

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

SAMARA PEREIRA OLIBONI

O *BULLYING* COMO VIOLÊNCIA VELADA:
A PERCEPÇÃO E AÇÃO DOS PROFESSORES

RIO GRANDE
2008

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

SAMARA PEREIRA OLIBONI

**O *BULLYING* COMO VIOLÊNCIA VELADA:
A PERCEÇÃO E AÇÃO DOS PROFESSORES**

Dissertação apresentada ao curso de Mestrado em Educação Ambiental, do Programa de Pós Graduação em Educação Ambiental da Fundação Universidade Federal do Rio Grande, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação Ambiental.

Área de concentração: Educação Ambiental: ensino e formação de educadores.

Orientadora: Prof^ª Dr^ª Valéria Lerch Lunardi

RIO GRANDE
2008

O46b Oliboni, Samara Pereira

O bullying como violência velada : a percepção e a ação dos professores / Samara Pereira Oliboni ; orientação da Profª Drª Valéria Lerch Lunardi. - Rio Grande : FURG, 2008. 109f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande – Mestrado em Educação Ambiental.

1. Bullying. 2. Educação ambiental. 3. Desenvolvimento humano. I. Valéria Lerch Lunardi. II. Título.

CDU 504:37.015.3

Catálogo na fonte: Bibliotecária Alessandra Lemos CRB10-1530

SAMARA PEREIRA OLIBONI

O BULLYING COMO VIOLÊNCIA VELADA: A
PERCEPÇÃO E AÇÃO DOS PROFESSORES

Dissertação aprovada como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Educação Ambiental no Programa de Pós Graduação em Educação Ambiental da Fundação Universidade Federal do Rio Grande – FURG. Comissão de avaliação formada pelas professoras:

Dr^a Valéria Lerch Lunard
(Orientadora – FURG)

Dr^a Maria Angela Mattar Yunes
(FURG)

Dr^a Marta de Salles Canfield
(UFSM)

Ao meu querido Lauro,
com todo o carinho e amor.

Aos meus amados pais, Ivonete e Roberto,
e ao meu irmão, Carlos. A vocês,
a minha eterna gratidão.

AGRADECIMENTOS

Certamente há muitas pessoas que contribuíram para a minha formação pessoal e acadêmica, entretanto, algumas são especiais em minha vida e foram fundamentais para a concretização deste trabalho. Mesmo este espaço sendo reservado aos agradecimentos, não consigo encontrar palavras suficientes que expressem a minha eterna gratidão e reconhecimento. Por isso, de modo singelo, inicio lembrando da minha amada mãe, Ivonete. À senhora, o meu muito obrigado por acalentar o meu coração com suas orações e palavras sábias de amor e compreensão, e por sua presença constante nos momentos de angustia e alegria. Meu querido pai, Roberto, sei que o senhor, muitas vezes, cedeu em suas vontades e desejos para atender e apoiar as minhas escolhas. Obrigada por seu carinho, dedicação, amor e confiança. Carlos, meu mano querido, sua amizade e palavras sinceras me fortalecem. Obrigada por seu carinho e incentivo, sempre torcendo e acreditando em mim e no meu sucesso. Lauro, meu Amor Lindo, presente em todos os momentos, principalmente nos mais difíceis desta dissertação, quando me sentia perdida. Obrigada por me estender a mão e, carinhosamente, ajudar-me a caminhar. O seu amor, companheirismo, paciência e compreensão foram fundamentais nesta etapa da minha vida. Prof^a Valéria Lunardi, querida orientadora e um exemplo de profissionalismo e dedicação. Obrigada por acreditar em mim e me apoiar neste trabalho, sempre muito atenciosa. Ao seu lado, eu aprendi muito. Agradeço também, à Prof^a Marta Canfield, pelo carinho e disponibilidade com que sempre me atendeu; à Prof^a Maria Angela, pelas valiosas contribuições para este estudo; ao Prof^o Alfredo Gentin, pelas sugestões e pelos momentos de conversa; ao Programa de Pós Graduação em Educação Ambiental, por todo o apoio recebido; aos colegas de mestrado: Michely, Angela, Pablo, Valdir e Sibeles pela amizade e momentos de descontração; à querida amiga Sirlei, pelo incentivo e amizade sincera e, à Espiritualidade Superior pela inspiração.

Se uma criança vive criticada,
Aprende a condenar.
Se uma criança vive envergonhada,
Aprende a sentir-se culpada.
Se uma criança vive com hostilidade,
Aprende a brigar.
Se uma criança vive com tolerância,
Aprende a confiar.
Se uma criança vive valorizada,
aprende a valorizar.
Se uma criança vive com igualdade,
Aprende a ser justa.
Se uma criança vive com amizade e carinho,
Aprende a encontrar o amor no mundo.
(Autor desconhecido)

RESUMO

O *bullying* é um tipo de violência escolar, praticada entre estudantes, em que um aluno, ou mais, persegue e intimida um colega sem que exista um motivo que justifique o ato. Com as recentes pesquisas nacionais apontando a sala de aula como o local de maior incidência do *bullying*, esta dissertação teve o objetivo de conhecer a percepção e atuação dos professores frente aos casos de *bullying* em suas atividades de aula. Caracterizada pelo método qualitativo, a pesquisa seguiu o modelo de inserção ecológica por permitir a imersão do pesquisador no ambiente natural do objeto de estudo. O contexto onde se desenvolveu a pesquisa, foi em uma turma de alunos de 6ª série do Ensino Fundamental de uma Escola Pública, no Estado de Santa Catarina, em 2007, tendo como participantes, os oito professores ministrantes das disciplinas. A coleta de dados compreendeu o uso dos instrumentos de observação e entrevista semi-estruturada. As observações enfocaram as interações professor-aluno a partir dos encaminhamentos adotados pelos docentes diante dos conflitos ocasionados pelo *bullying* e; as entrevistas semi-estruturadas, individuais aos professores, explicitaram suas percepções diante dos conflitos entre alunos, em especial, ao *bullying*. Após a análise textual dos dados e a partir da teoria ecológica do desenvolvimento humano, da educação ambiental e do projeto pedagógico da escola, construíram-se duas categorias interrelacionadas: - Atuação dos Professores Frente a Prática de *Bullying* Entre Alunos, que é composta pelas subcategorias A Atividade Docente nas Manifestações de *Bullying*, e A Busca dos Professores por Soluções Para os Conflitos Entre Alunos; e, - A Percepção Docente Sobre o *Bullying*, que é formada pelas subcategorias Identificação do *Bullying* Pelos Professores, Insegurança dos Professores Quanto ao que Percebem no Comportamento dos Alunos, e Percepção do *Bullying* Como Indisciplina. Entre os resultados, a pesquisa demonstra que apesar do projeto pedagógico estar embasado em uma proposta progressista, alguns professores pareceram ter dificuldades de se afastar de um modelo tradicional de ensino, por priorizarem o desenvolvimento do conteúdo programático específico de suas disciplinas, mesmo nas situações de conflito vivenciadas pelos alunos. Desta forma, na tentativa de solucionar os conflitos entre alunos, a maioria dos docentes adotavam, predominantemente, o uso de reprimendas, que de modo ineficiente, pareciam contribuir para a manutenção da prática de *bullying* e da indisciplina. Quanto a percepção do *bullying*, poucos foram os professores que perceberam essa prática identificando os alunos envolvidos. Mesmo com o reconhecimento de que o *bullying* perturbava o aluno alvo das agressões, os docentes mostraram-se inseguros em reconhecê-lo como violência, caracterizando-o, assim como os demais professores, apenas como indisciplina. Em conclusão, este trabalho revela que o não reconhecimento do *bullying* pelos professores, como um comportamento danoso ao desenvolvimento psíquico dos alunos, aliado, as práticas educativas tradicionais adotadas, contribuem para a incidência e a manutenção do *bullying* em atividades de aula. A incorporação efetiva da educação ambiental como um conteúdo transversal, assim como da abordagem ecológica do desenvolvimento humano na prática docente, poderia favorecer o reconhecimento, valorização e enfrentamento das situações de *bullying* em aula.

Palavras chave: *Bullying*. Educação Ambiental. Desenvolvimento Humano.

ABSTRACT

Bullying is a kind of schooling violence between students, where one or more students, follow and intimidate a classmate without a reason to justify the action. In the current national researches shows the classroom as the local with more cases of bullying, this work aims to know the teacher's action and perception facing bullying in classroom. Categorized by qualitative method, the research followed the ecological method of insertion model allowing the immersion to the natural environment on the study. The place where the research was developed was 6^o level of elementary school from a public school, in Santa Catarina, 2007, eight teachers were involved in the process. Dates were collected through observation and interview. The observations were focused on the teacher-students interaction by some principles used by the teacher to deal with bullying; the interviews were made individually with the teachers, where they explained their perception with these conflicts between students, in special, bullying. After the dates analyses and from the ecological theory of human development, ambient education and from pedagogical projects from school, were built two interrelation categories: - The teacher action facing bullying between students, which is composed by subcategories, The teacher activity in bullying manifestation, and The research for solutions between these conflicts; and, - The teachers perception about bullying, which is formed by subcategories Bullying identification by teachers, teacher's insecurity when they realize the students behavior, and Bullying perception as indiscipline. Among the results, the research shows that the pedagogical project is well based on a progressive proposal, however, some teachers seems to have difficult to get ride from the traditional model of teaching, by putting in the first place the development of specific subjects from teaching, even in the conflict lived by students. This way trying to solve the conflicts between students, the majority of teachers adopted the use of reprehension, inefficient, seems to collaborate to bullying practice and indiscipline. About bullying perception, few teachers realized this practice between students. Even recognizing bullying as a concern between students, the teachers seems insecure in recognize it as violence, characterizing it, thus other teachers, just like indiscipline. In conclusion, this work shows that the no recognizing of bullying by the teachers, as a bad behavior to psychological development, together with, the traditional teaching practices, contribute to the incidence of bullying activities in school. The incorporation on ambient education as a transversal subject, thus as the ecological human development in teaching practices, could help to recognize, valorization and to face the bullying in class.

Key words: Bullying, Ambient education, Human development

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	11
1. A VIOLÊNCIA E O <i>BULLYING</i> NO CONTEXTO ESCOLAR.....	19
1.1 O <i>BULLYING</i> COMO UM TIPO DE VIOLÊNCIA ESCOLAR.....	22
1.2 IDENTIFICANDO OS ENVOLVIDOS NO <i>BULLYING</i>	24
1.3 ESCOLA: UM ESPAÇO ECOLÓGICO PARA A EDUCAÇÃO AMBIENTAL.....	28
2. METODOLOGIA.....	36
2.1 TIPO DE PESQUISA.....	36
2.2 A BUSCA PELO LOCAL DA PESQUISA: DIFICULDADES ENCONTRADAS.....	37
2.2.1 SITUAÇÃO ESCOLAR E A INVIABILIDADE DE ESTUDO.....	38
2.3 O CONTEXTO DO ESTUDO.....	42
2.3.1 PARTICIPANTES DA PESQUISA: PROFESSORES.....	44
2.4 TEMPO DE INTERAÇÃO NA ESCOLA.....	46
2.5 PROCEDIMENTO DE COLETA DOS DADOS	46
2.5.1 A OBSERVAÇÃO.....	47
2.5.2 A ENTREVISTA.....	48
2.6 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS.....	49
2.7 ASPECTOS ÉTICOS DA PESQUISA.....	50
3. RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	52
3.1 ATUAÇÕES DOS PROFESSORES FRENTE A PRÁTICA DE <i>BULLYING</i> ENTRE ALUNOS.....	52
3.1.1 A ATIVIDADE DOCENTE NAS MANIFESTAÇÕES DE <i>BULLYING</i>	52
3.1.2 A BUSCA DOS PROFESSORES POR SOLUÇÕES PARA OS CONFLITOS ENTRE ALUNOS.....	60
3.2 A PERCEPÇÃO DOCENTE SOBRE O <i>BULLYING</i>	72

3.2.1	IDENTIFICAÇÃO DO <i>BULLYING</i> PELOS PROFESSORES.....	73
3.2.2	A INSEGURANÇA DOS PROFESSORES QUANTO AO QUE PERCEBEM NO COMPORTAMENTO DOS ALUNOS.....	81
3.2.3	PERCEPÇÃO DO <i>BULLYING</i> COMO INDISCIPLINA.....	88
4.	CONSIDERAÇÃO FINAIS.....	97
5.	BIBLIOGRAFIA.....	101
6.	APÊNDICES.....	108
6.1	APÊNDICE – A.....	108
6.2	APÊNDICE – B.....	109
6.3	APÊNDICE – C.....	110

INTRODUÇÃO

Rotineiramente, tenho observado reportagens que retratam a violência social nos seus diferentes espaços e ambientes. Com uma constância de informações, a problemática da violência parece que nunca esteve tão em voga como nos últimos tempos, podendo ser percebida na própria transformação do ambiente natural.

Pesquisadores (ABRAMOVAY e PINHEIRO, 2003) apontam a educação como uma alternativa para conter e superar essa triste realidade que assombra a sociedade de modo geral. Entretanto, percebo que a violência tem estado impregnada, também, no ambiente escolar, marcando o seu cotidiano através de agressões físicas, depredação do patrimônio, alunos providos de armas e/ou drogas, entre outros. O sentimento de medo, angústia, sofrimento e revolta parece invadir alunos, pais e educadores devido à violência presenciada num ambiente que, a princípio, deveria ser privilegiado pela construção do conhecimento e da cidadania.

Em se tratando especificamente da violência escolar, nos últimos anos, foi possível identificar, predominantemente neste espaço, uma prática antiga de maus tratos entre alunos que vinham sendo desconsiderada ou entendida como uma brincadeira de idade, porém, recentemente, passou a ser reconhecida e denominada por *bullying*. Palavra de origem inglesa, *bullying* não possui tradução específica em português, entretanto, é compreendida por comportamentos adotados, por uma pessoa ou grupo, que visam intimidar, humilhar, excluir ou oprimir o outro, repetidamente e de modo intencional, sem que exista um motivo qualquer (OLWEUS, 1978; PICHON RIVIERE, 1987; GIRARD, 1991; PEREIRA, ALMEIDA e VALENTE, 1994; SMITH & SHARP, 1994; SIMMONS, 2004; KODATO, 2005; FANTE, 2005; LOPES, 2006). Dentre os diversos tipos de violência existentes contra a criança e o adolescente, o relatório do Estudo das Nações Unidas sobre a Violência Contra Crianças (PINHEIRO, 2006); e a Associação Brasileira Multiprofissional de Proteção à Infância e Adolescência (ABRAPIA), consideram o *bullying* um tipo de violência que é praticada entre crianças e adolescentes, e que comumente ocorre nas escolas. Como não deixa marcas físicas visíveis que denunciam a agressão, o *bullying* vem se mostrando devastador nas relações entre estudantes, pois, geralmente, passa despercebido aos educadores.

O *bullying*, predominantemente, inicia com apelidos indesejados que “correspondem” a uma determinada característica física, comportamental ou ao modo de vida do aluno que é alvo¹ das agressões. Dentre as atribuições físicas, por exemplo, podemos destacar: “bolo fofo”, “girafa”, “quatro olhos”, “bola”, “cabo de vassoura”, “rolha de poço”, “anão”, “Olívia Palito”, “cabeçudo”, entre outros. Quanto as características comportamentais ou modo de vida, os apelidos podem seguir como: “cdf”, “mosca”, “loira”, “inútil”, “boyzinho” ou “patricinha”. Além dos apelidos, os alunos autores do *bullying*, podem espalhar rumores e boatos mentirosos e difamatórios, intimidando com mensagens via telefone celular ou correio eletrônico, ou ainda fazer depreciações em páginas de *sites* de relacionamento. Neste caso, o *bullying* passa a ser denominado de *ciberbullying*. Entre as intimidações e ameaças, aluno alvo, pode, ainda, sofrer agressão física, material e sexual, como por exemplo: ser agredido por socos, chutes, empurrões, sofrer extorsão de dinheiro, de material escolar ou roupa, receber “passadas de mão” nas nádegas, seios e genitália (PEREIRA, 2002; FANTE, 2005).

O meu primeiro contato com o *bullying*, e o que inicialmente, levou-me a estudar este fenômeno, foi, com 10 anos de idade, quando passei a ser alvo dessa prática. Na época, eu não entendia a causa que levava os meus colegas de classe a “se divertirem” com apelidos criativos e indesejados remetidos aos meus cabelos crespos. Além das gozações humilhantes, que representavam uma violência psicológica², a ameaça de ter os cabelos ateado fogo, passou a entrar no espaço da violência física³, o que veio a ser concretizado, quando, num certo dia, ao fazer um trabalho em grupo, em sala de aula, senti um leve cheiro de cabelo queimado. Era um dos autores que me perseguia, com um palito de fósforo na mão, queimando alguns fios do meu cabelo. É possível que se não fosse eu haver reconhecido o odor característico de cabelo queimado, poderia ter ocorrido uma tragédia que sequer o autor teria noção de sua gravidade.

¹ Com o objetivo de não estigmatizar os alunos envolvidos na prática de *bullying*, ao me referir a eles, seguirei a forma de classificação utilizada pela ABRAPIA adotando os termos autor, alvo e alvo/autor ao invés de agressor, vítima e vítima/agressor como são utilizados por outros pesquisadores (OLWEUS, 1993; ORTEGA, 1999; PEREIRA, 2002; COSTANTINI, 2004; FANTE, 2005).

² Violência psicológica é entendida, neste trabalho, como “toda ação ou omissão que causa dano ou visa causar dano à auto-estima, à identidade ou ao desenvolvimento da pessoa” (DAY et al., 2008, p. 02).

³ A violência física, neste trabalho, é entendida como todo e qualquer tipo de agressão com o objetivo de causar dores ou danos ao corpo físico de uma pessoa.

Eu que até então permanecia calada, “ignorando” os autores, numa expectativa de que isso passasse, fui imediatamente à direção da escola reclamar do ocorrido. A professora, que estava em sala de aula, no momento, pareceu só ter percebido algo diferente quando me viu sair correndo. A única providência, adotada pela diretora, foi advertir o autor da agressão que, por algum tempo, deixou de me importunar. Meus pais, indignados com a situação, queriam ir à casa do autor pedir explicações e exigir providências de seus pais. Porém, temerosa do que pudesse ocorrer, implorei para que não fossem e assegurei que tudo já estaria resolvido com a intervenção da diretora. À época, lembro que, assim como eu, outros colegas sofriam com o *bullying* e, aparentemente, nada era feito pelos professores que presenciavam os atos de agressão que ocorriam nos recreios, nos corredores, mas principalmente na sala de aula. Para mim, este foi um período muito difícil, que findou com a minha transferência de escola e, conseqüentemente, com a mudança de todo o ambiente social e cultural a que estava submetida. Na nova escola, apesar do medo, causado pela fantasia, de que os colegas já soubessem dos meus apelidos e pudessem continuar com as perseguições, foi com alegria que fui bem recebida pela turma, onde passei a ser respeitada e valorizada, recuperando minha auto-estima. Porém como o *bullying* é trivial, logo encontrei colegas vivenciando esse comportamento. Inclusive, hoje, consigo visualizar que, em alguns momentos, também agi como autora devido a alguma desarmonia com os colegas. Lamento isso, mas não posso deixar de reconhecer.

Passado o período escolar, a vivência do *bullying* (como autora, alvo ou espectadora) entrou no esquecimento pois não mais fazia parte do meu cotidiano; até que, em 2005, deparei-me com uma reportagem sobre o *bullying*, apresentando-o como um problema sério recorrente nas escolas. Foi então que percebi que atitudes e comportamentos vistos como comuns entre alunos e, aparentemente, “aceitáveis” pelos professores, constituíam, no entanto, em um fenômeno específico, com possíveis conseqüências negativas a curto e longo prazo⁴.

⁴ Dentre as conseqüências previstas aos envolvidos com o *bullying*, em casos mais extremos, o sofrimento é tamanho que o aluno alvo pode desenvolver o sentimento de que sua vida não tem mais sentido e que a solução está em punir os responsáveis por sua infelicidade, eliminando-os e suicidando-se posteriormente. Para o estudante Cho Seung-Hio, de 23anos, o sofrimento com o *bullying* parece ter sido um dos motivos que o levou a assassinar 32 pessoas (entre alunos e professores) e ao suicídio em abril de 2007 na Universidade Técnica da Virgínia nos Estados Unidos. Para a pedagoga Cleodilice Fante e o

No decorrer da vida escolar, é comum estudantes presenciarem ou participarem de desentendimentos, fofocas, intrigas, zombarias, brigas, entre outros. Estes “contratempos” fazem parte do cotidiano das escolas e exigem um preparo especial dos professores e coordenadores pedagógicos para reconhecerem estas situações e impedirem que tais comportamentos se perpetuem. O que é lastimável, entretanto, é observar que o ambiente escolar, que deveria ser um espaço de construção de aprendizagem, conhecimento, socialização e cidadania, pode representar, para alguns alunos, como um lugar de sofrimento, maus tratos, falta de compreensão, podendo, contribuir para a evasão escolar.

Como o *bullying* é um tipo de violência que não deixa marcas físicas visíveis, pode haver uma maior dificuldade na identificação tanto do autor quanto do aluno que é alvo, pois o autor pode ameaçar o colega alvo, de ações ainda mais perversas, caso ele venha a delatá-lo, como mostra o depoimento de uma aluna aos 9 anos de idade no livro Fenômeno *Bullying*: “meu dia na escola é dez, mas, quando vou brincar no recreio, sempre sou ameaçada por vários meninos e não posso brincar. E, se eu contar para algum dos funcionários, apanho dos meninos... Chego até a passar mal quando sou ameaçada pelos meninos e meninas” (FANTE, 2005, p.35). Em contrapartida, a violência explícita facilita a identificação dos envolvidos, pelas marcas que comprovam a agressão, o que, de certa forma, favorece um encaminhamento mais adequado na solução deste problema na escola.

Apesar de o *bullying* ser um fenômeno sócio-histórico nas vivências escolares, a atenção acadêmica para esta temática, iniciou em 1978 a partir de um estudo realizado pelo pesquisador Dan Olweus da Universidade de Bergen na Noruega. Considerado de pouca relevância, na época, Olweus viu seu trabalho ser ignorado por cientistas, que, somente, reconheceram sua importância após três alunos alvos extremos de *bullying* cometerem suicídio. A partir de então, diversos pesquisadores da área da educação, em diferentes países (ALMEIDA, 1999; ORTEGA e MORA-MERCHAN, 1999; PEREIRA,

psicólogo José Augusto Pedra, presidentes do Centro Multiprofissional de Estudos e Orientação sobre o *Bullying* Escolar, a ação de Cho Seung-Hiu pode estar associada ao *bullying* sofrido na escola devido a sua timidez e forma de falar (BASSETTE, 2007).

2002; COSTANTINI, 2004; FANTE, 2005; LOPES, 2006; LEME, 2006), começaram a estudar esta problemática a fim de compreender sua manifestação e abrangência social.

Dentre as pesquisas, é possível destacar a de Olweus (1993) realizada em 1983 na Noruega com 568.000 estudantes, em que concluiu que: 15% dos alunos estavam envolvidos em casos de *bullying*, ou seja, 1 em cada 7 alunos. Destes, 9% foram apontados como alvos, 7% como autores e 1,6% como alvo/autores⁵. Fonzi (1999), na Itália, com algumas adaptações, reaplicou o instrumento de coleta dos dados utilizado por Olweus em cinco cidades italianas, identificando 41% de alunos autores no Ensino Fundamental e 26,4% no Ensino Médio; e como alvos, 28% de alunos do Ensino Fundamental e 10, 8% no Ensino Médio. Ortega e Mora-Merchan (1999), utilizando o instrumento de Olweus, investigaram 859 estudantes de Sevilha na Espanha e constataram que 18% de alunos estavam envolvidos com o *bullying*, dos quais 44% eram alunos autores e 29% alvos. Em Portugal, Almeida (1999), com uma amostra de 6.200 estudantes da cidade de Braga, identificou 20% de alunos autores e 15% de alvos. Já Pereira (2002), estudando 3.341 estudantes de 2 escolas da cidade de Braga e 4 escolas de Guimarães concluiu que 21,6% de alunos são identificados como alvos e 15,4% como autores. Entre os locais de manifestação do *bullying*, Olweus (1993), Almeida (1999) e Pereira (2002) constataram que a maior incidência da prática de intimidação ocorre no momento do recreio, pois é, predominantemente, neste espaço que os alunos se encontram mais afastados da supervisão dos adultos e com maior liberdade de ação.

No Brasil, em 1997, Canfield desenvolveu um estudo exploratório sobre o *bullying* em 4 escolas públicas da cidade de Santa Maria (RS). Utilizando um modelo adaptado do questionário de Olweus, Canfield constatou que o *bullying*, também, é uma realidade entre os alunos brasileiros. Em 2000, Fante (2005) pesquisou um grupo de 430 estudantes de 5ª a 8ª séries do Ensino Fundamental e das 1ª e 2ª séries do Ensino Médio de uma escola privada na cidade de Barretos (SP), e identificou que, 81% dos alunos estavam envolvidos em algum ato de violência no decorrer daquele ano letivo. Destes, 41% foram identificados como casos de *bullying*, sendo 18% de alunos alvos, 14% de

⁵ Este último dado vem demonstrar que um mesmo aluno pode simultaneamente sofrer agressões e agredir outro aluno.

autores e 9% de alvo/autores. Quanto ao local de maior incidência do *bullying*, em primeiro lugar, apareceu a sala de aula, seguido dos corredores. Entre os autores, 73% declararam reproduzir contra seus colegas a violência sofrida em casa. Em 2001, em um segundo estudo, Fante (2005) investigou 431 alunos entre 7 e 16 anos de idade em 5 escolas públicas e 1 privada em dois municípios do interior do estado de São Paulo, e constatou que 87% dos alunos estavam envolvidos em situações violentas no decorrer daquele ano letivo; 47% foram identificados como casos de *bullying*, sendo destes, 21,38% de alunos alvos, 15,61% de alunos autores e 10,1% de alvos/autores. Entre os locais de manifestação, novamente, a sala de aula apareceu como sendo o de maior incidência, com envolvidos pertencentes a mesma classe de aula. No ano de 2002, na cidade de São José do Rio Preto (SP), Fante (2005) realizou sua terceira pesquisa com 450 alunos de uma escola pública, identificando que no primeiro semestre letivo, 66,92% dos alunos estavam envolvidos em casos de *bullying*. Desses 25,56% eram alunos alvo, 22,04% alunos autores e 19,32% de alunos alvo/autores. A pesquisa revelou, ainda, que 52% dos casos de *bullying* ocorriam em sala de aula, 23% no pátio de recreio, 14% nos corredores, 11% fora da escola e 5% nos banheiros. Em 2003, um quarto e último estudo foi desenvolvido pela mesma autora em uma escola pública de uma cidade do estado de São Paulo, com 450 alunos de 5ª a 8ª do Ensino Fundamental, sendo a maioria oriunda da zona rural. Entre os resultados, a pesquisa apontou que 45% dos alunos estavam envolvidos com *bullying*, sendo 24% alvos, 8% autores e 13% alvos/autores. Entre os alunos envolvidos com o *bullying*, 81% acreditam que a prática é resultante dos maus tratos sofridos em casa. Já a ABRAPIA, em 2002, realizou um diagnóstico com 5.875 estudantes de 11 escolas na cidade do Rio de Janeiro, constando que 40,5% dos alunos estavam envolvidos com o *bullying* naquele ano letivo, sendo que 16,9% eram alvos, 12,7% autores e 10,9% alvos/autores. Entre os envolvidos, 60,2% dos alunos declararam ser a sala de aula o ambiente de maior ocorrência do *bullying*. Em uma parceria entre Brasil e Portugal, Almeida, Lisboa e Caurcel (2007) desenvolveram uma pesquisa em 7 escolas de Lisboa e em 1 escola de Porto Alegre, envolvendo 47 alunos portugueses e 20 alunos brasileiros em idades entre 14 e 15 anos, de escolas públicas e privadas. Utilizando o instrumento SCAN – *Bullying*, que consiste em narrativas de 15 quadros com histórias diferentes de vitimação entre um grupo de iguais

(estudantes) no contexto escolar, as pesquisadoras concluíram que 20,9% dos alunos pesquisados eram autores e 22,4% alvos, desses; 25,5% eram autores de escolas portuguesas e 10% de brasileiras; 25,5% eram alunos alvos portugueses e 15% brasileiros.

