UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
Campus de Marília

IVONE PINGOELLO

Descrição comportamental e percepção dos professores sobre o aluno vítima do *bullying* em sala de aula

Marília
2009

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
ÁREA: ENSINO NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

IVONE PINGOELLO

Descrição comportamental e percepção dos professores sobre o aluno vítima do *bullying* em sala de aula

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho"- UNESP - campus de Marília - SP como requisito parcial à obtenção do Título de Mestre em Educação, sob a orientação da Dra. Maria de Lourdes Morales Horiguela.

Marília
2009

Pingoello, Ivone.
P653d Descrição comportamental e percepção dos professores sobre o aluno vítima do bullying em sala de aula / Ivone Pingoello. – Marília, 2009.
142 f. ; 30 cm.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, 2009.
Bibliografia: f. 114-120

Orientador: Dra. Maria de Lourdes Morales Horiguela

1. Violência escolar. 2. Bullying. 3. Comportamento. I. Autor. II. Título.

CDD 371.58

IVONE PINGOELLO

Descrição comportamental e percepção dos professores sobre o aluno vítima do *bullying* em sala de aula

Trabalho apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UNESP – Campus de Marília – como requisito parcial à obtenção do Título de Mestre em Educação, sob a orientação da Doutora Maria de Lourdes Morales Horiguela.

Aprovado em 28/01/2009

BANCA EXAMINADORA

_____

Dra. Maria de Lourdes Morales Horiguela – Orientadora

_____

Dra. Tânia Maria Santana de Rose – UFSCar

_____

Dra. Eliane Giachetto Saravali – UNESP/Marília

Dedico este trabalho a todas as vítimas de *bullying*.

AGRADECIMENTOS

Agradecimento em especial a professora Lourdes por ter acreditado neste projeto e colocado a disposição todo seu conhecimento especializado, sua paciência nas orientações e sabedoria para me conduzir. Sinto-me uma pessoa privilegiada por ter tido a honra de tê-la como orientadora.

Ao meu marido Wanderlei, incentivador de plantão, que além de financiar este sonho, depositou enorme confiança em mim.

Aos meus filhos, Renan e Thaís, pela compreensão e carinho e por terem assumido de forma competente a pilotagem do fogão nas minhas ausências.

Aos meus pais que me ensinaram que nunca é tarde para realizar um projeto de vida.

Aos alunos, pais ou responsáveis e professores da turma pesquisada que colaboraram gentilmente na concretização desta pesquisa.

À direção e à secretaria do Colégio pelo pronto atendimento.

A Norberto e Roseli pela disponibilidade, seriedade e competência com que receberam este projeto e pela amizade, compreensão e carinho.

À professora Eliane G. Saravali, pelos conselhos e amizade, tão valiosos para mim.

À Eliana, companheira de trabalhos, estudos e viagens; amizade que se iniciou com o mestrado e será perdurável em nossas vidas.

À minha querida amiga Silvia, primeira incentivadora e conselheira acadêmica.

Nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, punido na forma da lei qualquer atentado, por ação ou omissão, aos seus direitos fundamentais.

(Estatuto da Criança e do Adolescente - Art. 5º)

RESUMO

Este trabalho objetiva descrever o comportamento do aluno vítima do *bullying* e verificar qual o comportamento que o identifica com o intuito de colaborar na atuação dos professores na identificação de vítimas em sala de aula, podendo assim facilitar a tomada de medidas para a mediação e superação deste problema. A metodologia consiste em observação em sala de aula para identificação dos alunos vítimas com registros em um protocolo de freqüência de comportamentos característicos de *bullying*; teste sociométrico com o objetivo de verificar a posição ocupada pelas vítimas nas relações interpessoais e questionários para os orientadores e professores da série pesquisada para verificar a percepção que os mesmos têm a respeito do fenômeno. Nas observações, os registros da freqüência de comportamentos categorizados como típicos de *bullying* apontaram para dois alunos como sendo alvo do fenômeno em sala de aula; dos dois alunos apontados como vítimas nas observações, um ocupou a posição de isolado em quatro dos quatro sociogramas resultantes do teste sociométrico e o outro aluno ocupou a posição de isolado em um sociograma e nos outros três sociogramas ele apareceu na posição de rejeitado das escolhas afetivas e intelectuais. As respostas aos questionários revelaram que os orientadores e os professores têm uma boa percepção dos conflitos e exclusões existentes em sala de aula, porém não relacionam estes problemas com o *bullying* e não possuem uma orientação adequada em como atuar diante de tal problema. Percebe-se uma clara associação dos comportamentos adotados pelas vítimas típicas e os comportamentos adotados pelos alunos identificados como vítimas, a posição de isolamento e rejeição ocupada por eles no teste sociométrico confirma a exclusão, uma das características mais nefastas do *bullying* e a falta de uma orientação para os professores sobre o fenômeno, agrava o quadro da vítima e promove no agressor o sentimento de impunidade. O resultado desta pesquisa sugere que os comportamentos adotados pelas vítimas do *bullying* devem receber atenção especial por parte dos profissionais da educação e que estes terão condições de auxiliar na prevenção e solução deste problema se receberem orientações adequadas.

Palavras-chave: Violência Escolar. *Bullying*. Comportamento.

ABSTRACT

This literature review aims at describing the student's behavior that is a victim of bullying and analyzes which behavior identifics it prevails with the intention to collaborate in the teacher's action to identify the victims in classroom, thus making it easy to take measures for mediating and overcoming the problems. The methodology consists of observation in classroom in order to identify the victim; with record on a protocol of frequency of behavior with characteristic of bullying; sociometric tests aiming at checking the victim's occupied position in inter-personal relations and questionnaires for school supervisors and the teachers of the researched class will check perceptions that students have about the phenomenon. In the observation the records of the frequency of categorized behavior as typical of bullying direct to two students as being the phenomenon targets in the classroom, Two students were identified in the analysis as being bullying victims; sociometric test revealed that both were in isolation position in affective and intellectual choices. Answers to the questionnaires revealed that supervisors and teachers have good perception of the conflicts and exclusion in class, however they do not relate these problems to bullying and they do not have adequate orientation of how to act against such problem. There is a clear association of behaviors adopted by the typical victims and behaviors adopted by the identified students as victims, the isolation and rejection occupied by them on the sociometric test confirms exclusion, one of the most nefarious characteristics of bullying and lack of orientation about this phenomenon to teachers aggravates the victim's situation and promotes a sensation of impunity on the aggressor. The results of this research suggest that adopted behavior by bullying victims should have special attention on the part of educational area and that there will be conditions to help preventing and solving the problem if they are adequately oriented.

Key words: School violence. Bullying. Behavior.

