficantes que nunca apresentaram problemas para a instituição. O fato de muitos dos que hoje são traficantes terem passado pela C3 é entendido como um dos fatores de proteção da instituição. Além do mais, a escola representa um papel importante para os moradores do bairro, já que foi construída pelos próprios, em processo de mutirão. Atualmente, estudam na escola 710 alunos, divididos entre o 1º e 9º ano do Ensino Fundamental, sendo que destes, 296 estão matriculados entre o 5º e o 9º ano. A estrutura física da escola é composta por treze (13) salas de aula, uma (01) sala dos professores, uma (01) sala de assistência pedagógica, uma (01) sala de recursos multimídia, uma (01) sala de recursos multifuncionais, uma (01) sala de informática, uma (01) biblioteca, um (01) anfiteatro, um (01) refeitório, cozinha, depósito, pátio e ginásio de esportes que está em construção. Trabalham na escola 45 professores e 35 funcionários. Dentre as atividades extracurriculares, a instituição oferece para os alunos: aulas de futebol, dança e violino, samba raiz, banda, assistência pedagógica e auxílio educacional especializado.

O quadro abaixo apresenta uma síntese da caracterização das escolas:

Quadro 1- Caracterização das escolas participantes

ESCOLAS	CARACTERIZAÇÃO
G-PME1	<p>Número de Alunos entre o 5º e 9º anos - 210 alunos</p> <p>Recursos Humanos - 26 professores; 12 funcionários</p> <p>Projetos Desenvolvidos - Amigos do Osni; Assistência Pedagógica; Devolutiva do Inglês, Programa Saúde na Escola; Valores e Vivências; Meio Ambiente e Horta Escolar; Projeto Dia da Família na Escola; PROERD; Olimpíadas do Conhecimento; PME.</p> <p>Projetos do PME - Acompanhamento pedagógico em matemática; Alfabetização digital; Dança; Vôlei; Futsal.</p>
G-PME2	<p>Número de Alunos entre o 5º e 9º anos - 151 alunos</p> <p>Recursos Humanos - 45 professores; 15 funcionários</p> <p>Projetos Desenvolvidos - Civismo na Escola; Mostra de Poesia; Mostra do Conhecimento; Show de Talentos; Leitura; PME</p> <p>Projetos do PME - Fanfarra; Rádio; Karatê; Acompanhamento pedagógico em português, matemática, história e geografia.</p>
G-PME3	<p>Número de alunos entre o 5º e 9º anos - 121 alunos</p> <p>Recursos humanos - 23 professores; 06 funcionários</p> <p>Projetos Desenvolvidos</p>

	<p>- Civismo na Escola; Mostra de Poesias; Feira do Conhecimento; Projeto Família; Brincando na Escola</p> <p>- Cantinho da Leitura; Meio Ambiente; PROERD; Consciência Negra; PME.</p> <p>Projetos do PME</p> <p>- Acompanhamento pedagógico em português e matemática; Vôlei; Futsal; Fanfarra; Rádio escolar.</p>
G-PME4	<p>Número de Alunos entre o 5º e 9º anos</p> <p>- 151 alunos</p> <p>Recursos Humanos</p> <p>- 33 professores; 12 funcionários</p> <p>Projetos Desenvolvidos</p> <p>- Educação Para o Trânsito; Rádio Coração de Estudante; Mostra do Conhecimento; Água Fonte de Vida e Saúde; Letramento Digital; Óleo de Cozinha; Valores e Vivências no Contexto Social; Horta na Escola; Coleta de Lixo Eletrônico; PME.</p> <p>Projetos do PME</p> <p>- Teatro; Capoeira; Acompanhamento pedagógico em português e matemática; <i>Taekwondo</i>; Orquestra.</p>
G-C1	<p>Número de Alunos entre o 5º e 9º anos</p> <p>- 179 alunos</p> <p>Recursos Humanos</p> <p>- 26 professores; 09 funcionários</p> <p>Projetos Desenvolvidos</p> <p>- Educação Fiscal; Letramento Digital; Valores e Vivências; Meio Ambiente e Horta Escolar; Banda; Coral; Xadrez</p>
G-C2	<p>Número de Alunos entre o 5º e 9º anos</p> <p>- 116 alunos</p> <p>Recursos Humanos</p> <p>- 19 professores; 10 funcionários</p> <p>Projetos Desenvolvidos</p> <p>- Dança; Aulas de violino; Valores e vivências.</p>
G-C3	<p>Número de alunos entre o 5º e 9º anos</p> <p>- 296 alunos</p> <p>Recursos Humanos</p> <p>- 45 professores; 35 funcionários</p> <p>Projetos Desenvolvidos</p> <p>- Futebol; Dança; Violino; Samba raiz; Banda; Assistência pedagógica e auxílio educacional especializado.</p>

5.3 Seleção da amostra

A escolha dos participantes do estudo levou em consideração as seguintes informações:

a) pesquisas anteriores demonstram que a maior prevalência do *bullying* está em adolescentes com idades entre 11 e 13 anos (FANTE, 2012; TORTORELLE, CARREIRO e ARAÚJO, 2010), o que compreende os alunos regularmente matriculados no 6º, 7º e 8º ano escolar do Ensino Fundamental; b) apesar de qualquer aluno que esteja cursando o Ensino Fundamental poder participar do PME, o MEC (2012) sugere que as escolas priorizem a inclusão no programa de alunos das séries finais da 1ª e 2ª fase do Ensino Fundamental, o que corresponde a alunos do 4º e 5º ano e do 8º e 9º ano escolar, pois nesses períodos ocorre maior evasão escolar (MEC,

2012).

Com essas informações, de modo a compor a amostra do estudo, foram convidados a participar da pesquisa todos os alunos regularmente matriculados entre o 5º e o 9º ano do Ensino Fundamental dos períodos matutino e vespertino, das sete escolas públicas municipais selecionadas. Mesmo aqueles estudantes que não integram o PME da escola foram convidados a compor a amostra da pesquisa, pois se buscou conhecer o efeito multiplicador que o programa pode desencadear entre os alunos. Afinal, considera-se que, mesmo que um aluno não participe do programa, também, está sujeito à influência dos seus colegas participantes do PME.

A participação de cada aluno na pesquisa consistiu em condicionar a entrega do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) com a sua assinatura e do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) assinado por seus pais ou responsáveis. Assim, foram também considerados critérios de inclusão a entrega dos referidos termos devidamente assinados, além de o aluno estar presente no dia da aplicação do instrumento. Como critérios de exclusão, estabeleceu-se a não entrega do TCLE assinado pelos pais ou responsáveis, a não assinatura pelo aluno do TALE e sua ausência no dia em que foi realizada a coleta dos dados em cada escola. A cada escola participante, foi prometida a entrega de um relatório contendo os principais resultados do estudo, incluindo os resultados individuais de sua escola.

5.4 Procedimentos para a coleta dos dados e participantes

Primeiramente, foi realizada uma visita em todas as turmas do 5º ao 9º ano, do turno matutino e vespertino, das sete escolas participantes do estudo, a fim de explicitar os objetivos da pesquisa e convidar os alunos a participar da investigação. Além das informações contidas nos TALE e TCLE, foi comunicado aos estudantes que a coleta dos dados ocorreria em horário de aula, o questionário seria anônimo, a participação ocorreria de maneira voluntária e que somente participariam do estudo aqueles que trouxessem o TALE e o TCLE assinado.

Para auxiliar na coleta dos dados, foram convidados quatro educadores sem vínculo profissional com as escolas investigadas. Esses educadores foram selecionados devido à afinidade com o tema de estudo, os quais receberam um breve treinamento referente à aplicação do instrumento e foram instruídos a auxiliar os alunos quanto a possíveis dúvidas.

A coleta de dados, que ocorreu em novembro e dezembro de 2014, foi previamente agendada com cada escola, a qual procurou disponibilizar uma sala para que os alunos pudessem responder o instrumento de pesquisa. Cada escola recebeu entre 3 ou 4 visitas em cada turno para a coleta de dados.

No momento da coleta dos dados, os alunos foram orientados a responder o questionário anonimamente, assinalando as alternativas de acordo com a sua realidade e, em havendo necessidade de escrever algo referente à pesquisa ou sobre o que vivenciam na escola, que usassem o espaço em branco no final do instrumento. Foram informados, ainda, que se apresentassem dúvidas sobre alguma questão, que se mantivessem sentados e levantassem o braço que a pesquisadora ou um auxiliar iria até eles. O mesmo deveria acontecer quando terminassem de responder o instrumento. Dadas as devidas orientações, o questionário foi distribuído para os alunos e lida a sua introdução, referente ao conceito de *bullying*; só então os alunos foram autorizados a responder o instrumento.

Ao final da coleta de dados, a amostra foi constituída por 406 estudantes, com idade média de 12,63 anos (com desvio padrão de 1,42 anos). Desses, 268 (66%) estiveram envolvidos em situações de *bullying*, sendo 195 (48%) vítimas e 73 (18%) agressores, 51,1% pertencentes às escolas do G-PME e 48,5% às escolas G-C. A tabela abaixo apresenta a caracterização da amostra e a participação de alunos na pesquisa.

Tabela 1 – Caracterização da amostra – 2016.

ESCOLAS	Total de alunos entre 5º e 9º anos	Total de alunos PME		Total de alunos participantes da pesquisa		Total de alunos PME participantes da pesquisa	
	N	n	%	n	%	n	%
G-PME1	210	100	47,6	80	38,0	00	-
G-PME2	151	110	72,8	32	21,1	08	5,2
G-PME3	121	71	58,6	34	28,0	10	8,2
G-PME4	220	60	27,2	63	28,6	14	6,3
G-C1	179	-	-	59	32,9	-	-
G-C2	116	-	-	28	24,1	-	-
G-C3	258	-	-	110	42,6	-	-

5.5 Instrumento de coleta de dados

De modo a realizar-se a coleta de dados, um questionário com perguntas fechadas foi elaborado (ANEXO 1) a partir dos instrumentos desenvolvidos por Bandeira (2009), Barros (2012), Borsa (2012), Carvalho (2012), Frick (2011), Pinheiro (2006), Rolim (2008), Solberg e Olweus (2003) e Stelko-Pereira (2009; 2012). O instrumento permite identificar os casos de *bullying*, além de verificar possíveis associações entre o *bullying* e os seguintes elementos: a autoestima, a satisfação com a escola, a percepção sobre o desempenho escolar, a atuação da escola e o relacionamento familiar entre pais e filhos. O instrumento avalia, também, a intervenção do PME sobre os casos de *bullying* e a sua influência sobre os elementos de associação.

O questionário é anônimo, auto aplicado e composto por setenta questões, divididas em oito blocos. O primeiro bloco compreende seis questões que tratam da caracterização do aluno, como: idade, sexo, ano escolar, número de reprovações, identificação das pessoas com quem mora e número de melhores amigos na escola.