Entre os resultados das pesquisas apresentadas, o que mais me chamou a atenção foi a distinção quanto ao local de incidência do *bullying* entre as investigações internacionais e brasileiras. Nas pesquisas internacionais, o espaço do recreio foi apontado como o local onde há maior manifestação do *bullying*; diferentemente, no Brasil, é no ambiente da sala de aula que este fenômeno demonstrou ter maior representatividade.

Assim, a pergunta que levou a este estudo foi:

- Como os professores estão percebendo e encaminhando os conflitos de *bullying* entre alunos?

Comprometida em responder esta questão, tive por objetivo neste trabalho:

- Conhecer a percepção e atuação de professores frente aos casos de *bullying* em atividades de aula.

Para o desenvolvimento da pesquisa, este estudo foi pautado sob a luz da Educação Ambiental, pois “está intimamente relacionada com a questão da violência na escola, no sentido de que é pela formação e pela maneira que apreendemos o mundo, que vamos travando, com ele, relações sadias ou hostis” (ANDRADE, 2001, p. 15).

Como a Educação Ambiental está pautada em uma visão sistêmica que visa a sustentabilidade⁶, ela tem a competência de “reconhecer o conjunto das inter-relações e as múltiplas determinações dinâmicas entre os âmbitos naturais, culturais, históricos, sociais, econômicos e políticos... construindo diferentes olhares decorrentes das diferentes culturas e trajetórias individuais e coletivas” (PRONEA, 2005, p. 34). Assim, ao ser efetivamente aplicada no contexto educacional, a Educação Ambiental pode ser

⁶ O conceito de sustentabilidade é entendido neste trabalho como uma “inter-relação necessária de justiça social, qualidade de vida, equilíbrio ambiental e a ruptura com o atual padrão de desenvolvimento” (JACOBI, 2003, p. 08), a fim de que as transformações sócio-políticas não configurem riscos aos sistemas ecológicos e sociais que sustentam as comunidades (JACOBI, 2003).

utilizada como um meio para promover a consciência acerca da prática do *bullying*, quanto a suas causas e conseqüências, atuais e futuras, e a compreensão da repercussão deste modo de violência no espaço social e ambiental.

Neste sentido, a Educação Ambiental norteou a análise da percepção e da prática docente diante dos conflitos entre alunos, em especial, o *bullying*. O projeto pedagógico da escola, sob o tema transversal da Educação Ambiental, e a teoria do desenvolvimento ecológico humano (BRONFENBRENNER, 1996) serviram, também, como referência para compreender a dinâmica educacional da instituição e a relação traçada entre os professores e os alunos. A opção pela abordagem ecológica ocorreu por ela conduzir o pesquisador a pensar ecologicamente, não restringindo sua atenção específica para o sujeito e ambiente pesquisados, e sim, por promover a compreensão da importância dos diversos ambientes e contextos de relação social que, em interação, influenciam o desenvolvimento do pensar humano. Assim, foi possível conhecer a percepção docente e seus encaminhamentos diante dos casos de *bullying* entre os alunos.

A partir desta introdução, o trabalho se estrutura em quatro capítulos, sendo que o primeiro aborda o *bullying* como um tipo de violência escolar, descrevendo suas características e apresentando a Educação Ambiental, juntamente com a abordagem ecológica do desenvolvimento humano, como um meio para solucionar os conflitos entre pares. O segundo capítulo explicita o percurso metodológico no alcance dos objetivos da dissertação. No terceiro capítulo apresenta e discute os resultados da pesquisa através das categorias Atuação dos Professores Frente a Prática de *Bullying* Entre Alunos, e A Percepção Docente Sobre o *Bullying*. O quarto, e último, capítulo reporta às considerações sobre a percepção e atuação dos professores diante da prática de *bullying* entre alunos, bem como, sugere recomendações para futuros trabalhos.

1. A VIOLÊNCIA E O *BULLYING* NO CONTEXTO ESCOLAR

Sinto que é um desafio falar sobre violência nos tempos de hoje, com tantos estudos e pesquisas que tratam desta problemática que acompanha o homem desde a sua existência. Entretanto, abordar a temática da violência requer, antes de tudo, precaução e conhecimento, que por ser um tema abrangente, dinâmico e complexo existe

falta de consenso na distinção de conceitos, remetendo para domínios diversificados como agressividade, vandalismo, perturbações do comportamento, indisciplina, *bullying*, violência. As fronteiras existentes entre estes domínios parecem ser muito tênues, havendo, por vezes, dificuldade na definição do objeto de estudo por parte dos investigadores. (SOUZA, 2007, p. 03)

Assim, a concepção de violência em nossa sociedade, não é necessariamente a mesma em outros povos e culturas, sendo necessário levar em consideração o ambiente sócio-histórico-cultural em que ela se manifesta. Fante (2005) e Abramovay et al (2006) alertam que a violência é um fenômeno de difícil conceituação, pois irá depender das inter-relações entre os sujeitos no ambiente social em que ocorre o ato. Minayo e Souza (1999, p. 03) concordam que “é muito difícil conceituar a violência, principalmente por ser ela, por vezes, uma forma própria de relação pessoal, política, social e cultural; por vezes, uma resultante das interações sociais; por vezes, ainda, um componente cultural naturalizado”. Por isso, em pesquisa sobre juventude e violência no Brasil, a UNESCO (2001) destaca que não há apenas uma violência, mas sim uma abundância de ações violentas, as quais merecem o reconhecimento a partir do contexto sócio-histórico vivenciado.

Ao percorrer a literatura, percebo que a magnitude do termo leva à indefinição sobre um conceito geral de violência. Castro (2002, p. 08) aponta que “a intenção de ferir, ofender, atingir de forma deliberadamente negativa o outro seria um constituinte de violência, mas não o suficiente para sua caracterização”. E segue refletindo que “o termo é potente demais para que [um consenso] seja possível” (p.08).

Desta forma, considero que os vários tipos, formas e ambientes em que a violência se manifesta, possa ser o implicante para a sua indefinição. Assim o que é caracterizado como um ato violento para uma pessoa, outra pode observar como natural, pois as interações sociais auxiliam na construção de diferentes subjetividades e representações sobre os acontecimentos do cotidiano, que correspondem, também, a determinado tempo.

A dificuldade descrita pelos autores em estabelecer um conceito geral sobre a violência, leva a considerar que

é preciso estar pronto para admitir que não há discurso nem saber universal sobre violência: cada sociedade está às voltas com sua própria violência segundo seus próprios critérios e trata seus próprios problemas com maior ou menor êxito. As grandes questões filosóficas e as grandes respostas se substituíram e se substituem, cada vez mais, pelas ações através das quais as sociedades se administram. (MICHAUD, 1989, p. 14)

Apesar da dificuldade em definir a violência, é inegável o efeito psicológico causado pelo medo de ser ou de ter sido violentado, tanto que pode se tornar contagiosa e incontrolável como uma doença que acomete o indivíduo (BALANDIER, 1997). O uso de grades, portões, senhas, alarmes, trancas, cães de guarda, sistemas de vídeo são apenas alguns dos artifícios usados atualmente em nossa sociedade, com o objetivo de manter ou aumentar a segurança.

Assim, é importante destacar que a violência ocorre por duas vias, a explícita e a implícita. A violência explícita é visível pelas marcas deixadas, e por isso é mais fácil de ser identificada e encaminhada legalmente. Já a violência implícita pode ficar impune, uma vez que é visível apenas aos sentimentos, emoções, percepções e subjetividade de quem sofre o ato, pois sua ação ocorre de forma “invisível” sobre as vítimas (SCHMIDT, 2000; ANDRADE, 2001).

Diante da magnitude do termo da violência, não tenho a pretensão de discutir esta temática como um todo. A exposição, feita até aqui, tem por objetivo demonstrar a dificuldade em abordar este assunto, tamanha sua amplitude. Neste trabalho, pretendo

restringir-me ao estudo da violência escolar configurada pela prática de *bullying*, através da percepção e atuação dos professores frente ao *bullying* entre os alunos.

Charlot (2006, p. 16), ao conceituar a violência escolar, traça algumas de suas diferenças:

Há de distinguir a violência ‘dentro da escola’ (ou no ‘território da escola’), a violência ‘na’ escola e a violência ‘da’ escola. A violência ‘dentro da escola’ pode acontecer, e acontece, em outros lugares. É o caso, por exemplo, quando uma pessoa invade a escola para acertar contas. A violência ‘na’ escola remete a fenômenos ligados à especificidade da escola; por exemplo, ameaças para que o colega deixe de colar na prova ou insultos ao professor. Claro que essa violência ocorre também dentro da escola, mas é preciso levar em conta as especificidades da instituição escolar para entendê-la. Por fim, a violência ‘da’ escola é gerada pela própria instituição, sob várias formas, desde bofetadas até a chamada violência ‘simbólica’ (por exemplo, palavras racistas ou de desprezo dirigidas a um aluno). A violência ‘da’ escola ocorre ‘na’ escola e ‘dentro da escola’, mas pode acontecer que ultrapasse os muros do estabelecimento (quando ocorre nas relações com as famílias e com a comunidade).

Diante deste posicionamento de Charlot, é de se entender que a violência é um fenômeno de interação social, que independentemente de onde ocorra, pode trazer repercussões maiores ou menores, em diferentes contextos. Por exemplo, a violência que ocorre dentro da escola por acerto de contas, pode interferir na relação entre a escola e a comunidade onde ela está inserida, podendo, ainda, esta mesma comunidade passar a ter dificuldades de relacionamento com outros bairros devido a algum estereótipo negativo criado por “este caso de violência”. Essa repercussão pode ser entendida, devido à interligação entre os diferentes ambientes em que o ser humano interage e se desenvolve (BRONFENBRENNER, 1996).

Apesar de a violência escolar não ser um tema novo de discussão, tem chamado a atenção da sociedade pelos atos audaciosos praticados tanto por alunos, como por professores e funcionários. Abramovay et al (2002, p. 67) explicitam que os casos divulgados pela mídia, sobre mortes que acontecem nos arredores das escolas e dentro delas, têm deixado “a sociedade, em geral, bastante preocupada com os problemas da violência no ambiente escolar”.

Esta preocupação parece estar restrita à forma explícita com que a violência se manifesta e é divulgada pelos meios de comunicação. Porém, o motivo que leva um aluno a entrar armado na escola e a assassinar colegas e professores é pouco explorado e quase nunca, divulgado na mídia. Entretanto, muitas das atrocidades que ocorrem no espaço escolar podem estar relacionadas ao envolvimento de estudantes com o *bullying* (FANTE, 2005). Um aluno que vai ao extremo de assassinar colegas, pode, antes, ter sido alvo da crueldade do *bullying*, como foi o caso, por exemplo, do tímido aluno argentino Rafael, de 15 anos:

insultado e ridicularizado por ser diferente, era chamado de ‘tonto’ e diziam que ele era de outro mundo. Vivia só e se isolava dos demais. Após a execução do Hino Nacional argentino, o garoto dirigiu-se para a sala de aula dizendo: ‘hoje vai ser um lindo dia’. De repente, começou a atirar contra as paredes provocando gritos e correrias. Em seguida, disparou contra as pessoas, matando três meninas e um menino e ferindo mais cinco. Finalmente, ajoelhou-se e, em estado de choque, entregou-se à polícia. (FANTE, 2005, p. 42)

Olweus (1993) e Pereira (2002), ao falarem da repercussão que o *bullying* pode trazer às pessoas envolvidas, lembram que os autores apresentam maior dificuldade em seguir regras, além da tendência em desenvolver comportamentos anti-sociais. Já os alvos parecem apresentar baixa auto-estima, dificuldades em estabelecer laços de confiança, além de maior tendência à depressão e fobia social.

1.1 O *BULLYING* COMO UM TIPO DE VIOLÊNCIA ESCOLAR

O problema da violência nas escolas é uma realidade que acompanha e assombra pais, alunos, educadores e funcionários das instituições de ensino. Com atos perversos, a violência escolar, além de interferir no rendimento acadêmico dos alunos, compromete negativamente o processo de socialização e formação de subjetividades. Segundo Abramovay et al (2006, p. 70), “a violência na escola é um fenômeno múltiplo e diverso, que assume determinados contornos em consequência de práticas inerentes aos

estabelecimentos escolares e ao sistema de ensino, bem como às relações sociais nas escolas”.

Dentre os tipos de violência, o *bullying* se apresenta de forma sutil no cotidiano das escolas ao longo da história, sem que pais e educadores possam perceber ou levar em maior consideração as suas conseqüências aos alunos. O *bullying* surge com uma perseguição constante sem motivo que justifique seu ato, que parte de um aluno, ou mais de um, contra outro, através de ações com o propósito de humilhar, intimidar, provocar, ameaçar, excluir e difamar o colega. Comumente, manifesta-se por apelidos de mau gosto; comunicação não verbal através de gestos depreciativos, olhares recriminatórios; bilhetes e *e-mails* difamatórios; ameaças de agressão física, sexual e extorsão de dinheiro e objetos (PEREIRA, 2002; COSTANTINI, 2004; FANTE, 2005). De uma forma ou de outra, a intenção tem apenas um só objetivo: causar dano àquele que é considerado mais frágil, seja pela sua forma de se portar, falar, por apresentar uma determinada característica física ou psicológica peculiar.

De acordo com Lopes (2006), existem duas classificações para o *bullying*: direto e indireto. Direto é quando os ataques são desferidos diretamente o aluno alvo através de apelidos, agressões físicas, ameaças, roubos, ofensas verbais ou expressões e gestos depreciativos, recriminatórios e condenatórios, sendo mais freqüente ao público masculino. O indireto ocorre através da indiferença; isolamento; negação do outro; difamação através de bilhetes, cartas, *e-mails*, *sites* de relacionamento sendo que tais agressões são predominante no público do sexo feminino.

Por outro lado, a desatenção de pais e educadores frente ao *bullying* se dá pelo desconhecimento e falta de percepção da gravidade deste fenômeno que, muitas vezes, pode ser confundido como brincadeira de idade ou, então, não ser reconhecido como algo negativo, mas como algo que faz parte do amadurecimento diante dos problemas da vida adulta. Entretanto, “as conseqüências a curto e longo prazo da agressão/vitimação não permitem que se continue encarando o problema das crianças agressivas ou das vítimas como um ‘treino para a vida’” (PEREIRA, 2002, p. 21).

Apesar de as brincadeiras poderem ocultar uma intenção real de causar dano, obviamente não podemos generalizar, recriminando as brincadeiras entre alunos

classificando-as como *bullying*. O *bullying* possui características próprias que o distingue de outras formas de manifestações do comportamento.

Pereira (2002) que estudou o fenômeno da agressividade/*bullying* na escola, apresentou três características fundamentais para a sua identificação e distinção de outros modos de comportamentos agressivos entre alunos:

- 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 freqüentemente não estão na posição de se defenderem ou procurar alívio. (PEREIRA, 2002, p. 18)

Apesar de o *bullying* ter maior incidência no ambiente escolar (PEREIRA, 2002; COSTANTINI, 2004), este fenômeno também pode manifestar-se na família, no clube, no ambiente de trabalho e demais espaços, em que o relacionamento entre pares se torna hostil, intimidador, intencional, repetitivo e sem motivo próprio (FANTE, 2005). As características que identificam os envolvidos parecem fundamentais no processo de diagnóstico e elaboração de estratégias específicas de ação.

1.2 IDENTIFICANDO OS ENVOLVIDOS NO *BULLYING*

Dentre as diferentes formas assumidas pelos alunos que se envolvem com o *bullying*, é possível, então, estabelecer cinco perfis distintos: agressor, vítima, vítima/agressor e espectador. Entretanto, acredito que esta denominação comum entre muitos pesquisadores (OLWEUS, 1978; ORTEGA, 2002; PEREIRA, 2002; COSTANTINI, 2004; FANTE, 2005; ALMEIDA, LISBOA e CAURCEL, 2007), pode gerar um estigma negativo aos alunos envolvidos com o *bullying*. Assim, para afastar tal possibilidade, utilizo, neste trabalho, a terminologia empregada pela ABRAPIA (2007), identificando-os por: autor, alvo, alvo/autor e espectador.

O *Autor* é visto como aquele que inflige ações agressivas aos seus colegas considerados mais fracos. Comumente, possui o porte físico maior do que o restante da turma; tem baixo rendimento escolar; reluta em acatar regras e normas e por isso tem maior envolvimento em atos ilícitos com pequenos delitos e uso de drogas; é ansioso, agressivo, provocador, impulsivo; geralmente, é mais popular que os alunos alvo e possui baixa resistência à frustração (ORTEGA, 1998; RAMIREZ, 2001; PEREIRA, 2002; FANTE, 2005; LOPES, 2006; NOGUEIRA, 2006).

O *Alvo típico* sofre repetidamente com a intimidação do autor que age de forma intencional. Geralmente é inseguro, tímido, ansioso, possui dificuldade de se impor frente ao grupo. Pode apresentar, ainda, baixa auto-estima, baixo rendimento escolar, medo (ORTEGA, 1998; FANTE, 2005; NOGUEIRA, 2006; LOPES, 2006), isolamento social, dificuldade de falar em público (LEME, 2006). Assim, “as vítimas experienciam com mais frequência pouca aceitação, rejeição ativa e são menos escolhidas como melhores amigos e apresentam fracas competências sociais tais como cooperação, partilha e ser capaz de ajudar os outros” (PEREIRA, 2002, p. 21).

Já o *Alvo provocador* atrai as agressões para si devido a sua personalidade hiperativa, inquieta, dispersa e ofensiva. Por isso, “quase sempre é responsável por causar tensões no ambiente em que se encontra” (FANTE, 2005, p. 72), onde geralmente tenta revidar, de forma ineficaz, as agressões sofridas.

O *Alvo-autor* pode ser identificado no aluno que, ao mesmo tempo que sofre com o *bullying*, faz novos alvos com suas ações, reproduzindo os maus tratos sofridos (FANTE, 2005).

O *Espectador* corresponde à maioria dos estudantes. Vêm e sabem quem são os autores e os alvos, mas apesar de possuírem simpatia pelo colega que é alvo, nada fazem a seu favor ou contra o *bullying*, por medo de se tornarem os novos alvos (ORTEGA, 1998; COSTANTINI, 2004; LOPES, 2006; FANTE, 2005). Por outro lado, quando tomam alguma iniciativa de combate ao *bullying*, há tendência de serem eficientes (LOPES, 2006).

Apesar de o *bullying* poder ainda ser percebido como irrelevante, suas conseqüências podem ser drásticas e perdurar ao longo da vida. Os envolvidos podem experimentar de imediato suas conseqüências, que se refletem psicologicamente no

comportamento, principalmente, do autor e do alvo. Por isso, a atenção de pais e educadores para algumas mudanças no comportamento de seu filho ou aluno, pode auxiliar na identificação de seu envolvimento com o *bullying*. A repercussão negativa promovida por esse fenômeno ocorre em diversos contextos, alterando não apenas a dinâmica familiar e escolar, mas também pode vir a sobrecarregar os serviços que disponibilizam tratamentos de saúde mental, justiça da infância e juventude, educação especial e outros programas de atendimento social (LOPES, 2006).

A vivência constante do *bullying* pode ser traumática aos alunos que sofrem com esse tipo de violência escolar, pois além da agressão moral e física, suas marcas aparecem no medo, insegurança, baixa auto-estima, dificuldade de concentração, baixo rendimento escolar, dificuldade de estabelecer laços de confiança, sentimento de menos valia, podendo ainda refletir, futuramente, em problemas relacionais no ambiente de trabalho, na constituição da família e educação dos filhos (RAMIREZ, 2001; PEREIRA, 2002; COSTANTINI, 2004; FANTE, 2005; LOPES, 2006; ABRÁPIA, 2007). São observadas, ainda, nos alunos alvos, reações psicossomáticas como: enurese, sudorese, insônia, depressão, ansiedade, taquicardia, dores de estômago, cefaléia, tensão nervosa, fobia (ABRÁPIA, 2007). Pereira (2002) refere que “estas crianças ‘sós’, sem amigos em quem confiar e com quem possam partilhar as suas preocupações e problemas, não desenvolvem o sentido de proteção pessoal, sendo expostas à rejeição e à agressão social” (p.23).

Nos casos em que o *bullying* chega ao extremo, o suicídio pode ser a última alternativa para os alunos alvos verem-se livres da perseguição de seus colegas. Em Taiúva (SP), no início de 2003, Edimar, após sofrer *bullying* durante onze anos cometeu suicídio, ferindo antes uma professora, seis alunos e o zelador, sendo que uma das vítimas ficou paraplégica. Edimar era um garoto obeso e sofria com a hostilidade de seus colegas que o chamavam de “gordo, mongolóide, elefante cor-de-rosa e vinagrão (por ingerir vinagre de maçã todos os dias, pela manhã, para ajudar no emagrecimento)” (FANTE, 2005, p. 40; CAVALCANTE, 2007). Em Remanso (BA), Denilton, de 17 anos, alvo de *bullying*, foi até a casa do seu principal autor de *bullying* e o assassinou com um tiro na cabeça. Posteriormente, seguiu para uma escola de informática, a fim de encontrar outros autores. O adolescente entrou atirando, atingindo fatalmente uma

funcionária de 23 anos, e feriu outros funcionários e alunos. Após ser detido, Denilton afirmou que a idéia era cometer uma chacina e depois suicidar-se (FANTE, 2005). Em 1999, na escola de Ensino Médio de Columbine no Colorado (EUA), dois adolescentes, alvos extremos de *bullying*, detonaram explosivos na escola e entraram atirando, ferindo diversas pessoas. Após matarem treze dos seus agressores, os dois adolescentes suicidaram-se (CAVALCANTE, 2007).

Apesar de Lopes (2006) apontar que, raramente, os alunos alvos manifestam comportamentos de autodestruição ou apresentam desejo de vingança dos autores, os casos acima descritos vêm demonstrar o quanto o *bullying* vai atingindo de forma silenciosa e por longos anos a ponto dos alunos alvos cometerem estas atrocidades.

Já no autor, pode ser observada a dificuldade em respeitar a lei e em estabelecer interação social sadia. Por isso, possuem maior tendência em desenvolver comportamentos anti-sociais, em que parecem acreditar no uso da força para resolver suas dificuldades, tendendo a ter problemas de violência familiar por agredir seus filhos e esposa, bem como propensão à prática de assédio moral no ambiente de trabalho (PEREIRA, 2002; DREYER, 2004; FANTE, 2005; LOPES, 2006). Segundo Ramirez (2001), o autor tem maior probabilidade em se tornar psicótico. Quanto aos demais alunos que presenciam o *bullying*, “acabam sofrendo suas conseqüências, uma vez que o direito que tinham a uma escola segura, solidária e saudável foi se esvaindo à medida que o *bullying* foi deteriorando as suas relações interpessoais, acarretando prejuízos ao seu desenvolvimento socioeducacional” (FANTE, 2005, p. 81).

Contudo as conseqüências trazidas pelo *bullying* não são estanques e podem ser superadas, dependendo das características individuais de cada pessoa envolvida e da relação e apoio estabelecido entre os diferentes ambientes de interação. Por isso, é importante o apoio familiar e das pessoas de confiança à criança/adolescente que vivencia o *bullying*, a fim de melhor superar os problemas decorrentes deste fenômeno (COSTANTINI, 2004; FANTE 2005).

Entretanto, “a possibilidade de os pais apresentarem um desempenho efetivo em seus papéis na educação dos filhos dentro da família, depende das exigências dos papéis, dos estresses e dos apoios oriundos de outros ambientes” (BRONFENBRENNER, 1996, p. 08). De acordo com Costantini (2004), as exigências sociais (principalmente o

trabalho) têm forçado os pais a participarem cada vez menos da educação dos filhos; conseqüentemente, sabem menos dos acontecimentos do seu cotidiano, o que pode, ainda, afastar um possível pedido de ajuda para as situações de *bullying*.

É provável que, depois da família, a escola seja o ambiente que ocupe maior tempo das crianças e adolescentes. Como o ser humano se desenvolve sob influência e interação de diversos contextos (BRONFENBERNNER, 1996), mesmo os pais não conseguindo oferecer uma assistência integral aos filhos, a escola pode (e deve) procurar providenciar auxílio aos alunos envolvidos com o *bullying*. Assim, podendo aliar esforços entre família, escola, comunidade, conselho tutelar, psicólogos, pediatras e secretaria municipal de educação, é provável que, juntos, possam ser mais eficientes quanto ao oferecimento de estratégias de apoio aos alunos como, também, de promoção para uma cultura sem violência nas escolas.

1.3 ESCOLA: UM ESPAÇO ECOLÓGICO PARA A EDUCAÇÃO AMBIENTAL

O entendimento de que o “eu se constrói na relação com o outro..., como constituinte do comportamento social e da consciência” (MOLON, 2007, p. 02), leva a crer que o ambiente escolar promove influência direta sobre a construção subjetiva dos indivíduos, devido às relações interpessoais estabelecidas. Como “o tipo de convivência entre os alunos e entre eles e toda a equipe escolar tem grande influência no processo sócio-educacional, pois as experiências marcarão para sempre suas vidas, tanto prazerosas quanto desagradáveis” (FANTE, 2005, p. 191), há de se considerar a relevância do papel que os professores exercem frente ao processo educacional e à construção da personalidade dos alunos. Afinal, são eles, os professores (depois da família), a referência adulta com quem crianças e adolescentes passam grande parte do tempo (LISBOA, 2002).

Acredito que a competência de ser professor está não apenas em sua capacidade de entrelaçar conhecimentos próprios com conhecimentos dos alunos, mas também em sua sensibilidade para perceber o aluno e o seu entorno. É através do conhecimento e da

sensibilidade que o professor consegue, muitas vezes, detectar em seus alunos problemas de visão, audição, dificuldades de aprendizagem, violência física e sexual ou tantas outras situações que comprometem o seu aprendizado e desenvolvimento sadio. Para o aluno, o vínculo positivo estabelecido com o professor pode dar-lhe estabilidade a ponto de confiar seus problemas familiares e escolares como um implícito pedido de ajuda ao docente. Por isso, é importante “aprender a compreender a significação de um silêncio ou de um sorriso ou de uma retirada da sala... Quanto mais solidariedade exista entre o educador e educandos no ‘trato’ deste espaço, tanto mais possibilidades de aprendizagem democrática se abrem na escola” (FREIRE, 1996, p. 38).

Em meio a esse cenário educacional da construção do conhecimento e da subjetividade, a Educação Ambiental procura se fazer presente e disseminar alguns dos seus princípios como: “reconhecimento da diversidade cultural, étnica, racial, genética, de espécies e de ecossistemas; pluralismo de idéias e concepções pedagógicas; respeito à liberdade e à equidade de gênero; compromisso com a cidadania ambiental; garantia de continuidade e permanência do processo educativo” (PRONEA, 2005, p. 37); pois tem como um dos seus objetivos “promover processos de Educação Ambiental voltado para os valores humanistas, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências que contribuam para a participação cidadã na construção de sociedades sustentáveis” (PRONEA, 2005, p. 39).