LISTA DE FIGURAS E GRÁFICO

Figura 01: Modelo de sociograma 39
Figura 02: Boletim escolar da aluna D7.....80
Figura 03: Boletim escolar do aluno C3.....82
Figura 04: Sociograma 1 89
Figura 05: Sociograma 2 91
Figura 06: Sociograma 3.....92
Figura 07: Sociograma 4.....93
Gráfico 01: Dos comportamentos relacionados abaixo, quais você percebe
com mais freqüência?.....100

LISTA DE QUADROS E TABELAS

Quadro 01: Horário de Observações.....64
Quadro 02: Categoria Facilitadora.....95
Tabela 01: Aluno A7.....71
Tabela 02: Aluno B5 72
Tabela 03: Aluno C3 73
Tabela 04: Aluno D6 74
Tabela 05: Aluno D7 75
Tabela 06: Aluno E2 76
Tabela 07: Aluno E6 77
Tabela 08: Aluno E7 77
Tabela 09: Quais os maiores problemas enfrentados por você na 5ª série?.....96
Tabela 10: Como é o relacionamento entre os alunos nesta sala?.....97
Tabela 11: Existem alunos excluídos nesta sala de aula?.....97
Tabela 12: Se a resposta for sim, quais os motivos da exclusão?.....98
Tabela 13: Como se comportam os alunos que você percebe como excluídos em sala de aula?.....98
Tabela 14: Os alunos excluídos apresentam um mesmo desempenho escolar que os alunos não excluídos? Justifique:.....99
Tabela 15: Destes comportamentos que você assinalou, quais você considera: 102
Tabela 16: Você observa os comportamentos assinalados por você mais nos meninos ou nas meninas, ou em igual proporção?.....103
Tabela 17: Qual o seu procedimento quando ocorrem os comportamentos assinalados por você?.....104
Tabela 18: Você já participou de algum treinamento em mediação de conflito?.....105
Tabela 19: Em sua vida escolar, quando estudante, você vivenciou situações como as relacionadas na questão 07? Quais? Em que nível de escolaridade?.....105
Tabela 20: O que você sabe sobre o *bullying*?.....105
Tabela 21: Quais as causas mais freqüentes para os comportamentos violentos adotados por alunos contra alunos em sala de aula?.....106
Tabela 22: Cite as características dos alunos que você considera sofrerem exclusão dos grupos de amizades.....107

Tabela 23: Para você, como os comportamentos violentos poderiam ser evitados em sala de aula?.....107

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 13
1 Revisão da Literatura 15
2 O Fenômeno *Bullying* 41
3 Método 62
4 Resultados e Discussão 71
CONSIDERAÇÕES FINAIS 110
REFERÊNCIAS 114
APÊNDICES 121
ANEXOS 139

INTRODUÇÃO

A escola, que é um ambiente onde se consolidam as interações sociais entre crianças, tem sido palco de situações conflituosas e demonstrações de atitudes violentas entre alunos, dentre estas atitudes destaca-se o *bullying* que é caracterizado como uma variedade de comportamentos de maus-tratos adotados por um ou mais indivíduos em relação a outro, podendo ser de caráter físico e/ou psicológico. Estudos e pesquisas têm sido realizados com o intuito de desvendar a gênese deste problema e o entendimento de como ele se propaga para, com uma base científica, propor programas que o resolvam ou o minimizem. As conseqüências causadas pelo *bullying* vão desde reações de estresse, baixo rendimento escolar, baixa auto-estima, pensamentos destrutivos, como a idéia de vingança, que pode ser exteriorizada contra a própria instituição, pensamentos e ações suicidas, como vimos noticiados na mídia.

Nosso interesse voltou-se para este trabalho a partir de análises das conseqüências do *bullying* sobre o aluno e a constatação de que este fenômeno não é reconhecido como violência por alguns professores, mas sim como brincadeiras próprias da idade, contribuindo com o processo de naturalização da violência ocorrida nas escolas e a banalização do sofrimento das vítimas. Com a falta de informações a respeito do assunto o professor tem dificuldades em diagnosticar o *bullying* e consequentemente não irá adotar uma medida eficaz para seu combate e prevenção.

Como na maioria dos casos a vítima não denuncia as agressões sofridas por medo ou vergonha de expor seu sofrimento, o professor deve estar atento aos sinais emitidos pelos envolvidos com o *bullying*, observando seus comportamentos. Com esse intuito em mente, o objetivo geral deste trabalho foi:

- Identificar e descrever os comportamentos adotados pelo aluno alvo da *bullying* em sala de aula e a percepção dos orientadores e professores sobre estes comportamentos.

Como objetivos específicos:

- Aplicar questionário para os orientadores e professores envolvidos com a série pesquisada para detectar a percepção que os mesmos têm sobre o *bullying*;
- Constatar a existência do *bullying* na sala de aula por meio de observações;

- Descrever o comportamento do aluno alvo do *bullying,* antecedentes e conseqüentes;
- Aplicar teste sociométrico na sala de aula observada;
- Elaborar um sociograma a partir do teste sociométrico e comparar os resultados do teste sociométrico com as observações feitas.

Nossos participantes foram alunos de uma turma de 5ª série, professores desta série e orientadores do período vespertino de um colégio estadual do município de Umuarama – Paraná. Como referências para os estudos comportamentais utilizamos as análises de Skinner; Fierro (1996); Del Rio (1996); Coll e Miras(1996a) entre outros, e para as categorias comportamentais características do *bullying* as referências de base foram os trabalhos de Fante (2005) e Fante e Pedra (2008).

Sendo o eixo central deste trabalho a descrição comportamental, a observação direta foi adotada como ponto de referência e a partir dos dados das observações, analisa-se as condutas da vítima e a posição que esta ocupa nas relações interpessoais. Para a análise das relações interpessoais optou-se por utilizar o teste sociométrico criado por Moreno (1992) e modelo de aplicação do teste sugerido por Saravali (2005).

Para que possamos colaborar com a atuação dos professores sob o aspecto do controle do *bullying* em sala de aula, faz-se necessário conhecer a percepção que os mesmos têm sobre o fenômeno, para este fim foi elaborado um questionário com questões inerentes ao assunto proposto.

A íntegra deste trabalho é apresentada em cinco partes. A primeira parte discorre sobre o embasamento teórico da violência, seus conceitos e formas de propagação; a segunda parte traz um levantamento teórico do fenômeno *bullying*, suas características, conseqüências e medidas preventivas que podem ser adotadas para sua contenção; a terceira parte refere-se à metodologia, explicita os procedimentos, técnicas e instrumentos utilizados para a execução dos trabalhos; na quarta parte faz-se a análise e discussão dos dados e na quinta parte apresenta-se as considerações finais deste trabalho de pesquisa.

1 Revisão da Literatura

Skinner (1998) relata que o comportamento humano é estudado por meio de três tipos de seleção: a seleção natural, que é o campo da etologia, que se refere ao organismo; o condicionante operante, que é o campo da análise comportamental, referente a pessoa e a evolução das contingências sociais do comportamento. O organismo executa o papel representado pela pessoa, que pode ter tantos papéis quantos forem as contingências. A pessoa é observável em seus repertórios de comportamentos, o eu é o ser humano no seu estado interno, que só pode ser observado por meio dos sentimentos explicitados ou da introspecção.