O segundo bloco possui quatorze questões que buscam identificar os alunos vítimas de *bullying*, enquanto no terceiro bloco, quinze questões que identificam os alunos que praticam o *bullying*. As questões desses dois blocos foram inspiradas no *Olweus Bully/Victim Questionnaire* desenvolvido por Solberg e Olweus (2003), destacando diferentes situações de *bullying* possíveis de serem vivenciadas pelos alunos na escola, na condição de vítima e/ou agressor. Em seu instrumento, o pesquisador norueguês estabelece sete categorias de investigação: intimidar verbalmente, excluir ou ignorar completamente, intimidar fisicamente, espalhar falsos rumores, destruir ou roubar dinheiro ou outros objetos, ameaçar ou forçar a fazer coisas, intimidar devido à raça ou cor. Com base em outros instrumentos, foram acrescentadas a esses blocos questões sobre religião (PINHEIRO, 2006; ROLIM, 2008), intimidação sexual (PINHEIRO, 2006; ROLIM, 2008) e intimidação por mensagens de telefone ou *internet* – investigando o *cyberbullying* (PINHEIRO, 2006; ROLIM, 2008; STELKO-PEREIRA, 2012).

O quarto bloco é composto por oito questões que avaliam a satisfação percebida do aluno com a escola, sendo construído com base nos instrumentos de Rolim (2008) e Frick (2011). O quinto bloco refere-se ao relacionamento dos pais com os filhos, em que sete questões tratam de investigar fatores de risco, como por exemplo, agressão física, e investigar fatores de proteção, como por exemplo, o auxílio na resolução dos problemas dos filhos. A construção deste bloco foi apoiada no instrumento de Pinheiro (2006). O sexto bloco é composto por sete questões que buscam investigar a autoestima dos alunos, sendo inspirado nos instrumentos de Rolim (2008) e Frick (2011).

Já o sétimo bloco, contendo três questões para avaliar a percepção dos alunos sobre o seu desempenho escolar, foi proposto pela própria pesquisadora com indagações que procuram identificar se os estudantes acham que conseguem aprender o que os professores ensinam, se consideram que possuem boas notas e se estão satisfeitos com elas. Por fim, o oitavo bloco possui onze questões, sendo sete inspiradas no instrumento de Rolim (2008), investigando a atuação da escola com os alunos e quatro – também propostas pela pesquisadora – que tratam de identificar e avaliar a participação dos alunos no PME e nas demais atividades desenvolvidas nas escolas.

No cabeçalho do instrumento é apresentado o conceito de *bullying* utilizado nesta pesquisa, permitindo aos alunos compreenderem melhor o significado e o contexto das questões

incluídas no questionário. A partir de então, apresentam-se os oito blocos com suas respectivas questões. No final do questionário, destaca-se um espaço branco para o caso de o respondente sentir necessidade de expressar algo não suficientemente contemplado na pesquisa.

A maioria das questões do instrumento é respondida por meio de uma escala de frequência do tipo *Likert* de cinco pontos e uma opção para os alunos responderem “não sei”. As opções de resposta da escala se diferenciam entre os blocos conforme o interesse da questão, como por exemplo, (1) para “nenhuma vez”, (2) “uma ou duas vezes por mês”, (3) “duas ou três vezes por mês”, (4) “uma vez por semana”, (5) “várias vezes por semana” e (6) “não sei”; ou (1) “muito ruim”, (2) “ruim”, (3) “regular”, (4) “boa”, (5) “muito boa” e (6) “não sei”; (1) “discordo totalmente”, (2) “discordo”, (3) “nem concordo e nem discordo”, (4) “concordo”, (5) “concordo totalmente” e (6) “não sei”.

5.6 Validação do instrumento

Validar um instrumento é oferecer credibilidade à pesquisa, pois demonstra que os resultados correspondem àquilo que se deseja conhecer. Entretanto, não são todos os instrumentos que passam por esse importante processo. Em se tratando de violência escolar, a literatura científica brasileira tem negligenciado a validação de instrumentos. Em uma busca utilizando o descritor “violência” realizada na base de dados *Scielo* e *Lilacs*, não foi encontrado nenhum texto entre 1998 e 2007 que descrevesse instrumentos válidos para avaliação de violência escolar, e somente um estudo foi encontrado em programas de pós-graduação *stricto-sensu* entre 1988 e 2006 (STELKO-PEREIRA, 2012).

Frente à necessidade de saber se o instrumento desenvolvido é preciso, confiável e adequado para o que pretende medir, esse passou por um processo de validação. A fim de verificar a compreensão de cada item do questionário, inicialmente, o instrumento foi apresentado e avaliado por oito alunos de uma escola pertencente ao PME participante da pesquisa, ocorrendo, assim, a validade de face. De acordo com Hair Jr. et al (2005), a validade de face é uma avaliação sistemática, mas subjetiva, a fim de avaliar se o instrumento possui o desempenho esperado, ou seja, se mede o que deve ser medido. Para isso, costuma-se consultar uma pequena amostra de respondentes, a fim de serem analisadas as questões do instrumento de pesquisa.

Assim, em dia e hora previamente agendados, dois alunos de cada turma do 5º, 6º, 8º e 9º ano, foram reunidos em uma sala de aula e solicitados que respondessem as questões, analisando e verificando se elas se mostravam adequadas a sua compreensão na maneira como foram formuladas. O questionário foi respondido entre 15 e 35 minutos e, após o término, foi

realizada uma discussão com os alunos para que pudessem apontar possíveis dificuldades. Entretanto, todos declararam obter clareza no entendimento das questões, facilidade em responder e afirmaram que possivelmente os colegas não apresentariam dificuldades com o instrumento.

A partir da validade de face, foi desenvolvido um estudo-piloto nesta mesma escola, tendo a participação de 80 alunos do 5º ao 9º ano. Após essa etapa, o instrumento e os resultados foram avaliados e analisados por dois especialistas com título de doutor que apresentam afinidade com a temática investigada. Os especialistas sugeriram poucas modificações.

Nas questões 14, 15, 28 e 29, a palavra “ridicularizou” foi substituída por “gozou”. A substituição foi feita por considerar-se que a palavra gozar demonstra maior aproximação ao vocabulário dos alunos. O quadro abaixo apresenta as questões originais e as modificações realizadas.

Quadro 2 – Questões modificadas no instrumento – 2016.

Questões originais:

14 – Nos últimos três meses, quantas vezes algum aluno ou alguma aluna da escola ridicularizou você por causa da sua cor ou raça.

15 - Nos últimos três meses, quantas vezes algum aluno ou alguma aluna da escola ridicularizou você por causa da sua religião.

28 – Nos últimos três meses, quantas vezes você ridicularizou algum aluno ou alguma aluna da escola por causa da sua cor ou raça.

29 – Nos últimos três meses, quantas vezes você ridicularizou algum aluno ou alguma aluna da escola por causa da sua religião.

Questões modificadas:

14 – Nos últimos três meses, quantas vezes algum aluno ou alguma aluna da escola gozou você por causa da sua cor ou raça.

15 - Nos últimos três meses, quantas vezes algum aluno ou alguma aluna da escola gozou você por causa da sua religião.

28 – Nos últimos três meses, quantas vezes você gozou algum aluno ou alguma aluna da escola por causa da sua cor ou raça.

29 – Nos últimos três meses, quantas vezes você gozou algum aluno ou alguma aluna da escola por causa da sua religião.

Foram acrescentadas ao instrumento as questões 07 e 22, por constatar-se que muitos alunos (58%) demonstraram não se identificar com as situações de *bullying* apresentadas entre as questões 08 e 18, e 23 e 33, ao responderem “nenhuma vez”, porém nas questões 19, 20, 21, 34, 35 e 36 eles indicaram quem são os alunos que incomodam e os locais em que são incomodados ou que incomodam.

Nas questões 19 e 34 foi acrescentada a indicação “Pode marcar mais de uma opção”. Na questão 69, nas alternativas de resposta, foi acrescentada a opção “Sim, eu participo do Programa Mais Educação”. Este acréscimo foi para diferenciar os alunos das escolas PME que participam, ou não, do programa. Por fim, foi acrescentada a opção de resposta “não sei” entre

as alternativas de resposta das questões 07 e 18, 22 e 23, 32 e 42, 52 e 55, 58 e 61, e 70 e 72.

Após a realização do estudo piloto, o instrumento foi, então, aplicado em 406 alunos das escolas que constituíram a amostra da pesquisa. Ainda referente à etapa de validação, cinquenta e sete questões que registravam o nível de concordância ou discordância do participante da pesquisa através da escala *Likert*, foram submetidas à análise fatorial por bloco, a fim de verificar a validade discriminante do instrumento, bem como, ao cálculo do alfa de *Cronbach*. A análise fatorial consiste em verificar se as questões estão, de fato, representando o que se pretende medir, compreendendo “um conjunto de técnicas estatísticas, cujo objetivo é representar ou descrever um número de variáveis iniciais a partir de um menor número de variáveis” (VARGAS; LUIS, 2008, p. 04). Por sua vez, o alfa de *Cronbach* trata de medir “se um conjunto de itens (ou variáveis) está realmente relacionado a um único construto ou fator, tratando-se, portanto, de um coeficiente de fidedignidade, pois quanto maior a correlação média encontrada entre os itens, maior o alfa de *Cronbach*” (VARGAS; LUIS, 2008, p. 04).

Assim, inicialmente as questões foram submetidas à análise fatorial exploratória, de modo a verificar a validade discriminante do instrumento. Como método de extração, foi definida a análise de componentes principais, aplicando-se a rotação ortogonal Varimax, para discriminar melhor a pertinência das variáveis aos componentes identificados. A formação dos fatores obedeceu a dois critérios: o grau de associação entre variáveis, encontrado através das cargas fatoriais; e o seu grau de subjetividade.

As questões que apresentaram carga fatorial inferior a 0,50 foram excluídas. Deste modo, no segundo bloco, que trata de identificar vítimas de *bullying*, foram excluídas as questões 11, 13, 15, 16, 17, e 18. Do terceiro bloco, que identifica os alunos agressores, foram excluídas as questões 26, 28, 30, 31, 32, e 33. Do quarto bloco, que investiga sobre a satisfação dos alunos com a escola, foram retiradas as questões 43 e 44. No quinto bloco, referente ao relacionamento familiar de pais com filhos, houve a exclusão das questões 45 e 46. O sexto bloco que trata das características individuais dos alunos e o sétimo bloco que investiga a percepção dos alunos sobre o seu desempenho escolar, permaneceram inalterados. Por fim, do oitavo bloco, que pesquisa a atuação da escola, foram excluídas as questões 62, 63, 68, 70, 71 e 72.