Nas escolas, a Educação Ambiental procura trabalhar na formação de crianças e adolescentes, a fim de promover a transformação cultural no que se refere ao consumismo, degradação humana e ambiental, exploração e violência, dentre outros, para uma crítica reflexão sobre o comportamento humano e suas reais necessidades e a sustentabilidade do meio ambiente. Uma das intenções da Educação Ambiental, é tornar os alunos conscientes da atual crise sócio-ambiental e auxiliar na formação de cidadãos responsáveis por suas ações, pois o seu compromisso está na “construção do sujeito crítico, ético, autônomo, solidário e responsável, além de competente, hábil e criativo para a resolução adequada dos problemas impostos pela sociedade” (MARTINS, 2002, p. 32).

Devido a Educação Ambiental ser uma prática diária de convivência com a diversidade, em que o respeito ao outro é essencial para que uma sociedade se torne

sustentável, em 1999, o governo brasileiro sancionou a lei nº 9.795 que incluía a Educação Ambiental no sistema educacional (PRONEA, 2005). Através dos Parâmetros e Diretrizes Curriculares Nacionais, a Educação Ambiental passou a ser integrada “às disciplinas de modo transversal, contínuo e permanente” (PRONEA, 2005, p. 73). Com a premissa de que o indivíduo é um ser “dinâmico, que progressivamente penetra no meio em que reside e o reestrutura” (BRONFENBRENNER, 1996, p. 18), a Educação Ambiental sendo desenvolvida pela escola, através dos educandos e educadores, ganha a possibilidade de, aos poucos, fazer parte do cotidiano das famílias, vizinhos, comunidade, criando uma cultura para a sustentabilidade ecológica. Esse modo de inserção da Educação Ambiental contribui para a tomada de consciência sobre a crise sócio-ambiental, promovendo a mobilização da sociedade para a exigência de mudanças que tragam e reforcem ações que garantam a cidadania e a sustentabilidade. Neste sentido, a escola, a partir de

uma visão emancipatória, não só transforma a informação em conhecimento e em consciência crítica, mas também forma pessoas..., fazendo fluir o saber – o puro conhecimento – porque constroem sentido para a vida das pessoas e para a humanidade e buscam, juntos, um mundo mais justo, mais produtivo e mais saudável para todos. (GADOTTI, 2003, p. 09)

Entretanto, há de considerar que a vivência da Educação Ambiental nas escolas, ainda é muito recente, e parece apresentar algumas fragilidades e dificuldades ao serem trabalhados os seus princípios. Se considerarmos a prática do *bullying* entre os alunos, logo se observa que este tipo de comportamento vem de encontro à proposta da Educação Ambiental. No *bullying*, os alunos autores demonstram não respeitar a diversidade e denigrem a imagem do colega que é alvo, promovendo a exclusão social e o sentimento de menos valia daquele que sofre com as agressões. Ter a vida escolar invadida pela vivência do *bullying* (seja como alvo, autor ou espectador) pode dificultar o pensar e agir dos alunos numa concepção de respeito mútuo e de solidariedade.

Para que a Educação Ambiental possa ser eficiente, o “primeiro passo deve ser a identificação das representações das pessoas envolvidas no processo educativo” (REIGOTA, 1997, p. 14). Partindo dessa afirmação, no caso do *bullying*, a Educação

Ambiental pode, também, ser apresentada como um caminho para solucionar os conflitos entre pares e demonstrar que esse comportamento está associado à crise sócio-ambiental de desrespeito à diversidade social e cultural.

Com o entendimento de que o homem é o principal responsável pela crise sócio-ambiental, e tendo em vista que o *bullying* expressa uma cultura do desrespeito entre alunos estando presente em todas as escolas sem qualquer distinção (COSTANTINI, 2004; FANTE, 2005; BEAUDOIN e TAYLOR, 2006; LOPES, 2006), torna-se necessário que uma das estratégias da Educação Ambiental na escola, seja atuar frente aos casos de *bullying*. No *bullying*, as ações atingem direta e negativamente a auto-estima dos alunos envolvidos. Como a infância e a adolescência são períodos importantes na construção da personalidade, a vivência do *bullying* no período escolar pode influenciar negativamente a vida adulta daqueles que estiveram envolvido com esse fenômeno. Com essa realidade, é possível afirmar, ao refletir sobre os motivos que favorecem a crise sócio-ambiental, que:

O que estamos vivenciando hoje nada mais é que o produto, o resultado, da ou das iniciativas humanas – autoritarismo, fanatismo, destruição ecológica, aniquilamento do diferente, desprezo pelas minorias, apego à banalidade – iniciativas e atitudes que certamente fizeram parte das escolhas e que provavelmente não eram as únicas possíveis de serem feitas. (BARCELOS e NOAL, 1998, p. 100)

A Educação Ambiental ainda vem sendo abordada nas escolas, quase que exclusivamente, como um meio para a preservação do meio ambiente natural através da seleção e reciclagem do lixo, replantio de árvores, conhecimento sobre a poluição das águas, emissão de carbono na atmosfera, efeito estufa, entre outros. As escolas, portanto, com encaminhamentos voltados para o “produto final” caracterizado pelo lixo, desmatamento, poluição das águas, entre outros, trabalham em uma visão reducionista e dicotomizada de Educação Ambiental, que “apesar de tantas iniciativas continua fragilizada e talvez até mal compreendida” (SATO, 2002, p. 18). Por isso, considero que o primordial seria abordar, nas escolas, a Educação Ambiental enfocando temas que promovam a reflexão crítica sobre a cidadania, solidariedade, respeito, justiça social, ética, diversidade cultural e ecológica. Com esses valores fazendo parte da consciência e

da vivência dos educandos, há maiores possibilidades de a Educação Ambiental torna-se mais efetiva, fazendo parte do cotidiano das pessoas e repercutindo nos diferentes espaços, pois:

...uma coisa é ler sobre o meu meio ambiente e ficar informado sobre ele, outra é observar diretamente o meu meio ambiente, entrar em contato direto com os diferentes grupos sociais que o compõem, observar como as relações sociais permeiam o meio ambiente e o exploram, coletar juntos às pessoas informações sobre as relações que mantém com o meio ambiente em que vivem, enfim, apreender como a sociedade lida com ele. Agir assim é experimentar comportamentos sociais em relação ao meu meio ambiente que permitem constatar suas características e as reações dele à nossa atuação. (PENTEADO, 1994, p. 53)

Com a ação voltada *para e no* ambiente vivido, a Educação Ambiental procura compreender a dinâmica que envolve o ser humano, no seu contexto sócio-histórico-cultural, elaborando respostas que apontem alternativas e promovam uma melhor qualidade de vida ao homem. Partindo desse preceito, considero que a abordagem ecológica do desenvolvimento humano prevista por Bronfenbrenner (1996) pode servir como ferramenta aos educadores, para compreender, de maneira sistêmica, a repercussão da aprendizagem e as ações dos alunos na escola e nos diversos ambientes, principalmente, ao que diz respeito a vivência do *bullying*.

Para Bronfenbrenner (1996), o desenvolvimento humano ocorre com a interação entre o indivíduo e os diversos ambientes que por ele perpassam, através do contato próximo e direto ou sobre a influência de eventos alheios ao seu desejo. Ou seja, além do *indivíduo* em si, com suas características próprias, significados e interação para os diversos ambientes, Bronfenbrenner (1996) considera o *tempo* sócio-histórico-cultural, pela sua influência no cotidiano do indivíduo, o *processo*, que é a vivência e experiências traçadas entre os indivíduos, e o *contexto*, que são os diversos ambientes ideológicos de socialização, distintamente reconhecidos por microssistema, mesossistema, exossistema e macrosistema. O microssistema é formado pelo ciclo de relações mais próximo do sujeito com o qual, individualmente, ele interage e exerce diferentes papéis no ambiente vivenciado, como na família, escola, vizinhos, trabalho,

clube, igreja, entre outros. O mesossistema caracteriza-se pela inter-relação entre os diferentes ambientes do microsistema do qual o indivíduo faz parte; por exemplo, “a capacidade de uma criança de aprender a ler nas séries elementares pode depender tanto de como ela é ensinada quanto da existência e natureza de laços entre escola e a família” (BRONFENBRENNER, 1996, p. 05). O exossistema constitui-se por um ou mais conjuntos de sistemas que não requerem a participação do indivíduo, contudo, interferem na sua interação em outros ambientes, como em decisões tomadas pela diretoria da escola ou empresa de trabalho dos pais, ciclo de amizade dos pais ou irmãos. O macrosistema é formado pelo sistema de valores, crenças, modos de vida que regem uma determinada cultura, e que caracterizam e diferenciam as sociedades. O macrosistema é o sistema mais distante da participação do indivíduo, e compreende o exossistema, o mesossistema e o microsistema.

Frente ao modo como Bronfenbrenner (1996) concebe o desenvolvimento humano, acredito que para vivência do *bullying* entre os alunos nas escolas, essa teoria “proporciona a compreensão de vários sistemas de influência, desde os mais distais até os mais próximos, que acabam por formar o entorno ecológico do indivíduo” (YUNES, 2001, p. 44). Sendo assim, é possível considerar que a manifestação do *bullying* possa ser uma forma de os alunos reproduzirem as agressões sofridas e/ou aprendidas como meios de solução dos problemas:

Crianças aprendem padrões culturais e comportamentos típicos ao seu sexo biológico, por meio de observação dos modelos masculinos e femininos relevantes com os quais convivem (professores e pais, principalmente)... o ambiente agressivo gera a aprendizagem de comportamentos também agressivos, como forma de resolução dos problemas. (LISBOA, 2002, p. 03)

Portanto, no caso do *bullying* que ocorre no microsistema das atividades de aula, pode-se inferir que os alunos que o praticam, sofreram ou sofrem algum tipo de violência em algum ambiente microsistêmico que lhes é familiar. Por conseguinte, seus agressores, podem ter sofrido maus tratos em outros microsistemas, como, no trabalho pelos colegas ou chefia, na família com o cônjuge ou parentes, em associações com colegas ou subordinados, entre outros. Assim, é possível considerar que o *bullying* é

fruto de ações violentas advindo de diferentes contextos de interação social, que interfere, negativamente, no desenvolvimento psicológico dos indivíduos. Ou seja, em uma visão sistêmica sobre a vivência do *bullying*, é de se supor que não existam autores, mas sim alvos dos sistemas de relação nos quais o indivíduo se desenvolve⁷.

Porém, a visão dicotomizada da nossa sociedade reduz a situação fatídica sem buscar compreender o contexto como um todo, como nos casos apresentados pelos meios de comunicação que apenas destacam o aluno que invade a escola, armado, atirando em professores ou colegas, sem considerar os motivos que o levaram a tal comportamento. Esses alunos que feriram ou ameaçaram os colegas com armas podem ter sofrido sozinhos, por anos, a violência do *bullying*, sem que pais ou educadores considerassem este meio de violência como um comportamento agressivo, mas, sim, como um incômodo passageiro característico da faixa etária.

Entretanto, ao ser dado o devido valor ao sofrimento do aluno que é alvo, ele pode obter melhores condições para lidar e superar as possíveis conseqüências advindas do *bullying*, ao perceber que a família, a escola e amigos o apóiam em suas dificuldades. Isso é o que torna importante o estudo do comportamento e desenvolvimento humano, pois é considerada “a realidade não como ela existe objetivamente, mas como ela é percebida pelos sujeitos” (PORTUGAL, 1992, p. 39). Assim, a mudança do ambiente hostil na escola diminui a condição de vítima do aluno, que passa, aos poucos, a ter melhorada sua qualidade de vida (OLWEUS, 1993).

O comprometimento e dedicação dos membros que compõem a comunidade escolar, torna-se fundamental para a transformação do ambiente hostil da escola, para um ambiente de aprendizagem e convívio saudável. Assim, um dos caminhos viáveis para iniciar um trabalho de humanização na escola é a abordagem ecológica de Bronfenbrenner (1996), por compreender as ações atuais a partir das relações construídas em cada ambiente. Embasados nesta teoria, os educadores podem dispor de melhores condições para conhecer e compreender os sistemas de relação que cercam a escola e envolvem a dinâmica de vivência dos alunos.

⁷ Quero deixar claro que a pretensão aqui não é amenizar a responsabilidade que cada indivíduo tem sob seus atos. A intenção está em promover uma reflexão sistêmica sobre a influência das relações sociais no desenvolvimento psicológico humano.

Portanto, não basta apenas ter ciência do problema e criar estratégias de ação sem antes compreender a realidade como um todo. Não se resolve a crise sócio-ambiental com ações forçosas e punitivas contra a “poluição atmosférica”. A compreensão e o reconhecimento do problema parece ser o caminho para a solução mais adequada. Se compreendemos as relações, os interesses e a interferência de nossas próprias ações nos sistemas de desenvolvimento humano, acredito que temos melhores condições de promover a sustentabilidade. A escola, assim, demonstra ser um “terreno fértil” para a solução da atual crise sócio-ambiental. Para isso, torna-se necessário compreender os problemas de relação interpessoal entre aqueles que estão em processo de formação.

2. METODOLOGIA

A curiosidade acompanha constantemente qualquer pessoa que se sinta incomodada com a insuficiência de respostas para uma determinada questão. Da curiosidade pode surgir a pesquisa, e a metodologia é a trajetória a ser percorrida pelo pesquisador no alcance dos objetivos que respondem a questão, que tanto pode seguir pelo modo qualitativo ou quantitativo.

Entre os métodos qualitativo e quantitativo, existe uma diversidade de técnicas que são disponibilizadas à causa da pesquisa. Contudo, definir a técnica não parece tarefa fácil, pois, além da afinidade com a proposta da investigação, é importante que ela traga segurança ao investigador sobre a confiabilidade dos resultados.

2.1 TIPO DE PESQUISA

Para esta pesquisa, que se desenvolveu sob o preceito da Educação Ambiental, percorri um caminho qualitativo de caráter exploratório, seguindo o modelo da inserção ecológica (CECCONELLO & KOLLER, 2003). A escolha por este modelo justifica-se por permitir o ingresso do pesquisador no ambiente natural do objeto de estudo, possibilitando conhecer os processos de interação social que influenciam, ou favorecem o surgimento do fenômeno de investigação (BRONFENBRENNER, 1996).

Portanto, inseri-me ecologicamente em um *contexto*⁸ de atividades de aula, onde considerei o *processo* de interação entre alunos, e alunos e professores de uma turma, destinando atenção especial à *pessoa* no papel do professor (participante da pesquisa) e do aluno envolvido com o *bullying* (alvo e autor), por um período de *tempo* de, aproximadamente, um mês e meio.

⁸ Para um estudo que visa o método da inserção ecológica, é importante que sejam considerados os quatro elementos que compõem a perspectiva bioecológica do desenvolvimento humano: contexto, processo, pessoa e tempo (CECCONELLO e KOLLER, 2003).

Para atingir os objetivos da pesquisa, além de priorizar o microssistema da relação entre professor e aluno, enfocando a percepção e as ações adotadas pelos docentes diante dos casos de *bullying*, levei em consideração, também, o mesossistema a partir da interação entre alunos, o exossistema pela relação estabelecida entre os professores e entre professores e a direção escolar, e o macrossistema, a partir do projeto pedagógico da escola. Assim, fui ao encontro da perspectiva de Bronfenbrenner (1996, p. 05) ao referir que “o ambiente ecológico é concebido como uma série de estruturas encaixadas, uma dentro da outra, como um conjunto de bonecas russas”. Conforme Bersch (2005, p. 47)

o investigador observa a pessoa em desenvolvimento dentro do seu ambiente mais próximo, porém considera a influência dos demais ambientes com os quais ela não participa ativamente – o meso, o exo e o macrossistema.

Desta forma, esta pesquisa se diferenciou dos trabalhos (OLWEUS, 1993; ORTEGA e MORA-MERCHAN, 1999; ALMEIDA, 1999; FONZI, 1999; COSTANTINI, 2004; FANTE, 2005; LOPES, 2006; LEME, 2006) que seguiram por métodos quantitativos, quando traçaram um diagnóstico da magnitude do *bullying* no ambiente escolar. Nesta investigação, o interesse esteve em detalhar uma particularidade da problemática que envolve o *bullying*, a partir de observações das interações de uma turma de alunos e seus professores e de entrevistas semi-estruturada aos professores.

2.2 A BUSCA PELO LOCAL DA PESQUISA: DIFICULDADES ENCONTRADAS

Uma das dificuldades encontradas no percurso desta pesquisa foi quanto à seleção do local para desenvolver a investigação. Inicialmente, comecei a coleta dos dados em uma escola estadual da cidade de Rio Grande – RS. Entretanto, no decorrer dos trabalhos, percebi que esta instituição não dispunha de condições adequadas para a realização do estudo, devida a algumas fragilidades que, naquele momento, demonstrava

apresentar. Em discussão com a banca de avaliação do projeto de qualificação desta pesquisa, chegamos a conclusão de que o mais indicado seria encerrar os trabalhos na referida instituição e optar por outra escola.

Portanto, apresento o relato da trajetória percorrida até a definição do local onde realizei a coleta dos dados.

2.2.1 SITUAÇÃO ESCOLAR E A INVIABILIDADE DO ESTUDO.

No final do segundo semestre de 2006, realizei uma palestra sobre *bullying* em uma Escola Estadual da cidade de Rio Grande – RS, como uma das atividades de um projeto de extensão em Educação Ambiental. No decorrer da palestra, os professores demonstraram interesse pela temática, participando com questionamentos e relatos de casos vivenciados na escola, que, até então não conheciam como *bullying* e nem sua gravidade. A Orientadora Pedagógica da escola, sabendo que este era o tema da minha dissertação, cogitou a possibilidade da coleta dos dados ser realizado na própria instituição, a fim de, futuramente, com os resultados da pesquisa, desenvolver um trabalho de intervenção sobre o *bullying* na escola. Aceito o convite, no final de abril de 2007, foi, então, formalizado o vínculo de pesquisa mediante a autorização do Diretor e o aceite dos Professores, participantes do estudo.

Quanto ao contexto da localização da escola, esta situava-se em um bairro carente, residencial, próximo ao centro da cidade. Com algumas ruas pavimentadas, a “entrada” do bairro, onde a escola estava instalada, aparentemente abrigava uma população de classe média, sendo que a maioria das casas eram de alvenaria e com garagem. A alguns metros da instituição de ensino, haviam um posto da Brigada Militar e um Posto de Saúde. No interior do bairro, as ruas não dispunham de pavimento; a maioria das casas eram de madeira, pequenas, o que levou a considerar, e assim foi confirmado pela Vice Diretora da escola, que existia uma fragilidade econômica das pessoas que ali viviam, devido, principalmente, ao desemprego.

Independente da condição econômica, um dos problemas ambientais que o bairro demonstrou apresentar, e que aparentemente pareceu ser cultural, foi quanto ao depósito de lixo nas ruas e nos seus canteiros centrais. Mesmo observando que a prefeitura realizava a coleta regularmente, num certo dia, quando chegava na escola, visualizei um morador sair no portão de casa e arremessar um saco de lixo na rua. Essa atividade, além de atrair cachorros que espalhavam os dejetos, atraía, também, roedores e insetos, revelando, assim, um importante problema de saúde pública naquela comunidade.

A escola, no período da investigação, contava com 877 alunos distribuídos entre o Pré-Escolar, 4^a, 5^a, e 6^a séries do Ensino Fundamental no período da manhã; Pré-Escolar, 1^a, 2^a e 3^a séries no turno da tarde; e 5^a e 6^a séries e Educação de Jovens e Adultos (EJA) no período da noite. Lecionavam na escola 36 docentes e 8 funcionários se distribuíam entre as atividades administrativas, de limpeza e de alimentação dos alunos. A escola disponibilizava, ainda, de uma sala em que eram realizadas aulas de apoio aos alunos que apresentavam dificuldades de aprendizagem, uma sala para educação especial e uma biblioteca, que estava desativada desde o início do ano devido à precariedade do ambiente físico.

Inaugurada em 1940, a escola possuía precárias condições de instalação elétrica, hidráulica e predial. Em algumas salas de aula, a iluminação era deficitária e os ventiladores de teto se apresentavam sem funcionamento. Os banheiros dos alunos encontravam-se com as torneiras e alguns vasos quebrados, além de vazamento hidráulico no banheiro dos meninos.

Na área externa, a escola contava com uma pequena quadra de esportes tomada por buracos e uma grande área verde parcialmente tomada pelo mato crescido. Havia, também, um pequeno parque interditado devido aos brinquedos danificados. Sem uma área de lazer coberta, quando chovia, os alunos se agrupavam no pequeno refeitório, nos corredores e nas salas de aula. A escola comportava, ainda, um espaço razoável para horta, entretanto, segundo informações da Orientadora Pedagógica, não era aproveitado para qualquer cultivo, pois nos finais de semana alguns moradores do bairro “invadiam” a instituição e destruíam a horta e danificavam os brinquedos do parque.

Além dessas fragilidades de natureza física, a escola, ainda, demonstrava enfrentar problemas quanto a sua estrutura organizacional e pedagógica, o que somente

foi possível de ser constatado à medida em que fui realizando as observações. Neste período, acompanhei a carência da instituição quanto a um professor de Língua Portuguesa e outro de Educação Artística. Segundo a Direção da escola, a professora responsável pela disciplina de Língua Portuguesa, estava afastada do seu cargo por motivo de doença. Já a professora de Educação Artística, “esporadicamente”, comparecia para lecionar. Sem os referidos profissionais, a escola não seguia o horário de aula programado para as turmas.

À medida que cada professor chegava a escola, no início do turno da manhã, observei que procuravam pela Vice Diretora para saberem em que turma iriam trabalhar naquele dia, pois além da ausência das referidas professoras, era comum outros docentes faltarem ao trabalho ou chegarem atrasados. Quando isso ocorria, para não encaminharem os alunos de volta para casa, os professores, que estavam presentes, chegavam a ministrar aula para 3 turmas diferentes no mesmo horário.

Com essa realidade, raramente as aulas iniciavam no horário previsto, 7h e 50 min., pois a Vice Diretora ficava aguardando os professores chegarem para dar o sinal de entrada aos alunos. Em uma ocasião, em que o horário já estava atrasado, um aluno abordou a Vice Diretora perguntando se ela não daria o sinal. Visivelmente desconfortável com a situação e demonstrando não saber ao certo qual procedimento tomar, pois contava com apenas um professor na escola, a Vice Diretora pediu que os alunos entrassem e aguardassem em sala de aula até seus professores chegarem.

Dentre esses problemas, a escola ainda enfrentava uma “invasão” de ratos. Não raro, era visto um roedor circulando pelas dependências da instituição ou servindo de brincadeira para os alunos que ficavam chutando o animal em sala de aula.

Apesar dessas adversidades, a maioria dos alunos vinha para a escola com boa aparência e aparentando adequadas condições de higiene. Alguns eram trazidos por seus pais, entretanto, em nenhuma ocasião, foi visto algum familiar ou responsável reclamar das condições da escola.

Diante de toda essa situação, constatei que a escola demandava uma atenção especial da Educação Ambiental, que não poderia ser restrita ao trabalho que propunha desenvolver. Frente à proposta desta dissertação, que busca estudar especificamente o *bullying*, a coleta dos dados na referida escola, naquele momento, demonstrou ser

inviável, pois com professores “lecionando” para até 3 turmas simultaneamente, ficaria impossibilitada de conhecer a percepção e a atuação dos professores frente aos casos de *bullying* em uma turma. Neste sentido, em comum acordo com as professoras da banca de qualificação da pesquisa, encerrei os trabalhos na referida instituição. Antes disso, levei ao conhecimento do Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental a situação encontrada na escola e sugeri que os alunos bolsistas elaborassem um projeto de ensino para ser desenvolvido nesta escola, a fim de atender suas necessidades mais emergentes. Assim, encerrei os trabalhos, com uma reunião de professores, apresentando esta decisão e entregando um documento com justificativas ao Diretor da escola, disponibilizando o acesso ao Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental para maiores esclarecimentos e para o desenvolvimento de trabalhos que pudessem contribuir para a melhoria da escola.

Diante dessa realidade, parti à procura de outra instituição de ensino. Sob a indicação de uma professora da FURG, que desenvolvia trabalhos com acadêmicos em uma Escola Pública, encaminhei-me a esta nova instituição a fim de propor o desenvolvimento da pesquisa. Entretanto, apesar da Diretora demonstrar interesse pela temática do *bullying*, cogitou a possibilidade de ser realizado em outro período, uma vez que, segundo ela, a escola já contava com muitos estagiários da FURG desenvolvendo atividades com os alunos, o que dificultava sua supervisão destes trabalhos. Como eu não dispunha de tempo hábil para tal, novamente me vi à procura de outra escola para a pesquisa.

Ao adentrar numa terceira escola para uma reunião com a Diretora, a fim de apresentar a proposta da dissertação, logo visualizei, nos corredores, cartazes, desenvolvidos por alunos e professores, que abordavam, de modo geral, a problemática do *bullying*. Como a intenção, inicialmente, era coletar dados em uma escola em que o *bullying* não houvesse sido tema de discussão entre professores e alunos, a referida instituição não se adequou ao propósito do estudo.

Em outra Escola Pública, localizada no centro da cidade, após apresentar a proposta à Diretora e à Orientadora Pedagógica, tive autorização para desenvolver a pesquisa. Entretanto, como necessitava ainda da autorização dos professores para iniciar os trabalhos de observação e entrevista, a Orientadora Pedagógica se dispôs a conversar

com os professores para obter o consentimento para a pesquisa e assim agilizar o início dos trabalhos. Posteriormente, em reunião com os professores, seria, melhor, explicitado o trabalho e esclarecidas possíveis dúvidas quanto ao estudo. Contudo, a Orientadora Pedagógica informou que os professores aceitaram participar da pesquisa, desde que a coleta de dados não ultrapassasse uma semana de observações em aula. Entretanto, devido ao *bullying* ser um tipo de violência que, predominantemente, ocorre de maneira velada, considerei, a princípio, insuficiente o tempo disponibilizado para alcançar os objetivos do estudo.

Assim, como o Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental não estabelece obrigatoriedade do desenvolvimento da dissertação na cidade de Rio Grande – RS, e diante das dificuldades descritas, optei por realizar a pesquisa em Santa Catarina, em minha cidade natal, Lages.

2.3 O CONTEXTO DO ESTUDO

Em Lages, de modo aleatório, escolhi uma escola pertencente à rede Estadual de Ensino, para realizar a investigação. Em uma reunião com a Diretora, depois de explicitar a proposta do estudo, obtive seu consentimento (Apêndice A) para ingressar na instituição e conversar com os professores a fim de convidá-los à participar do desenvolvimento da pesquisa.

Quanto ao contexto da localização da escola, esta pertence a um bairro residencial da região central da cidade de Lages – SC. No bairro, as ruas são pavimentadas e há um forte comércio em sua principal avenida. Rodeada por casas, a escola atende a uma média de 1.000 alunos distribuídos entre a 5ª série do Ensino Fundamental ao 3º ano do Ensino Médio nos turnos da manhã, tarde e noite, onde lecionam 47 professores e 23 funcionários desenvolvem atividades administrativas, de limpeza e de alimentação dos alunos.

Fundada em 1954, a instituição de ensino que, durante duas décadas foi dirigida por freiras, em 1974, teve sua jurisdição transferida para o Estado de Santa Catarina.