Para Skinner (1998) é possível modificar o comportamento de uma pessoa por meio de contingências de reforçamentos, tais reforçamentos podem ser negativos, quando membros mais fortes de um grupo impõem condições aversivas aos membros mais fracos, que só conseguem escapar atuando de maneira a favorecer aos membros mais fortes. O uso excessivo de contingências negativas pode levar ao contracontrole. Citamos os exemplos do controle exercido pelo governo, que recebe como manifestação de contracontrole as greves ou boicotes, entre outras manifestações; quando o controle excessivo é exercido pela instituição de ensino, o contracontrole manifesta-se sob a forma de depredação escolar, podendo estender-se a agressões aos professores e demais funcionários da escola; quando o controle é exercido por alunos sobre alunos, o contracontrole pode apresentar-se sob a forma de violência escolar, com a formação de gangues ou grupos rivais.

Para Del Rio (1996) o reforço negativo contribui para o aprendizado de comportamentos de evitação e escape, se a resposta dada provocar o desaparecimento de uma conseqüência aversiva, esta resposta será usada com mais freqüência. Nosso comportamento é modelado pelas conseqüências do que nos ocorreu no passado, e não do que irá nos acontecer no futuro. Quando as conseqüências passadas foram aversivas, nós não desejamos que elas ocorram novamente, isto provoca uma aflição ou um sentimento de ansiedade. Quando não conseguimos adotar um comportamento adequado para a ocasião, dizemos que estamos sem rumo, que estamos perdidos, desnorteados. Ficamos então na expectativa do que fazer, isto provoca um amedrontamento, palavra grega que significa angústia ou terror. Esperar que algo aconteça ou afligir-se com a espera é designado como sentimentos, são estados da mente resultantes das respostas e dos reforçadores a certos acontecimentos. Estes estados da mente são de difícil observação e análise.

Alguns padrões de comportamentos não estão ligados diretamente a cognição, são os chamados padrões de reação diante da realidade, o modo como a pessoa se vê, modos de interagir com outras pessoas e a ansiedade que é um sentimento desagradável quando atinge um nível máximo, seus componentes são de natureza neurofisiológica, emotiva, motivacional e comportamental e atingem a pessoa tanto no seu estado físico como no seu estado emocional. A ansiedade, para Fierro (1996), é uma determinante de ações que podem prejudicar ou impulsionar a aprendizagem; o autor cita pesquisas que foram feitas para averiguar a relação entre a aprendizagem e a ansiedade, onde foram constatados que no nível máximo e mínimo o rendimento escolar foi mais fraco e no nível médio o rendimento escolar foi melhor. Portanto, a falta da ansiedade ou a existência de seu grau máximo em um indivíduo prejudica o aprendizado. A falta da ansiedade pode demonstrar falta de interesse, falta de motivação; a existência de uma elevada ansiedade aponta para algo que está incomodando demasiadamente o aluno a ponto de prejudicar seu aprendizado.

Coll e Miras (1996a) concordam que a ansiedade interfere no rendimento escolar, embora não se tenha claros os fatores que desencadeiam a ansiedade e citam o pensamento de Wine (1980, *apud* COLL E MIRAS, 1996a), que considera que a ansiedade atrapalha o rendimento escolar porque o aluno fica introspectivo e desconcentra-se da tarefa. A desconcentração da tarefa implica falta de motivação em relação à mesma, esta falta de motivação é desencadeada por fatores extrínsecos que afeta o lado afetivo e emocional, características constituintes do eu.

> Os fatos de maior volume, às vezes propriamente dramáticos, vinculam-se ao fenômeno da denominada "indefensão aprendida", ou adquirida: os seres humanos – e também os animais – às vezes adquirem a experiência de acharem-se indefesos, de que nenhuma de suas ações contribuem para o efeito de evitar o dano (ou de conseguir algum bem). Esta experiência traz conseqüências muito sérias para o sujeito: não somente conseqüências afetivas ou emocionais, de ansiedade, mal-estar, ânimo deprimido ou também motivacionais de perda de energia e de interesse de agir; além disso, e diretamente pertinente a nosso tema, deteriora a capacidade de aprender novas relações e de perceber corretamente os acontecimentos e relações do meio. (FIERRO, 1996, p. 158)

Esta indefensão, tomando pelo lado estudantil, pode significar tanto a noção de sua ineficácia que o sujeito pode adquirir diante de críticas sucessivas quanto à suas habilidades cognitivas, que por mais que ele se esforce, ele não consegue atingir a meta estabelecida pela escola ou igualar-se ao aluno considerado o melhor da sala, como também à indefensão a atos de violências sofridos diariamente.

Cada sujeito possui características distintas, mas que se inter-relacionam na aquisição da aprendizagem. Coll e Miras (1996b) citam as características cognitiva, afetiva e a conotativa. Os autores explicam que no âmbito cognitivo estão contidas as habilidades intelectuais, no seu aspecto estrutural e de procedimento que repercute diretamente na qualidade da aprendizagem, no lado afetivo encontra-se a motivação, a auto-estima, o autoconceito, que pode repercutir na quantidade do que se aprende gerado pela persistência e nível de esforço do aluno, e no que se refere ao lado conotativo estão as dimensões relacionadas com as variantes de estilos cognitivos e de aprendizagem que exercem controle voluntário sobre todas as atividades de aprendizagem. Este complexo de aptidões exercem influência sobre o compromisso e o empenho do aluno que vão determinar o resultado da aprendizagem.

Nos estudos sobre as diferenças individuais, Coll e Miras (1996b) relatam concepções básicas estudadas ao longo do tempo com o propósito de explicar condutas diferenciadas, que são: a concepção de estática, situacional e interacionista. A concepção estática parte do princípio de que cada indivíduo possui características inerentes a ele e que são estáveis e consistentes diante das situações e do tempo. Neste caso uma pessoa com um alto nível de ansiedade apresentará um mesmo comportamento ansioso em diferentes contextos e em diferentes épocas. Em contrapartida, a concepção situacional atribui o comportamento do indivíduo a um determinante situacional, é o ambiente que influência o comportamento, não as características individuais. A limitação destas duas concepções levou à formulação de uma terceira concepção, adotada até os dias atuais, que é a concepção interacionista que leva em conta a interação dos fatores individuais e ambientais para explicar condutas diferenciadas. Esta nova visão foi parâmetro de estudos educacionais com o objetivo de ajustar o ensino às variáveis de aptidões, as características individuais de cada aluno.

Del Rio (1996) define conduta como uma relação funcional entre a atividade de um organismo vivo e o ambiente, que são inseparáveis. Para a autora, para podermos observar o comportamento devemos levar em conta três instâncias: os aspectos mediatos e imediatos do ambiente, que são os estímulos discriminativos ou antecedentes; pela própria atividade do ser vivo e pelas alterações ou contingências ocorridas no contexto global por efeito da atividade do organismo, que são as conseqüências. Portanto para definir um comportamento deve-se levar em conta os aspectos antecedentes do ambiente, como a conseqüência sobre o ambiente da conduta tomada. Neste contexto, sendo o foco de estudos deste trabalho a descriçãocomportamental dos alunos vítimas do *bullying* em sala de aula, não poderíamos portanto, descartar a observação dos repertórios de comportamentos estabelecidos entre eles. O comportamento adotado por um

aluno em sala de aula pode estar sob controle de múltiplos estímulos, pode ter causas e conseqüências que variam conforme variam os estímulos. Sendo
nossa intenção a de descrever um comportamento adotado em sala de aula, obrigatoriamente as observações devem ser no ambiente de origem.