Das setenta e duas questões do instrumento, cinquenta e sete foram submetidas à análise fatorial (procedimento relatado anteriormente), sendo 35 validadas e dispostas em constructos de primeira e segunda ordem. Os constructos de primeira ordem investigam a satisfação com a escola, autoestima, a percepção dos alunos sobre o seu desempenho escolar e a atuação da escola. Já os constructos de segunda ordem foram subdivididos, sendo o constructo *bullying* dividido em vítima e agressor, e o constructo relacionamento familiar dividido em fatores de

proteção e fatores de risco. De acordo com Hair Jr. et al. (2005), um constructo representa um conceito definido em termos teóricos, que podem ter subdimensões (primeira e segunda ordem) de um constructo mais amplo.

A fidedignidade dos oito constructos do instrumento foi testada através do cálculo alfa de *Cronbach*, apresentando valores entre 0,73 e 0,80. Estes valores são considerados elevados para estudos exploratórios, o que confirma a fidedignidade do instrumento na amostra investigada (BARLEM, 2014). A tabela 2 apresenta os valores do alfa de *Cronbach*. Por fim, das 72 questões iniciais, a versão final do instrumento ficou constituída em 50 questões.

Tabela 2 – Valores do alfa de *Cronbach* – 2016.

Variáveis	Alfa
<i>Bullying</i> (vítima)	.79
<i>Bullying</i> (agressor)	.79
Satisfação com a escola	.77
Relacionamento Familiar – Fator de Risco	.76
Relacionamento Familiar – Fator de Proteção	.73
Autoestima	.76
Percepção Sobre o Desempenho Escolar	.76
Atuação da Escola	.80

5.7 Variáveis

A pesquisa teve as seguintes variáveis independentes: relacionamento familiar, autoestima, atuação da escola. O uso dessas variáveis teve o objetivo de estabelecer possíveis relações com a problemática do *bullying* (atuando como potenciais causas). As variáveis dependentes foram: satisfação com a escola, e percepção sobre o desempenho escolar (atuando como potenciais decorrências do *bullying*). Como o estudo teve o objetivo de investigar se o PME produz benefícios para a redução do *bullying* escolar, o PME foi identificado como variável moderadora. Conforme Vieira (2009), a variável moderadora (*Mod*) possui a capacidade de afetar a direção e/ou a força da relação entre a variável independente (*VI*) e a variável dependente (*DV*). Deste modo, as pesquisas que utilizam variável moderadora têm o “objetivo de verificar se a uma relação entre $VI \rightarrow DV$ é, por exemplo, reduzida, trazida a zero (sendo, $p=NS$), ou até mesmo inverte o sinal da relação +/-, dada a utilização de uma terceira variável *Mod*” (VIEIRA, 2009, p. 18).

5.8 Análise dos dados

Os dados foram analisados com a utilização do software estatístico SPSS (*Statistical*

Package for Social Sciences) versão 22.0, por possibilitar a visualização dos dados em tabelas, facilitando sua organização, tratamento e interpretação. Duas análises estatísticas foram utilizadas: estatística descritiva e a análise de variância.

A estatística descritiva possibilitou verificar a prevalência do *bullying* entre os alunos, identificar as vítimas e os agressores, bem como o perfil dos respondentes através do uso de médias e de distribuição de frequências. A análise de variância, por sua vez, possibilitou verificar a existência de diferenças significativas entre as respostas dos diferentes grupos de alunos.

5.9 Aspectos éticos da pesquisa

Os aspectos éticos foram respeitados conforme as recomendações da Resolução N° 466/12 do Conselho Nacional de Saúde - CNS (BRASIL, 2012), que normatiza a Pesquisa Envolvendo Seres Humanos. O projeto foi encaminhado para o Comitê de Ética em Pesquisa na Área da Saúde da Universidade Federal do Rio Grande (CEPAS – FURG) para avaliação, obtendo parecer favorável (Parecer 162/2014). A devolução dos resultados da pesquisa às escolas ocorrerá através da entrega de um relatório, contendo os principais resultados do estudo e os resultados individuais de cada instituição participante. A devolução dos resultados da pesquisa à comunidade científica ocorrerá através da publicação de artigos em periódicos de reconhecimento nacional e internacional.

6 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados e sua discussão são apresentados em formato de três artigos, os quais compõem essa tese. Os dois primeiros derivam de dados quantitativos, enquanto o terceiro artigo aborda teoricamente o PME como um agente de transformação micropolítica e microssocial de educação ambiental.

O primeiro artigo, intitulado “Violência do *bullying* entre alunos do Ensino Fundamental”, é um estudo de diagnóstico que explora a prevalência e os tipos de *bullying* entre os estudantes. O segundo estudo investiga os elementos que influenciam o *bullying* e a contribuição do PME para a redução desse tipo de violência escolar. Por fim, no terceiro artigo, defende-se teoricamente o Programa Mais Educação (PME) como uma possível estratégia micropolítica e microssocial de educação ambiental na contribuição para o enfrentamento da violência escolar e *bullying*, a partir de Guattari.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados dessa tese, apresentados sob a forma de três artigos, permitiram compreender que o *bullying* não é um problema pontual de violência entre alunos no ambiente escolar. O modelo de organização social voltado para os interesses de poder político e econômico dilaceram as relações humanas, sociais e ambientais, favorecendo o surgimento da violência, que se manifesta em diferentes formas e ambientes. A elevada prevalência de alunos envolvidos em situações de *bullying*, identificada nessa tese, demonstra a gravidade do problema nas escolas e leva a refletir sobre a necessidade de uma reorganização do sistema educacional que esteja voltada para a formação integral dos alunos.

Com o uso de uma metodologia quantitativa, foi possível realizar uma investigação diagnóstica sobre a prevalência do *bullying* nas escolas investigadas, a qual deu origem ao primeiro artigo intitulado “Violência do *bullying* entre alunos do Ensino Fundamental”. Além da elevada ocorrência de casos de *bullying* identificada, o artigo demonstrou maior envolvimento de meninas em situações de *bullying*, seja na condição de agressoras ou vítimas. Esta informação é importante, pois é comum encontrar na literatura científica a afirmação de que os meninos estão em maior número no envolvimento com o *bullying*. Porém, algumas pesquisas mais recentes vêm chamando a atenção para o aumento do público feminino em práticas de *bullying*, o que suscita a necessidade de novas e específicas investigações sobre as questões de gênero nesse tipo de violência.

Confirmando dados de outras investigações, a pesquisa de diagnóstico evidenciou que a prática do *bullying* tem maior ocorrência dentro da sala de aula e, neste caso, questiona-se o papel do professor. É certo que o *bullying* é difícil de ser identificado e que muitas vezes é confundido como uma brincadeira de idade. Porém, é importante que os profissionais da educação recebam preparação para reconhecer e encaminhar os casos identificados, para que medidas de enfrentamento possam ser adotadas. Além da sala de aula, o recreio também surgiu como ambiente de maior prevalência de *bullying* e, neste caso, é importante que sejam repensados os espaços de recreio quanto a sua supervisão, oferta de materiais para jogos e brincadeiras e o próprio espaço livre.

Também foi identificado que a maioria dos alunos envolvidos em situações de *bullying* pertence a famílias nucleares, o que leva a questionar as relações de parentalidade entre os membros e o comprometimento que os seus membros possuem com o processo educacional de seus filhos. Algumas pesquisas afirmam que alunos que vivenciam situações de violência no ambiente familiar possuem maiores possibilidades de se envolver com o *bullying* na escola, e

assim, sugere-se que investigações específicas sobre essa questão sejam feitas para que estratégias de intervenção possam atuar sobre esse tema.

O segundo artigo, intitulado “Análise do Programa Mais Educação para a prevenção e a intervenção do *bullying* escolar”, também seguiu a metodologia quantitativa, investigando diferentes elementos potencialmente associados ao *bullying* e avaliando a contribuição do PME para a prevenção e intervenção deste tipo de violência. Os resultados da pesquisa demonstraram que as escolas participantes do PME possuem menos alunos envolvidos em situações de *bullying*, sendo que a redução do número de vítimas foi estatisticamente significativa. Além disso, as escolas do G-PME tiveram reduzidos o padrão de comportamento agressivo entre os estudantes, com resultados estatisticamente significativos para “incomodação”, no caso das vítimas e, “forçar a fazer coisas que não queria”, para os agressores.

O artigo evidenciou, ainda, que os alunos que estão mais satisfeitos com a escola têm menor envolvimento com o *bullying*, seja na condição de vítima ou de agressor. Os resultados demonstraram, também, que os alunos das instituições do G-PME estão mais satisfeitos com a escola e a percebem como mais atuante, o que pode estar associado à redução do número de vítimas, em relação às escolas grupo controle. Entretanto, o PME não apresentou diferença estatística quanto à percepção dos alunos sobre a melhoria do desempenho escolar, autoestima ou relacionamento familiar entre pais e filhos, elementos estes que podem influenciar o desenvolvimento do *bullying*.

A tese demonstra que o PME contribui para a redução do *bullying* escolar e que, possivelmente, isso decorra dos princípios filosóficos e metodológicos de educação integral em que está embasado o programa. A proposta da educação integral é a de promover o desenvolvimento como um todo do indivíduo, sem que exista hierarquia entre os aspectos afetivos, cognitivos, sociais e ambientais. Assim, o PME busca oferecer aos alunos oportunidades de educação que venham favorecer o exercício da cidadania, através da construção de valores éticos e morais que estimulem o desenvolvimento humano, social e ambiental. E dentro dessa perspectiva é que o terceiro artigo desta tese abordou teoricamente o PME como uma estratégia micropolítica e microsocial de educação ambiental na contribuição para o enfrentamento da violência escolar e *bullying*.

Deste modo, o terceiro artigo, intitulado “Programa Mais Educação como estratégia da educação ambiental para o enfrentamento do *bullying*: um enfoque teórico de Felix Guattari” trouxe a reflexão sobre como o modelo de sociedade tem contribuído para a crise socioambiental, favorecendo o surgimento da violência a qual é refletida no ambiente escolar. A prática do *bullying* e os possíveis motivos que levam a sua manifestação nas escolas foram

discutidos a partir do conceito de produção de subjetividade defendido por Guattari. E o PME foi apontado como uma estratégia que contribui para a educação ambiental, pela promoção de atividades educadoras que, além de promover a cidadania, podem reduzir a prática de violência escolar e *bullying*.

A articulação desses três artigos, resultantes da pesquisa desenvolvida, permite confirmar a tese de que: **As escolas que participam do PME apresentam estratégias que contribuem para o enfrentamento do *bullying*; e, por isso, possuem menor prevalência de *bullying* em relação às escolas que não participam desse programa.** Nesse sentido, é possível afirmar que o PME e os resultados dessa tese podem contribuir para a construção de programas específicos de prevenção e intervenção do *bullying* escolar.

Destaca-se, como limitações do estudo, que a amostra selecionada representa uma parcela de alunos de sete escolas públicas municipais localizadas em regiões de periferia de uma cidade do sul do Brasil. Assim, apesar de a amostra ser representativa, os resultados não podem ser generalizados, pois em termos de Brasil, podem ser encontrados múltiplos contextos de educação.