Com 53 anos de história, a escola, atualmente, está fundamentada na pedagogia progressista a partir dos “princípios filosóficos da Educação para o Aprendizado, a Evolução e ao Empreendedorismo” (PROJETO PEDAGÓGICO, 2007, p. 16). Seus objetivos estão norteados na formação de alunos reflexivos e críticos, que consigam aliar os conhecimentos desenvolvidos aos valores éticos e morais, visando a transformação da realidade que os cerca. Para auxiliar no alcance dos objetivos, a escola, mensalmente, realiza reuniões pedagógicas a fim de avaliar e discutir questões que envolvam o planejamento das atividades escolares, a dinâmica dos alunos, tomadas de decisão e trocas de experiências que possam orientar futuras ações da instituição, passando, posteriormente, a ser incorporadas no projeto pedagógico. Assim, a escola dispõe de uma estrutura organizacional formada por direção, equipes técnica pedagógica e técnica administrativa, funcionários de serviços gerais, associação de pais e professores, conselho deliberativo e grêmio estudantil (PROJETO PEDAGÓGICO, 2007).

Quanto a estrutura física, no ano de 2000, a escola passou por uma grande reforma, sendo quase que totalmente reconstruída e ampliada, oferecendo: rampas e banheiros exclusivos para receber alunos cadeirantes; laboratórios de inglês, estudos sociais, artes, biologia e química, informática, física e matemática; sala de audiovisual com multimídia, DVD, retroprojektor e aparelho de som; auditório com capacidade para 370 pessoas; sala de educação física (onde os professores guardam os materiais esportivos); refeitório; novas salas de aula; nova fachada, com área de convivência para os alunos; e para o próximo ano, está prevista a execução de um projeto para a construção de um ginásio de esportes. Foram reconstruídos, ainda, o pátio coberto; lanchonete; almoxarifados; cozinha; sala da direção, que ganhou amplo espaço e mesa para reuniões; sala de orientação e supervisão pedagógica, onde são realizados atendimentos aos pais e alunos; e ampla sala comum aos professores. Dentre as atividades extracurriculares, a escola oferece aos alunos reforço em língua portuguesa e matemática, aulas de teatro, banda, xadrez, dança, tênis de mesa e futebol.

Em construção de alvenaria, a escola possui um “*hall*” de entrada onde, logo à direita, está a sala da direção; ao lado, a secretaria, e, à frente, a biblioteca. Mais ao fundo, fica o pátio coberto, onde sempre estão dispostas as mesas de tênis de mesa, que são utilizadas nas aulas de Educação Física e nos momentos livre dos alunos. Entre o

pátio coberto e o “*hall*”, há um jardim de inverno com bancos. Ao lado direito do pátio, está a cozinha com o refeitório. Logo atrás, num largo corredor, encontra-se o banheiro feminino, sendo um deles exclusivo para cadeirantes. Frente aos banheiros, localiza-se a sala da supervisão e orientação pedagógica, a sala da administração escolar e uma sala de aula. Ao final do corredor, há uma escada que acessa o piso superior. Ao lado esquerdo da entrada da escola, está a lanchonete, a sala de educação física, algumas salas de aula e o banheiro masculino, sendo um de uso exclusivo para cadeirantes. Há também um largo corredor com escada que, ao final, acessa o piso superior. Ainda no pátio coberto, ao fundo, está uma larga rampa que, também, leva ao piso superior. Ao fundo da escola, há um grande pátio aberto, com uma pequena quadra de cimento em mau estado de conservação. O restante do pátio é composto por pedras britas, onde os alunos jogam vôlei e, ao fundo, uma grande área em que parte está coberta com gramado e a outra apenas com terra. No meio do piso superior, há um “*hall* de encontro” entre os corredores direito e esquerdo, e um corredor central. Nos corredores direito e esquerdo, estão as salas de aula, sendo que, no esquerdo, está, ainda, a sala de audiovisual e o portão de entrada ao auditório (que também pode ser acessado pelo pátio externo). No corredor central, estão distribuídos os laboratórios e, ao final, se encontra a sala dos professores, e banheiros feminino e masculino privativo dos docentes.

2.3.1 PARTICIPANTES DA PESQUISA: PROFESSORES

Diante das pesquisas nacionais que apontam o ambiente da sala de aula como o local de maior incidência do *bullying*, escolhi, inicialmente, este espaço para fazer a coleta de dados, devido o interesse de conhecer a percepção e os encaminhamentos adotados pelos professores diante dos conflitos de *bullying* entre alunos. Posteriormente, considerei importante, também, acompanhar as aulas de Educação Física⁹, pois mesmo

⁹ Como a coleta dos dados envolve contextos diferentes, entre a sala de aula e o espaço de Educação Física, no decorrer da dissertação, a referência feita ao ambiente de estudo será através do termo “atividades de aula”.

sendo um momento de maior descontração entre os alunos, há a presença de um profissional da educação acompanhando e orientando os estudantes num processo de construção do conhecimento. Assim, as relações consideradas para esta investigação, foram as estabelecidas por uma turma de alunos de uma escola, e seus respectivos professores.

Foi condição deste estudo que os docentes indicassem uma turma onde houvessem problemas de relacionamento entre alunos. O propósito da indicação foi por considerar que, entre os problemas de relacionamento, estaria o *bullying* como um dos agentes motivadores. Desta forma, a partir da interação entre os alunos, possivelmente seriam identificados os casos de *bullying*, possibilitando conhecer os encaminhamentos adotados pelos professores.

Assim, após o encontro com a Diretora, reuni-me com os professores da escola a fim de explicar a proposta de trabalho e obter seus aceites de participação do estudo. Feita a apresentação dos objetivos do estudo, o esclarecimento dúvidas e garantido o sigilo das identidades dos participantes, os docentes indicaram uma turma de 6ª série do Ensino Fundamental para realizar a investigação. Porém, somente aceitaram em participar mediante o meu compromisso de vir a desenvolver um trabalho junto aos alunos e aos pais da referida turma. Para os educadores, essa condição seria uma forma de a escola obter algum retorno imediato, já que, segundo eles, é comum haver acadêmicos ocupando os espaços escolares em coleta de dados para pesquisas, porém, raros são os que retornam seus resultados à instituição ou apresentam alguma contribuição de melhoria. Por entender como justa a exigência feita, acordamos que, a partir das observações, eu elaboraria um plano de atividades para ser desenvolvido com os alunos no decorrer de uma semana, em 2 horas/aulas diárias, ou seja, 90 minutos, totalizando, ao final, 10 horas/aulas de trabalho. Após as atividades com os alunos, haveria, então, um encontro com os pais dos estudantes, quando deveriam ser abordados temáticas que contemplassem as necessidades dos alunos. Quanto à proposta de realizar algum trabalho voltado aos professores, estes dispensaram a idéia por acreditarem já possuir conhecimento frente aos problemas e necessidades da turma. Estabelecida a proposta de trabalho na escola, os docentes firmaram sua participação na pesquisa assinando o termo de consentimento e livre esclarecido (Apêndice B).

Assim, fizeram parte deste estudo todos os oito¹⁰ professores ministrantes das disciplinas de: História, Geografia, Língua Portuguesa, Educação Artística, Educação Religiosa, Educação Física, Ciências, Matemática e Inglês.

2.4 TEMPO DE INTERAÇÃO NA ESCOLA

O período de interação com a escola, desde o primeiro contato com a Diretora até a palestra destinada aos pais dos alunos da 6ª série, foi de aproximadamente um mês e meio. Após a reunião com os professores, em que obtive seus consentimentos de participação, percorri a instituição de ensino, conhecendo suas instalações físicas e materiais. Por três semanas, acompanhei, no turno da tarde, uma turma de alunos em suas atividades de aula onde realizei as observações da interação professor-aluno. A partir das observações, no decorrer de uma semana, desenvolvi atividades junto aos alunos e realizei as entrevistas com os professores. Posteriormente, num outro momento, palestrei aos pais dos alunos¹¹.

2.5 PROCEDIMENTO DE COLETA DE DADOS

Para atingir os objetivos da pesquisa, na coleta dos dados, optei pelo uso dos instrumentos de observação e de entrevista semi-estruturada (Apêndice C). A escolha destes instrumentos ocorreu por considerar que, com a observação das atividades de aula, seria possível conhecer os encaminhamentos adotados pelos professores diante dos

¹⁰ São oito professores para nove disciplinas, pois há um docente que ministra duas disciplinas para a turma)

¹¹ Quanto ao trabalho oferecido aos alunos, a partir das observações da turma, elaborei um programa de atividades, em que foram abordados os temas: identidade, comunicação e projeto de vida. No decorrer da semana dedicada aos alunos, procurei, entre os temas, oferecer momentos de reflexão sob as relações interpessoais traçadas em sala de aula, com um destaque, em especial, ao *bullying*. Para o encontro com os pais, abordei a temática da adolescência com ênfase na Síndrome Normal da Adolescência (ABERASTURY e KNOBEL, 1992; OUTEIRAL, 1994) e a vivência do *bullying*.

casos de *bullying* entre os alunos; e a entrevista semi-estruturada aos professores revelaria suas percepções sobre o *bullying*.

2.5.1 A OBSERVAÇÃO

As observações das aulas dos professores com os alunos da 6ª série iniciaram assim que obtive suas assinaturas de consentimento livre e esclarecido. Logo, ao ser inserida em sala de aula, fiz uma apresentação à turma explicando a proposta do estudo e colocando-me à disposição para eventuais dúvidas.

Mesmo com o conhecimento de que a observação nunca é neutra (NEGRINE, 2004), devido à possibilidade de haver mudança de comportamento entre os participantes observados, como um agente externo da turma, optei por sentar em um lugar ao fundo da sala de aula. O objetivo foi de evitar despertar a atenção dos alunos e possibilitar a espontaneidade da turma e do professor.

Como a turma já convivia com o estereótipo de ser indisciplinada, devido as diversas queixas dos professores, o fato de eu ser psicóloga despertou certa ansiedade nos alunos. A princípio eles entenderam que eu estaria ali para analisar o comportamento deles, tanto que no momento do recreio, do primeiro dia de observação, aos poucos, os alunos foram se aproximando e me cercando de perguntas sobre o trabalho que seria realizado na escola. Assim, para desmistificar qualquer fantasia sobre mim ou sobre a pesquisa, no decorrer dos intervalos de aula e nas aulas de Educação Física, onde os alunos ficavam mais à vontade, mantive-me mais próxima deles, buscando um diálogo amistoso sobre os seus interesses e brincadeiras, sobre a profissão de psicologia e outras possibilidades profissionais. Com os docentes, para manter um clima de cordialidade e confiança no decorrer da coleta dos dados, a aproximação ocorreu nos momentos do recreio, na sala dos professores, onde, reunidos, conversávamos sobre assuntos diversos. Assim, percebi que fui conquistando a confiança dos alunos e dos professores, que logo se demonstraram tranquilos com a minha presença.

No decorrer das observações da turma, identifiquei um caso de *bullying* entre dois alunos, sendo um do sexo masculino e outro do sexo feminino, ambos com 15 anos de idade e repetentes desta série. O garoto, identificado neste trabalho pelo nome de Sol, perseguia constantemente sua colega Lua, intimidando-a com ameaças de agressões físicas, palavras de baixo calão, chutes em sua mesa de trabalho, puxões de cabelo, entre outros. Com o *bullying* identificado na relação entre Sol e Lua, acentuei as observações nos professores e na interação que eles estabeleciam com estes dois alunos, a fim de atender o objetivo deste trabalho.

Para registrar os fatos e acontecimentos que envolveram a manifestação do *bullying* no decorrer das observações, fiz uso de um diário de campo. O uso deste instrumento, ocorreu por considerá-lo como a

principal forma de registro da observação, e também uma forma de objetivação da situação de campo, pois informa as condições de coleta de dados, que deve ser detalhado, preciso e sistemático incluindo dois tipos de relatos: 1) Notas Descritivas, com o retrato dos sujeitos quanto a aparência física, vestimenta, gestos, estilo de falar e agir; reconstituição dos diálogos entre os sujeitos, deste com o pesquisador, gestos, entonação e termos utilizados; descrição do espaço físico; relato dos acontecimentos particulares e descrição do comportamento; 2) Notas reflexivas: especulações, palpites; dificuldades encontradas, éticas, metodológicas, técnicas, de relação, impressões; hipóteses, sentimentos dos pesquisados, erros, preconceitos, etc. (COUTO, 2007, p. 27)

A possibilidade de realizar a pesquisa seguindo o modelo da inserção ecológica foi fundamental no uso da observação, pois permitiu “identificar informações que, na utilização de outro instrumento (como na aplicação de questionário) não emergiam... e não condiriam com a prática” (BERSCH, 2005, p. 48). Entretanto, ter aliado as técnicas de observação da interação entre professores e alunos com as entrevistas semi-estruturadas, aos professores, demonstrou ser um caminho adequado para o alcance dos objetivos em questão. Assim, foi possível ratificar e esclarecer alguns procedimentos constatados na observação das atividades de aula.

2.5.2 A ENTREVISTA

Apesar de haver vivenciado o *bullying* no período escolar, até então, eu não o compreendia como um fenômeno específico, com terminologia, características próprias de reconhecimento e passível de investigação. Por isso, ao buscar conhecer a percepção e atuação dos professores acerca do *bullying* entre os alunos, optei por não trabalhar, com os docentes, o seu conceito específico no momento da coleta dos dados. A intenção foi conhecer, no decorrer das entrevistas, a sua percepção frente ao *bullying*. Entretanto, os professores foram informados de que seria investigada a percepção e atuação docente sobre os conflitos entre os alunos durante as atividades de aula. Para alcançar os objetivos, parti do pressuposto, assim como Fante (2005), de que rotineiramente os professores vivenciam situações de *bullying* entre os alunos.

Dentre os tipos de entrevistas, optei pela semi-estruturada, devido à “existência de um guia previamente preparado que serve de eixo orientador do desenvolvimento da entrevista, garantindo que os diversos participantes respondam as mesmas questões” (COSTA et al, 2004, p. 08). Assim, houve maior liberdade dos professores em discursar sobre as questões elaboradas e trazer novas contribuições que foram pertinentes à temática de investigação, bem como, proporcionou-me levantar outras questões a partir das observações feitas. As entrevistas aos professores foram realizadas de acordo com horário e local disponibilizado por cada um deles, onde, em conversa informal, foram realizadas perguntas, intercalando as questões contidas no instrumento e questões referentes às observações realizadas. Com a autorização dos professores, todas as entrevistas foram gravadas, o que contribuiu para a análise dos dados, garantindo a íntegra dos discursos. A escolha por este recurso permitiu “captar e reter por maior tempo um conjunto amplo de elementos de comunicação de extrema importância... que compõe com as idéias e os conceitos na produção do sentido da fala, aprimorando a compreensão da própria narrativa” (SCHRAIBER, 1995, p. 09).

2.6 PROCEDIMENTO DE ANÁLISE DOS DADOS

Considero a análise dos dados como uma das etapas mais importantes de toda a dissertação, em que, a partir de um minucioso trabalho de descoberta, vem o manuseio das informações em busca das respostas dos objetivos.

Para analisar e interpretar os dados das observações e das entrevistas, escolhi o método de análise textual, proposto por Moraes (2005), que, por meio da desconstrução e reconstrução dos textos que compõem o material de análise, pretende apresentar um novo entendimento sobre o fenômeno. Para este trabalho, o material de análise partiu das notas descritas no diário de campo resultantes das observações e das transcrições das entrevistas.

De posse do material de análise, denominado por Moraes (2003) de *corpus*, dei início a uma atenta e repetida leitura, a fim de traçar um sentido e significado às informações do material das observações e dos relatos dos entrevistados. Deste modo, com a leitura minuciosa do *corpus* de análise, delimito o campo de estudo a partir dos objetivos da pesquisa, desconstruí os textos em unidades de análise (unitarização) e agrupei as fragmentações em temáticas de interesse. Do processo de unitarização do *corpus*, então, surgiu “um amontoado” de unidades que foram classificadas e nomeadas a partir de temas semelhantes, em sub-categorias e categorias, a fim de estabelecer uma estrutura de compreensão do tema estudado. Assim, foram construídas as sub-categorias A atividade docente nas manifestações de *bullying*; e a Busca dos professores por soluções para os conflitos entre alunos, que constituíram a primeira categoria denominada Atuações dos professores frente a prática de *bullying* entre alunos, e, as sub-categorias Identificação do *bullying* pelos professores; Insegurança dos professores quanto ao que percebem no comportamento dos alunos; e Percepção do *bullying* como indisciplina que compuseram a segunda categoria Percepção docente sobre o *bullying*.

2.7 ASPECTOS ÉTICOS DA PESQUISA

O cuidado ético com a coleta e análise dos dados, além de garantir o respeito com o local e participantes pesquisados, é um dos elementos que levam à garantia e a confiabilidade dos dados. Assim, após obter o consentimento livre e esclarecido da direção da escola e dos professores, em que foram orientados sobre o objetivo da pesquisa e sobre seus direitos éticos-legais, dei início a investigação da coleta dos dados.

Para assegurar a identidade dos professores, sem fazer distinção de gênero, escolhi nomes de árvores para representá-los em suas falas, como: Abacateiro, Coqueiro, Pinheiro, Limoeiro, Pessegueiro, Plátano, Jacarandá e Louro. Já os alunos, foram identificados por elementos da natureza, sendo que Sol, Vento, Trovão, Fogo, e Vulcão compreendem os estudantes do sexo masculino; e Lua, Chuva, Terra e Água, compreendem estudantes do sexo feminino. Já outras duas escolas citadas por um dos professores, foram identificadas com os nomes dos pássaros Canário e João de Barro.

Com o objetivo, ainda, de assegurar os fatores éticos e legais, bem como, garantir maior espaço para futuras publicações, este trabalho foi encaminhado ao Comitê de Ética da FURG, em que após sua avaliação, obteve a aprovação com o número do processo 23116. 3939/7.74 CEPAS Nº 030/2007.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

3.1 ATUAÇÕES DOS PROFESSORES FRENTE A PRÁTICA DE *BULLYING* ENTRE OS ALUNOS

Na construção desta categoria que, dentre os conflitos entre estudantes, trata em especial do *bullying*, apresento os resultados fazendo uma breve discussão da Educação Ambiental com o projeto pedagógico da escola, uma vez que a sua concepção filosófica está voltada para o aprendizado, evolução e empreendedorismo, objetivando, dentre os seus compromissos, desenvolver um ensino de qualidade, trabalhando com “otimismo, força de vontade, disposição e crença no futuro” (PROJETO PEDAGÓGICO, 2007, p. 12).

A partir da análise dos dados, foi possível constatar que, em se tratando de situações de conflitos entre alunos causados principalmente pela vivência do *bullying*, a maioria dos professores demonstram divergir, em sua prática, do projeto pedagógico da escola. Desta forma, a discussão desta categoria ficou subdividida em: 1) A atividade docente nas manifestações de *bullying*; e 2) A busca dos professores por soluções para os conflitos entre alunos.

3.1.1 A ATIVIDADE DOCENTE NAS MANIFESTAÇÕES DE *BULLYING*

O projeto pedagógico da escola pesquisada, em fase final de reconstrução, identifica sua proposta educativa com uma estrutura pedagógica progressista, entendendo o aluno como o “centro do processo educacional e fim último de toda a tomada de decisão” (PROJETO PEDAGÓGICO, 2007, p. 10). O projeto pedagógico da escola está construído em uma perspectiva humanista, com propostas de ações educativas que auxiliam a construção de sujeitos críticos, solidários, responsáveis, criativos, empreendedores, cidadãos comprometidos com os valores éticos e morais que regem a sociedade, tendo entre os seus compromissos:

Trabalhar com otimismo, força de vontade, disposição e crença no futuro; formação do educando dentro dos valores norteadores da personalidade humana, moral, ético e espiritual; capacitar o aluno para a vida profissional, mas sobretudo ajudá-lo a se tornar um cidadão pleno; despertar no educando a percepção da necessidade de empreender esforços na busca de melhoria de sua vida pessoal e social. (PROJETO PEDAGÓGICO, 2007, p. 12)

Entretanto, contrapondo o projeto pedagógico quanto aos compromissos assumidos pela escola, foi possível perceber algumas contradições quanto a sua atual aplicabilidade pelo corpo docente em estudo. Pelo que pôde ser constatado, parece ser predominante, em alguns professores, a preocupação com a transmissão de conteúdos, previstos para suas disciplinas, com uma aparente omissão e indiferença frente aos conflitos vivenciados pelos alunos no decorrer das atividades de aula.

Em se tratando da prática de *bullying*, foram observadas diversas situações em que a aluna Lua reclamava para os professores das atitudes inadequadas que Sol tinha para com ela. Porém, na maioria das vezes, os educadores apenas solicitavam para que o aluno ficasse quieto e deixasse de perturbar a aula. Em duas aulas (uma do professor Jacarandá e outra do professor Pinheiro) quando o mesmo fato se repetiu, os docentes transferiram o aluno Sol de lugar; e em uma outra aula (ministrada pelo professor Plátano) o docente, sem fazer qualquer comentário, pediu para que o aluno líder de classe encaminhasse Sol para a sala da direção. Ao sair, Sol num tom que pareceu desafiador, disse para todos: “eu vou, mas eu volto”.

Dentre essas ações tomadas pelos docentes, em nenhuma das vezes, foi observado algum deles buscar compreender o dinamismo que envolvia os alunos Sol e Lua no momento em que a aluna buscava o seu auxílio. Frente aos encaminhamentos dos professores, apesar de não serem os mais adequados, é possível entendê-los, pois para esses profissionais, o papel de educador está em priorizar a transmissão do conhecimento através do desenvolvimento do conteúdo programático, conforme os seguintes relatos:

Eu tenho o meu papel ali, bem definido, que é passar o conhecimento, né. E eu acho que isso a gente tem que prezar. Ou porque a gente passa o conhecimento, ou a gente controla uma turma numerosa e as vezes agitada, né. (Abacateiro)

Porque eu entro na sala de aula, eu já faço a chamada e eu já começo a trabalhar, passar a matéria, ou a ditar, ou a explicar. (Plátano)

Eu estudei, eu me formei pra vir aqui passar conhecimento científico. Mas nas brigas de vocês eu não posso me envolver. (Pinheiro, em referência uma declaração sua aos alunos)

Com estes depoimentos, os professores demonstram que, além de se distanciarem da proposta pedagógica progressista na qual a escola está estruturada, evidenciam sua pouca importância para os conflitos existente entre os alunos. Em sua prática, observada e relatada, os referidos professores parecem tender para uma pedagogia tradicional de ensino, baseada na transmissão do conhecimento pelo professor, o qual, detem a verdade absoluta (SANTOS, 2007). Sendo assim, se os docentes centram suas aulas na transmissão de conteúdos, é muito provável que o aluno praticante de *bullying* se sinta livre para agir, pois mostra-se diminuída a tendência de sofrer alguma repreensão frente a seus atos. Já o aluno que é alvo pode se sentir desconsiderado em suas necessidades e aflições na escola, uma vez que não encontra em seu professor um recurso para interromper a vivência do *bullying*. Esse contexto relacional, professor-aluno, “é típico de um sistema em grupo fechado, problemático, que não encontrou brechas para desenvolver positivamente as relações entre seus membros” (COSTANTINI, 2004, p. 73), o que conseqüentemente contribui para o desenvolvimento do *bullying* entre os alunos.

Além de se distanciarem da proposta progressista, com esses encaminhamentos, os referidos professores demonstram uma possível divergência quanto a perspectiva de desenvolvimento da Educação Ambiental, dentre os temas transversais propostos pela escola em suas disciplinas. De acordo com o projeto pedagógico (2007), os temas transversais: Ética e Cidadania, Pluralidade Cultural, Educação Ambiental, Saúde, Orientação Sexual, Relações de Trabalho e Empreendedorismo devem estar incluídos nos planejamentos das disciplinas. Entretanto, como a Educação Ambiental não é estática, ela não contempla o “passar o conteúdo”. A Educação Ambiental, para se fazer presente e atuante, procura um espaço para o diálogo sobre as diferentes reflexões e ações, além de buscar novas formas de pensar e agir (SATO, 2002).

Contudo, em se tratando do método de trabalho, da problemática do *bullying* e da importância da Educação Ambiental, os professores parecem que...

... não têm consciência dos diversos problemas que estão imbricados, nem têm tempo e nem condições para se manterem atualizadas com leituras que pudessem levá-las à reflexão. Os professores de hoje são fruto de uma educação excessivamente formal, centrada na memorização e na transmissão de conhecimento, desenvolvida numa relação unilateral de ensinar-aprender, pelo qual foram reduzidos a alunos-objetos, adestrados e domesticados, frutos de um modelo neopositivista. (DUVOISIN, 2002, p. 98)

Com a permissividade da prática de *bullying* na escola, e a atenção de alguns professores voltada, quase que exclusivamente ao interesse de “passar o conhecimento” (Abacateiro e Pinheiro), é pouco provável que se consiga alcançar com êxito o compromisso estabelecido no projeto pedagógico. Assim, seria interessante uma revisão docente sobre a sua prática metodológica e possíveis desarticulações com o que está proposto no referido projeto, pois, indiretamente, os professores podem estar contribuindo para a manutenção do *bullying* entre os alunos. As reuniões pedagógicas que ocorrem, uma vez por mês na escola, pode se constituir em um momento ideal para discutir e revisar tal prática docente.

Essas reuniões têm o objetivo de reunir todo o corpo docente (em alguns casos, os discentes também) para debater questões relativas à escola e ao seu bom funcionamento, como por exemplo: “andamento das aulas, alunos em dependência, disciplinas isoladas, questões disciplinares, planejamento, troca de experiências, tomada de decisões ao longo do ano letivo” (PROJETO PEDAGÓGICO, 2007, p. 59). Esses encontros são tidos como importantes, uma vez que possibilitam acompanhar e avaliar as ações atuais e futuras da escola que serão, posteriormente, incorporadas no projeto pedagógico (2007).

Como existe um trabalho de atualização e adequação constante do projeto pedagógico (2007), seria interessante que estivesse guiado sob à luz da Educação Ambiental, uma vez que ela procura desenvolver nas pessoas o desejo de participar da construção da cidadania (REIGOTA, 1994). Para isso, é importante

alcançar novas construções que permitam encontrar uma nova forma de enxergar a si próprio (identidade), de perceber nossas relações com o outro (alteridade) e tentar ousar uma sociedade menos autoritária e com menos desigualdades sociais, pois isso certamente refletirá na nossa relação com o mundo. (SATO, 2002, p. 17)

Com alguns professores demonstrando apresentar um perfil profissional mais conteudista, as necessidades dos alunos que não estão condicionadas diretamente ao conteúdo proposto para a disciplina, parecem ser desconsideradas. No decorrer das observações das aulas do professor Abacateiro, foi possível acompanhar o pedido de Lua para ser transferida de lugar, de modo a ficar mais afastada do ângulo de ação do aluno Sol. No entanto, Lua tinha sempre o seu pedido negado, sem qualquer questionamento por parte do docente, acerca das possíveis razões que fundamentassem seu pedido. Na entrevista, o Abacateiro justificou o seu posicionamento:

Mas como eu disse pra eles: ‘gente eu não posso ficar toda a hora mudando de lugar’. Fica complicado pra mim, porque eles me pedem essas coisas. Então volta e meia, eles tão querendo que eu ajeite lugar. Só que eu não posso parar meu conteúdo. As vezes nem é vir mais pra frente. As vezes a gente nem sabe a intenção de mudar de lugar, né. Só me pediam que gostariam de mudar.

Num outro momento, o professor Abacateiro faz a seguinte declaração:

particularmente eu não consigo ver o que está acontecendo por detrás, porque a gente é um ali na frente.