O comportamento humano tem múltiplas causas, múltiplos estímulos, ele é a conseqüência das causas e dos estímulos e pode estar sob o controle de aspectos ambientais. Del Rio (1996) descreve dois aspectos dos processos de aprendizagem de comportamentos novos: a discriminação e a generalização.

> Nestas situações, as pessoas aprendem a emitir determinadas respostas em presença de componentes específicos de seu ambiente, e não de outros. Ou seja, *são processos de aprendizagem que vinculam a atividade, de forma diferenciada, a aspectos relevantes do meio*, de tal maneira que a própria atividade adquire significado. (DEL RIO, 1996, p. 30)

Estes aspectos do ambiente, que são os estímulos discriminativos, ganham signos, transformam o ambiente em um espaço significativo, que vai determinar quando, onde e como as respostas devem ser emitidas. O processo de discriminação parte de uma determinada atividade e a generalização vai permitir que a pessoa adote a mesma resposta em circunstâncias similares.

A adoção de um comportamento novo é a base da aprendizagem, Del Rio (1996) conceitua a aprendizagem como um processo gradual que parte de comportamentos anteriores, de determinadas experiências e da inter-relação com o contexto, para produzir novas respostas, modificar as já existentes ou emitir respostas já existentes a aspectos novos do contexto. As respostas iniciais vão sendo substituídas gradativamente pelas respostas novas mediante os processos de reforço e extinção. Deste modo a autora completa que, a maior parte do comportamento humano é aprendido e não se restringe ao aprendizado escolar, produzido em sala de aula, mas ao que se estende "a todos aqueles processos em que o comportamento do indivíduo se vê submetido a algum tipo de alteração, devido a interação com o meio." (DEL RIO, 1996, p. 33). Interação significa ação recíproca entre dois ou mais corpos, portanto não é uma ação solitária, para que a aprendizagem se concretize é necessária a troca de experiências entre os sujeitos envolvidos.

Entre as teorias da aprendizagem, Rivière (1996) discute sobre o radicalismo de teorias que acentuam a importância do inconsciente, desvalorizando as intenções e propósitos do sujeito e as teorias que sublinham a influência das contingências do meio, retirando do sujeito a responsabilidade pela escolha de determinadas condutas. Para definir o processo de

aprendizagem a autora adota uma perspectiva cognitivo-social que proporciona um modelo de aprendizagem onde ocorre a reciprocidade entre o ambiente, a conduta e os fatores pessoais, ou seja, os comportamentos dependem dos ambientes e das condições pessoais do sujeito. Estas influências variam de sujeito para sujeito e das diversas situações, que podem, inclusive, determinar a conduta certa, sem que com isto estejam ausentes os fatores pessoais. Como fatores pessoais a autora cita, dentro da teoria cognitiva, a capacidade de autodireção, capacidade simbolizadora, capacidade de previsão, capacidade de aprendizagem por meio de observação, capacidade auto-reguladora e a capacidade de auto-reflexão (RIVIÈRE, 1996).

Por aprendizagem por meio de observação Rivière (1996) ressalta que complexos padrões de comportamentos são adquiridos ou modificados através da observação que a criança faz em relação ao adulto. A autora destaca a observação que permitimos que nossas crianças façam por intermédio dos meios de comunicação de massa de cenas de violência ou condutas moralmente inaceitáveis e cita pesquisa que refere-se exatamente à conduta agressiva adquirida por meio da observação onde ficou constatado que os modelos reais são mais imitados que os ficcionais e que as crianças não somente imitam as condutas agressivas como também apresentam condutas novas, baseadas em condutas observadas. Fica demonstrado assim, que a observação de condutas agressivas tem um efeito desinibitório da agressão, isto tanto em crianças como em adultos.

É certo, nem todas as crianças se comportaram de forma igual a uma determinada observação, para determinar a conduta, são necessários vários fatores motivacionais, da capacidade cognitiva da criança, do atrativo da conduta observada e do valor funcional dado à conduta pela criança que observa, valor este que pode ser influenciado pela cultura predominante da comunidade em que a criança está inserida. A cultura determina quais são as coisas boas ou corretas, úteis e interessantes que os membros de suas comunidades podem fazer, reforça tais comportamentos, admirando e recompensando quem os adotar. O indivíduo vai gostar de si mesmo se ele for um produto das práticas reforçadas pelo ambiente social (SKINNER, 1998). Nas instituições escolares o comportamento reforçado é do aluno disciplinado, que tira notas acima do mínimo estipulado, como recompensa irá passar de ano, cursar uma nova série; caso não atinja o índice de notas pré-determinadas, não receberá nenhuma recompensa e não será admirado, pois acredita-se que não alcançou o desenvolvimento cognitivo que se esperava dele, demonstrado pelas notas abaixo da média estipulada pelas escolas. Passar de ano implica variáveis contextuais que fazem parte todo o processo de aprendizagem que podem possibilitar ir de uma série para outra. Tapia e Garcia-Celay (1996)

citam, dentro destas variáveis, metas que impulsionam o aluno a desejar o sucesso nos estudos. Os autores citam as metas relacionadas com as tarefas, com o "eu", com a valorização social e com recompensas.

As metas relacionadas com as tarefas são aquelas em que o aluno tem a experiência de aprender algo novo, fazer o que se deseja fazer, melhorar a própria competência em realizar tarefas já conhecidas, estar envolvido com uma tarefa, absorto nas atividades.

As metas relacionadas com o "eu" refere-se às metas preestabelecidas pela sociedade, são metas já alcançadas por outros alunos e, por este motivo, atingi-la significa provar que não se é pior que os outros, pois neste caso, ficar fora desta disputa pode ser uma experiência de vergonha e humilhação ocorrida pelo fracasso de não conseguir o que outros alunos já conseguiram.

As metas relacionadas com a valorização social estão diretamente ligadas com a expectativa de aprovação pelos pais, professores e pelos colegas, esta aprovação representa o oposto da rejeição. Nas metas relacionadas com as recompensas está o que se pode receber em troca por ter atingido a meta estabelecida, é como se fosse uma competição, ganha um prêmio o melhor colocado. Para o aluno, passar de ano tem um grande significado valorativo, ele ganha a oportunidade de participar da próxima série com os companheiros e fica livre do rebaixamento intitulado "aluno repetente", ganha os parabéns dos pais e dos professores, que na verdade é um parabéns a eles próprios, pois consideram que se o filho ou aluno passou de ano é porque pais e professores realizaram um bom trabalho.

O estabelecimento de uma meta ou de outra, continuando com os conceitos de Tapia e Garcia-Celay (1996), varia de aluno para aluno, como varia também a forma de enfrentar as tarefas e as atribuições de causas, se a tarefa foi ou não bem executada. Parece-nos que as metas estabelecidas pelos próprios alunos e pela sociedade não têm muita conexão com a aprendizagem, o que se observa é que a busca pelo sucesso escolar está mais focado na imagem que os outros terão do aluno do que no que realmente ele aprendeu; passar de ano significa muito mais fugir de uma imagem ruim do que ter conseguido atingir o objetivo de aprender.