A tese, contudo, traz importante contribuição teórica ao investigar a prática do PME e comprovar sua eficiência para a redução de comportamentos agressivos. Em se tratando de programas de intervenção do *bullying*, os resultados da tese fornecem informações que podem contribuir para o aprimoramento do PME no enfrentamento desse tipo de violência escolar. Para isso, é importante que novas investigações sejam realizadas em diferentes escolas das regiões brasileiras, a fim de traçar um perfil nacional da problemática do *bullying* e do PME e, assim, poder englobar estratégias específicas de ação.

Os resultados da tese instigam, ainda, a possibilidade de pesquisas que investiguem as questões de gênero no envolvimento com o *bullying*, devido à constatação do aumento do público feminino nesse tipo de violência. Como o *bullying* é múltiplo e dinâmico, questiona-se o que pode estar acontecendo e influenciando as questões de gênero nas relações sociais. Os resultados, também, abrem espaço para o aprofundamento de investigações que abordem o relacionamento familiar e sua influência na dinâmica de *bullying*, seja como um fator de proteção ou fator de risco, bem como para a construção do pensamento crítico do modelo de sociedade atual que tem favorecido a violência. Desse modo, constata-se que essa tese oferece condições para a continuação da pesquisa, aprofundando a produção do conhecimento sobre essa temática através de um estudo longitudinal nas escolas participantes.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVAY, M. et al. **Cotidiano nas escolas: entre violência**. Brasília: UNESCO Observatório de Violência Ministério da Educação, 2006.
- ALMEIDA, A. M. T. et al. **Espaços virtuais para maus tratos reais: as práticas de cyberbullying** numa amostra de adolescentes portuguesas. Cruz Quebrada: FMH, 2008.
- APOSTÓLICO, M. R. et al. Características da violência contra a criança em uma capital brasileira. **Revista Latino Americana de Enfermagem**, Ribeirão Preto, v. 2, n. 20, p.01-08, mar. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rlae/v20n2/pt_08.pdf>. Acesso em: 18 mar. 2014.
- BANDEIRA, C. M. **Bullying: autoestima e diferenças de gênero**. 2009. 69 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Pós- Graduação em Psicologia do Desenvolvimento, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.
- BANDEIRA, C. M; HUTZ, C. S. As relações entre *bullying*, gênero e autoestima na adolescência. In: BARBOSA, A. G.; LOURENÇO, L. M.; PEREIRA, B. **Bullying como conhecer e intervir**. Juiz de Fora: UFJF, 2011. p.01-148.
- BAREMBLITT, G. **Compêndio de análise institucional e outras correntes: teoria e prática**. 5. ed. Belo Horizonte: Instituto Felix Guattari, 2002.
- BARLEM, E. L. D. **Reconfigurando o sofrimento moral na enfermagem: uma visão foucaultiana**. 2014. 202f. Tese (Doutorado) – Curso de Pós-Graduação em Enfermagem, Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, 2014.
- BARROS, P. C. **Jogos e brincadeiras na escola: prevenção do bullying** entre crianças no recreio. 2012. 217 f. Tese (Doutorado) - Curso de Pós-Graduação em Estudos da Criança, Universidade do Minho, Braga, 2012.
- BICALHO, P. P. G. et al. Formação em psicologia, direitos humanos e compromisso social: a produção micropolítica de novos sentidos. **Boletim Interfaces da Psicologia da UFRURALRJ: formação profissional e compromisso social da psicologia**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 2, p.20-35, dez. 2009.
- BINSFELD, A. R.; LISBOA, C. S. M. **Bullying: Um estudo sobre papéis sociais, ansiedade e depressão no contexto escolar do Sul do Brasil**. **Interpersona**, v. 4, n. 1, p.74-105, jun. 2010.
- BORGES, D. S. C. **Convivência em sala de aula: uma proposta de intervenção na 1ª série do ensino fundamental**. 2007. 196 f. Tese (Doutorado) - Curso de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2007.
- BORSA, J. C. Adaptação e validação transcultural do questionário de comportamentos agressivos e reativos entre pares (Q-CARP). 2012. 171f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Curso de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

BUSANELLO, J. **Produção de subjetividade do enfermeiro para a tomada de decisões no processo de cuidar em enfermagem.** 2012. 136 f. Tese (Doutorado) - Curso de Pós-Graduação em Enfermagem, Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/programa-mais-educacao/apresentacao?id=16689>. Acessado em: 13 out. 2015.

CAMPOS, H. R.; JORGE, S. D. C. Violência na escola: uma reflexão sobre o *bullying* e a prática educativa. **Em Aberto**, Brasília, v. 23, n. 83, p.107-128, 2010.

CARNEIRO, D.; FIGUEIREDO, A. Recuso-me a ir para aquela escola. **Revista Portuguesa de Medicina Geral e Familiar**, Lisboa, v. 28, n. 4, p.295-303, 2012.

CARVALHO, J. E. **Os benefícios das atividades lúdicas para a prevenção do *bullying* no contexto escolar.** 2012. 273 f. Tese (Doutorado) - Curso de Pós-Graduação em Estudos da Criança, Universidade do Minho, Braga, 2012.

CARVALHO, M. C. B. O lugar da educação integral na política social. **Cadernos Cenpec**. v. 1, n. 2, p.07-11, jan. 2006.

CATINI, N. **Problematizando o *bullying* para a realidade brasileira.** 2004. 183 f. Tese (Doutorado) - Curso de Pós-Graduação em Psicologia, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2004.

CEATS; FIA. ***Bullying* escolar no Brasil: relatório final.** São Paulo: CEATS, 2010.

CHALITA, G. ***Bullying: o sofrimento das vítimas e dos agressores.*** 5. ed. São Paulo: Gente, 2008.

CHAUX, E.; MOLANO, A.; Podlesky, P. Socio-economic, socio-political and socio-emotional variables explaining school *bullying*: a country-wide multilevel analysis. **Aggressive Behavior**. v.35, n.6, p. 520-529, mar. 2009.

COSTA, P.; PEREIRA, B. *Bullying* na escola: a prevalência e o sucesso escolar. In: I SEMINÁRIO INTERNACIONAL CONTRIBUTOS DA PSICOLOGIA EM CONTEXTOS EDUCATIVOS, 1., 2010, Braga. **Anais do I seminário internacional contributos da psicologia em contextos educativos.** Braga: CIED, 2010. p. 1810 - 1821.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia.** 4. ed. São Paulo: Editora 34, 2007. 2 v.

DINIZ, I. C. V.; PEREIRA, D. R. M.; SERRANO, H. P. Casey heynes: estudo semiótico de um caso de *bullying* registrado em vídeo. **Texto Livre: linguagem e tecnologia**, Belo Horizonte, v. 5, n. 1, p.1-13, 2012. Disponível em: <<http://periodicos.letras.ufmg.br/index.php/textolivres/article/view/1585/1962>>. Acesso em: 12 fev. 2014.

FANTE, C. Fenômeno *bullying*: como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz. 7. ed. Campinas: Verus, 2012.

FANTE, C.; PEDRA, A. **Bullying escolar: perguntas e respostas**. Porto Alegre: Art Med, 2008.

FONSECA, M. H. et al. *Bullying*: forma de violência e exclusão escolar. **Motricidade, Vila Real**, v. 8, n. 2, p.797-802, jan. 2012. Disponível em: <<https://docs.google.com/viewer?url=http://www.redalyc.org/pdf/2730/273023568100.pdf&chrome=true>>. Acesso em: 25 mar. 2014.

FRANCISCO, M. V.; LIBÓRIO, R. M. C. Um estudo sobre *bullying* entre escolares do ensino médio. **Psicologia: reflexão e crítica**, Porto Alegre, v. 22, n. 2, p.200-207, 2009.

FRANCISCO, M. V. **Percepções e formas de enfrentamento de adolescentes frente ao bullying**. 2010. 114 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2010.

FRICK, L. T. **As relações entre os conflitos interpessoais e o bullying**: um estudo nos anos iniciais do ensino fundamental de duas escolas públicas. 2011. 195 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2011.

GUATTARI, F. **As três ecologias**. 21^a ed. Campinas: Papirus, 2011.

GUATTARI, F. **Caosmose: um novo paradigma estético**. Rio de Janeiro: Editora 34, 2012.

GUATTARI, F. **El devenir de La subjetividade**. Santiago de Chile: Dolmen Ediciones, 1998.

GUATTARI, F.; ROLNIK, S. **Micropolítica cartografias do desejo**. 10 Ed., Petrópolis/RJ: Vozes, 2010.

GUIMARÃES, L. A. M.; RIMOLI, A. O. “Mobbing” (assédio psicológico) no trabalho: uma síndrome psicossocial multidimensional. **Psicologia: teoria e pesquisa**, Brasília, v. 22, n. 2, p.183-192, maio 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ptp/v22n2/a08v22n2.pdf>>. Acesso em: 07 ago. 2013.

HAIR Jr., J. F. et al. **Análise multivariada de dados**. Porto Alegre: Bookman, 2005.

HERMANN, T. B.; NUNES, M. F.; AMORIM, C. Um estudo sobre *bullying* na cidade de Curitiba. In: IX CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO - EDUCERE, III ENCONTRO SUL BRASILEIRO DE PSICOPEDAGOGIA, 9., 2009, Curitiba. **Anais do IX Congresso Nacional de Educação - EDUCERE. III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia**. Curitiba: PUC, 2009. p. 3648 - 3658.

IBGE. **Pesquisa nacional de saúde do escolar**. Rio de Janeiro: IBGE, 2009.

ISOLAN, L. R. **Ansiedade na infância e adolescência e bullying escolar em uma amostra comunitária de crianças e adolescentes**. 2012. 153 f. Tese (Doutorado) -

Curso de Pós-Graduação em Ciências Médicas: Psiquiatria, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

JORGE, S. D. C. **O bullying sob o olhar dos educadores:** um estudo em escolas da rede privada de Natal/RN. 2009. 122 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2009.

LISBOA, C.; BRAGA, L. L.; EBERT, G. **O fenômeno bullying ou vitimização entre pares na atualidade:** definições, formas de manifestação e possibilidades de intervenção. *Contextos Clínicos*. São Leopoldo, p. 59-71. jun. 2009.

LOPES NETO, A. A. **Bullying:** comportamento agressivo entre estudantes. **Jornal de Pediatria**. Rio de Janeiro, p. 164-172. maio 2005.

LOPES NETO, A. A.; SAAVEDRA, L. H. **Diga não para o bullying.** Rio de Janeiro: ABRAPIA, 2004.

LOURENÇO, L. M. et al. A gestão educacional e o *bullying*: um estudo em escolas portuguesas. **Interações**, Santarém, n. 13, p.208-228, jan. 2009.

MALMANN, A. A rede social twitter e o processo de banalização do fenômeno *bullying* no brasil. In: II SEMINÁRIO DE PESQUISA DA FACULDADE DE CIÊNCIAS SOCIAIS, 2., 2011, Goiania. **Anais do II seminário de pesquisa da faculdade de ciências sociais**. Goiania: UFG, 2011. p. 01 - 08. Disponível em:

<https://anais.cienciasociais.ufg.br/uploads/253/original_Alexandre_Malman.pdf>.