Contudo, quando os alunos solicitam um pedido de ajuda, o referido professor, aparentemente, perde a oportunidade de conhecer o contexto das relações que os cercam, como também a possibilidade de poder auxiliar a turma, de modo mais efetivo em suas dificuldades, contribuindo para uma melhora no processo de ensino-aprendizagem e na construção da cidadania. Ao reportar sobre o meio ambiente e a formação de professores, Penteadó (1994, p. 53) enfatiza que “uma coisa é ler e aprender os direitos e deveres em uma constituição, outra coisa é descobrir como as pessoas estão lidando com estes direitos e deveres, na sua vida cotidiana e com que resultados”.

A construção do projeto pedagógico da escola pesquisada está guiado na perspectiva da educação dos quatro saberes previstos pela Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI: o saber conhecer, o saber fazer, o saber viver junto e o saber ser (PROJETO PEDAGÓGICO, 2007). Contudo, para que ele possa ser efetivamente empregado, tornando-se realidade sobre as expectativas que se espera alcançar, é necessário que os profissionais da educação estejam comprometidos a cumprir o que construíram teoricamente. “A escola precisa estar atenta para prevenir e remediar qualquer tipo de violência que acometa os atores escolares, oferecendo-lhes segurança e proteção, sem deixar que a violência e a omissão os expulsem de um espaço, cuja matéria prima deveria ser o ‘aprender a ser’ através do convívio social” (ABRAMOVAY et al, 2006, p. 163).

Diante da aparente omissão dos professores, em que demonstram perceber que existe um problema em sala de aula, mas não procuram explorar suficientemente o assunto, saber o motivo e o que está por trás das “brincadeiras”, do “chamar a atenção”, ou dos insistentes pedidos para troca de lugar, parece, então, vigorar a fala do professor Coqueiro ao dizer:

Olha pra falar a verdade, muitas vezes eu fazia de conta que não via. Porque, olha..., se a gente fosse tomar uma atitude por cada coisa que acontecia dentro daquela turma, a gente não dava aula. Você teve ali dentro da sala, você deve ter percebido isso. Muita coisa... coisinha... a gente fazia de conta que não via e não ouvia. Postura errada? Sei que é. Mas se você for tomar ao pé da letra tudo o que acontece ali, não dá. Infelizmente. (Coqueiro)

Com a existência de comportamentos perturbadores no decorrer das atividades de aula, como é o caso do *bullying*, é fundamental que os professores busquem ter conhecimento junto aos alunos sobre a realidade que circunda suas relações. “Fazer de conta que não vê” (Coqueiro) não minimiza o problema; diferentemente, contribui para que ele se perpetue, criando um ciclo vicioso entre queixas de alunos e omissões dos professores frente ao seu comportamento: “a negação ou a indiferença da direção e dos professores pode gerar desestímulo e a sensação de que não há preocupação com a segurança dos alunos” (LOPES, 2006, p. 01). Desta forma, assim como a escola pode ser entendida como um espaço de promoção do conhecimento e aprendizagem, como uma

via para o mercado de trabalho e inserção na sociedade, também pode ser entendida como um lugar de exclusão social, de dor e sofrimento causados por atos de violência e discriminação (ABRAMOVAY et al, 2002). Frente a isso, Costantini (2004, p. 16) chama a atenção para a responsabilidade que os adultos têm para com a educação, como:

um dever ético perante a coletividade: encarregar-se das exigências do crescimento dos mais jovens e da necessidade destes em ter modelos; promover sua inserção nos vários contextos sociais, respeitando o seu tempo de amadurecimento e mediando conflitos; estimular o confronto com as regras; e saber ajudá-los nos seus momentos de crise.

É possível que o *bullying*, por ser um tipo de violência implícita, que geralmente não deixa marcas físicas visíveis, se constitua em uma prática subestimada pelos educadores, ainda mais quando os alunos alvos sofrem calados as agressões. Porém, o que não pode ser pedagogicamente aceitável entre os docentes, é uma prática de indiferença diante de ações inadequadas ou suspeitas entre os alunos, como se nada estivesse acontecendo. As vezes, em um insistente pedido para troca de lugar, pode estar mascarada uma situação de sofrimento de um aluno pela vivência do *bullying*, como foi observado. Diante disso, Costantini (2004, p. 75) enfatiza:

A ausência efetiva dos adultos, proposital ou não, nos momentos em que acontecem os episódios de *bullying*, a convicção de que os conflitos entre os jovens devam ser resolvidos entre eles, a falta de preocupação com as conseqüências de certas atitudes, às vezes participando zombeteiramente do escárnio das vítimas, fazem com que esse problema se espalhe sem ser enfrentado e barrado como deveria.

A omissão dos professores pode representar a sua falta de preparo para lidar com situações de conflito entre os alunos (ABRAMOVAY et al, 2006), pois os docentes demonstram ser preparados para ensinar a disciplina e verificar se os alunos estão aprendendo, mas não para lidar com os conflitos no decorrer das atividades de aula (DUVOISIN, 2002; SIMMONS, 2004). Neste sentido, parece ser comum encontrar professores que sugerem para o aluno ignorar o fato de estar sendo “incomodado”, como inclusive, foi indicado à aluna Lua em seus pedidos de ajuda:

O caso é pedir pro mais calmo, pra não dar muita atenção. No caso da Lua, daí ela já não dando tanta atenção pro Sol..., ele iria parar... e as vezes ele parava um pouco. (Jacarandá)

Eu disse várias vezes pra ela (Lua)..., não, não leva em conta né. Vai isola, esquece, faz que ele (Sol) não está aí... (Limoeiro)

Apesar destes professores, na tentativa de ajudar um aluno, sugerirem que ignore o colega que o perturba constantemente, sabe-se que isso é impossível. Não é fazendo de conta que ele “não está aí” (Limoeiro) que o problema vai se resolver, pois se “as vezes ele parava um pouco” (Jacarandá) demonstra que a estratégia adotada era ineficiente e não resolvia o problema de fato. Em situações como estas, os alunos alvos de *bullying* podem sentir que não têm a quem recorrer na escola, estando sozinhos no enfrentamento de seus problemas.

Num todo, o que se pôde constatar, até então, é que alguns professores parecem se distanciar do seu papel de educador e de alguns elementos propostos no projeto pedagógico, como já referido. Considerando a teoria ecológica do desenvolvimento humano (BRONFENBRENNER, 1996), no que se refere aos problemas de convivência entre os alunos, verifica-se que alguns professores entendem o comportamento dos alunos como resultado dos problemas enfrentados em família. Sendo assim, os docentes parecem eximir-se de sua, aparente, parcela de responsabilidade no contexto do surgimento e manutenção dos conflitos entre alunos.

Segundo Bronfenbrenner (1996), o conceito de *papel* é entendido como um comportamento esperado por aquele que ocupa determinado *status*, e que está em interação e reciprocidade com o outro. Considerando este conceito, espera-se que o professor, em atividade de aula, assuma o papel de educador frente a seus alunos e, junto a eles, promova a interação entre os conhecimentos. A tarefa do docente não se restringe a ensinar o conteúdo, o professor precisa ir além, ensinando os alunos a pensar (FREIRE, 1996).

Deste modo “a professora, o professor, podem ter um papel mais decisivo na construção de um novo paradigma civilizatório se entenderem de outra forma o seu papel na sociedade do conhecimento e educarem para a humanidade”(GADOTTI, 2003, p. 21). Sendo assim, considero necessário que os professores desenvolvam uma visão

holística sobre a metodologia do seu ensinar, visando o aluno como cidadão agente de transformação social em diversos contextos de inserção ecológica, pois, ser educador não se restringe apenas a transformar informação em conhecimento ou em consciência crítica, mas também formar pessoas (GADOTTI, 2003). Na perspectiva da Educação Ambiental, esse parece ser um dos maiores desafios: promover “o resgate e o desenvolvimento de valores e comportamentos (confiança, respeito mútuo, responsabilidade, compromisso, solidariedade e iniciativa), bem como, estimular uma visão global e promover um enfoque interdisciplinar que resgate e construa saberes” (SORENTINO, 1997).

O professor, ao vivenciar comportamentos inadequados entre os alunos, e buscar assumir seu papel de educador, agindo positivamente e mediando esses conflitos, visando sua solução, conseqüentemente, poderá destituir o poder que o aluno autor do *bullying* exerce sobre seu colega alvo. Porém, essa não parece ser, ainda, uma realidade empregada pela maioria dos professores investigados. Pelo que pôde ser constatado, alguns exercem, ainda, um autoritarismo, reprimindo a turma, com o objetivo de solucionar os conflitos existentes.

3.1.2 A BUSCA DOS PROFESSORES POR SOLUÇÕES PARA OS CONFLITOS ENTRE ALUNOS

Quando se fala em violência escolar, é importante lembrar que ela ocorre em três vias: violência *na* escola, violência *à ou contra* a escola e a violência *da* escola (CHARLOT, 2002 e 2006). A violência na escola é caracterizada pelos casos em que pessoas utilizam o espaço escolar para manifestar sua agressividade, não estando as ações agressivas associadas à instituição de ensino. Já nas situações em que alunos agredem ou ameaçam professores, depredam material didático e a escola, esta pode ser uma violência *à ou contra* a escola. A violência contra a escola decorre da insatisfação ou ressentimentos de alguns alunos e de certas famílias contra a instituição de ensino (ABRAMOVAY et al, 2006) que, simbolicamente, constitui-se em uma forma dos alunos devolverem ou reproduzirem a violência da escola que é infligida contra eles,

através dos maus tratos, discriminação ou injustiças sofridas por parte dos profissionais da educação (CHARLOT, 2002). Sendo assim, “a violência ‘da’ escola ocorre ‘na’ escola e ‘dentro’ da escola” (CHARLOT, 2002, p. 20).

Como a violência escolar pode ocorrer de modo diverso, ao buscar sua compreensão, torna-se importante analisar a influência de diferentes contextos com os episódios no ambiente escolar (ABRAMOVAY et al 2006). Assim, um estudo ecológico do desenvolvimento da violência pode ser um caminho viável para auxiliar no entendimento dos diferentes tipos de violência que ocorrem nas instituições de ensino e no seu entorno. Um pensamento ecológico sobre o desenvolvimento humano em meio à violência, “possibilita que a atenção seja dirigida não só para o indivíduo e os ambientes imediatos nos quais ele se encontra, mas também considerar suas interações com os ambientes mais distantes, dos quais muitas vezes ele nem participa diretamente” (YUNES, 2001, p. 44).

Em se tratando da violência que parte *da* escola, possivelmente, a mais comum seja a dos professores em sala de aula contra os alunos, através da coerção (VIECILI e MEDEIROS, 2002). Com o objetivo de conter o mau comportamento e a indisciplina dos alunos, os professores se utilizam da repressão para buscar o “controle” da turma. Sob ameaças, que as vezes até são concretizadas, os docentes podem punir os alunos através de métodos didáticos que, de certa forma, não podem ser contestados, como: “tarefas adicionais e livros para serem lidos como castigo” (OLIVEIRA, 1998, p. 13). Em ações como essas, a educação e a aprendizagem que, a princípio, deveriam ser desenvolvidas com prazer, podem tornar-se para os professores um artifício de punição e aos alunos uma obrigação enfadonha a ser cumprida no decorrer dos anos da vida escolar.

Com as observações na turma de estudantes e as entrevistas com os professores, foi possível identificar, além da violência entre alunos decorrido pela prática de *bullying*, uma aparente violência que parte da escola através da omissão de alguns docentes diante das necessidades dos alunos, e de algumas posturas de repressão usadas para alcançar o bom comportamento da turma. Para conter a indisciplina em atividades de aula, a maioria dos professores faziam uso de reprimendas à turma, criticando o mau comportamento, o desrespeito para com os professores e colegas, e sua interferência

negativa no processo de ensino-aprendizagem daqueles que desejavam aprender. No conteúdo dos discursos, alguns professores ameaçavam reduzir a nota dos alunos, chamar seus pais, encaminhá-los para a direção ou para a orientadora educacional, deixá-los sem recreio e além do horário de aula. Inclusive, no decorrer do período das observações, foi possível identificar algumas ameaças sendo concretizadas pelos docentes.

Numa das vezes em que foi cumprida a ameaça de um dos professores, toda a turma da 6ª série permaneceu 40 minutos além do horário normal estipulado pela escola. Ao invés dos alunos saírem da escola às 17h e 30 minutos, como é o previsto na instituição, eles deixaram o recinto educacional por volta das 18h e 10 minutos. Mesmo não sendo todos os alunos que apresentaram mau comportamento no decorrer das atividades de aula, o docente preferiu manter a turma toda além do horário, sob a justificativa de considerar que os alunos, que não estavam envolvidos na indisciplina, foram conivente com aqueles que perturbavam a aula. Segundo esse professor, a intenção era mostrar para a turma que todos devem estar comprometidos com a manutenção da disciplina.

Esta ação do professor, de punir a turma pelo mau comportamento de alguns alunos, trouxe transtornos que repercutiram negativamente na escola. Segundo os relatos de alguns estudantes, muitos pais ficaram preocupados com o atraso de seus filhos, que, especialmente, por ser um mês de inverno chegaram em casa à noite. Outros, percebendo que seus filhos não regressavam no horário habitual, foram até a escola, desconstruindo-os, o que lhes causou pavor ainda maior, pois na escola não foram informados de que a turma havia sido liberada em horário diferente do que o usual. No dia seguinte, alguns alunos relataram que seus pais vieram à escola, indignados, reclamar do ocorrido com a direção.

O uso da repressão por alguns professores como método para conter a indisciplina dos alunos, pelo observado, a princípio, produzia um efeito imediato que parecia garantir o sucesso da estratégia adotada. Contudo, não se mostrava eficiente, pois com a troca de professores ou, ainda, em alguns casos, após alguns minutos, os alunos retomavam o comportamento de indisciplina anterior, ou conflituoso, no caso de Sol e Lua pela prática de *bullying*. Em uma das aulas observadas, após os alunos

receberem reprimendas do professor Abacateiro, que discursou sobre o mau comportamento da turma, de maneira gradativa, a maioria dos alunos foi assumindo o mesmo comportamento anterior de indisciplina, com conversas paralelas, brincadeiras, risadas e pouca participação na aula. Porém, mesmo alguns professores percebendo que a repressão não se mostrava eficiente, ainda assim, recorriam a esse método com os alunos, como demonstram as seguintes falas:

Você trabalha com pessoas que ficam ali dentro atrapalhando e não querendo nada. Daí vai lá e baixa um ponto e baixa meio, mas não resolve. Nota baixa não resolve, chama os pais e não resolve. (Jacarandá)

Reclamar que eles são bagunceiros, que isso e que aquilo... isso todo mundo já sabe. Então eu tento na medida do possível..., não ficar chamando a atenção. Só que quando você não faz isso, eles fazem de conta que não estão vendo que você está esperando, que fiquem quietos que eu preciso trabalhar. E., aí tem horas que eu fico ali na frente... e que eu não sei qual a melhor atitude... é deixar que eles façam o que querem, ou é armar um berreiro pra que eles escutem que eu quero falar... enfim é complicado. (Plátano)

Sobre isso Beaudoin e Taylor (2006, p. 53) destacam que:

muitos adultos supõem que as crianças tenham total controle sobre seus comportamento problemáticos. Muitos pais e educadores se perguntam: ‘porque o aluno simplesmente não pára de fazer isso?’ essa é uma questão interessante, levando-se em conta que a maioria dos adultos reconhece que não tem controle sobre os próprios comportamento problemáticos em nível pessoal. Quantas vezes, por exemplo, você já prometeu a si mesmo comer menos açúcar, sal ou gordura? Se os adultos, com todo o seu conhecimento, suas experiências e seus recursos têm dificuldade em mudar um comportamento problemático de uma hora para outra, como podemos esperar de uma criança? As crianças, assim como os adultos, precisam de apoio, tempo, preparação e espaço para cometer erros em sua jornada rumo à transformação.

O mais adequado para encaminhar os diferentes interesses entre professor e aluno, possivelmente seja procurar criar um clima de confiança entre ambos para, juntos,

buscarem conhecer a realidade da dinâmica vivida no decorrer das atividades de aula, e as influências que eles recebem de outros ambientes dentro e fora do contexto escolar. Atualmente, frente à indisciplina, professores e alunos parecem viver numa permanente disputa de “queda de braço” sobre quem tem maior controle em sala de aula. Entretanto, em situações como essa, “se o professor age ou responde ao aluno com a coerção, evidentemente ele estará gerando mais agressão dentro da escola” (SILVA e CARVALHO, 2007, p. 04).

Para Viécili e Medeiros (2002) a repressão é o método mais utilizado por educadores, pois sua resposta imediata cria a ilusão da solução do problema, porém, no caso em estudo, como os alunos agiam contra o controle dos professores (SIDMAN, 1995), através da violência contra a escola (CHARLOT, 2002 e 2006), esta estratégia de repressão era fadada ao fracasso. Pelo que foi observado na turma, o “contra controle” dos alunos, vinha através da manutenção da indisciplina. Com essa realidade, “nem a postura omissa e nem a repressão por parte da escola, através do controle excessivo de lugares e comportamentos, contribuem para o efetivo enfrentamento dos casos de violências e de outras situações que requerem algum tipo de ação escolar” (ABRAMOVAY et al, 2006, p. 356) .

Deste modo, os professores não alcançando os seus objetivos, sem perceber, podem estar contribuindo para um clima, nas atividades de aula, de frustração, desinteresse, falta de motivação e obrigação para o cumprimento de tarefas. Sobre seus sentimentos, os professores declaram:

Eu me desgasto controlando a turma. Eu prefiro chegar e passar a minha mensagem, aquilo que eu tenho pra passar. Mas eu ter que ficar chamando a atenção, isso me desgasta bastante. Eu acho bem estressante. Hoje os professores se estressam muito por causa desses barulhos. Se você fica ali, uma aula, duas aulas, três aulas... você chega em casa e só quer silêncio, silêncio. E isso desmotiva a gente também. Você prepara uma aula, você prepara uma prova, você prepara um trabalho e você não tem o retorno. (Abacateiro)

A gente se sente frustrado, porque..., você como professor, quer que dê tudo certo. (Louro)

Eu nunca consegui dar uma aula decente, como você mesma viu, em função desse agito, desse..., dessa falta de sei lá o que, digamos

assim... E eu não me sinto tranqüila. Eu sei que não adianta reclamar... Toda a vez que eu vou preparar a aula, eu penso..., meu Deus, será que eu vou conseguir dar essa aula. (Plátano)

Eu me preocupo assim, porque atrapalha a aula, sabe?! (Jacarandá)

Olha, na maioria das vezes eu me sinto impotente. Porque o que a gente vai fazer? O que que eu faço? Eu não sei. O problema é que eu não sei o que fazer. (Coqueiro)

A escola diante de professores que se apresentam com o compromisso de “passar a minha mensagem” (Abacateiro), sem buscar compreender a mensagem expressa pelos alunos com a manifestação de conflitos nas atividades de aula, revela um distanciamento para com o método progressista em que está proposto no projeto pedagógico da escola. Se a escola pretende formar alunos empreendedores em sua vida pessoal, social e profissional (PROJETO PEDAGÓGICO, 2007), é necessário, então, que ela disponha de professores que estejam preparados para perceber e lidar com os conflitos emergentes entre os alunos, como é o caso da problemática do *bullying*. Nesse contexto, os professores podem vivenciar esgotamento profissional devido ao estresse promovido pelo ressentimento, desconfiança, irritação, frustração e impotência por não saberem como agir diante dos comportamentos inadequados dos alunos (FANTE, 2005; SILVA e NEVES, 2006; BEAUDOIN, e TAYLOR, 2006), o que contribui para um maior distanciamento na relação professor-aluno, podendo dificultar, ainda mais, a percepção do *bullying* entre os alunos.

Diante dessa realidade, o professor Limoeiro admitiu que por anos desenvolveu sua prática docente voltada à repressão. Com o reconhecimento da sua ineficiência e do desgaste psicológico sofrido, o referido educador procurou mudar sua metodologia de trabalho, o que resultou em melhor qualidade de vida na escola tanto para ele quanto para os alunos.

As declarações dos professores sobre suas estratégias para a condução das aulas e resolução de conflitos, e sobre os sentimentos que emergem do trabalho com os alunos, levam a crer que eles estão vivenciando uma crise de identidade profissional. O que se constata é que os professores parecem ter dificuldades em acompanhar a necessidade social de desenvolver um pensamento sistêmico e criativo sobre o conhecimento, que

não esteja limitado à reprodução da cultura e do conhecimento: “O professor, a professora precisam assumir uma postura *mais relacional*, dialógica, cultural, contextual e comunitária” (GADOTTI, 2003, p. 14 – grifo do autor).

Há alguns anos, a sociedade vem demandando, do sistema educacional, transformações metodológicas e curriculares que venham acompanhar e promover a sustentabilidade do mundo globalizado. Desta forma, é importante e necessário que essas mudanças ocorram desde a formação inicial à formação continuada dos professores e que esteja voltada à solução dos problemas, trabalhos em grupo, pesquisa, exercício da democracia, relacionamento com a comunidade (GADOTTI, 2003), contribuindo para a contenção da prática de *bullying* nas escolas. Ao visar a sustentabilidade e o desenvolvimento social, a Educação Ambiental é inserida no sistema educação como um tema transversal tendo como um dos Princípios da Educação para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global (PRONEA, 2005), “ter como base o pensamento crítico e inovador, em qualquer tempo e lugar, em seu modo formal, não-formal e informal, promovendo a transformação e construção da sociedade” (PRONEA, 2005, p. 58). Frente a isso, torna-se importante que a prática docente promova a interdisciplinariedade, dialogando com os diversos saberes disciplinares dos professores, com os saberes sociais que advém dos alunos. Com a interdisciplinariedade, os professores estariam buscando desenvolver sua prática educacional a partir da criatividade e da criticidade sobre os objetivos reais da educação (SATO, 2002), ou seja, com uma educação preocupada com o ser indivíduo do amanhã.

Portanto, é necessário que o sistema educacional abarque uma nova cultura profissional, que não deve ser imposta curricularmente, mas, decorrer da própria reflexão docente sobre sua prática, buscando uma concepção emancipadora própria e educacional (GADOTTI, 2003). Desta forma, o professor da atualidade é aquele que auxilia na construção da aprendizagem, da convivência e da melhor vivência (GADOTTI, 2003) vindo ao encontro do que propõe o Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global (PRONEA, 2005, p. 57), ou seja, que a Educação Ambiental “gere, com urgência, mudanças na qualidade de vida e maior consciência de conduta pessoal, assim como harmonia entre os seres humanos e

destes com outras formas de vida”. É nessa perspectiva que os professores Limoeiro, Pessegueiro e Louro parecem querer trabalhar:

Hoje eu sou mais maduro, eu já consigo pensar, sentar, ouvir, conversar, discutir, né. Não adianta você tentar só impor a tua idéia. Tem que ouvir os outros. Hoje tem que sentar e ouvir. Acho que aquele autoritarismo, aquilo já passou, né. Hoje tem que tentar ajudar. Nós estamos aqui para ajudar o aluno. E é por aí que eu acho. O professor tem que se relacionar bem com os alunos. Isso é fundamental. Senão, como é que você vai conseguir trabalhar aqui né?. (Limoeiro)

Normalmente eu procuro ouvir eles..., saber o que está acontecendo, o porquê disso... Tenho conversado bastante com eles em relação ao que é ser um indivíduo, o que vem a ser cidadão, o exercício da cidadania. De estar não só preocupado com o conhecimento científico, de uma grade curricular, mas também... é, ajudando de forma direta e indireta na educação deles no cotidiano. Porque o mercado de trabalho, as relações sociais e profissionais, pessoais ou até consigo mesmo... ela precisa melhorar urgentemente né... a auto-estima, o acreditar, o ter valores e colocar em prática no dia-a-dia. (Pessegueiro)

Eu fico triste e preocupado, muito preocupado... quando eu vejo assim, um aluno tendo um ato de corrupção aqui dentro né... de se enrolar num trabalho né, ou numa mentira, né. Aí você fica preocupado, porque esse aluno, hoje, ele é uma criança, mas amanhã ele é um adulto dentro da sociedade, exercendo várias funções, envolvendo outras pessoas, né. Então a preocupação é essa, porque você vê o aluno agora nesse ato que vai se repetir amanhã, ele dentro da sociedade, ele enquanto profissional, ele vai provavelmente ter alguma falha. (Louro)

Essas declarações dos professores demonstram sua preocupação em entender e visualizar o aluno, hoje, no aqui e agora do seu comportamento no ambiente escolar, como um possível reflexo do seu amanhã em sociedade. Desta forma, considero que a Educação Ambiental possa ser inserida no contexto escolar, também, como promotora de “estratégias de alfabetização que possibilitem às pessoas compreenderem as razões do desemprego, da violência, da falta de esperança, da degradação do meio ambiente” (GAUDINO, 2002, p. 109). Contudo, é necessário que essa alfabetização perpassasse toda a comunidade escolar, partindo da compreensão e ação dos professores e da equipe técnica pedagógica, para juntos, com os alunos, poderem trabalhar a problemática da violência

escolar. Por isso, torna-se fundamental a discussão sobre desenvolvimento e democracia, ao pensar sobre o que é ser cidadão hoje em nosso país (MARTINS, 2002).

No decorrer do acompanhamento das aulas dos professores Pessegueiro, Limoeiro e Louro, foi possível observar, também, que eles, procuram aproximar sua metodologia de trabalho da metodologia progressista com o proposto no projeto pedagógico da escola. Em suas práticas, esses professores procuravam assumir o papel de mediadores do conhecimento, valorizando as manifestações dos alunos e procurando distanciar-se do autoritarismo, aparentemente, empregado por outros colegas de trabalho, também observados. Para Freire (1996):

É exatamente neste sentido que ensinar não se esgota no ‘tratamento’ do objeto ou do conteúdo, superficialmente feito, mas se alonga à produção das condições em que aprender criticamente é possível. E essas condições implicam ou exigem a presença de educadores e de educandos criadores, instigadores, inquietos, rigorosamente curiosos, humildes e persistentes. (FREIRE, 1996, p. 13)

Sobre essas características citadas por Freire (1996), é possível constatar a inquietação, persistência e humildade do professor Pessegueiro quanto ao seu trabalho, ao reportar-se às dificuldades no seu dia-a-dia com os alunos e às influências de diferentes contextos que recebem:

Tenho tentado de todas as maneiras ajudar. Agora, só a escola, e por mais que a gente faça, nem sempre a gente acerta, não é o suficiente. Porque eles passam vinte horas fora da escola e quatro dentro da escola. Então as vezes a promiscuidade, a vulgaridade, o senso comum o tempo inteiro, termos bastante chulos, é o comportamento antisocial, a forma muito íntima e desrespeitosa que eles vivem fora, embora, como eu disse anteriormente, eles até se comportam bem aqui dentro, mas eles tem uma vivência muitas vezes meio complicada, dependendo do aluno, do núcleo familiar..., com agressões física, psicológica e de outras naturezas. Então por mais que seja um trabalho... a gente precisa continuar fazendo. (Pessegueiro)

Com estas palavras, o professor Pessegueiro parece demonstrar uma preocupação com os alunos devido às influências que recebem de outros contextos ambientais, pois, algumas vezes, podem ir de encontro à educação para a cidadania que o professor, na

escola, procura implementar. Para Bronfenbrenner (1996, p. 07), “as expectativas de comportamentos associados a determinadas posições na sociedade... têm o poder mágico de alterar a maneira pela qual a pessoa é tratada, como ela age, o que ela faz, e inclusive o que ela pensa e sente”. Assim, a criança vivenciando situações que não condizem com um desenvolvimento sadio, pode estar suscetível a construções ideológicas do desrespeito. Por isso, é de fundamental importância que os educadores procurem impulsionar transformações educacionais em compromissos com a formação de valores de sustentabilidade (JACOBI, 2003). Apesar das várias adversidades que precisam ser enfrentadas no dia-a-dia do trabalho escolar, é possível encontrar, na vocação, a amorosidade e a persistência que levam ao caminho da transformação (FREIRE, 1996).