Quando a meta é aprender, o aluno pergunta-se como fazer para resolver a questão, busca informações e revisa o que foi feito, quando a meta do aluno é ficar bem diante de si ou dos colegas, o foco principal estará no que os outros vão pensar dele e a tarefa acaba se tornando mais difícil, o aluno pensa que não será capaz de resolvê-la e acaba por abandonar a tarefa. Neste caso o fator motivacional está presente e acaba por determinar o grau de

aprendizagem. Emoções e expectativas influenciam o esforço dedicado à obtenção do sucesso escolar, são sentimentos internos que afetam diretamente a motivação.

No que se refere a motivação, Tapia e Garcia-Celay (1996) acreditam que ela pode ser intrínseca ou extrínseca. A motivação intrínseca está relacionada a experiências passadas, vontade de adquirir novos conhecimentos, curiosidades ou busca de realizações pessoais; a motivação extrínseca vem de metas estabelecidas pelo professor e pelos pais, o sistema motivacional competitivo opera no aluno a vontade de vencer, de ser melhor que os outros, e os dados mais relevantes são o êxito ou fracasso dos companheiros, valoriza-se mais o resultado da tarefa do que sua execução, o que se aprendeu com ela e se foi um trabalho bem realizado. A comparação entre as tarefas fica na esfera da nota final. Neste contexto, apoiar ou ajudar o colega é facilitar a vitória do concorrente.

Com a idade, ocorrem mudanças na forma cognitiva de enfrentar as tarefas e na forma afetiva de perceber o meio e interagir. Tapia e Garcia-Celay (1996) assinalam o fato da aparição de manifestações derrotistas a medida que as crianças crescem. Nos primeiros anos escolares, a criança pequena apresenta avidez e confiança na execução das tarefas, ela centra-se na atividade, sem se preocupar com a avaliação da tarefa ou dos companheiros de turma. O contato mais desejado pelo aluno é o dele com o professor. Com as experiências vivenciadas de fracasso, o aluno passa a preocupar-se com este e adquire o que os autores chamam de "desesperança aprendida" (TAPIA E GARCIA-CELAY, 1996, p. 171), passa a se manifestar pouco em sala de aula e diminui os esforços na realização das tarefas. Estudando as mudanças comportamentais nos alunos, conforme a idade, os autores chegam a conclusão de que até os onze anos de idade a motivação é intrínseca, a criança acredita ser altamente competente, esta crença vai diminuindo conforme a idade e diminui também o valor que a sala de aula tem para a criança, que antes era considerada um lugar social e passa a ser vista como um espaço de competição, onde o que importa é o fato de ser bom, não o de fazer bem as tarefas.

Se um aluno apresenta dificuldades em resolver questões de uma determinada matéria, erroneamente ele é visto como possuidor de uma inteligência inferior a dos demais. Este pensamento coloca em crise a visão da inteligência como capacidade unitária, ou seja, a visão de que todos os alunos devem possuir as mesmas aptidões. Partindo desta visão é que o aluno, não sendo capaz de resolver determinada questão, é taxado como menos inteligente que os demais. A inteligência não pode ser medida sob apenas um aspecto, ela deve ser buscada no indivíduo, no comportamento e nos contextos onde ocorrem (COLL e ONRUBIA, 1996). Fierro (1996) esclarece que cada indivíduo possui um estilo cognitivo, entende-se por estilo cognitivo certos

padrões diferenciais e individuais de reações adotados diante de um estímulo, formas de processar cognitivamente as informações recebidas, formas de aprendizagem e enfrentamento cognitivo da realidade. A estrutura do pensamento vai determinar o estilo adotado por cada um, isto não significa quantidade de estilo, mas qualidade ou modos de conhecimento.

Doreleijeirs e Prins-Aardema (2000) dividem os distúrbios de aprendizagem (DA) em dois eixos: o eixo I, que é subdividido em quatro; distúrbio da leitura, da matemática, da linguagem escrita e o distúrbio de aprendizagem não especificado; no eixo II, os autores colocam os distúrbios decorrentes de atraso mental, que atinge problemas gerais de aprendizagem e é detectado através de médicos especialistas da área. Neste eixo estão os autistas, os portadores de síndrome de dwon e outras anomalias físicas ou psicológicas.

Para a identificação da existência de DA em um aluno, é necessário que se façam testes individuais e comparar os resultados com dados científicos que estipulam o resultado que se espera para atingir o mínimo de desenvolvimento normal de aprendizado para aquela fase da idade.

Identificado o aluno com DA, faz-se necessário ainda, fazer um inventário do contexto onde a criança está inserida: a família, a sala de aula, os professores, os colegas, os métodos de ensino e recursos didáticos, problemas visuais e auditivos e recursos já usados no aluno para a superação das dificuldades, isto porque, segundo Doreleijeirs e Prins-Aardema (2000), os distúrbios de aprendizagem podem ser também, resultados de distúrbios intelectuais gerais; distúrbios sensoriais; a cultura ao qual o aluno pertence; o desleixo pedagógico, relacionado à qualidade e quantidade de possibilidades de aprendizagem pela escola; problemas emocionais, que interferem nas tarefas escolares e desmotivam; distúrbio de atenção e comportamentos agressivos e ainda causas hereditárias.

Portanto, para diagnosticar o DA deve-se levar em consideração uma série de causas, analisar se o aluno apresenta apenas uma ou várias causas associadas entre elas. Porém, para Doreleijeirs e Prins-Aardema (2000), o que não se pode menosprezar nos estudos das causas de DA, são os fatores emocionais e os comportamentais. Na intervenção de comportamentos problemáticos na escola, como a agressividade entre os colegas de classe, entre elas pode-se citar o *bullying*, o DA pode ser citado como causa ou conseqüência, estudos individuais devem ser feitos para verificar se o comportamento agressivo do aluno é uma forma de superação de seu déficit na aprendizagem ou se este é uma conseqüência de vitimização destes comportamentos agressivos. Há também a indicação de uma relação entre insucesso escolar e delinqüência feita pelos autores Fonseca, Simões e Formosinho (2000) que apontam o insucesso escolar como

um possível preditor para a delinqüência. Segundo os autores, os alunos que apresentam rendimento escolar mais fraco envolvem-se com mais freqüência em atitudes delinqüentes; estes alunos, integrados em um programa de intervenção focados em comportamentos sociais e controle de si próprio, apresentam tanto uma melhora no rendimento escolar como uma diminuição nas condutas desviantes.

Em relação à retenção dos alunos na série, como conseqüência do seu baixo rendimento escolar, os autores Fonseca, Simões e Formosinho (2000), destacam duas linhas de pensamento, uma refere-se aos pontos positivos da retenção, sob a alegação de que haverá um reforço na aprendizagem e no relacionamento aluno/escola, com decréscimo do comportamento desviante, a outra linha de pensamento, que se apresenta em um maior número, volta-se para o oposto, associam pontos negativos em relação à retenção escolar, como rendimento escolar baixo comparado com alunos da mesma idade que passaram de ano, manifestações de ansiedade, depressão e baixa auto-estima, falta de motivação, propensão para o abandono escolar e envolvimentos com alunos que apresentam comportamentos desviantes, dados estes que foram confirmados pelos próprios autores em pesquisa realizada por eles para verificar a relação existente entre retenção escolar precoce e comportamentos anti-sociais.