Acesso em: 18 nov. 2013

MANSANO, S. R. V. Sujeito, subjetividade e modos de subjetivação na contemporaneidade. **Revista de Psicologia da Unesp**. São Paulo, p. 110-117. jan. 2009.

MEC. **Manual operacional de educação integral**. Brasília: MEC, 2012.

MEC. **Programa mais educação:** passo a passo. Brasília: MEC, 2013.

MIDDELTON-MOZ, J.; ZAWADSKI, M. L. **Bullying:** estratégias de sobrevivência para crianças e adultos. Porto Alegre: Artmed, 2007.

MINAYO, M. C. S. Seis características das mortes violentas no Brasil. **Revista Brasileira de Estudos da População**, São Paulo, v. 26, n. 1, p.135-140, jan. 2009.

Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbepop/v26n1/v26n1a10.pdf>>. Acesso em: 08 nov. 2013.

MORA-MERCHAN, J. A. **El fenómeno bullying en las escuelas de sevilla**. 2000. 452 f. Tese (Doutorado) - Curso de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade de Sevilla, Sevilla, 2000.

MOURA, D. R.; CRUZ, A. C. N; QUEVEDO, L. Prevalência e características de escolares vítimas de *bullying*. **Jornal de Pediatria**. Rio de Janeiro, p. 19-23, 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/jped/v87n1/v87n01a04.pdf>>. Acesso em: 03 jan. 2014.

NASCIMENTO, A. M. T.; MENEZES, J. Intimidações na adolescência: expressões de violência entre pares na cultura escolar. **Psicologia e Sociedade**, Belo Horizonte, v. 25, n. 1, p.142-151, jan. 2013.

OLIBONI, S. P. **O bullying como violência velada: a percepção e a atuação dos professores**. 2008. 109 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Pós-Graduação em Educação Ambiental, Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, 2008.

OLWEUS, D. **Aggression in the schools: Bullies and whipping boys**. Washington: Hemisphere, 1978.

OLWEUS, D. **Bullying at school: What we know and what can do**. Oxford: Blackwell, 1993.

OLWEUS, D. Prevalence and incidence in the study of anti-social behavior: Definitions and measurement. In: KLEIN, M. **Cross-national research in self-reported crime and**. Dordrecht: Kluwer, 1989. p. 189-201.

ORTEGA, R. Investigaciones y Experiencias: violencia interpersonal en los centros educativos de enseñanza secundaria. Un estudio sobre maltrato y intimidación entre compañeros. **Revista de Educacion**, Madrid, p.253-280, maio 1994.

ORTEGA, R.; CALMAESTRA, J.; MERCHAN, J. M. **Cyberbullying. International Journal Of Psychology and Psychological Therapy**. Almeria, p. 183-192. jun. 2008.

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

PEREIRA, B. O. **Para uma escola sem violência: estudo e prevenção das**. Coimbra: Fundação Calouste Gulbenkian, 2008.

PEREIRA, B. O.; SILVA, M. I.; NUNES, B. Descrever o *bullying* na escola: estudo de um agrupamento de escolas em Portugal. **Revista Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 9, n. 28, p.455-466, set. 2009.

PEREIRA, T. C. **Um povo a escuta: evocações e invocações em Barack Hussein Obama**. 2013. 128 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Pós-Graduação em Literatura, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013.

PINHEIRO, P. S. **Estudo das nações unidas sobre violência contra criança**. Assembleia Geral Das Nações Unidas. 2006.

PUPO, M. V. Bem-te-vis imagéticos no encontro com o outro: olhares da movimentação cidade-campo. **Revista do Edicc**. Campinas, p. 135-144. 2012.

RIBEIRO, A. T. M. **O bullying em contexto escolar estudo de caso**. 2007. 160 f. Tese (Doutorado) - Curso de Pós-Graduação em Ciências da Educação, Universidade Portocalense, Porto, 2007.

RIGBY, K.; SLEE, P. T. **Bullying among Australian school children: reported behaviour**

and attitudes toward victims. **The Journal Of Social Psychology**. Rockville Pike, p. 615-627. out. 1991.

RODRIGUES, G. C. O *bullying* nas escolas e o horror a massacres pontuais. **Ponto e Vírgula**: Revista de Ciências Sociais, São Paulo, n. 11, p.10-21, jan. 2012.

ROLIM, M. **Bullying**: um pesadelo da escola um estudo de caso e notas sobre o que fazer. 2008. 174 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Pós-Graduação em Sociologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

SALMIVALLI, C.; POSKIPARTA, E. "KiVa antibullying program: Overview of evaluation studies based on a randomized controlled trial and national rollout in Finland." **International Journal of Conflict and Violence** v.6, n.2, 2012. p 293-301.

SARRETA, E.; SANTOS, F. M. *Bullying*, uma violência contra crianças e adolescentes. In: **Seminário distrital de Convivência Escolar / Violências nas Escolas**, 2007, Taguatinga. I Seminário de Convivência Escolar / Violência nas Escolas. Brasília: UNESCO.

SCHÄEFER, M. Different Perspectives of *bullying*. **Poster presented at the XIV Meetings of ISSBD**. August: Quebec, Canada, 1996.

SCHWARTZ, G. M.; LUCON, P. N. As atividades lúdicas como um diferencial na diminuição da agressividade no âmbito escolar. In: PINHO, S. Z.; SAGLIETTI, J. R. C. (Org.). **Núcleos de Ensino**. São Paulo: UNESP, 2005. p. 133-142.

SENA, I. J; FARIAS, M. L. S. O. Função paterna e adolescência em suas relações com a violência escolar. **Revista Mal-estar Subjetividade**, Fortaleza, v. 10, n. 1, p.111-136, mar. 2010. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/malestar/v10n1/v10n1a06.pdf>>. Acesso em: 03 abr. 2013.

SILVA, C. M. L. **Bullying e depressão no contexto escolar**: um estudo psicossociológico. 2010. 162 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2010.

SIMMONS, R. **Garota fora do jogo**: a cultura oculta da agressão entre meninas. Rio de Janeiro: Rocco, 2004.

SMITH, P. School *Bullying*. **Sociologia, Problemas e Práticas**. N.27, pp. 81-98. 2013.

SOLBERG, M.; OLWEUS, D. Estimation of school *bullying* with the Olweus Bully/Victim Questionnaire. **Aggressive Behavior**, Bergen, v. 29, n. 1, p.239-268, jan. 2003.

SOUZA, D. B. **A subjetividade maquínica em Guattari**. 2008. 115 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal Ceará, Fortaleza, 2008.

SOUZA, J. M.; SILVA, J. P.; FARO, A. *Bullying* e Homofobia: Aproximações Teóricas e Empíricas. **Psicol. Esc. Educ.**, Maringá, v. 19, n. 2, p. 289-298, Aug. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-

85572015000200289&lng=en&nrm=iso>. Acessado em: 28 Jan. 2016.

SPOSITO, M. P. Um breve balanço da pesquisa sobre violência escolas no Brasil. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 27, n. 1, p.87-103, jan. 2001. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/ep/article/view/27856/29628>>. Acesso em: 09 jul. 2013.

STELKO-PEREIRA, A. C. **Avaliação de um programa preventivo de violência escolar: planejamento, implantação e eficácia**. 2012. 194 f. Tese (Doutorado) - Curso de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2012.

TOGNETTA, L. R. P; VINHA, T. P. Até quando? *Bullying* nas escolas que prega inclusão social. **Educação**, Santa Maria, v. 35, n. 3, p.449-463, set. 2010.

TOGNETTA, L. R.; BOZZA, T. L. *Cyberbullying*: quando a violência é virtual - Um estudo sobre a prevalência e sua relação com as representações de si em adolescentes. In: GUIMARAES, A. M.; PACHECO E ZAN, D. D. **Anais do I Seminário Violar: Problematizando juventudes na contemporaneidade**. Campinas, SP: FE/UNICAMP, 2010. CDROM ISSN: 2178-1028.

TORO, G. V. R.; NEVES, A. S.; REZENDE, P. C. M. *Bullying*, o exercício da violência no contexto escolar: reflexões sobre um sintoma social. **Psicologia: teoria e prática**, São Paulo, v. 12, n. 1, p.123-137, jan. 2010. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/ptp/v12n1/v12n1a11.pdf>>. Acesso em: 26 fev. 2014.

TORTORELLI, M. F. P.; CARREIRO, L. R. R; ARAÚJO, M. V. Correlações entre a percepção da violência familiar e o relato de violência na escola entre alunos da cidade de São Paulo. **Psicologia: teoria e prática**, São Paulo, v. 12, n. 1, p.32-42, jan. 2010.

THOMAS, J. R.; NELSON, J. K.; SILVERMAN, S. J. **Métodos de pesquisa em atividade física**. Artmed, 2012.

TRAUTMANN, A. Maltrato entre pares o “*bullying*”: Una visión actual. **Revista Chilena de Pediatría**, Santiago, v. 79, n. 1, p.13-20, fev. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0370-41062008000100002>. Acesso em: 21 maio 2013.

UNESCO. Seminário internacional de Educación Ambiental. Belgrado, 1975. Paris, 1977.

VIEIRA, Valter Afonso. Moderação, Mediação, Moderadora-Mediadora e Efeitos Indiretos EM Modelagem de Equações Estruturais: Uma Aplicação no Modelo de Desconfirmação de Expectativas (Moderator, Mediator, Moderator-Mediator and Indirect Effects in Structural Equation Modeling: An Application in the Expectation Model). **R. Adm**, v. 44, n. 1, p. 17-33, 2009.

WASELFISZ, J. J. **Mapa da violência 2011: os jovens do brasil**. Brasília: Instituto Sangari, 2011.

WASELFISZ, J. J. **Mapa da violência 2013: homicídios e juventude no Brasil**. Rio de Janeiro: Centro Brasileiro de Estudos Latino-americanos, 2013.

WENDT, G. W.; LISBOA, C. S. M. Agressão entre pares no espaço virtual: definições, impactos e desafios do *cyberbullying*. **Psicologia Clínica**, Rio de Janeiro, v. 25, n. 1, p.73-87, jan. 2013.

APÊNDICE A



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
FURG MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE – FURG
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL



Senhor Secretário Municipal de Educação,

Como aluna regular do curso de Doutorado do Programa de Pós Graduação em Educação Ambiental – FURG e sob a orientação da Prof^a. Dr^a. Valéria Lerch Lunardi, venho por meio deste solicitar autorização para desenvolver a pesquisa intitulada **“Programa Mais Educação como proposta de intervenção para o enfrentamento do *bullying* escolar”** e; a indicação de escolas municipais para participar da pesquisa.