Ao relacionar o prazer no trabalho, um dos professores declara não se sentir motivado para trabalhar com turmas do ensino fundamental, preferindo lecionar para os alunos do ensino médio:

Eu tenho uma certa resistência ao fundamental. Eu particularmente não gosto de trabalhar com o fundamental... Eu não tenho a opção de escolher. Trabalho. Mas eu prefiro sempre o médio, porque eu me..., sabe, eu me identifico mais com eles. Eu acho que eles têm mais maturidade. Que sei lá... o próprio conteúdo eu gosto mais. Eu sempre procuro pegar o médio. Mas como eu sou sempre o último professor que escolhe... porque os professores mais antigos pegam primeiro.

Diferentemente, outro professor demonstra preferir o trabalho com crianças e pré-adolescentes:

Com essa turma eu sou bastante entusiasmado pra trabalhar com ela. Porque assim..., eu acredito ainda mais, em alguns momentos, no trabalho com crianças e pré-adolescentes...

É provável que a falta de opção do referido professor em ter que lecionar para alunos do ensino fundamental, seja um dos elementos envolvidos em sua dificuldade de trabalhar e de melhor encaminhar os conflitos entre os alunos da 6ª série. Privilegiar o tempo de trabalho dos professores na instituição para a escolha das turmas, pode se

tornar um pesar, tanto para o professor, quanto para os alunos que recebem um profissional desmotivado.

Ao discorrer sobre o desempenho docente nas atividades de aula, os professores Coqueiro e Limoeiro assumem que há uma falta de comprometimento dos professores para com a busca de soluções dos conflitos entre alunos:

Eu acho que a gente deixa muito a desejar. Eu acho que a gente tá assim: eu entro, faço o meu serviço e saio... Eu acho que falta ainda..., e não estou falando só de mim... é de modo geral e de mim também. Eu acho que muitas vezes falta um pouco de comprometimento nosso. (Coqueiro)

Tem gente aqui na escola que ainda vem fazendo um trabalho sério, que a gente nota né... Mas tem muita gente que já se jogou nas cordas e não está mais produzindo legal. Isso vem de direção, professores, funcionários. (Limoeiro)

Pelo que se verificou nas observações, e posteriormente se reafirmou nas falas desses professores, a maioria dos docentes que lecionam para os alunos da 6ª série, não demonstraram buscar compreender e solucionar os conflitos existentes entre alunos nas atividades de aula, pois ao que parece, seus interesses centravam-se prioritariamente em cumprir o desenvolvimento do conteúdo programático. Ortega e Rey (2002) referem que muitos profissionais da educação têm suas atividades voltadas à formação cognitiva de seus alunos, e não na formação da personalidade social e moral. Assim, para esses pesquisadores, não podem haver razões para queixas sobre a “escassa riqueza ou até pobreza do comportamento e das atitudes dos alunos” (ORTEGA e REY, 2002, p. 43), se os professores têm sua prática educacional restrita. Ao considerar o desenvolvimento de nossa sociedade, não é mais possível aceitar professores restringindo sua prática docente à transmissão básica dos conteúdos, pois isso já não é suficiente para educar os jovens (ROYER, 2002). Entre as demandas educacionais, estão a capacidade dos educadores intervir nas relações entre estudantes, a fim de evitar comportamentos agressivos nas escolas.

Contudo, parece que alguns docentes, ainda, procuram solucionar os conflitos entre alunos chamando-os a atenção, ignorando, reprimindo, queixando-se com outros colegas de trabalho, encaminhando à direção ou à orientação pedagógica, sem um maior

interesse em buscar uma aproximação com os alunos, na tentativa de dialogar sobre os problemas que vivenciavam no ambiente escolar.

Os professores Coqueiro e Limoeiro declaram que falta uma maior dedicação profissional, pois, algumas vezes, os problemas dos alunos no decorrer das atividades de aula, são associados à prática docente:

Eu acho que a gente deixa muito a desejar. Sabe aquela coisa..., eu vou tirar meia hora do meu tempo pra estar conversando com eles. Sabe, não precisa ser no horário da minha aula. Muito pelo contrário..., num outro momento. Ou..., ou vou tirar um tempinho pra tá fazendo um trabalho extra com eles né. E raro são os professores que fazem isso. Então talvez esteja faltando assim, conquista. Nós conquistarmos eles, né. Não sei qual é a forma também. Mas talvez esteja faltando isso também. Porque eu acho que o problema da turma nem é tão grave, mas nós que estamos vendo o problema maior do que seja. Talvez o problema seja até nosso. (Coqueiro)

Tem professor que de meia em meia hora tá no gabinete do diretora com o aluno: 'ó esse aluno tá me causando problema por isso, porque aquilo'. Reclama, reclama e você vai ver, o problema está mesmo na professor. Eu comecei a observar. Então você vê professor levando toda a hora aluno, e as vezes o problema está no professor, não nos alunos. (Limoeiro)

Como referenciado anteriormente, para o professor Limoeiro, os conflitos entre ele e os alunos só foram sendo resolvidos a partir do momento em que procurou mudar sua metodologia de trabalho, já que seu posicionamento autoritário só fazia distanciar sua relação com os alunos. Atualmente, como foi observado e posteriormente confirmado na sua entrevista, o referido professor procura apostar num bom relacionamento com os alunos para solucionar possíveis problemas:

Me relaciono bem com eles, antes eu tinha problema de relacionamento com alunos. Tinha um ou outro aluno que eu não podia nem ver. Sabe aquele aluno que a gente rejeita... e ele também rejeita o professor... Você sente isso. Hoje eu não sinto mais isso. Raramente eu tenho algum problema com aluno aqui.

Neste sentido, é possível afirmar que um relacionamento sadio entre professor e aluno contribui significativamente no processo de ensino-aprendizagem, além de poder ser um caminho para a solução de conflitos entre alunos. Ao se estabelecer um bom relacionamento, naturalmente, cria-se o vínculo de afetividade, que na relação professor-aluno “é fundamental para obter um melhor desempenho escolar, bem como para que os docentes tenham um estímulo a mais para estar em sala de aula” (ABRAMOVAY et al, 2006, p. 94). Além do mais, essa aproximação, de certa forma, pode contribuir para uma melhor percepção do professor sob o aluno, em suas qualidades, fragilidades e necessidades.

3.2 A PERCEPÇÃO DOCENTE SOBRE O *BULLYING*

Em se tratando especificamente do *bullying*, foi possível verificar que a maioria dos professores têm condições de identificar a manifestação deste comportamento entre os alunos. Mesmo não sendo explicitado o conceito de *bullying* (por motivo já referido, previamente) alguns demonstraram perceber essa prática, inclusive, identificando os alunos que vivenciam o *bullying*. Entretanto, ao buscar refletir o *bullying* como um comportamento agressivo, a maioria dos professores se demonstraram inseguros quanto ao comportamento dos alunos, chegando a considerar o ocorrido como indisciplina. Desta forma, esta categoria que apresenta a percepção docente sobre o *bullying*, será apresentada sob o viés de três sub-categorias: 1) identificação do *bullying* pelos professores; 2) a insegurança dos professores quanto ao que percebem no comportamento dos alunos; 3) percepção do *bullying* como indisciplina.

3.2.1 IDENTIFICAÇÃO DO *BULLYING* PELOS PROFESSORES

O *bullying* é um fenômeno antigo no histórico das relações entre estudantes, todavia recente quanto às investigações. Pelo que se constata, o *bullying* demonstra ser uma prática conhecida e aparentemente aceitável, principalmente àqueles que frequentam ou vivenciam os espaços escolares, tanto que há quem diga que não passa de uma brincadeira de idade (PEREIRA, 2002; COSTANTINI, 2004; FANTE, 2005; LOPES, 2005). De fato, segundo Olweus (1993), com o passar da idade, há um descontínuo da prática de *bullying*. Porém, existe uma importante diferença entre a atividade lúdica e o *bullying*, que os educadores precisam conhecer para discernir um comportamento do outro. As características que envolvem a vivência do *bullying*, muito se assemelham a brincadeiras infantis, como são os casos de agressões físicas entre alunos em que ambos desferem golpes entre si, com o objetivo de simular situações de “guerrinha” (ABRAMOVAY et al, 2006). Entretanto, a diferença entre uma brincadeira e o *bullying* está, neste último comportamento, na intenção real de machucar o outro.

O fato de o *bullying* ser facilmente confundido como uma brincadeira de idade parece ser um dos elementos que têm dificultado a percepção dos professores quanto à real intenção de maltratar o colega. Outro elemento possivelmente associado à dificuldade de reconhecimento do *bullying* é que, predominantemente, os alunos alvos se mantêm calados, seja por medo dos autores ou por vergonha de não conseguirem lidar com as intimidações. Desta forma, os alunos alvos apresentam maior risco de passar despercebidos aos olhos dos educadores que não conseguem identificar a especificidade de um fenômeno de violência que está acontecendo em sala de aula, e nem associar possíveis conseqüências imediatas que o *bullying* pode causar.

A dificuldade da identificação do *bullying* pelos professores, também, pode estar associada aos cuidados que o aluno autor utiliza para não ser percebido quando o pratica. Geralmente, o aluno autor procura agir quando os profissionais da educação não estão com o seu olhar voltado para os alunos, e como o aluno alvo dificilmente reclama ou procura ajuda, pode, por fim, ficar cada vez mais vulnerável aos ataques. Assim,

é necessário que os professores sejam capacitados e habilitados para lidar com esse fenômeno, uma vez que ele os atinge diretamente, a considerar o baixo rendimento, observado em vários alunos, como ‘resultado do seu trabalho’; também os afeta veladamente, de maneira sutil e estressante, dentre outros motivos, pelo fato de ser o professor um ser emocional, capaz de perceber e captar tanto atitudes de interesse dos alunos como o clima emocional da turma. (FANTE, 2005, p. 67)

Com relação aos professores investigados, pode-se constatar que, aqueles com maior experiência docente¹², apresentam maior facilidade em perceber a prática de *bullying*, o que lhes possibilita, inclusive, identificar os alunos envolvidos:

Olha, eu observo assim, mais o Sol e a Lua... ele provocava a situação, ele provoca ela. Era uma coisa assim, muito freqüente, e eu não acho que é natural não.

Eu acho que poderia ser ali os meninos ali atrás, o Vento e o Sol em relação a menina..., a Lua. Eu acho que ela tava tão habituada a ser incomodada, que ela já não... não ligava mais. E era constante. Era uma coisa que acontecia..., não vou dizer diariamente, mas era quase.

Mas o problema é o Sol..., que tem problema com a outra menina, a Lua. Toda hora os dois, um cutucando o outro..., ali tem um problema de relacionamento. Eu não sei dizer ao certo o que é, mas eles têm problema um com o outro.

Já outros dois professores, mesmo não conseguindo identificar especificamente os alunos envolvidos com o *bullying*, fazem uma análise geral do relacionamento da turma:

Eu tenho uma visão, assim..., é uma visão superficial, mas é..., fase de adolescente, pré-adolescente ali..., eles se digladiam entre eles assim..., um querendo ser superior a outro em alguns momentos.

Deles eu percebo assim (da turma): uns muito fechados..., outros... é, parecem que estão sempre desconfiados de alguma coisa. Então até nas brincadeiras..., as vezes é uma brincadeira que eles fazem entre

¹² A fim de garantir a identidade dos professores quanto a essa característica, não serão apresentados seus nomes fictícios nas falas a seguir.

eles e que não tem maldade, mas eles conseguem deixar aquela brincadeira no lado negativo. E aí acaba ferindo um ou ferindo outro. Porque as vezes um diz uma brincadeira e daí eu já tento amenizar com outras brincadeiras em cima. Pra que a pessoa que se sentiu humilhada, que ela não veja pro lado negativo e que ela encare como uma brincadeira. Eu cansei de olhar pra eles e dizer: 'não, mas não é assim, não... entre na brincadeira. Ele está só brincando contigo.

Quando questiono sobre como os alunos se digladiam, eis que o professor responde:

Verbalmente..., mas é sempre alguns querendo se colocar numa condição de superioridade, querendo denegrir a imagem do colega. Então os que são um pouco mais velhos, pensam que podem mais, porque já estão ficando, porque isso e aquilo... Mas sempre tem aquele grupo que de uma maneira ele acaba se sobressaindo..., tem mais liderança, é mais ativo..., mas pras questões maléficas, né.

As falas dos professores, expressas acima, demonstram que eles percebem que há alunos “com problemas de relacionamento”. Mesmo “não sabendo ao certo o que é”, eles entendem que o comportamento adotado “não é natural” e que persiste “quase que diariamente”. Ou seja, constata-se que esses professores percebem o *bullying* e identificam os alunos envolvidos, mesmo não apresentando conhecimento específico sobre o assunto. Para um deles, isso se deve à experiência docente, que aos poucos é conquistada:

E eu consigo perceber, porque eu tenho uma longa experiência né... Com o tempo, a gente adquire esta experiência... Hí... a gente dá muita cabeçada no início da carreira da gente.

Aos poucos, os professores descobrem que não é suficiente apenas o conhecimento acadêmico para o processo de ensino e aprendizagem dos alunos. Existem diversos problemas na escola que os professores tem que se empenhar em resolver, pois além de envolver os alunos, interferem no aprendizado (ORTEGA et al, 1998). O problema é que parece existir uma fragilidade na formação profissional, pois os cursos acadêmicos não preparam os professores para identificar e encaminhar os problemas que

surtem com os alunos (FANTE, 2005). Isso, de certa forma, leva a uma “aparente aceitação dos adultos e conseqüente sensação de impunidade que favorecem a perpetuação do comportamento agressivo” (LOPES, 2006, p. 03).

Sobre os possíveis motivos da provocação entre os alunos, de um modo mais específico, entre Sol e Lua, os professores entendem que:

Não existia um motivo mais sério. Pelo menos, não que a gente percebesse né. (Jacarandá)

Era sem motivo algum. Quando um provoca..., cada um reage de uma forma. Se eu sei que se eu te cutucar você reage de uma forma..., e tem gente que faz isso de propósito, não tem? Daí tem gente que é assim, fica cutucando os outros, mexendo, ofendendo. O Sol provocava porque sabia da reação dela. (Limoeiro)

A falta de motivo justificável da perseguição no *bullying*, além de ser um dos principais elementos que identificam esse tipo de comportamento agressivo, demonstra ser um dos fatores que mais perturba o aluno alvo, uma vez que se vê ameaçado e coagido, sem entender o motivo. Alguns pesquisadores (OLWEUS, 1978; PEREIRA, 2002; FANTE, 2005 e LOPES 2006) acreditam que seja a personalidade do aluno alvo que atrai o autor, devido à sua ansiedade, timidez e insegurança. Segundo esses autores, o aluno alvo, tendo uma personalidade que demonstra menor habilidade para lidar com os conflitos sociais, assegura ao autor, de que, dificilmente, receberá um contra-ataque.

É possível que a dificuldade dos professores em compreender e identificar, na prática, os casos de *bullying*, seja, também, pelo fato dele ocorrer sem que exista um motivo que justifique as agressões. A princípio, o ser humano é visto como altruísta, solidário e sensível aos problemas e dificuldades do próximo. Por isso, comumente, entende-se que, ao ocorrerem situações de agressividade entre crianças e adolescentes, sempre haja um motivo para tal, como reporta o professor Louro:

Eu acho que sempre que uma pessoa vai perseguir o outro é por uma coisa que pra ela vai ter um fundamento..., na minha concepção, né. (Louro)

Porém, se buscarmos a compreensão do comportamento humano a partir do desenvolvimento ecológico, é possível encontrar ações destrutivas que o homem toma contra a própria espécie, sem que exista um motivo específico. Por exemplo, não distante do nosso cotidiano, é comum encontramos pessoas praticando a maledicência sem medir possíveis conseqüências de suas palavras; ou praticando atos de vandalismo ao destruir instalações de utilidade pública: como escolas, entre outros. Para Coimbra (2002, p. 52), o homem parece um “aprendiz de feiticeiro que não sabe controlar o efeito de suas ações... brinca com éticas de ocasião, com valores relativos, tem seu jogo de faz-de-conta nas éticas classistas ou corporativas, assim como na chamada ‘moral de situação’”.

Contudo, o ser humano parece habituado a procurar justificativas para o comportamento, seja para tentar “amenizar” os efeitos de suas ações ou para compreender a realidade de fato e cientificamente. No caso dos professores investigados, eles relatam sua preocupação com o comportamento entre os alunos que, além de ser prejudicial para a harmonia em sala de aula, compromete diretamente o processo de ensino e aprendizagem. Em busca de respostas, os professores consideram que a falta de motivação com a escola, a falta de objetivos para o futuro e a reprovação podem estar relacionados a prática de *bullying*:

O problema do Sol com a Lua, é que ele é um garoto completamente desmotivado. O Sol, ele não quer nada, não tem interesse, não quer participar..., não tem nada que chame atenção na escola mais pra ele. No ano passado ele era outro aluno. Bem melhor. Esse ano ele decaiu muito, muito. Na verdade, ele não quer estudar mais. Acho que só o supletivo mesmo pra ele. Eu gosto do Sol, eu acho um cara gente boa tudo. Só que está desmotivado, não aceitou a reprovação e está completamente desmotivado. Mas ele é um bom garoto e ela (Lua) também. Mas também está desmotivada. (Limoeiro)

O maior problema eu acho que é aquela inquietação deles. É a falta de concentração, a falta de querer, de.. eu acho que falta uma ambição talvez. Falta um olhar pra frente e ver um futuro, ver uma meta. (Coqueiro)

Eu acho que seja a falta de interesse. Nota baixa pra eles não faz diferença nenhuma. Na verdade eles não se preocupam se vão reprovar; então fica uma coisa meio assim... vazia. (Jacarandá)

Os conflitos sociais, a rebeldia injustificada, a falta de atenção e de respeito, e a expressão de desânimo são fenômenos recorrentes na escola que surgem quando os alunos não visualizam sentido prático nas atividades escolares (ORTEGA e REY, 2002). Sem motivação e auto-estima, parece difícil, para os estudantes, visualizarem os benefícios do estudo a longo prazo: “ainda que a motivação para o estudo e para as atividades escolares não possa ser, ou não deveria ser, em si mesma, fator desencadeante de conflitos sociais, o certo é que muitos problemas no clima de conflito incluem o assunto motivação” (ORTEGA e REY, 2002, p. 30). Neste sentido, pode-se considerar o *bullying*, também, como uma consequência da falta de motivação para com a escola.

Assim, no que se refere aos professores pesquisados, pode-se dizer que alguns estão sendo despertadas para o *bullying*, pois já não passa totalmente despercebido. Entende-se, assim como Freire (1996), que os professores estão vivendo um momento transitório da ingenuidade para a curiosidade epistemológica, onde “pensar certo, em termos críticos, é uma exigência que os momentos do ciclo gnosiológico vão pondo à curiosidade que, tornando-se mais e mais metodicamente rigorosa, transita da ingenuidade para a ‘curiosidade epistemológica’” (FREIRE, 1996, p. 32).

O entendimento dos educadores de que existe algo de errado na vivência de alguns de seus alunos é o primeiro passo desse despertar para o problema. Ao tornarem-se mais conscientes, compreendendo a realidade da violência velada no meio escolar, os docentes têm maiores condições de buscar meios para solucionar o problema em questão. É uma oportunidade, então, de deixar os desabaços queixosos sobre o comportamento dos alunos, como os que observei no recreio na sala dos professores, para, quem sabe, partir para um diálogo compreensivo e comprometido com as relações interpessoais do processo educacional.

Neste sentido, é importante que os educadores reconheçam e aceitem a realidade de que a violência faz parte do seu cotidiano escolar (FANTE, 2005). O fato é que, com mais ou menos intensidade, a violência velada, como é o caso do *bullying*, quando não identificada, pode ir tomando proporções cada vez maiores, gerando outros tipos de violência (OLWEUS, 1978; PEREIRA, 2002; FANTE, 2005). Ao demonstrar consciência sobre essa realidade, o professor Limoeiro ainda pondera sobre o caso dos alunos Sol e Lua:

Futuramente os dois ali iriam brigar sério, dentro da sala ou fora da sala. (Limoeiro)

Para a falta de motivação dos alunos com a escola que, conseqüentemente, pode desencadear ações agressivas entre os colegas, a resposta dos docentes está no ambiente familiar, na falta de educação recebida e nos problemas enfrentados:

Eles têm problemas em casa, tranqüilo. Eles têm, dá pra ver. De casais separados, de bebida, de apanhar. Se você for a fundo, aluno por aluno, você vai constatar. Vai aparecer. E daí, eles trazem pra sala de aula né, eles vêm pro colégio. (Limoeiro)

Daí falta..., é uma questão de educação daí né. De educação. Porque se a família tem esse tipo de comportamento, o aluno vai ter também né. (Louro)

Eu acredito que era algum problema, é..., relacionado com a família, que acontecia alguma coisa naquele dia, e ele (Vulcão) vinha daquela forma pra escola. Eu acredito que seja mais alguma coisa direcionada à família. (Coqueiro)

Quanto ao aluno Sol, devido a algumas situações observadas, pode-se inferir que possivelmente existia alguma fragilidade em sua relação com a família, o que poderia estar interferindo no seu desempenho escolar. No decorrer de uma das aulas observadas, um professor solicitou que os alunos confeccionassem, em aula, um cartão segundo suas orientações, o qual deveria ser entregue para o dia dos pais. Sol, após cumprir o trabalho e receber sua avaliação, discretamente amassou o cartão e jogou no lixo o “presente” que “deveria” ser entregue a seu pai ou representante. Foi possível observar, também, a ausência dos pais de Sol na reunião geral da escola para a entrega de boletins, e ainda, em outros momentos, quando algum professor solicitava a presença de um responsável para conversar sobre o desempenho escolar do aluno. Entretanto, somente uma investigação de maior abrangência, incluindo o aluno e a família, poderia trazer respostas a suposição dos professores, de que Sol vivenciava problemas familiares. Contudo, a menor atenção dedicada pelos professores a Sol já poderia ser considerada como um elemento importante na tentativa de compreender o comportamento do aluno.

Na intenção de explicar os motivos que levam à prática de *bullying* pelos alunos, Fante (2005) e Costantini (2004) concordam que a principal causa para o

comportamento agressivo esteja nas relações familiares estabelecidas com os adultos. Contudo, seguindo a visão ecológica do desenvolvimento humano proposta por Bronfenbrenner (1996), parece mais adequado sugerir que não apenas a família, mas os diferentes contextos em que o ser humano se insere, podem contribuir para prática de *bullying* na escola. Responsabilizar, exclusivamente, a família pelos casos de *bullying*, seria desconsiderar todo um contexto social que produz forte influência sobre o desenvolvimento humano, bem como, seria excluir qualquer responsabilidade da dinâmica escolar diante dos “problemas dos alunos”.

Para Bronfenbrenner (1996), existem quatro sistemas de interação onde o sujeito se desenvolve: microssistema, mesossistema, exossistema e macrosistema. Segundo Narvaz e Berwanger (2007), a família é o primeiro grupo social do qual o indivíduo faz parte, em que adquire uma identidade e alguns papéis sociais de acordo com a ideologia cultural vigente. Na abordagem ecológica, a família, esse primeiro núcleo ao qual pertence o indivíduo, compõe um microssistema de relações. Com o passar dos anos, o ser humano amplia seus espaços de interação e cria uma rede de sistemas em diversos ambientes onde influencia e é influenciado. Por exemplo: o grupo de amigos, a igreja, o clube, a escola são microssistemas que o indivíduo participa e assume diferentes papéis de acordo com cada contexto ambiental. O mesossistema é a interação entre os microssistemas onde o indivíduo se desenvolve; no caso do exemplo citado, poderia ser a escola e a família. Já no exossistema, o indivíduo responde à estruturas sociais que não fazem parte do seu círculo direto de relação, como as decisões tomadas pela secretaria municipal de educação que influenciam a organização escolar do aluno. Os valores e crenças de uma sociedade, em um momento sócio-histórico, compreendem o macrosistema.

Assim, tendo em vista os sistemas de relações em que o ser humano em desenvolvimento está inserido e interage, não é possível atribuir a prática de *bullying* entre alunos exclusivamente às relações vividas no ambiente familiar: “a possibilidade de os pais apresentarem um desempenho afetivo em seus papéis na educação dos filhos dentro da família depende das exigências dos papéis, dos estresses e dos apoios oriundos de outros meios” (BRONFENBRENNER, 1996, p. 08). Para esse autor, o indivíduo não apenas sofre interferência das relações estabelecidas face-a-face, como também de

outros ambientes do qual não faz parte. Por exemplo: a relação que um pai estabelece com o filho, indiretamente é influenciada pela relação desse pai com a esposa, pelo ambiente de trabalho, pelos compromissos sociais, pela cultura vigente, entre outros.

Segundo a abordagem ecológica, pode-se presumir que os professores que percebem a prática de *bullying* e, inclusive, identificam os envolvidos, ao atribuírem o problema do relacionamento entre alunos exclusivamente às relações familiares, indiretamente parecem eximir-se da própria responsabilidade, como educadores ou escola, no processo de formação e desenvolvimento da personalidade e subjetividade dos alunos.

Diante do exposto até então, pode-se afirmar que esses professores percebem a prática de *bullying* entre os alunos. Contudo, eles parecem ter uma visão reducionista sobre os seus elementos desencadeantes, como a falta de motivação do aluno para com a escola e problemas familiares. Neste sentido, considero que a abordagem ecológica do desenvolvimento humano, pode servir como ferramenta aos professores para auxiliar na compreensão da dinâmica da escola e da rede de relações que envolve a comunidade escolar: professores, funcionários, direção, pais, alunos, bairro, cultura local, sociedade, entre outros.

Apesar desses professores perceberem a prática de *bullying*, inclusive identificando os envolvidos graças à experiência docente, como afirmou um deles, houve outros que demonstraram insegurança quanto ao que percebiam sobre o comportamento dos alunos, como será apresentado a seguir.

3.2.2 A INSEGURANÇA DOS PROFESSORES QUANTO AO QUE PERCEBEM NO COMPORTAMENTO DOS ALUNOS

Geralmente as pessoas tomam cuidado ao seguir por caminhos incertos, principalmente quando podem se comprometer negativamente devido a um procedimento equivocado. No ambiente escolar, não é diferente. Frente a um desconhecimento, comumente os professores manifestam insegurança ou incerteza para falar sobre o que percebem e vivenciam na escola e nas relações entre alunos.

No decorrer das entrevistas com os professores, foi possível identificar a insegurança na maioria deles, quando o assunto era violência e agressividade escolar, mesmo daqueles que identificaram os casos de *bullying*. Quando questionados sobre o que consideravam agressividade escolar, os docentes tinham respostas generalizadas, como por exemplo: falta de respeito, barulho, agressão física, humilhação e agressão verbal.

As respostas dos professores vêm ao encontro do que nos colocam Abramovay et al (2006) ao destacarem que a violência escolar possui um caráter complexo e multifacetado: “as definições estão alinhadas aos conceitos de violência: como sinônimo de agressão física; como delito ou crime; como transgressão; como agressão verbal; como as várias formas de discriminação; como ataques ao patrimônio, entre outras” (ABRAMOVAY et al, 2006, p. 69).