Como comportamentos anti-sociais entende-se todo comportamento que infringe uma norma pré-estabelecida para a boa convivência em sociedade. Buscando embasamento teórico nas definições de Fonseca (2000) trazemos algumas classificações de comportamentos anti-sociais, que, perante a lei criminal, são classificados por idade: delinqüência juvenil quando o infrator tem menos de dezoito anos; crime quando o infrator tem mais de dezoito anos, sendo já considerado um adulto. Dentro da área da saúde mental as classificações podem ser de distúrbio de comportamento, comportamentos desviantes ou problemas do comportamento. Para diagnosticar tais comportamentos é necessária uma série de averiguações médicas. Ainda na área da saúde mental existem a psicopatia e a sociopatia, que são sinônimos de distúrbio de personalidade anti-social. A psicopatia refere-se ao distúrbio da personalidade, como falta de sensibilidade afetiva ou empatia. A sociopatia refere-se ao desrespeito pelos direitos das outras pessoas e pode ter sua origem no meio em que o indivíduo vive.

Mais recentemente tem-se usado o termo comportamento desviante, que não se configura dentro dos comportamentos violentos, mas como uma forma de se vestir ou de se comportar diferentemente dos demais integrantes da comunidade, porém, em algumas ocasiões, é um comportamento visto pelos demais integrantes como falta de respeito à cultura dominante na comunidade. O que se chamava de rebeldia dos adolescentes, atualmente

ganhou nova designação, passou a ser chamada de problemas de exteriorização ou comportamentos externalizantes, que é uma situação onde o adolescente usa da delinqüência, da desobediência ou da oposição às normas estabelecidas pela família ou pela sociedade como forma de exteriorizar seus sentimentos ou necessidades (FONSECA, 2000).

Para Vettenburg a "teoria da vulnerabilidade social" (VETTENBURG, 2000, p. 231) explica, em alguns casos, as variáveis que impulsionam a violência, onde a sociedade e o cidadão fazem uma troca. A sociedade oferece formação, assistência, suporte, segurança, bem estar social e material, uma série de estruturas para permitir melhora nas condições de vida ascensão social e para poder usufruir destes bens o cidadão tem que aderir a algumas regras. Para verificar se a troca está sendo efetivada, existem os sistemas de controle que, quando observado a quebra do acordo, entram em ação com estratégias de adaptação e define como o cidadão deve agir. Os indivíduos que usufruem dos benefícios que a sociedade oferece a eles, sujeitam-se às regras, submetem-se a certo controle. Já os indivíduos que não usufruem dos benefícios da sociedade, não têm motivos para se sujeitaram às regras impostas por um sistema que nada lhes oferece em troca, quando não se recebe os benefícios não se aceita ser controlado. Estes grupos de pessoas são os mais vulneráveis e estão sujeitos à discriminação, são castigados e colocados em diferentes instituições como forma de promover sua adaptação cultural.

No contexto escolar, o aluno que vem das camadas menos favorecidas da sociedade, chega à escola com um déficit de conhecimento de uso elaborado da linguagem, de fatos e tecnologias que só estão à disposição das classes mais favorecidas, em decorrência deste déficit é discriminado e será também excluído das atividades prazerosas da escola e se esta discriminação estender-se ao âmbito da relação professor/aluno, este deixará de receber o carinho e a atenção do professor, consequentemente a aprendizagem deixará de representar algo bom, que se deseja possuir, pois o aluno não recebe nada em troca e não consegue visualizar um meio que possibilite o alcance do nível de conhecimento dos outros alunos, portanto ele acredita que não tem nada a perder se infringir as regras.

Estrela e Amado (2000) realizaram uma série de estudos para encontrar tipos de causas para os comportamentos violentos, delinqüentes ou indisciplinares em crianças. Os autores citam as causas sociais, que são aquelas em que o grupo social de origem da criança é aquele grupo excluído e explorado, com regras e valores diferentes dos exigidos habitualmente nas escolas, colocando a criança em uma situação de inferioridade; as causas familiares, que se refere a famílias disfuncionais, com uso abusivo ou inadequado de autoridade, criando crianças tensas que vão usar como escape de suas tensões agressões a outras crianças mais fracas ou indefesas

ou em adultos que pouco significam; as causas escolares e pedagógicas, que são as regras formais e informais instituídas dentro da escola, sem o esclarecimento adequado ao aluno para que este possa compreender a necessidade do seu cumprimento, ou o uso abusivo destas regras, gerando desconforto no aluno, provocando uma reação de contracontrole e ainda há as causas inerentes a própria criança, que podem ser os distúrbios de personalidade e instabilidade emotiva que, somados a um histórico escolar de fracasso e frustrações, contribuem para ativar o lado agressivo da criança.

O insucesso na escola também é citado como um dos fatores determinantes a um comportamento anti-social. Para Fonseca, o insucesso na escola pode trazer como conseqüência a rejeição escolar ou a formação de um grupo de alunos que se identificam nas suas dificuldades e passam a comportar-se de forma anti-social, transformando-se em referência, sob o qual a criança ou adolescente deposita a sua expectativa de aprovação, comportando-se como os integrantes do grupo, ganhando assim o aumento de sua auto-estima (FONSECA, 2000).

Em um estudo correlacional entre maus tratos provocados por crianças em animais e humanos, Dadds e Turner (2000) dedicam um espaço para discutir a base da agressividade e da crueldade na criança, os autores relatam estudos teóricos a respeito do assunto, onde se afirma que a crueldade das crianças é inata e que pode ou não manifestar-se quando provocada, "A crueldade desenvolve-se quando a criança experiencia uma excessiva dor física ou emocional activando, consequentemente, a capacidade inata da criança para a expressão da crueldade." (DADDS e TURNER, 2000, p.149).

Continuando a conceituação sobre o desenvolvimento da personalidade cruel, os autores citam uma proposta teórica de Goldberg (1995, *apud* DADDS e TURNER, 2000) que sugere a vergonha como um dos sentimentos mais devastadores que uma pessoa pode usar contra a outra. Para Goldberg (1995, *apud* DADDS e TURNER, 2000), o sentimento de vergonha esvazia a pessoa, deixando-a sem uma identidade pessoal, com a noção de sua inadequação. Como a vítima passa a se sentir inadequada, o seu bem-estar e segurança ficam prejudicados e afetam diretamente as relações interpessoais, ocasionando uma vulnerabilidade a novas atitudes de maltratos. Por outro lado, a criança pode decidir em reagir contra aqueles que provocaram sua vergonha, o desprezo que ela sente pode ser tão forte que pode desencadear um comportamento agressivo contra aqueles que considera responsável por seu mal-estar, inclusive os que permitiram o seu sofrimento; ao sentir-se aliviada por ter descarregado sua ira nos culpados de seu sofrimento, a vítima pode interiorizar uma personalidade cruel.