Tenho como **objetivo geral:** avaliar o impacto do Programa Mais Educação sobre a prevalência de *bullying* escolar; e como **objetivos específicos:** analisar a relação entre os conflitos familiares na relação pais e filhos, as características individuais dos alunos, a atuação da escola, a satisfação dos alunos da escola e a participação no Programa Mais Educação sobre a prevalência de *bullying*; construir e validar um instrumento de diagnóstico do *bullying* escolar e; comparar a prevalência de *bullying* entre alunos de escolas que participam do Programa Mais Educação e de escolas que não participam do referido programa.

O estudo será conduzido através de uma metodologia quantitativa com a aplicação de um instrumento de diagnóstico de *bullying*. O instrumento é constituído de questões que os alunos participantes deverão responder.

Fica assegurado, pelo compromisso ético, manter o anonimato das instituições escolares participantes e de todos os sujeitos envolvidos na pesquisa conforme a Resolução 466/12 do CONEP/MS (Comissão Nacional de Ética em Pesquisa/Ministério da Saúde) sobre Pesquisa Envolvendo Seres Humanos.

Na natureza de contar com o Vosso apoio, desde já agradeço pela oportunidade, colocando-me à disposição para possíveis esclarecimentos.

Atenciosamente,

Samara Pereira Oliboni
 Valéria Lerch Lunardi
 Contato: samaraoliboni@gmail.com

Ciente. De acordo

Data:

Secretário Municipal de Educação: _____

APÊNDICE B



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
FURG MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE – FURG
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL



Senhor Diretor,

Como aluna regular do curso de Doutorado do Programa de Pós Graduação em Educação Ambiental – FURG e sob a orientação da Prof^ª. Dr^ª. Valéria Lerch Lunardi, venho por meio deste solicitar autorização para desenvolver a pesquisa intitulada “**Programa Mais Educação como proposta de intervenção para o enfrentamento do bullying escolar**”, junto aos alunos regularmente matriculados entre o 5º e o 8º ano do Ensino Fundamental dos turnos matutino e vespertino desta escola.

Tenho como **objetivo geral:** avaliar o impacto do Programa Mais Educação sobre a prevalência de *bullying* escolar; e como **objetivos específicos:** analisar a relação entre os conflitos familiares na relação pais e filhos, as características individuais dos alunos, a atuação da escola, a satisfação dos alunos da escola e a participação no PME sobre a prevalência de *bullying*; construir e validar um instrumento de diagnóstico do *bullying* escolar e; comparar a prevalência de *bullying* entre alunos de escolas que participam do Programa Mais Educação e de escolas que não participam do referido programa.

O estudo será conduzido através de uma metodologia quantitativa com a aplicação de um instrumento de diagnóstico de *bullying*. O instrumento é constituído de questões que os alunos participantes deverão responder.

Fica assegurado, pelo compromisso ético, manter o anonimato de todos os sujeitos envolvidos na pesquisa, bem como, resguardar a instituição, conforme a Resolução 466/12 do CONEP/MS (Comissão Nacional de Ética em Pesquisa/Ministério da Saúde) sobre Pesquisa Envolvendo Seres Humanos.

Na natureza de contar com o Vosso apoio, desde já agradeço pela oportunidade, colocando-me à disposição para possíveis esclarecimentos.

Atenciosamente,

Samara Pereira Oliboni
 Valéria Lerch Lunardi
 Contato: samaraoliboni@gmail.com
 (53) 8107-0954

Ciente. De acordo

Data:

Direção da Escola: _____

APÊNDICE C



FURG

SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
 MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
 UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE – FURG
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL



TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado (a) como voluntário (a) a participar da pesquisa **Programa Mais Educação como proposta de intervenção para enfrentamento do *bullying* escolar**. Nesta pesquisa pretendemos verificar se o Programa Mais Educação reduz a prática do *bullying* na escola. O motivo que nos leva a estudar esse assunto é porque acreditamos que as escolas municipais de Rio Grande que participam do Programa Mais Educação possuem menos casos de *bullying*. O benefício que esta pesquisa traz é a possibilidade de ajudar a escola a enfrentar o problema do *bullying*. A coleta dos dados será através de um questionário que os alunos deverão responder sem colocar o seu nome. Para participar desta pesquisa, o responsável por você deverá autorizar e assinar um termo de consentimento. Você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer forma de pagamento financeiro. Você será esclarecido (a) sobre dúvida que tiver e estará livre para participar ou não da pesquisa. O responsável por você poderá retirar o consentimento ou interromper a sua participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e se você não quiser participar da pesquisa isso não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido (a) pela pesquisadora. Você não será identificado em nenhuma publicação. Esta pesquisa não apresenta nenhum risco físico ou emocional para você. Porém, será disponibilizado o Centro de Atendimento Psicológico da FURG para o caso de você vir a sentir algum desconforto emocional em decorrência da pesquisa. Os resultados deste estudo estarão à sua disposição quando finalizado. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão guardados com o pesquisador responsável por um período de 5 anos, e após esse tempo serão destruídos. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais: sendo que uma será guardada pela pesquisadora responsável, e a outra será fornecida a você. A pesquisadora tratará a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira (Resolução Nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde), utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos.

Eu, _____, portador (a) do documento de Identidade _____ (se já tiver documento), fui informado (a) dos objetivos da presente pesquisa, de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações, e o meu responsável poderá modificar a decisão de participar se assim o desejar. Tendo o consentimento do meu responsável já assinado, declaro que concordo em participar dessa pesquisa. Recebi o termo de assentimento e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas *dúvidas*.

Rio Grande, ____ de _____ de 20____.

Assinatura do (a) menor

Assinatura do (a) pesquisador (a)

Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos desta pesquisa, você poderá consultar:

Nome do Pesquisador Responsável: Samara Pereira Oliboni

Endereço: Av. Itália, km. 08 – Pavilhão 4 – Sala 4112^a – Campus Carreiros – Rio Grande/RS

CEP: 96. 203-900

Fone: (53) 3233-6615

E-mail: samaraoliboni@gmail.com

APÊNDICE D



**SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
FURG MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE – FURG
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL**



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA OS PAIS OU RESPONSÁVEIS

Seu(a) filho(a) está sendo convidado(a) para participar, como voluntário(a), em uma pesquisa. Após ser esclarecido(a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que será em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

Título do Projeto: **Programa Mais Educação como proposta de intervenção para o enfrentamento do *bullying* escolar**

Pesquisadora Principal: Samara Pereira Oliboni

Pesquisadora Responsável: Prof^ª Dr^ª Valéria Lerch Lunardi

Telefone e email para contato da pesquisadora principal: (53) 3233-6615

samaraoliboni@gmail.com

JUSTIFICATIVA, OBJETIVOS E PROCEDIMENTOS:

Acreditamos que as escolas municipais do Rio Grande que participam do Programa Mais Educação apresentem uma diminuição na prática de *bullying*, como uma modalidade de violência escolar entre os alunos. O objetivo dessa pesquisa é o de verificar o impacto do Programa Mais Educação sobre a prevalência de *bullying* escolar. A coleta de dados será através da aplicação de um instrumento que contém questões para serem respondidas pelo seu filho. A participação no estudo não acarretará custos para você e não será disponível nenhuma compensação financeira.

DECLARAÇÃO DO(A) PARTICIPANTE OU DO(A) RESPONSÁVEL PELO(A) PARTICIPANTE:

Eu, _____, abaixo assinado, autorizo meu filho(a) _____ a participar da pesquisa **Programa Mais Educação Como Proposta de Intervenção para o Enfrentamento do *Bullying* Escolar**. Fui informado(a) dos objetivos da pesquisa acima de maneira clara e detalhada, obtive esclarecimentos quanto à garantia de que não haverá risco à integridade física e psicológica dos(as) participantes. Porém no caso de o(a) seu(a) filho(a) sentir-se prejudicado pela pesquisa com algum desconforto emocional, tem-se à disposição o recurso de atendimento psicológico no Centro de Atendimento Psicológico da FURG. Tenho a compreensão de que a pesquisa poderá trazer benefícios para a escola quanto ao enfrentamento

do *bullying* escolar. Estou ciente, ainda, da liberdade de meu filho(a) participar ou não do estudo, sem ser penalizado(a) por isso; da garantia de ter minhas dúvidas esclarecidas antes e durante o desenvolvimento desta investigação; da segurança de ter a privacidade individual, sigilo e anonimato quanto aos dados coletados, assegurando que os dados serão usados exclusivamente para a concretização dessa pesquisa; da garantia de retorno dos resultados obtidos, assegurando-me condições de acompanhar esses processos e também a garantia de que serão sustentados os preceitos Éticos e Legais conforme a Resolução 466/12 da CONEP/MS (Comissão Nacional de Ética em Pesquisa/Ministério da Saúde) sobre Pesquisa Envolvendo Seres Humanos.

Rio Grande, _____ de _____ de 2014.

Nome do responsável: _____

Assinatura do responsável: _____

Assinatura da pesquisadora principal: _____

ANEXO 1



FURG

SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
 MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
 UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE – FURG
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL



Olá! Esta é uma pesquisa que busca conhecer se existem casos de *bullying* entre os alunos desta escola. Nós entendemos que **está acontecendo *bullying* quando um estudante, ou um grupo de estudantes, fazem coisas ruins para incomodar e fazer mal a um aluno da escola**, como colocar apelidos feios e fazer piadas de mau gosto; dizer palavrões; inventar e espalhar mentiras; escrever bilhetes, usar o telefone celular ou a *internet* para falar mal; ignorar e excluir do grupo; fazer ameaças; roubar ou estragar os materiais ou outros objetos; bater, empurrar, dar soco ou tapa, chutar, puxar o cabelo ou fazer outra coisa que machuque. Essas coisas ruins são feitas de **propósito e acontecem várias vezes** com um mesmo aluno da escola, e ele **não consegue se defender sozinho**. Porém, **não é *bullying* quando dois alunos discutem ou brigam entre si por igual**. Também **não é *bullying* quando um estudante incomoda de brincadeira ou de forma amigável outro aluno da escola**.

Abaixo, temos uma série de questões sobre *bullying* para você responder. Suas respostas são muito importantes para o desenvolvimento do nosso trabalho. Não existe resposta certa ou errada, queremos apenas saber a verdade. Para isso, pedimos que você seja sincero e não deixe nenhuma questão em branco. Fique tranquilo, ninguém da escola ou da sua família saberá o que você respondeu. Você não precisa colocar o seu nome.

BLOCO I

1- Quantos anos você tem? _____

2 – Você é do sexo () Feminino () Masculino

3 – Você estuda no:

() 5º ano () 6º ano () 7º ano () 8º ano () 9º ano

4 – Você já reprovou alguma vez?

Nunca Uma vez Duas vezes Três vezes ou mais

5 – Quem mora na sua casa com você? Pode marcar mais de uma opção.

Pai Mãe Irmãos. Quantos: _____ Madrasta
 Padrasto Avó/Avô Tio/Tia Outros. Quem? _____

6 – Quantos melhores amigos você tem na escola?