Na compreensão dos educadores investigados, violência e agressividade escolar tem um sentido de:

Ah, humilhar o outro, né. Seja verbalmente..., ou até mesmo humilhar alguém da família. E agressão física. (Louro)

Agressão verbal! Desde agressão verbal, né. Não só a física. Desde o barulho em sala de aula..., eu acho que é um desrespeito, tanto com o professor quanto com os colegas que querem aprender. Eu considero isso também um tipo de agressão. (Abacateiro)

Agressão verbal..., a questão da falta de respeito, do cale a boca, fique quieto. (Plátano)

Quando partem realmente pra briga, né. (Limoeiro)

Porém, contrariando essas afirmações e as observações realizadas no decorrer das atividades de aula, ao serem convidados a considerar especificamente a turma da 6ª série, a maioria dos professores afirmaram a inexistência de agressividade entre os alunos (ou pelo menos em suas aulas com a turma). Inclusive os casos de *bullying*, identificados por eles, não foram considerados como manifestação de agressividade:

O caso que eu mais notei foi o do Sol, ele e ela (Lua) a todo o momento se provocando. Mas eu não considero agressivo. Não, não

chega a ser agressivo. Só que ela se irrita fácil, ela se irrita fácil. (Limoeiro)

Eu nunca notei como o que fosse que destacava a agressividade. Olha, até nem sei explicar ao certo o que acontece ali. Porque nas minhas aulas não acontece muito, então não sei te dizer. (Coqueiro)

Mas não chega, assim, a ser uma agressividade. (Jacarandá)

De serem agressivos? Não, não. Não, não tem. (Pinheiro)

Não, não. Eu nunca vi, eu nunca presenciei. (Louro)

Nas minhas aulas..., deixa eu ver... Não! Assim que eu visse, assim, nas minhas aulas..., durante o período da minha aula, não. De agressividade, não. Pode ser até que tenha ocorrido. Mas durante as minhas aulas eu não..., isso eu não observei (Abacateiro)

Já o professor Plátano ratificou a declaração feita anteriormente sobre o que considerava como agressividade e violência escolar. Contudo, o professor Pessegueiro pareceu ter dúvidas ao declarar o seu entendimento:

Não sei..., de repente a verbal, eu acho que há. Sabe?! A questão da falta de educação. A questão da falta de respeito..., do cale a boca, fique quieto... Mas eu acho assim, que essa questão da agressividade verbal, eu acho que existe. (Plátano)

Na minha aula... não! Assim, verbal sim..., ou insinuações de situações verbais. Mas física mesmo, ou agressões mais sérias verbal, eu não tive nenhum registro. (Pessegueiro)

Abordar o tema violência e agressividade escolar não parece ser algo muito confortável para os educadores. Por isso, é comum negarem a existência do fenômeno violência na escola, pois como educadores, podem se sentir questionados quanto ao seu trabalho: “um dos grandes desafios do professor é o de tentar manter o controle da classe para que não seja visto como incompetente ante a equipe docente e a direção escolar” (FANTE, 2005, p. 198).

Contrapondo os relatos de alguns docentes que negaram situações de agressividade entre os alunos da 6ª série, as observações realizadas demonstraram o oposto. Em diversas aulas, foi observada pelo menos uma situação de desrespeito e

agressão entre os alunos, através de manifestações de: violência verbal, com o uso de palavrões ao se referirem ao colega; violência psicológica, através de ameaças; violência física, como chutes, tapas, socos e puxões de cabelo.

Quando questionados sobre o espaço escolar em que os alunos estão mais vulneráveis às práticas agressivas, os educadores consideraram:

Ah, eu acho que deve ser na hora da pausa (recreio), né... quando eles ficam soltos. Então eu acho que é um momento bem propício pra eles..., porque eles estão livres e soltos. Não tem ninguém fiscalizando, não tem ninguém cuidando. Então eu acho que é o momento que eles podem realmente falar coisa e até mesmo fazer. Na saída da escola e nas mediações, né... também..., na entrada da escola. (Louro)

Olha eu acho assim..., que eles podem na hora da pausa, na hora da saída ou na chegada..., ou até mesmo na hora da pausa, né. Porque eu acho que eles se sentem mais livres das vistas de alguém, longe de qualquer pessoa. Então eu acho que daí..., essas coisas podem acontecer com mais frequência, né. Na sala de aula, eu tenho a impressão que é mais camuflado, né. É assim que eu vejo. (Abacateiro)

Aqui normalmente onde acontece as brigas deles é na hora do recreio, no pátio..., quando acontece os casos mais sérios de agressividade de briga assim, de um soquiar o outro, e machucar..., alguma coisa. Normalmente é no pátio e na hora do recreio quando é dentro da escola. eles ficam sozinhos aí no pátio, né. As vezes fica alguém, que tá andando por ali..., mas não pra atender eles ali fora. Fica o Sr. Porteiro dando uma passada assim. Mas no geral eles ficam sozinhos. (Jacarandá)

No pátio... no pátio. Que é quando eles estão soltos, né. (Pinheiro)

É interessante notar que, apesar dos referidos docentes afirmarem ser o recreio o espaço mais propício de ocorrer ações violentas entre alunos, não foi observado qualquer adulto supervisionando os alunos neste momento. Mesmo estando sozinhos, a maioria dos alunos, mais especificamente da 6ª série, passavam envolvidos com jogos disponibilizados pela escola (vôlei, futebol, basquete e tênis de mesa) e raramente foi presenciado Sol agredindo Lua no recreio, pois enquanto Lua jogava vôlei, Sol, após comer seu lanche, corria para jogar futebol.

Neste sentido, é possível confirmar os resultados de Fante (2005) e da ABRAPIA (2007) de que, no Brasil, o *bullying* tem maior ocorrência em sala de aula, diferentemente dos países europeus em que o *bullying* incide com maior frequência nos ambientes em que não existe a presença de adulto.

A situação vivida na escola investigada assemelha-se a outro elemento que Fante (2005) identificou em suas pesquisas: professores e demais profissionais da educação costumam negar a existência da violência em suas escolas, destacando que os casos pontuais são rapidamente solucionados. Assim como nos estudos realizados no Brasil, as escolas da Itália, segundo Costantini (2004), demonstram desconsiderar a prática de *bullying*, pois “toleram-se os sinais que denunciam o aumento das manifestações de agressividade cada vez mais numerosos entre os estudantes, tanto que há quem pergunte: *qual o nível de agressividade que se deve atingir antes de serem tomadas medidas adequadas?*” (COSTANTINI, 2004, p. 76 grifo do autor). A complexidade que envolve o universo do *bullying*, associada à tolerância e à dificuldade de identificação, possivelmente, sejam o implicante para a falta de reconhecimento dos professores diante deste fenômeno.

Apesar de encontrar, nos educadores, respostas sobre o que seria um comportamento agressivo entre os alunos, a partir das observações e entrevistas, ficou evidente que eles se mostram inseguros em considerar e assumir a existência de agressividade no espaço das atividades de aula e, assim, a violência escolar. Com a insegurança, os professores demonstraram deixar de considerar comportamentos importantes que evidenciavam o *bullying* e supuseram que não passa de uma brincadeira de idade, ou apenas um artifício dos alunos para chamar a atenção do professor ou dos colegas, ou ainda que os alunos envolvidos com o *bullying*, gostam da situação:

Eu acho que eles (Sol e Lua) queriam chamar a atenção, né. Eles reclamam pra gente daquilo ali, mas na verdade eu acho que eles estão gostando daquela situação ali. Então, eu acho que é próprio da idade deles, né. Ali, me pareceu mais uma brincadeira deles pra chamar a atenção da turma, ou pra chamar a minha atenção.., não sei porque também. (Jacarandá)

Mas o que eu observo no Sol é que ele tem uma forma..., ele fica tentando chamar a atenção se movimentando, falando bastante o tempo todo, né. (Louro)

Eu acho que na verdade, que eles querem aparecer. Um quer aparecer mais que o outro. Quer se mostrar mais que o outro. Que é onde acaba acontecendo até as desavenças ali dentro, né. (Coqueiro)

Eles brincavam muito com a Água também..., então..., era besteirinha, brincadeira assim..., porque ela é uma menina bonitinha, né, então eles se insinuavam pra Água. Então eu acho que essa insinuação também é complicado, né. A Água até veio uma vez conversar comigo, uma vez sim..., dessas brincadeiras deles. Então ela não se sentia bem por causa disso. Já a Lua, ela não se queixava. Então eu não sei se a Lua gosta, ou gostava do que acontecia, ou se não ligava mesmo, né. (Coqueiro)

O emprego dos verbos “achar, perceber, observar”, presente nas falas dos professores Jacarandá, Coqueiro, Louro e Pinheiro, demonstra que eles identificam a existência dos comportamentos inadequados entre os alunos. Entretanto, os referidos docentes parecem se satisfazer com suas suposições, não procurando conhecer o que de fato está ocorrendo com os alunos.

A insegurança e a falta de investigação dos professores diante da manifestação do *bullying*, evidencia a sua tolerância diante dos conflitos existentes na turma. Isso, conseqüentemente, pode favorecer a perpetuação de comportamentos inadequados, gerando, nos alunos, um sentimento de impunidade, insegurança e falta de proteção, comprometendo o sentimento de credibilidade frente à escola (ABRAMOVAY et al, 2006).

Porém, tal insegurança não pode servir como justificativa para a tolerância ou omissão diante dos acontecimentos na escola. No mínimo, deve ser motivo de investigação para os professores, com o objetivo de buscar conhecer a realidade que de fato circunda os problemas dos alunos e entre os alunos. Com a investigação, os professores podem encontrar outros colegas que também apresentam dúvidas quanto ao que percebem no comportamento da turma 6ª série, e juntos, podem esclarecer com os alunos a realidade que os cerca (ORTEGA et al, 1998). Ou seja, se o problema é originário do microsistema das relações em atividades de aula, ou se é originário de outros contextos da escola ou fora dela.

Aspectos como a infra-estrutura urbana, o perfil dos moradores e o tipo de comércio são alguns dos fatores que podem interferir na visão sobre o bairro e sobre a própria escola que, também, está relacionada com as formas de se vivenciar as violências nas escolas. (ABRAMOVAY, 2006, p. 269)

No decorrer das entrevistas, foi possível verificar que a maioria dos professores já trabalhou ou trabalha em mais de uma escola, com vivências em espaços sócio-culturais muito diferentes, como descreve o professor Limoeiro:

Eu já trabalhei na Escola Canário, no João de Barro. Lá é barra pesada, nossa. No João de Barro, era barra pesada, todos os dias tinha briga entre os alunos. Aqui na nossa escola raramente acontece uma briga. Aqui é só aluno de classe média, média-alta, média-baixa, mais ou menos todo mundo nivelado. Eu acho que esse é um dos motivos, nem muito baixo e nem muito alto. (Limoeiro)

A diversidade de ambientes macrossistêmicos em que os professores lecionam, possivelmente, seja, também, um dos motivos para a sua insegurança em reconhecer alguns comportamentos agressivos entre os estudantes da escola pesquisada. Se os professores vivenciam uma escola “barra pesada” (Limoeiro) com brigas diárias entre os alunos, pode ser compreensível que se sintam inseguras ou não considerem o *bullying* como uma ação agressiva. Cada escola possui características que correspondem aos sujeitos que nela vivenciam. Por isso, conhecer a perspectiva ecológica que envolve os alunos e a escola, possibilita “compreender as relações interpessoais como parte de um sistema mais complexo e sujeito a influências sociais, culturais e históricas” (YUNES, 2001, p. 47).

É possível que a discrepância entre os diferentes contextos escolares em que alguns professores lecionam, seja o implicante que leva à insegurança do significado que percebem. Ao tratar especificamente do *bullying* entre os alunos, eles o entendem, não como agressividade, mas sim como um comportamento de indisciplina. Assim, os professores parecem buscar segurança num conceito conhecido e, pelo menos, compreendido por todos.

3.2.3 PERCEPÇÃO DO *BULLYING* COMO INDISCIPLINA

A indisciplina é um fenômeno abrangente, que se apresenta em muitas esferas (social, familiar, pessoal, escolar), em diferentes modos e graus de intensidade, sendo de difícil conceituação (SILVA e NEVES, 2006). Aplicada ao meio escolar, a indisciplina costuma ser entendida como um comportamento de transgressão das regras, de rebeldia, de desrespeito ao professor e aos colegas, com conversas paralelas e falta de participação dos alunos nas propostas dos professores, sendo considerada, também, um tipo de violência escolar (REGO, 1996; VASCONCELLOS, 1997). Por integrar comportamento e atitudes que perturbam e dificultam o processo de ensino-aprendizagem, a indisciplina representa um dos fatores responsáveis pelo insucesso escolar (AMADO, 1998).

No contexto educacional, a indisciplina pode ser dividida em três níveis: 1) desvio das regras de produção: corresponde aos incidentes que levam à perturbação do andamento da aula; 2) conflitos entre pares: corresponde aos casos em que há dificuldade no relacionamento entre os alunos, como as manifestações de violência e *bullying*; 3) conflitos da relação professor-aluno: corresponde aos casos de desavenças entre professor e aluno, relacionados à autoridade do educador (AMADO, 1998).

Diante dos acontecimentos observados no ambiente escolar, a indisciplina dos alunos demonstra ser o fenômeno que mais preocupa os profissionais da educação. A ela são atribuídos os comportamentos que inviabilizam ou dificultam a condução da aula conforme o programado, comprometendo a qualidade do ensino. A aprendizagem da turma, também, fica prejudicada quando alguns alunos com suas movimentações de diversas formas, perturbam a atenção dos demais. Neste sentido, a indisciplina é apontada como um elemento que desestabiliza a relação professor-aluno (ABRAMOVAY et al, 2006), o que é confirmado na declaração do professor Plátano:

O Sol pra mim, ele é um menino debochado em primeiro passo. Sabe?! Porque o Sol, ele faz o que ele quer, a hora que quer, sabe?! Eu, eu particularmente, eu tenho uma certa implicância com o Sol... porque

ele é mal educado, ele é abusado. De repente, o Sol só complica comigo, aqui dentro da sala, digamos, na minha aula. (Plátano)

A indisciplina pode, ainda, ser interpretada por dois viéses: 1) como um elemento prejudicial das relações sociais no ambiente escolar, que interfere de forma negativa, principalmente na relação professor-aluno e conseqüentemente no processo de ensino-aprendizagem; 2) como um elemento positivo, quando a indisciplina demonstra a insatisfação dos alunos com algumas fragilidades da escola (ABRAMOVAY et al, 2006).

O professor e a escola, ao optarem por considerar a indisciplina apenas de maneira negativa e reduzida a um problema do aluno, correm o risco de ficarem

presas num ciclo vicioso cheio de problemas, no qual as mesmas reações se repetem. A intenção inicial do educador de abreviar o comportamento por meio da punição, acaba servindo involuntariamente para manter o problema. As punições constantes e cada vez maiores em geral fazem crescer no aluno seu nível de frustração e de ressentimento. Gradualmente, o aluno passa a assemelhar-se a uma bomba ambulante de sentimentos negativos, pronto para explodir a qualquer aborrecimento de pouca importância, o que, por sua vez, geralmente acarretará em mais punição, frustração e, é claro, mais comportamentos problemáticos. (BEAUDOIN e TAYLOR, 2006, p. 53)

Frente a isso, o segundo caminho parece ser o mais coerente. Ao optarem por reconhecer a positividade da indisciplina, a escola e os professores estão buscando compreender ecologicamente esse fenômeno. A indisciplina dos alunos é apenas uma conseqüência que demonstra que algo não está bem, seja na interação aluno-escola, aluno-professor, aluno-colegas, aluno-família, ou aluno-consigo. Contudo, optar pelo segundo caminho para buscar entender a indisciplina e “assumir uma postura positiva, depende da sensibilidade dos professores, de suas respostas e da abertura da escola para ouvir e aprender os tipos de comunicação e sinais que emitem os alunos” (ABRAMOVAY et al, 2006, p. 96).

No caso do aluno Sol, a sua indisciplina parece demonstrar a “falta de motivação” (Limoeiro) para com a escola. Considerando a abordagem ecológica, a falta

de motivação dos alunos pode ser conseqüência de inúmeros contextos, inclusive, pode ser decorrente da própria indisciplina da escola e/ou dos professores (VASCONCELLOS, 1997).

Por possuir diferentes conceitos, a indisciplina pode ser compreendida de modo diverso (SILVA e NEVES 2006), tanto que há professores que tomam atitudes distintas frente a alguns comportamentos dos alunos. Por exemplo: um professor pode incomodar-se com a conversa dos alunos por estar prejudicando sua aula; mas outro pode considerar importante a interação da turma para a construção do conhecimento. Frente a isso, Amado (1998) chama a atenção de que nem sempre o educador está diante de um comportamento de indisciplina, mas, sim de uma série de fenômenos designados como indisciplina. Entretanto, no caso do *bullying*, a intimidação e a perseguição praticadas de diversas formas, são conseqüências do rompimento do respeito no convívio entre os alunos. A relação de conflito que surge com o *bullying* infringe as regras educacionais e de convivência, prejudicando o processo de ensino-aprendizagem. Sendo assim, a prática de *bullying* pode, também, ser caracterizada como um ato de indisciplina.

Apesar de o *bullying* possuir características próprias, possíveis de serem identificadas, a forma implícita como ocorre leva muitos professores a não percebê-lo como um fenômeno específico de indisciplina:

O que faz com que a turma não ande..., não deslanche... é, é essas brincadeiras paralelas e gracinhas desses maiores que..., atordoam em geral. Mas no geral..., esses 4 ou 5, eles conseguiram levar o restante da turma nesse..., emaranhado de bagunça, de brincadeira, de não querer levar nada a sério... A indisciplina é o meu grande impasse, sabe! É bem complicado. O problema deles é a indisciplina. (Plátano)

Agora o Sol pra mim, ele é assim..., é sei lá, mimado ou sei lá. O Sol ele consegue, então influenciar as pessoas pro lado dele, sabe! Ele perturba bastante. (Plátano)

O fato deles não deixarem os outros aprenderem com essas conversinhas paralelas..., eu acho um desrespeito. Eles são muito agitados. Eles não tem muito senso... a noção de respeito. Alguns estão ali e não querem nada com nada. (Abacateiro)

Eles são uma turma agitada demais, não conseguem parar quietos e se concentrar. Você tenta começar uma explicação..., cinco aqui conversam..., acalma esse cinco, mais cinco aqui começam. Então fica uma coisa assim, que toda a hora você chamando a atenção. É uma agitação. E o Sol é o mais saliente na turma. (Louro)

Para estes professores, o destaque de indisciplina na turma parece ser o aluno Sol, visto como “debochado” (Plátano), “o mais saliente” (Louro) e o que “consegue influenciar a turma, perturbando bastante” (Plátano). Com estes relatos, fica evidente que os professores percebem o comportamento inadequado de Sol, demonstrando condições de identificar o *bullying* entre os alunos, contudo, neste momento, não o distinguem como um tipo específico de indisciplina.

Desta forma é importante estar alerta para diferenciar os problemas entre os alunos, que são generalizados como indisciplina, pois “enquanto os estudantes podem estar sentindo que sua vida está sendo afetada mais pelas relações com seus iguais, os docentes podem estar interpretando que está havendo um problema de falta de motivação, ausência de disciplina ou rejeição geral à vida acadêmica” (ORTEGA e REY, 2002, p. 25).

Os professores, com suas atenções voltadas para os alunos que perturbam e para a “agitação” (Louro) da turma, podem deixar de perceber os alunos “disciplinados”, que não incomodam. Algumas vezes, são nesses alunos “disciplinados” que se escondem ao alvos de *bullying*. Porém, com a preocupação dos docentes voltada para manter “o controle” da turma e desenvolver o conteúdo programático, podem, conseqüentemente, afastar um possível pedido de ajuda do aluno alvo.

Infelizmente, são poucos os alunos alvos que procuram os educadores reclamando da situação vivenciada e pedindo ajuda. Vivendo sob ameaças e intimidações, o medo do autor invade o aluno alvo, que por conseqüência, contribui para que impere a lei do silêncio e o seu contínuo sofrimento pela vivência do *bullying*. Algumas vezes, os docentes até percebem as movimentações do *bullying* entre os alunos, no entanto, como não há reclamações ou pedidos de ajuda dos alunos, comumente, passam a entender como um gesto exclusivo de indisciplina:

Vê que tá acontecendo, você vê que tá acontecendo alguma coisa. Aqui na frente, você que tá comandando a aula, você percebe que existe umas movimentações, algumas falas..., mas a gente aqui na frente não sabe bem o que é que tá acontecendo. Mas eu nunca vi alguma questão de intimidação entre os alunos. Até mesmo assim, tem os que são diferentes... a Terra, o Vento que são gordinhos, né..., eu nunca presenciei nada em alguém. Pode até acontecer, mas eu nunca presenciei um aluno fazendo alguma piadinha sobre eles. (Louro)

Agora na hora ali de prestar a atenção é que começa aquela conversa paralela, aquele tumulto. E a gente particularmente não consegue ver o que que tá acontecendo por trás, né. Porque a gente é um ali na frente. A gente não tem como, a gente tá observando coisas diferentes entre eles... Muitas vezes você vê que não é harmoniosa a interação da turma ali. O relacionamento da turma não é harmonioso. (Abacateiro)

Ao aprofundar, junto aos professores, a problemática da indisciplina na expectativa de que pudessem vir a perceber alguma característica de *bullying*, foi apontada a sexualidade da turma e sua heterogeneidade de idade como a principal causa do comportamento perturbador:

Mas eu vejo que essa diferença de idade deles, parece que ela interfere um pouco. Esses alunos mais velhos, eles têm um comportamento..., a maturidade deles é diferente dos pequenos. Claro que a gente aprende com as diferenças, né... mas essas diferenças de idade, parecem que causam um pouco de tumulto. (Louro)

O problema da indisciplina deles é só a sexualidade. É..., eles querem ser e fazer além da idade deles. E isso prejudica bastante o aprendizado. Elas só querem saber se a outra já ficou, já beijou..., se uma vem de bota a outra também tem que vir. Se uma vem de jaqueta, a outra também tem que vir. E isso é bem complicado. (Plátano)

O que tem me chamado a atenção... é... o despertar, eles estão despertando. Muitos estão ligados só nessa descoberta, neste despertar. A questão hormonal..., a questão da sexualidade sabe... (Pinheiro)

A preocupação com a sexualidade, conforme referido, advém do período da adolescência, que os alunos da 6ª série estão começando a vivenciar. Por ser uma fase transitória, que inicia por volta dos 11 anos de idade, marcando o final da infância e a preparação para a vida adulta, a adolescência possui características próprias devido às

transformações hormonais, físicas e psicológicas que alteram o comportamento juvenil. Com essas mudanças, o adolescente começa a vivenciar em si próprio um novo ser, que muitas vezes pode entrar em conflito consigo próprio e com outras pessoas, pois está experimentando um caminho de descobertas. Este novo momento da vida, marcado por acertos e desencontros; conflitos e ousadia; amores e frustrações; desejo de ser adulto, mas com ações infantis é chamado de Síndrome Normal da Adolescência (ABERASTURY e KNOBEL, 1992; OUTEIRAL, 1994).

Como as transformações nos adolescentes não ocorrem simultaneamente, já que alguns se desenvolvem mais e/ou antes que outros, esta disparidade do desenvolvimento entre os pré-adolescentes pode gerar uma série de conflitos entre os alunos e contribuir para o *bullying*. Nesse caso, o *bullying* pode incidir, inicialmente, como forma de competição, como referiu o professor Plátano ao relatar que os alunos estão interessados em saber “quem já ficou” e “quem já beijou”. Os alunos que não começaram a experimentar as transformações da adolescência correm um risco maior de servir de chacota aos demais; como também, os alunos que já estão vivenciando a adolescência podem ser perseguidos ou intimidados devido a mudança de voz, crescimento de pêlos ou pela saliência dos seios e o uso do primeiro sutiã, por exemplo.

Como se pode constatar, a escola não é apenas o local onde se vivencia o processo de ensino-aprendizagem. Alunos que experimentam a adolescência, por exemplo, representa o cotidiano dos professores influenciando mais, ou menos, na educação. Por isso, o educador, sabendo encaminhar “os conflitos” que esta fase da vida traz, pode estar auxiliando no desenvolvimento sadio de seus alunos.

Frente a essa realidade, torna-se importante que o professor se identifique com seu papel de educador, pois em uma perspectiva ecológica do desenvolvimento humano, o seu papel tem “um poder especial ao influenciar o modo como o sujeito se comporta em determinada situação” (PORTUGAL, 1992, p. 80). Sendo assim, considero que um professor preocupado com a formação educacional dos alunos, não pode ficar inerte aos problemas em sala de aula, pois “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (FREIRE, 1996, p. 21). Ao criar possibilidades para a produção do conhecimento, é importante que o professor procure, juntamente e transversalmente ao desenvolvimento dos demais conteúdos,

promover ações que possibilitem a prática do respeito, amor ao próximo, solidariedade, cidadania, entre outros.

Entretanto, para alguns docentes, a disparidade de idade dos alunos era o implicante que influenciava o mau comportamento da turma, dificultando sobremaneira, o processo de ensino-aprendizagem. Na tentativa de solucionar essa questão, a diretora da escola, juntamente com a orientadora pedagógica, com base na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 1996), sugeriram o encaminhamento dos alunos, com idades a partir de 15 anos, para uma instituição de Educação de Jovens e Adultos (EJA). Assim, eles teriam a possibilidade de, em um curto período de tempo, recuperar as séries atrasadas, para no próximo ano, poder retornar à escola para cursar o ensino médio. Desta forma, os alunos Sol, Vento, Trovão e Vulcão, após reunião da direção com os alunos e seus pais, foram transferidos para outra instituição de ensino com o objetivo de cursar o EJA. Já, pais de outros alunos que vivenciavam a mesma situação, não aceitaram a sugestão, e assim permaneceram cursando a 6ª série. Apesar da direção da escola ter justificado sua sugestão, considero que o mais apropriado seria este procedimento ter ocorrido logo no momento da matrícula e não em meados do terceiro bimestre do ano letivo.

Se, para alguns professores, a diferença de idade era o implicante da indisciplina da turma, para o professor Limoeiro, os alunos apenas careciam de maior atenção dos docentes, necessitando ser ouvidos:

Porque é muito fácil mandar embora, né. Muita gente circulou por quatro ou cinco escolas... As vezes, falta alguém ouvir eles né. Tem aluno que é o maior bagunceiro com certos professores, mas contigo é um doce. Eu consigo ver. Eu consigo ver isso hoje..., mas é só com o tempo. (Limoeiro)

Para Hayden (2002), podem existir diversas razões que levam a escola a propor a transferência de alunos sem que haja (maiores) prejuízos à escola ou aos alunos. Uma delas é buscar apoio nas leis educacionais. Segundo a LDB (1996), os alunos a partir de 15 anos de idade, que não concluíram o ensino fundamental, podem ser encaminhados ao EJA. Para a autora, o apoio legal pode ser uma alternativa positiva da escola encaminhar “o problema” sem estigmatizar o aluno com o rótulo de expulsão. Apesar de

algumas escolas buscarem na diminuição das turmas a solução dos conflitos em sala de aula, parece não existir relação entre o tamanho de turma com a prática de *bullying* (PEREIRA, 2002).

O importante é a escola buscar compreender ecologicamente a dinâmica que envolve os conflitos no decorrer das atividades de aula e demonstrar aos alunos que suas necessidades são respeitadas e consideradas, que seus problemas e preocupações são reconhecidos como próprios (ORTEGA e REY, 2002). Ao criar um ambiente estável e de segurança, os professores conseguem ganhar a confiança de seus alunos, para que, juntos, consigam buscar alternativas viáveis para solucionar os problemas existentes na escola e que interferem no processo de ensino-aprendizagem.