Para Jodelet (1999) atos de violência são desencadeados por um mecanismo de frustração-agressão, onde o indivíduo que agride tem como antecedente uma frustração sofrida, que pode ser o impedimento de atingir um objetivo ou de suprir uma necessidade. Num primeiro momento a agressão se voltaria para aquele considerado culpado pela frustração, caso não fosse possível por motivo do culpado ser muito poderoso ou não estar bem identificado, a agressão seria deslocada para alvos mais frágeis ou mais acessíveis, neste caso existem pessoas ou grupos que são considerados alvos apropriados, como os negros, os homossexuais, os pobres, pessoas mais fragilizadas, que de alguma forma possuem características que possam justificar para o agressor o merecimento da agressão. Esta terceira pessoa é usada para extravasar toda a ira e frustração sofrida. Nem sempre a ira é extravasada com atitudes visíveis de agressão, ela pode acontecer por meio de atitudes discriminatórias dissimuladas.

Há de se distinguir os termos violência, agressividade, agressivo e agressão. A agressividade é conceituada com um comportamento que pode tanto ser violento como uma atitude que demonstra esforço e exaltação ao realizar uma tarefa, o assaltante pode usar de agressividade, como também o motorista ou o esportista. Agressivo se refere a um ato ofensivo, que agride, que pode causar danos morais, psicológicos ou físicos e agressão refere-se ao ferimento, pancada, acometimento, provocação, insulto e ofensa (FANTE, 2005). A autora faz um relato das várias concepções teóricas sobre o comportamento agressivo, que podem ser divididas em teoria ativa, quando a agressividade é considerada um impulso interno e inato e a teoria reativa, quando a agressividade é provocada pelo meio em que a pessoa vive. Interno e inato porque a agressividade pode ser fruto de reações fisiológicas e psicológicas que, quando ativadas suscitam a ira, provocando mudanças físicas e preparando o homem para a luta; reativa porque pode ser uma reação aprendida, como meio de defesa ou respostas a frustrações vivenciadas.

1.1 Conceitos sobre violência

Como podemos perceber, atos violentos podem ser vistos sob várias formas, modificados pelos vários ambientes onde se instala, pode ir de pequenas incivilidades a agressões graves. Dentro da terminologia comumento usa-se o termo violência para abranger todo ato que prejudica a integridade física, moral e patrimonial do sujeito ou de instituições públicas e

particulares. Dentre tantas definições de violência, podemos citar a violência simbólica (BOURDIEU E PASSERON, 1975), que é a dominação da classe hegemônica sobre o proletariado, a violência da discriminação e exclusão (WARAT, 2003), que priva um sujeito de seus direitos de cidadão, colocando-o em uma situação de inferioridade. A violência pode ainda, ser física ou psicológica, seus agentes podem ser indivíduos ou organizações, pode ser premeditada ou não (VETTENBURG, 2000). A interpretação da violência pode variar de um grupo social para outro, de uma época para outra e a propensão varia de indivíduo para indivíduo. Não podemos cometer o erro de definir a violência com um conceito absoluto, como bem diz Debardieux: "O vocabulário científico, então, não "descobre" o que é verdade; o que é verdade é construído e, por sua vez constrói novos paradigmas." (DEBARDIEUX, 2002b, p. 64), as definições de violência são para torná-la legível e a cada novo paradigma construído, novas visões e novas definições vão sendo elaboradas.

O que podemos fazer é defini-la de forma funcional e cada pesquisador deverá buscar sua vertente. Desta forma, Body-Gendrot expõe a seguinte definição:

> Tomemos como ponto de partida uma definição funcional minimalista: a violência não é tanto um conceito quanto um conjunto de situações interligadas, mas assumindo formas que não podem ser interligadas entre si. Essas situações estão relacionadas a comportamentos que têm como finalidade causar mal a outros – a seu corpo, a seu território, a seu ego afetivo. O que faz dela um fenômeno tão intolerável é que ela nega a aspiração individual e coletiva à inviolabilidade, à integridade, à proteção, ao respeito e à justiça. (BODY-GENDROT, 2002, p. 168-169)

O termo violência pode ser usado nas várias instâncias políticas, sociais e econômicas, por isto é necessário, em primeiro lugar, estabelecer o que seja adequado à situação ou contexto em que se quer situar o assunto; a princípio, todo ato de violência é visto como um comportamento anti-social, alguém que age contra a sociedade, violando suas normas e desrespeitando os direitos dos outros participantes da comunidade. Como sujeitos participantes de uma comunidade, entende-se desde crianças até adultos e as normas estabelecidas variam de uma sociedade para outra e variam também o grau de violação, que pode ser de pequenos atos que passam despercebidos por alguns, até a crimes graves, prescritos no código penal.

Entre as variáveis da violência, está a ocorrida nas escolas que não se apresenta como uma modalidade nova, mas tem recebido maior atenção pela sua alta incidência e porque atinge o sujeito em um dos seus mais importantes direitos: o direito à educação.

Também, no âmbito escolar, a violência é apresentada sob diversas formas. Guimarães (1996) destaca a depredação escolar gerada pela intolerância à imposições de regras pela instituição escolar, Aquino (1999) alerta para as relações de poder no interior das hierarquias escolares, em particular, na relação professor/aluno; a UDEMO - Sindicato de Especialistas do Magistério Oficial do Estado de São Paulo (2003), aponta como problemas que levam à violência escolar, o tráfico e o consumo de drogas no seu entorno e dentro do prédio da instituição.

Fante (2005) chama a atenção para os fatores externos e internos que podem influenciar a violência escolar. Entre os fatores externos, a autora cita o contexto social, responsável pela exclusão daqueles que não tem acesso a benefícios sociais; os meios de comunicação, que promovem a banalização das relações interpessoais e a família, primeiro local onde as crianças aprendem a relacionar-se com outras pessoas, estendendo o comportamento aprendido para outros locais, como a escola. Como fatores internos, Fante (2005) cita: o clima escolar onde, tradicionalmente, tem-se imputado as diferenças individuais procurando estabelecer um clima de igualdade para facilitar o manejo da aplicação dos conteúdos disciplinares, estigmatizando aqueles que não apresentam um mesmo resultado, fazendo com que o aluno se sinta cada vez mais distante dos objetivos de melhoria de vida por meio da educação recebida nas escolas; as relações interpessoais, que formam a base do desenvolvimento emocional, podendo ser positivo quando há reciprocidade nas relações afetivas e negativo quando ocorre a exclusão; a discriminação, origem de conflitos, estresse e inadaptações; a relação professor-aluno que paira sob uma luta constante de tomada de poderes, de medição de forças, resultando em alunos e professores estressados.