Não tenho nenhum melhor amigo
 Tenho um melhor amigo
 Tenho dois ou três melhores amigos
 Tenho quatro ou cinco melhores amigos
 Tenho mais de cinco melhores amigos

XX

BLOCO II

7 – Nos últimos 3 meses, quantas vezes algum aluno ou alguma aluna da escola incomodou ou fez mal a você?

<input type="checkbox"/> Nenhuma vez	<input type="checkbox"/> Uma ou duas vezes	<input type="checkbox"/> Duas ou três vezes por mês	<input type="checkbox"/> Uma vez por semana	<input type="checkbox"/> Várias vezes por semana	<input type="checkbox"/> Não sei
---	--	---	---	--	-------------------------------------

8 – Nos últimos três meses, quantas vezes algum aluno ou alguma aluna da escola chamou você de nomes feios, colocou apelidos ruins, xingou ou ficou rindo de você.

<input type="checkbox"/> Nenhuma vez	<input type="checkbox"/> Uma ou duas vezes	<input type="checkbox"/> Duas ou três vezes por mês	<input type="checkbox"/> Uma vez por semana	<input type="checkbox"/> Várias vezes por semana	<input type="checkbox"/> Não sei
---	--	---	---	--	-------------------------------------

9 – Nos últimos três meses, quantas vezes algum aluno ou alguma aluna da escola inventou mentiras a seu respeito, espalhou fofocas ou tentou fazer com que os outros colegas não gostassem de você.

<input type="checkbox"/> Nenhuma vez	<input type="checkbox"/> Uma ou duas vezes	<input type="checkbox"/> Duas ou três vezes por mês	<input type="checkbox"/> Uma vez por semana	<input type="checkbox"/> Várias vezes por semana	<input type="checkbox"/> Não sei
---	--	---	---	--	-------------------------------------

10 – Nos últimos três meses, quantas vezes algum aluno ou alguma aluna da escola ameaçou bater ou fazer outras coisas ruins para você.

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Nenhuma vez	Uma ou duas vezes	Duas ou três vezes por mês	Uma vez por semana	Várias vezes por semana	Não sei

11 – Nos últimos três meses, quantas vezes algum aluno ou alguma aluna da escola ameaçou ou forçou você a fazer coisas que não queria.

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Nenhuma vez	Uma ou duas vezes	Duas ou três vezes por mês	Uma vez por semana	Várias vezes por semana	Não sei

12 – Nos últimos três meses, quantas vezes algum aluno ou alguma aluna da escola ignorou você de propósito, excluiu ou deixou você de fora de brincadeiras, de trabalhos da escola ou não deixou você participar de outras atividades.

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Nenhuma vez	Uma ou duas vezes	Duas ou três vezes por mês	Uma vez por semana	Várias vezes por semana	Não sei

13 – Nos últimos três meses, quantas vezes algum aluno ou alguma aluna da escola destruiu seus materiais de propósito, roubou ou fez você pagar coisas para ele ou ela.

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Nenhuma vez	Uma ou duas vezes	Duas ou três vezes por mês	Uma vez por semana	Várias vezes por semana	Não sei

14 – Nos últimos três meses, quantas vezes algum aluno ou alguma aluna da escola agrediu você fisicamente (com tapas, socos, beliscões, chutes, empurrões, sacudidas, puxões de cabelo, arranhões, atirou pedras ou outros objetos, ou fez outras coisas para te machucar de propósito).

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Nenhuma vez	Uma ou duas vezes	Duas ou três vezes por mês	Uma vez por semana	Várias vezes por semana	Não sei

15 – Nos últimos três meses, quantas vezes algum aluno ou alguma aluna da escola ridicularizou você por causa da sua cor ou raça.

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Nenhuma vez	Uma ou duas vezes	Duas ou três vezes por mês	Uma vez por semana	Várias vezes por semana	Não sei

16 – Nos últimos três meses, quantas vezes algum aluno ou alguma aluna da escola ridicularizou você por causa da sua religião.

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Nenhuma vez	Uma ou duas vezes	Dois ou três vezes por mês	Uma vez por semana	Várias vezes por semana	Não sei

17 – Nos últimos três meses, quantas vezes algum aluno ou alguma aluna da escola fez piadas, gestos ou comentários de mau gosto de natureza sexual que você não gostou.

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Nenhuma vez	Uma ou duas vezes	Dois ou três vezes por mês	Uma vez por semana	Várias vezes por semana	Não sei

18 – Nos últimos três meses, quantas vezes algum aluno ou alguma aluna da escola enviou mensagens por telefone celular ou pela internet dizendo coisas ruins ou ameaçando você.

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Nenhuma vez	Uma ou duas vezes	Dois ou três vezes por mês	Uma vez por semana	Várias vezes por semana	Não sei

19 – As pessoas que fazem mal ou incomodam você:

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Estudam na mesma sala que eu	São de outra sala	Não sei quem me faz mal ou me incomoda	Ninguém me faz mal ou me incomoda

20 – Quem costuma fazer mal ou incomodar você:

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>					
Uma menina	Várias meninas	Um menino	Vários meninos	Vários meninos e meninas	Não sei quem me faz mal ou me incomoda	Ninguém me faz mal ou me incomoda

21 – Geralmente, em que lugar na escola costumam fazer mal ou incomodar você. Pode marcar mais de uma opção.

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ninguém me faz mal ou me incomoda	Na sala de aula	No recreio	Nos corredores	Nos banheiros	Na rua, em frente à escola	Por telefone celular ou internet

XX

As frases abaixo são sobre coisas que você pode ter feito na escola. Não queremos julgar você, apenas desejamos saber a verdade. Seja sincero! Lembre que ninguém da sua escola ou da sua família verá as respostas.

BLOCO III

22 – Nos últimos 3 meses, quantas vezes você incomodou ou fez mal a algum aluno ou alguma aluna da escola?

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Nenhuma vez	Uma ou duas vezes	Duas ou três vezes por mês	Uma vez por semana	Várias vezes por semana	Não sei

23 – Nos últimos três meses, quantas vezes você chamou algum aluno ou alguma aluna da escola de nomes feios, colocou apelidos ruins, xingou ou ficou rindo dele ou dela.

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Nenhuma vez	Uma ou duas vezes	Duas ou três vezes por mês	Uma vez por semana	Várias vezes por semana	Não sei

24 – Nos últimos três meses, quantas vezes você inventou mentiras, espalhou fofocas ou tentou fazer com que os outros não gostassem de algum aluno ou alguma aluna da escola.

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Nenhuma vez	Uma ou duas vezes	Duas ou três vezes por mês	Uma vez por semana	Várias vezes por semana	Não sei

25 – Nos últimos três meses, quantas vezes você ameaçou bater ou ameaçou fazer outras coisas ruins para algum aluno ou alguma aluna da escola.

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Nenhuma vez	Uma ou duas vezes	Duas ou três vezes por mês	Uma vez por semana	Várias vezes por semana	Não sei

26 – Nos últimos três meses, quantas vezes você ameaçou ou forçou algum aluno ou alguma aluna da escola a fazer coisas que ele ou ela não queria.

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Nenhuma vez	Uma ou duas vezes	Duas ou três vezes por mês	Uma vez por semana	Várias vezes por semana	Não sei

27 – Nos últimos três meses, quantas vezes você ignorou de propósito, excluiu ou deixou algum aluno ou alguma aluna da escola de fora de brincadeiras, de trabalhos escolares ou não deixou ele ou ela participar de outras atividades na escola.

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Nenhuma vez	Uma ou duas vezes	Duas ou três vezes por mês	Uma vez por semana	Várias vezes por semana	Não sei

28 – Nos últimos três meses, quantas vezes você destruiu os materiais de algum aluno ou alguma aluna da escola de propósito, roubou ou fez algum aluno ou alguma aluna pagar coisas para você.

<input type="checkbox"/> Nenhuma vez	<input type="checkbox"/> Uma ou duas vezes	<input type="checkbox"/> Duas ou três vezes por mês	<input type="checkbox"/> Uma vez por semana	<input type="checkbox"/> Várias vezes por semana	<input type="checkbox"/> Não sei
---	---	--	--	---	-------------------------------------

29 – Nos últimos três meses, quantas vezes você agrediu fisicamente algum aluno ou alguma aluna da escola (com tapas, socos, beliscões, chutes, empurrões, sacudidas, puxões de cabelo, aranhões, atirou pedras ou outros objetos, ou fez outras coisas para machucar ele ou ela de propósito).

<input type="checkbox"/> Nenhuma vez	<input type="checkbox"/> Uma ou duas vezes	<input type="checkbox"/> Duas ou três vezes por mês	<input type="checkbox"/> Uma vez por semana	<input type="checkbox"/> Várias vezes por semana	<input type="checkbox"/> Não sei
---	---	--	--	---	-------------------------------------

30 – Nos últimos três meses, quantas vezes você ridicularizou algum aluno ou alguma aluna da escola por causa da sua cor ou raça.

<input type="checkbox"/> Nenhuma vez	<input type="checkbox"/> Uma ou duas vezes	<input type="checkbox"/> Duas ou três vezes por mês	<input type="checkbox"/> Uma vez por semana	<input type="checkbox"/> Várias vezes por semana	<input type="checkbox"/> Não sei
---	---	--	--	---	-------------------------------------

31 – Nos últimos três meses, quantas vezes você ridicularizou algum aluno ou alguma aluna da escola por causa da sua religião.

<input type="checkbox"/> Nenhuma vez	<input type="checkbox"/> Uma ou duas vezes	<input type="checkbox"/> Duas ou três vezes por mês	<input type="checkbox"/> Uma vez por semana	<input type="checkbox"/> Várias vezes por semana	<input type="checkbox"/> Não sei
---	---	--	--	---	-------------------------------------

32 – Nos últimos três meses, quantas vezes você fez piadas, gestos ou comentários de mau gosto de natureza sexual para algum aluno ou alguma aluna da escola.

<input type="checkbox"/> Nenhuma vez	<input type="checkbox"/> Uma ou duas vezes	<input type="checkbox"/> Duas ou três vezes por mês	<input type="checkbox"/> Uma vez por semana	<input type="checkbox"/> Várias vezes por semana	<input type="checkbox"/> Não sei
---	---	--	--	---	-------------------------------------

33 – Nos últimos três meses, quantas vezes você enviou mensagens por telefone celular ou pela internet dizendo coisas ruins ou ameaçando algum aluno ou alguma aluna da escola.

<input type="checkbox"/> Nenhuma vez	<input type="checkbox"/> Uma ou duas vezes	<input type="checkbox"/> Duas ou três vezes por mês	<input type="checkbox"/> Uma vez por semana	<input type="checkbox"/> Várias vezes por semana	<input type="checkbox"/> Não sei
---	---	--	--	---	-------------------------------------

34 – As pessoas que você faz mal ou incomoda:

() Estudam na mesma sala que eu	() São de outra sala	() Não faço mal e nem incomodo a ninguém
-------------------------------------	--------------------------	--

35 – Quem são os alunos ou as alunas da escola que você costuma fazer mal ou incomodar:

() Nunca fiz mal ou incomodei alguém	() Uma menina	() Várias meninas	() Um Menino	() Vários meninos	() Vários meninos e meninas
---	----------------------	--------------------------	---------------------	--------------------------	------------------------------------

36 – Geralmente, em que lugar na escola você costuma fazer mal ou incomodar algum aluno ou alguma aluna? Pode marcar mais de uma opção.