A partir dessa realidade, pode-se concluir que enquanto houver uma disparidade entre as percepções dos professores, diante dos comportamentos inadequados dos alunos, com a preocupação dos docentes, predominantemente, com a transmissão de conteúdos, sem demonstrar o mesmo compromisso com o processo de formação da personalidade e da cidadania dos educandos e, sem buscar uma auto avaliação e sem visualizar o contexto ecológico de desenvolvimento do aluno, é pouco provável que a escola consiga alcançar os objetivos propostos no projeto pedagógico e transformar com sucesso a atual realidade da prática de *bullying* em sala de aula.

Diante disso, considero que um caminho viável para solucionar os conflitos entre alunos e enfrentar demais problemas na escola, seja buscar primeiramente, uma orientação seguindo a abordagem ecológica do desenvolvimento humano (BRONFENBRENNER, 1996). Com o estudo dessa abordagem, os professores serão conduzidos a refletir sua prática educacional, buscando considerar os diversos contextos ambientais dos quais sofrem influências (escola, família, professores, colegas, comunidade, clube, serviços de assistência social, entre outros). Após conhecer a realidade educacional que influencia as relações no ambiente escolar, os professores e demais profissionais da educação poderão buscar na Educação Ambiental estratégias de ação, a fim de encontrar alternativas para melhor encaminhar e solucionar as fragilidades e conflitos educacionais, uma vez que a Educação Ambiental “procura nas pessoas o desejo de participar na construção da sua cidadania, fazendo com que as pessoas

entendam a responsabilidade, os direitos e os deveres que todos têm com uma melhor qualidade de vida” (REIGOTA, 1994, p. 34).

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da experiência própria de envolvimento com o *bullying* e a inconformidade com a escassez de estudos sobre esta problemática, tive o objetivo, neste trabalho, de conhecer a percepção e atuação de professores frente aos casos de *bullying* em atividades de aula. Assim, fundamentados na teoria ecológica do desenvolvimento humano, na Educação Ambiental e no projeto pedagógico da escola pesquisada, os resultados mostraram que a maioria dos professores não percebem a prática de *bullying* entre os alunos, e os que percebem, não entendem como um comportamento agressivo. Mesmo alguns docentes tendo declarado que não consideram natural a perseguição entre alunos sem motivo justificável, o *bullying* para eles, é entendido como uma brincadeira de idade e sem intenção de maus tratos.

Apesar do projeto pedagógico da escola estar orientado em uma perspectiva progressista, a maioria dos professores demonstraram estar, ainda, enraizados ao modelo tradicional de ensino, pois, entre as necessidades dos alunos, foi possível constatar que os docentes têm como prioridade o atendimento do conteúdo programático previsto para suas disciplinas. Contudo, há professores que demonstraram empenho em seguir o modelo progressista do projeto pedagógico, ao valorizarem os alunos e assumirem o papel de mediadores do conhecimento.

Assim, quanto a percepção docente sobre os casos de *bullying* entre alunos, foi possível constatar que os professores que seguem o modelo progressista, são os que conseguem identificar a prática de *bullying*; e que, o distanciamento entre o método de trabalho de alguns professores e a proposta do projeto pedagógico, é um dos implicantes para o não reconhecimento do *bullying* entre os alunos.

Entre os compromissos assumidos pela escola, está, no projeto pedagógico, o de despertar no educando a percepção da necessidade de empreender esforços na busca de melhoria de sua vida pessoal e social. Contudo, com a atenção de alguns professores voltada ao atendimento do conteúdo programático de sua disciplina, parece difícil que consigam atingir o referido compromisso, bem como, o de perceber e distinguir o *bullying* de outros tipos de comportamentos entre alunos.

Como a maioria dos professores não percebem, especificamente, a prática de *bullying*, esse tipo de violência demonstrou ter livre curso entre as atividades escolares, até porque os professores que têm a percepção deste fenômeno não o entendem como um comportamento agressivo com a intenção real de maltratar o colega, mas como uma manifestação de descontentamento e falta de motivação para com a escola ou, então, como uma brincadeira típica da idade. Neste último caso, para os professores, os alunos envolvidos no *bullying* parecem gostar da situação devido a constância das brincadeiras.

Mesmo obtendo respostas prontas dos docentes sobre o que consideram um comportamento agressivo entre estudantes, foi possível constatar a insegurança deles assumirem a existência de manifestações agressivas no decorrer das atividades de aula. Apesar dos professores perceberem e entenderem o *bullying* como um elemento perturbador das relações entre estudantes e da dinâmica de aula, não havia investigação sobre a realidade que envolvia os alunos, pois para os docentes, a causa do mau comportamento dos alunos na escola estava relacionado aos problemas familiares enfrentados em casa.

Com essa justificativa, os docentes pareceram eximir sua, possível, contribuição na manutenção do *bullying* no decorrer das atividades de aula. De acordo com a abordagem ecológica do desenvolvimento humano, é pela interação e vivência nos diferentes ambientes que o indivíduo se constrói psicologicamente e responde às diferentes relações sociais. Neste sentido, não é viável o professor atribuir a responsabilidade pelo comportamento dos alunos, exclusivamente, à família.

Como as manifestações do *bullying* ocorriam concomitante à indisciplina da turma, a maioria dos professores não demonstraram perceber a especificidade que os distinguisse. Desta forma, as estratégias adotadas para conter o *bullying* eram as mesmas aplicadas aos casos de indisciplina, que, porventura, não se mostravam eficientes para ambos os casos. Quanto aos problemas e conflitos entre os alunos, os professores faziam uso de reprimendas, encaminhamentos à direção ou orientação pedagógica, ou ainda, puniam os alunos baixando suas notas, deixando-os sem recreio e além do horário de aula. Porém, estes procedimentos adotados eram ineficientes, pois os alunos retomavam a indisciplina sem haver mudança em seus comportamentos.

Diante desse contexto, o *bullying* entre os alunos era praticado diariamente, sem que a maioria dos professores procurasse tomar procedimentos mais adequados, além do chamar a atenção e encaminhar o aluno autor à sala da orientadora pedagógica. Quanto as tentativas dos docentes em traçar um diálogo compreensível com os alunos, a fim de solucionar os conflitos de relação e indisciplina da turma, foram observadas iniciativas de apenas dois professores, tendo outro manifestado, na entrevista, sua intenção de destinar maior atenção aos alunos que apresentam problemas de relacionamento com os colegas.

Porém, como a maioria dos educadores procuram priorizar o cumprimento do plano de aula, indiretamente, eles contribuem para a perpetuação do *bullying* no decorrer das atividades escolares. Portanto, com esse trabalho de dissertação, é possível considerar que a maioria dos professores pesquisados, não têm, ainda, suficientemente compreensão sobre a dinâmica do *bullying* praticada entre os alunos; e que enquanto houverem professores que tenham como prioridade profissional o atendimento do conteúdo programático de suas disciplinas, sem demonstrar maior compromisso com a formação da personalidade e da cidadania dos educandos, e sem procurar compreender o contexto ecológico da escola e do aluno, pouco provável que esses docentes consigam atingir os objetivos propostos no projeto pedagógico, bem como, não consigam transformar a realidade da prática de *bullying* na instituição de ensino.

Como o projeto pedagógico da escola prevê a aplicação da Educação Ambiental como um dos temas transversais, é recomendável que os docentes a empreguem efetivamente em suas atividades educacionais, juntamente com a abordagem ecológica do desenvolvimento humano. A aplicação dessa abordagem, favorece, os professores, no conhecimento e na compreensão dos diferentes sistemas de interação da escola e dos indivíduos que a ela pertencem. Já a Educação Ambiental, pode favorecer os professores na elaboração de estratégias que os auxiliem na formação de alunos que saibam valorizar e respeitar o outro e a diversidade social. Assim, os professores podem atuar para o reconhecimento e melhor encaminhamento das situações de *bullying* na escola.

Apesar de ter alcançado os objetivos da dissertação, considero importante que, em trabalhos futuros com o mesmo propósito, a coleta dos dados possa ser estendida, também, aos alunos. Como o *bullying* é uma expressão de violência com manifestações

sutis, as observações da turma permitiram a identificação de apenas um caso entre os alunos. Entretanto, após ter finalizado a coleta de dados e iniciar as atividades aos alunos, em que abordei o *bullying* como um dos temas propostos, duas alunas, em particular, manifestaram a vivência desse fenômeno como alvos. Para elas, as agressões se manifestavam sob a forma de bilhetes que alguns meninos enviavam, depreciando sua obesidade. Para uma delas, além dos bilhetes, a agressão ocorria, também, verbalmente. Porém ninguém parecia perceber, pois o seu autor sentava atrás dela e cochichava-lhe palavras depreciativas. Segundo essa mesma aluna, por vergonha, nunca levou ao conhecimento dos professores a intimidação sofrida. Apenas, inutilmente, solicitava aos docentes que a mudassem de lugar.

No decorrer das observações, era evidente a troca de bilhetes entre os alunos, inclusive, com o consentimento dos alunos, obtive acesso ao conteúdo de alguns deles. Entretanto, o que continham, eram apenas recíprocas declarações de amor ou encontros sendo marcados.

Posteriormente, com o conhecimento de que havia outros alunos envolvidos com o *bullying*, procurei, a partir da minha história pessoal, destinar maior ênfase ao *bullying* nas temáticas propostas, abordando seus modos de manifestação e danos causados aos envolvidos, a curto e longo prazo. Quanto ao trabalho desenvolvido com os pais, abordei a Síndrome Normal da Adolescência e o *bullying* como um comportamento típico desta fase de vida, que pode ocorrer sem que pais e educadores percebam a gravidade dos atos.

Diante dessa realidade, exposta até então, é possível enfatizar a importância dos professores destinarem maior atenção aos alunos, procurando, junto a eles, tomar conhecimento acerca de suas dificuldades e necessidades, pois somente observando seus movimentos, não é possível fazer considerações conclusivas sobre seus comportamentos. Portanto, é necessário que os professores procurem estabelecer um vínculo de confiança com os alunos, com o objetivo de oferecer apoio aos envolvidos com o *bullying* e assim, propiciar um desenvolvimento psicológico mais sadio.

5. BIBLIOGRAFIA

ABERASTURY, A.; KNOBEL, M. **Adolescência normal**: um enfoque psicanalítico. 10 ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

ABRAMOVAY, M. (coord.). **Cotidiano nas escolas**: entre violência. Brasília: UNESCO, Observatório de Violência, Ministério da Educação, 2006.

_____. ; PINHEIRO, L. C. Violência e vulnerabilidade social. IN: FRAERMAN, A. (ED). **Inclusión Social Y Desarrollo**: presente y futuro de La Comunidad Ibero Americana. Madri: Comunica, 2003.

_____. et al. **Juventude, violência e vulnerabilidade social na América Latina**: desafios para políticas públicas. Brasília: UNESCO, BID, 2002.

ABRAPIA. **Associação Brasileira Multiprofissional de Proteção a Infância e Adolescência**. Disponível em <www.abrapia.org.br>. Acesso em 23 de jan.2007.

ALMEIDA, A. M.; LISBOA. C.; CAURCEL, M. J. Por qué ocurren los malos tratos entre iguales? Explicaciones causales de adolescentes portugueses y brasileños. **Interamerican Journal of psychology**, v. 41, n. 2. , 2007.

_____. Portugal. In: SMITH, P. K. et al. **The nature of school bullying**: a cross-national perspective. Routledge: Psychology, 1999.

AMADO, J. Pedagogia e actuação disciplinar na aula. **Revista Portuguesa de Educação**, v.1, n.2, 1998.

ANDRADE, A. P. M. **A percepção docente sobre a violência na escola e a educação ambiental como possibilidade para sua superação**. Rio Grande, 2001. Dissertação (Mestrado). Pós graduação em Educação Ambiental. Fundação Universidade Federal do Rio Grande, 2001.

BALANDIER, G. **A desordem**: elogio do movimento. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1997.

BARCELOS, V. H. L.; NOAL, F. O. Temática ambiental e a educação: uma aproximação necessária. In: NOAL, F. O.; REIGOTA, M.; BARCELOS, V. H. L. (Orgs.). **Tendências da educação ambiental brasileira**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 1998.

BASSETE, F. **Bullying pode ser uma das explicações da tragédia nos EUA**. Disponível em <<http://g1.globo.com/Noticias/Vestibular/0,,MUL24607-5604,00.html>> Acesso em 22 de abril 2007.

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

BERSCH, A. A. S. **O brincar como fator potencializador da saúde ambiental no microsistema da pediatria: uma análise bioecológica.** Rio Grande, 2005 Dissertação (Mestrado). Programa de Pós Graduação em Educação Ambiental. Fundação Universidade Federal do Rio Grande, 2005.

BRONFENBRENNER, U. **A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados.** Posto Alegre: Artes Médicas, 1996.

CAVALCANTE, M. **Como lidar com brincadeiras que machucam a alma.** Disponível em <www.revistaescola.abril.com.br/edicoes/0178/aberto/bullying.shtml> Acesso em 28 de fev. 2007.

CASTRO, M. G. **Violências, juventude e educação: notas sobre o estado de conhecimento.** Disponível em <http://www.abep.nepo.unicamp.br/docs/rev_inf/vol19_n1_2002/vol19_n1_2002_1artigo_5_28.pdf> Acesso em 25 de Jan.2002.

CECCONELLO, A., & KOLLER, S. H. Inserção ecológica na comunidade: uma proposta metodológica para o estudo de famílias em situação de risco. **Psicologia e Reflexão Crítica**, v.16, n.3, 2003.

CHARLOT, B. Prefácio. In: ABRAMOVAY, M. (Org.). **Cotidiano das escolas: entre violências.** Brasília: UNESCO, Observatório de Violência, Ministério da Educação, 2006.

_____. Violência nas escolas: como os sociólogos franceses abordam essa questão. **Sociologias**, n. 8, jul./dez. 2002.

COIMBRA, J. A. A. Pressupostos de uma ética ambiental. In: MARFAN, M. A. (org.). **Congresso brasileiro de qualidade na educação: formação de professores.** Brasília: MEC, 2002.

COSTA, C. et al. **A entrevista.** Faculdade de ciências da Universidade de Lisboa. DEFCUL, 2004.

COSTANTINI, A. **Bullying: como combatê-lo? Prevenir e enfrentar a violência entre os jovens.** São Paulo: Nova Itália, 2004.

COUTO, M. T. **Atenção primária em saúde.** Disponível em <<http://www.fm.usp.br/cedem/did/atencao/antropologia.ppt>> Acesso em 17 de abril2007.

DAY, V. P. et al. Violência doméstica e suas diferentes manifestações. **Rev. psiquiatr. Rio Gd. Sul**, Porto Alegre, 2008. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-81082003000400003&lng=en&nrm=iso> Acesso em 02 Mai. 2008

DREYER, D. **A brincadeira que não tem graça.** Disponível em <www.educacional.com.br> Acesso em 25 de mar. 2006

DUVOISIN, I. A. A necessidade de uma visão sistêmica para a educação ambiental: conflitos entre o velho e o novo paradigmas. In: RUSCHEINSKY, A. **Educação ambiental: abordagens múltiplas**. Porto Alegre: ArtMed, 2002.

FANTE, C. **Fenômeno bullying: como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz**. Campinas: Versus Editora, 2005.

FONZI, A. et al. Itália. In: SMITH, P. K. et al. **The nature of school bullying: a cross-national perspective**. Routledge: Psychology, 1999.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GADOTTI, M. **Boniteza de um sonho: ensinar-e-aprender com sentido**. São Paulo: Grubhas, 2003.

GAUDINO, E. G. Como tirar a educação ambiental do coma? A alfabetização: um possível recurso político-pedagógico. In: MARFAN, M. A. (Org.). **Congresso brasileiro de qualidade na educação: formação de professores, educação ambiental**. Brasília: MEC, 2002.

GIRARD, R. **A violência e o sagrado**. São Paulo: Edunesp, 1991.

HAYDEN, C. Fatores de risco e expulsão de alunos da escola. In: DEBARBIEUX, E.; BLAYA, C. (Orgs.). **Violência nas escolas e políticas públicas**. Brasília: UNESCO, 2002.

JACOBI, P. Educação ambiental, sustentabilidade e cidadania. **Cadernos de pesquisa**, n. 118, mar., 2003.

KODATO, S. Representações sociais de violência e práticas exemplares de prevenção em escolas públicas brasileiras. Disponível em < www.ces.uc.pt/lab2004/inscricao/pdfs/gruposdiscussao62/SergioKodato.pdf > Acesso em 10 de out. 2005.

LDB. **Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**.

Disponível em <www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm> Acesso em 13 de fev. 2008.

LEME, M. I. S. **Convivência, conflitos e educação nas escolas de São Paulo**. São Paulo: ISME, 2006.

LISBOA, C. et al. Estratégias de coping de crianças vítimas e não vítimas de violência doméstica. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 15, n.2, 2002.

LOPES, A. A. *Bullying*: comportamento agressivo entre estudantes. **Jornal de Pediatria (Rio de J.)**, Porto Alegre, v. 81, n. 5, 2005. Disponível em <www.scielo.br/scielo.php?scrit=sci_arttext&pid=S002/75572005000700006&Ing=en&nrm=isso> Acesso em 12 de abri. 2006.

MARTINS, L. C. Cuidar, cuida-se: discutindo questões ambientais e o papel da escola. In: MARFAN M. A. (ORG.). **Congresso Brasileiro de Qualidade na Educação: formação de professores**. Brasília: MEC, SEF, 2002.

MICHAUD, Y. **A violência**. São Paulo: Àtica, 1989.

MINAYO, M. C.; SOUZA, E. R. É possível prevenir a violência? Reflexões a partir do campo da saúde pública. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 4, n.1, 1999.

MOLON, S. I. **Subjetividade e constituição do sujeito em vigotsky**.

Disponível em <www.fae.unicamp.br/br2000/trabs/2330.doc> Acesso em 12 de mar. 2007.

MORAES, R. Mergulhos discursivos: análise textual qualitativa entendida como processo integrado de aprender, comunicar e interferir em discursos. In: GALIAZZI, M. C.; FREITAS, J. V. (orgs.). **Metodologias emergentes de pesquisa em educação ambiental**. Ijuí: Ed. Ijuí, 2005.

_____. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Ciência & Educação**. v.9, n.2, 2003.

NARVAZ, M.; BERWANGER, C. **Prevenção a violência contra a criança e o adolescente: por uma pedagogia não violenta**. Disponível em <<http://www.msmedia.com/ceprua/artigos/marta1.pdf>> Acesso em 14 de mar 2007.

NEGRINE, A. Instrumentos de coleta de informações na pesquisa qualitativa. In: TRIVIÑOS, A. N. S.; NETO, V. M. (orgs.). **A pesquisa qualitativa na educação física: alternativas metodológicas**. 2 ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS/ Sulina, 2004.

NOGUEIRA, R.M.C.P.A. **A prática da violência entre pares: o bullying nas escolas**. Disponível em <www.rieoli.org/rie37a04.htm> Acesso em 22 de mar. 2006.

OLIVEIRA, M. H. d'. **Analisando a relação professor-aluno: do planejamento à sala de aula**. 2. ed. São Paulo, SP: CLR Baleiro, 1998.

OLWEUS, D. **Bullying at school**. Oxford USA: Blackwell Publishing, 1993.

_____. **Agression en the schools: bullies and whipping boys**. Washington: DC, 1978.

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

_____.; MORA-MERCHAN, J. A. Espanha. In: SMITH, P. K. et al, **The nature of school bullying: a cross-national perspective**. Routledge: Psychology, 1999.

_____. (Org.). *La convivencia escolar: qué es y cómo abordarla*. Sevilla: **Consejería de Educación y Ciencia**, 1998.

OUTEIRAL, J. **Adolescer**. Artes Médicas. Porto Alegre. 1994

PENTEADO, H. D. **Meio ambiente em formação de professores**. São Paulo: Cortez, 1994.

PEREIRA, B. O. **Para uma escola sem violência**: estudo e prevenção das práticas agressivas entre crianças. Portugal: imprensa portuguesa – Porto. Fundação Calouste Gubenkian. Fundação para a ciência e a tecnologia. 2002.

_____.; ALMEIDA, A. M.; VALENTE, L. **Projecto bullying**: análise preliminar das situações de agressão no ensino básico. Comunicação apresentada no 6º Encontro Nacional de Ludotecas e Espaços de Jogo ao Ar Livre, Lisboa, Portugal; 1994.

PICHON-RIVIERE, E. **O processo grupal**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

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

PORTUGAL, G. **Ecologia e desenvolvimento humano em Bronfenbrenner**. Avieiro: CIDINE, 1992.

PRONEA. **Programa nacional de educação ambiental**. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2005.

RAMIRES, F. C. **Condutas agressivas na idade escolar**. Amadora: McGraw hill, 2001.

REGO, T. C. R. A indisciplina e o processo educativo: uma análise na perspectiva vygotskiana. In: AQUINO, J. R. G. **Indisciplina na escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1996.

REIGOTA, M. **Meio ambiente e representação social**. São Paulo: Cortez, 2ª ed., 1997.

_____. **O que é educação ambiental**. São Paulo: Brasiliense, 1994.

ROYER, E. A violência escolar e as políticas da formação de professores. In: DEBARBIEUX, E.; BLAYA, C. (Orgs.). **Violência nas escolas e políticas públicas**. Brasília: UNESCO, 2002.

SANTOS, A. **Pedagogia ou métodos de projetos?** Referências transdisciplinares. Disponível em <http://vicenterisi.googlepages.com/Pedagogia_ou_Metodo_de_Projetos-Akik.doc> Acesso em 28 de set.2007.

SATO, M. Relações multifacetadas entre as disciplinas. In: MARFAN, M. A. (Org.). **Congresso brasileiro de qualidade na educação: formação de professores, educação ambiental**. Brasília: MEC, 2002.

SCHRAIBER, L. B. Pesquisa qualitativa em saúde: reflexões metodológicas do relato oral e produção de narrativas em estudo sobre a profissão médica. **Rev. Saúde Pública.**, São Paulo, v. 29, n. 1, 1995.

SIDMAN, M. **Coerção e suas implicações**. Campinas, SP: Editorial Psy. 1995.

SILVA, M. P.; CARVALHO, C. H. Violência e ética docente no espaço escolar. Disponível em <http://www.cesuc.br/revista/ed-2/VIOLENCIA_E_ETICA_DOCENTE.pdf> Acesso em 06 de abril. 2007

_____.; NEVES, I. P. O que leva os alunos a serem (in)disciplinados? Uma análise sociológica centrada em contextos diferenciados de interação pedagógica. **Revista de Educação**, v. 12, n.2, 2004. Disponível em <<http://revista.educ.fc.ul.pt/>> Acesso em 13 de ago. 2006.

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

SORRENTINO, M. “De Tbilisi a Tessaloniki, a educação ambiental no Brasil”. In: JACOBI, P. et al. (org.). **Educação, meio ambiente e cidadania – reflexões e experiências**. São Paulo: SMA, 1997.

SOUZA, P. M. L. **Agressividade no contexto escolar**. Disponível em <www.psicologia.com.pt/artigos/ver_artigo.php?codigo=A0261&area=d9> Acesso em 05 de fev. 2007.

SCMIDT, R. T. O lugar da mulher na cultura: notas sobre violência. **Entre linhas**, Porto Alegre, n 2 maio/junho, 2000.

SMITH, P. K. & SHARP, S. The problem of school *bullying*. In: SMITH, P. K. & SHARP, S. **School bullying**. Insights and perspectives. Londres. Routledge, 1994.

UNESCO. **Abrindo espaços: educação e cultura de paz**. Brasília: UNESCO, 2001.

VASCONCELLOS, C. Os desafios da indisciplina em sala de aula e na escola. In: **Idéia**. Nº 28. São Paulo: FDE, 1997. Disponível em <www.celsovasconcellos.com.br/indi.pdf> Acesso em 08 de fev. 2007.

VIANNA, N. Escola e violência. In: PEREIRA, M. & SOUZA, P. F. (Orgs.). **Anais do I Congresso Ibero-Americano sobre Violência nas Escolas**. Brasília: Observatório de violência nas escolas – Brasil, 2004.

VIECILI, J; MEDEIROS, J. G. A coerção e suas implicações na relação professor-aluno. **PsicoUSF**. vol.7, n.2, 2002.

YUNES, M. A. M. **A questão triplamente controversa da resiliência em famílias de baixa renda**. São Paulo, 2001. Tese (Doutorado). Programa de Pós Graduação em Psicologia da Educação. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2001.

APÊNDICE A



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

Lages, 31 de julho de 2007.

Senhora Diretora:

Como aluna regular do Curso de Mestrado em Educação Ambiental – FURG e sob a orientação da Professora Valéria Lerch Lunardi, venho por meio deste solicitar autorização para desenvolver uma pesquisa nas dependências da escola, com o objetivo de desenvolver minha dissertação de mestrado.

Tenho como proposta trabalhar em minha dissertação, a violência escolar desencadeada pelo fenômeno *bullying*. O objetivo do trabalho é conhecer a percepção dos professores e suas ações frente ao *bullying* no ambiente escolar.

O trabalho que pretendo desempenhar, é em uma sala de aula em que exista a ocorrência do *bullying*. O método para a coleta dos dados, será com observações das aulas e através de entrevistas semi-estruturadas junto aos professores que ministram aula para a turma pesquisada. O caráter da pesquisa é qualitativo.

Terei presente o compromisso ético em resguardar todos os sujeitos envolvidos no trabalho, assim como a instituição escolar.

Na natureza de contar com o Vosso apoio, desde já agradeço pela oportunidade, ao mesmo tempo em que me coloco ao inteiro dispor para demais esclarecimentos.

Atenciosamente,

Samara Pereira Oliboni
Mestranda

Ciente. De acordo.

Data:

Assinatura da Direção

APÊNDICE B



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

CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO DO PARTICIPANTE

Pelo presente Consentimento Livre e Esclarecido, declaro que fui informado(a), de forma clara e detalhada, da justificativa, da forma de trabalho, através de observações e entrevista semi-estruturada. Fui igualmente informado(a):

- Da garantia de requerer resposta a qualquer pergunta ou dúvida acerca dos procedimentos, riscos, benefícios e outros assuntos relacionados ao trabalho;
- Da liberdade de retirar o meu consentimento, a qualquer momento, e deixar de participar, sem que me traga qualquer prejuízo;
- Da liberdade de que não serei identificado(a) e que se manterá o caráter confidencial das informações relacionadas a minha privacidade;
- De que serão mantidos todos os preceitos ético-legais durante e após o término do trabalho;
- Do compromisso ao acesso as informações em todas as etapas do trabalho bem como dos resultados, ainda que isso possa afetar minha vontade de continuar participando.

Responsável pelo trabalho: Mestranda Samara Pereira Oliboni

Data:

Assinatura do participante:

APÊNDICE C



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

ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA

A - Percepção sobre *bullying*:

A1 – Como você percebe o relacionamento entre os alunos?

A2 – Você percebe situações de agressividade entre os alunos? Poderia falar sobre estas situações?

A4 - É possível que um aluno seja perseguido ou intimidado por outro(s), sem que ele tenha feito algo? De que maneira isso pode ocorrer?

B - Ocorrência do *bullying* no ambiente escolar:

B1 - Em que situações e formas você considera uma ação agressiva entre os alunos?

B2 - Quais os espaços do ambiente escolar em que você mais visualiza os atritos entre alunos?

C - Sentimentos que emergem ao educador frente a ocorrência do *bullying*:

C1 - Que sentimentos emergem ao visualizar um(s) aluno(s) intimidando e perseguindo seu colega?

C2 – Como você se sente para agir quando percebe que um aluno está sendo intimidado, ou perseguido pelo(s) colega(s)?

D - Ações tomadas pelos educadores frente ao *bullying*:

D1 - Quando há problemas de relacionamento entre alunos, como você reage?

D2 - Como você analisa seu posicionamento diante de um conflito agressivo entre os alunos?