() Nunca fiz mal ou incomodei alguém	() Na sala de aula	() No recreio	() Nos corredores	() Nos banheiros	() Na entrada ou saída da escola	() Por telefone celular ou internet
--	---------------------------	----------------------	--------------------------	-------------------------	---	---

XX

Agora queremos saber algumas informações sobre o que você pensa da sua escola.

BLOCO IV

37 – Você gosta da sua escola?

() Nem um pouco	() Muito pouco	() Mais ou menos	() Gosto	() Gosto muito	() Não sei
---------------------	--------------------	----------------------	--------------	--------------------	----------------

38 – Na escola, você acha que os professores gostam de você?

() Nem um pouco	() Muito pouco	() Mais ou menos	() Gostam	() Gostam muito	() Não sei
---------------------	--------------------	----------------------	---------------	---------------------	----------------

39 – Na escola, você acha que o seu relacionamento com os colegas é:

() Muito ruim	() Ruim	() Mais ou menos	() Bom	() Muito bom	() Não sei
-------------------	-------------	----------------------	------------	------------------	----------------

40 - Você gosta de ir para a sua escola:

() Nem um pouco	() Muito pouco	() Mais ou menos	() Gosto	() Gosto muito	() Não sei
---------------------	--------------------	----------------------	--------------	--------------------	----------------

41 – Você se sente seguro dentro da sua escola?

() Nem um pouco	() Muito pouco	() Mais ou menos	() Me sinto seguro	() Muito seguro	() Não sei
---------------------	--------------------	----------------------	------------------------	---------------------	----------------

42 – Você acha que a sua escola é:

<input type="checkbox"/> Muito ruim	<input type="checkbox"/> Ruim	<input type="checkbox"/> Regular	<input type="checkbox"/> Boa	<input type="checkbox"/> Muito boa	<input type="checkbox"/> Não sei
--	----------------------------------	-------------------------------------	---------------------------------	---------------------------------------	-------------------------------------

43 – Quando algum aluno ou alguma aluna lhe faz mal ou lhe incomoda, você conta ou pede ajuda para alguém? Pode marcar mais de uma opção.

<input type="checkbox"/> Ninguém me faz mal ou me incomoda	<input type="checkbox"/> Sim, eu peço para um professor	<input type="checkbox"/> Sim, eu peço para a diretora	<input type="checkbox"/> Sim, eu peço para um funcionário da escola	<input type="checkbox"/> Sim, eu peço para os meus pais ou outros familiares	<input type="checkbox"/> Não, eu não peço ajuda para ninguém	<input type="checkbox"/> Não sei o que devo fazer
---	--	--	--	---	---	--

44 – Quando você vê alguém incomodando ou fazendo mal a algum aluno ou a alguma aluna na escola, o que você faz:

<input type="checkbox"/> Nada, porque não é comigo	<input type="checkbox"/> Nada, mas penso que deveria fazer algo que parasse os maus tratos	<input type="checkbox"/> Se for um amigo/amiga que está sendo maltratado, ajudo ele/ela a sair da situação	<input type="checkbox"/> Ajudo a sair da situação mesmo que não conheça o aluno/a aluna que está sendo maltratado (a)	<input type="checkbox"/> Chamo um professor, o diretor ou um funcionário da escola para resolver o problema	<input type="checkbox"/> Não vejo ninguém fazendo mal a alguém
---	---	---	--	--	---

XX

Às vezes, os filhos fazem coisas que os pais consideram errado. Nas questões abaixo, gostaríamos de saber o que acontece na sua casa quando você faz algo que os seus pais não gostam.

BLOCO V

Quando você faz alguma coisa que os seus pais acham errado, eles:

45 – Conversam com você explicando o que fez de errado e dizendo que isso não deve mais acontecer.

<input type="checkbox"/> Nunca	<input type="checkbox"/> Sim, mas quase nunca	<input type="checkbox"/> Sim, algumas vezes	<input type="checkbox"/> Sim, quase sempre	<input type="checkbox"/> Sim, sempre
-----------------------------------	--	--	---	---

46 – Deixam você de castigo.

<input type="checkbox"/> Nunca	<input type="checkbox"/> Sim, mas quase nunca	<input type="checkbox"/> Sim, algumas vezes	<input type="checkbox"/> Sim, quase sempre	<input type="checkbox"/> Sim, sempre
-----------------------------------	--	--	---	---

47 – Dizem nomes feios para você.

<input type="checkbox"/> Nunca	<input type="checkbox"/> Sim, mas quase nunca	<input type="checkbox"/> Sim, algumas vezes	<input type="checkbox"/> Sim, quase sempre	<input type="checkbox"/> Sim, sempre
-----------------------------------	--	--	---	---

48 – Ameaçam bater em você.

<input type="checkbox"/> Nunca	<input type="checkbox"/> Sim, mas quase nunca	<input type="checkbox"/> Sim, algumas vezes	<input type="checkbox"/> Sim, quase sempre	<input type="checkbox"/> Sim, sempre
-----------------------------------	--	--	---	---

49 – Batem em você.

<input type="checkbox"/> Nunca	<input type="checkbox"/> Sim, mas quase nunca	<input type="checkbox"/> Sim, algumas vezes	<input type="checkbox"/> Sim, quase sempre	<input type="checkbox"/> Sim, sempre
-----------------------------------	--	--	---	---

50 – Em casa, você pede ajuda dos familiares para resolver os seus problemas?

<input type="checkbox"/> Nunca	<input type="checkbox"/> Sim, mas quase nunca	<input type="checkbox"/> Sim, algumas vezes	<input type="checkbox"/> Sim, quase sempre	<input type="checkbox"/> Sim, sempre
-----------------------------------	--	--	---	---

51 – Em casa, você consegue ajuda dos familiares para resolver os seus problemas?

<input type="checkbox"/> Nunca	<input type="checkbox"/> Sim, mas quase nunca	<input type="checkbox"/> Sim, algumas vezes	<input type="checkbox"/> Sim, quase sempre	<input type="checkbox"/> Sim, sempre
-----------------------------------	--	--	---	---

XX

Agora, queremos saber o que você pensa a seu respeito.

BLOCO VI

52 – Você acha que as pessoas gostam de você.

<input type="checkbox"/> Discordo totalmente	<input type="checkbox"/> Discordo	<input type="checkbox"/> Nem concordo nem discordo	<input type="checkbox"/> Concordo	<input type="checkbox"/> Concordo totalmente	<input type="checkbox"/> Não sei
---	--------------------------------------	---	--------------------------------------	---	-------------------------------------

53 – Você se sente bonito.

<input type="checkbox"/> Discordo totalmente	<input type="checkbox"/> Discordo	<input type="checkbox"/> Nem concordo nem discordo	<input type="checkbox"/> Concordo	<input type="checkbox"/> Concordo totalmente	<input type="checkbox"/> Não sei
---	--------------------------------------	---	--------------------------------------	---	-------------------------------------

54 – Você sente que é uma pessoa feliz.

<input type="checkbox"/> Discordo totalmente	<input type="checkbox"/> Discordo	<input type="checkbox"/> Nem concordo nem discordo	<input type="checkbox"/> Concordo	<input type="checkbox"/> Concordo totalmente	<input type="checkbox"/> Não sei
---	--------------------------------------	---	--------------------------------------	---	-------------------------------------

BLOCO VIII

62 – Na escola, você pede ajuda dos professores para resolver seus problemas.

<input type="checkbox"/> Discordo totalmente	<input type="checkbox"/> Discordo	<input type="checkbox"/> Nem concordo nem discordo	<input type="checkbox"/> Concordo	<input type="checkbox"/> Concordo totalmente
--	--------------------------------------	--	--------------------------------------	--

63 – Na escola, você consegue ajuda dos professores para resolver seus problemas.

<input type="checkbox"/> Discordo totalmente	<input type="checkbox"/> Discordo	<input type="checkbox"/> Nem concordo nem discordo	<input type="checkbox"/> Concordo	<input type="checkbox"/> Concordo totalmente
--	--------------------------------------	--	--------------------------------------	--

64 – Na escola, você acha que os professores se preocupam com a sua aprendizagem.

<input type="checkbox"/> Discordo totalmente	<input type="checkbox"/> Discordo	<input type="checkbox"/> Nem concordo nem discordo	<input type="checkbox"/> Concordo	<input type="checkbox"/> Concordo totalmente	<input type="checkbox"/> Não sei
--	--------------------------------------	--	--------------------------------------	--	-------------------------------------

65 – Você sente que é respeitado pelos professores na escola.

<input type="checkbox"/> Discordo totalmente	<input type="checkbox"/> Discordo	<input type="checkbox"/> Nem concordo nem discordo	<input type="checkbox"/> Concordo	<input type="checkbox"/> Concordo totalmente	<input type="checkbox"/> Não sei
--	--------------------------------------	--	--------------------------------------	--	-------------------------------------

66 – Você sente que os professores são justos com você.

<input type="checkbox"/> Discordo totalmente	<input type="checkbox"/> Discordo	<input type="checkbox"/> Nem concordo nem discordo	<input type="checkbox"/> Concordo	<input type="checkbox"/> Concordo totalmente	<input type="checkbox"/> Não sei
--	--------------------------------------	--	--------------------------------------	--	-------------------------------------

67 – Você sente que precisa seguir regras na escola.

<input type="checkbox"/> Discordo totalmente	<input type="checkbox"/> Discordo	<input type="checkbox"/> Nem concordo nem discordo	<input type="checkbox"/> Concordo	<input type="checkbox"/> Concordo totalmente	<input type="checkbox"/> Não sei
--	--------------------------------------	--	--------------------------------------	--	-------------------------------------

68 – Além das aulas em sala de aula, a escola oferece outras atividades para os alunos.

<input type="checkbox"/> Discordo totalmente	<input type="checkbox"/> Discordo	<input type="checkbox"/> Nem concordo nem discordo	<input type="checkbox"/> Concordo	<input type="checkbox"/> Concordo totalmente	<input type="checkbox"/> Não sei
--	--------------------------------------	--	--------------------------------------	--	-------------------------------------

69 – Além de assistir as aulas em sala de aula com o professor, você participa de alguma outra atividade na escola? Pode marcar mais de uma opção.

- A minha escola **não** tem outras atividades, além das aulas em sala de aula
- A minha escola tem outras atividades, além das aulas em sala de aula, mas **eu não participo**
- Sim, eu tenho aulas de reforço em língua portuguesa e/ou matemática na escola
- Sim, eu participo do teatro na escola

Se você quer escrever algo, use esse espaço.

Muito obrigado pela sua participação!