Os termos usados para conceituar a violência escolar variam de escola para escola, da posição de quem fala, diretores, professores alunos e pais ou responsáveis pelos alunos. Porém há de se fazer a distinção entre violência, delinqüência e indisciplina. Tomando por base os conceitos dos autores Estrela e Amado (2000), diferenciamos indisciplina de delinqüência no que diz respeito às regras que foram quebradas. Por delinqüência, entende-se a infração de regras estabelecidas por um país, passível de prescrições e penas estabelecidas no código penal, refere-se a atos praticados por menores de idades que, pelo fator idade e por se tratar de crimes propriamente ditos, tem sua pena amenizada. A indisciplina consiste na não observação das regras existentes em um determinado lugar, mais propriamente, a escola, passível de punição dentro da instituição. É considerado um ato que atinge uma norma pré-estabelecida dentro de

uma instituição, de caráter escolar ou ético-social, destinado a garantir a boa convivência e condições favoráveis de aprendizagem. A indisciplina pode ser dividida em três níveis, segundo Amado (1998 *apud* ESTRELA e AMADO, 2000), no primeiro nível estão as condutas que atrapalham a produção e o rendimento escolar; no segundo nível está os conflitos entre pares, neste nível estão contidas as condutas violentas e de agressividade, como as extorsões, violência física e verbal, intimidação sexual, roubo e vandalismo, podendo atingir o nível de delinqüência, enquadrando-se, portanto, ao foro legal. No terceiro nível, enquadram-se as relações professor/aluno, são as condutas que desafiam a autoridade do professor, insultos, obscenidades, desobediência, contestações afrontosas e até violência contra o professor, funcionários e vandalismos contra a escola. São os níveis de gravidade das conseqüências destes atos que vão determinar se eles saem do foro escolar para o foro judicial (ESTRELA e AMADO, 2000). O nível de gravidade de cada ato indisciplinar normalmente é decidido pelo professor ou pela orientação escolar e as regras disciplinares podem variar de uma escola para outra como varia também a visão do que seja indisciplina ou não por parte de cada professor.

Tognetta e Vinha (2007) citam um exemplo observado em pesquisas realizadas pelas autoras onde um aluno foi advertido por estar usando um boné durante a aula, fato proibido naquele estabelecimento de ensino, nesta mesma turma, uma aluna reclamou para a professora de que havia sido chamada de “piranha” (na gíria significa “mulher que leva vida licenciosa” - Michaelis Dicionário Escolar) por um colega e a resposta da professora foi de que a aluna não deveria se incomodar com aquele fato pois ela não era um peixe. Segundo as autoras, o uso do boné caracteriza uma desobediência, uma afronta a autoridade do professor, já a ofença verbal ocorreu na relação entre os alunos, não atingindo a figura do professor, nem representando uma quebra das regras disciplinares.

A elaboração destas regras, não raramente, são unilaterais, como explica Tognetta e Vinha (2007), partem das concepções dos professores de como devem se comportar os alunos em sala de aula para que esta possa ser um ambiente tranqüilo, levando em consideração a interferência destes comportamentos no andamento das aulas, na aplicação dos conteúdos didáticos, não nas relações interpessoais entre os alunos. Desta forma o professor submete todos os alunos ao mesmo modelo de comportamento; ao mesmo tempo em que homogeniza também individualiza, pois facilita a medição dos comportamentos desviantes, os indisciplinados, consagrando o exercício do poder (PAPPA, 2003).

1.2 A violência velada

O modelo de comportamento contido e disciplinado, se por um lado pode favorecer um ambiente aparentemente tranqüilo, por outro lado pode gerar focos de resistência manifestada por meio do comportamento que tanto se pretende controlar (TOGNETTA e VINHA, 2007). Dentre os comportamentos de contestação, onde se inclui a depredação escolar (GUIMARÃES, 1996), podemos citar a violência velada, sutil e mascarada, que é exercida desta forma como estratégia de fuga de possíveis punições e reflete a transferência de um controle sofrido para alguém que se possa controlar ou que se considera inferior. Para Debardieux (2002b) a nossa preocupação deve voltar-se para este tipo de violência que, por ser mascarada, acaba passando despercebida e torna-se parte da rotina da escola, construindo a base da destruição de muitas vidas:

> A violência não se limita a um único elemento traumático e inesperado – embora, por vezes, isso de fato aconteça. A violência, tanto para quem a comete quanto para quem é submetido a ela, é, no mais das vezes, uma questão de violência repetida, às vezes tênue e dificilmente perceptível, mas que, quando acumulada, pode levar a graves danos e a traumas profundos nas vítimas, e a um sentimento de impunidade no perpetrador (embora devamos ter sempre em mente que certos perpetradores costumam ser, eles próprios, vítimas). (DEBARDIEUX, 2002b, p. 82)

Neste contexto, Abramovay (2005) chama a atenção para os xingamentos ocorridos na escola que seria a violência verbal proferida de aluno para aluno, de professor a aluno e vice-versa e demais participantes da comunidade escolar. Para a autora os apelidos e xingamentos são provocações que podem ativar qualquer tipo de respostas, incluindo comportamentos reativos de agressão e violência física, estabelecendo um círculo vicioso de ação e reação com a utilização de instrumentos de agressividade para a solução dos conflitos. Nem todos os alunos reagem da mesma forma frente a apelidos e xingamentos, alguns levam na brincadeira, outros consideram o agressor como alguém desprezível que não merece atenção e outros não reagem nem verbalmente nem fisicamente para evitar novas provocações, o que acaba se tornando um fato inibidor de reações da vítima. Há ainda aqueles alunos que preferem a auto-exclusão, o isolamento na sala de aula como estratégia de defesa, comportamento que, para Abramovay (2005) pode afetar a aprendizagem. Estes tipos de comportamentos, os xingamentos e apelidos, são percebidos por muitos, segundo a mesma autora, como brincadeiras ou linguajares próprios da idade, mas esta visão afeta a finalidade funcional da escola como formadora de modos e comportamentos de sociabilidade. A divisão entre o que é

violência ou não, onde termina a brincadeira e começa a violência, não acontece de forma clara e definida, os significados vão se misturando, o que pode ser considerado como banal pode receber como resposta um comportamento violento, é o que Camacho (2001) define como ante-sala, um estágio prévio da violência, onde pode ser enquadrado os apelidos pejorativos ou as brincadeiras de mau gosto, quando ocorre a resposta do aluno ofendido, que pode culminar em luta corporal, ocorre também a transferência para a sala da violência.

Os professores que não vêem os insultos verbais como brincadeiras próprias da idade alegam, segundo Alves (2006), que estes comportamentos podem desencadear agressões físicas, confirmando a visão de Camacho (2001). Portanto as estratégias de combate à violência escolar deveriam ter como foco inicial o desestímulo à violência verbal.

Para Debardieux (2002a) este tipo de violência ocasiona uma baixa auto-estima e introversão na vítima, gerando a auto-exclusão, afastando a possibilidade de uma ação coletiva para lidar com a incivilidade, fato que devemos aprender a lidar para combatermos a exclusão, origem da violência. As pesquisas sobre o que Debardieux chama de "microviolência" (DEBARDIEUX, 2002a, p. 25), onde se incluem as categorias intimidação (*bullying*) ou incivilidade, tiveram grande importância no que se refere aos estudos concernentes às conseqüências sobre as vítimas; para o autor, é importante observar os protagonistas das microviolências dentro de seus contextos, as conseqüências podem ser intrínsecas, mas as causas podem ser extrínsecas; não devemos observar o problema apenas pelos fatores pessoais e inocentar as instituições sociais. A incivilidade, segundo Debardieux (2002a) é resultado de pequena delinqüência passível de punição, mas 80% das queixas não recebem acompanhamento. A gravidade da incivilidade, segundo o autor, é sua repetição, a impunidade do perpetrador, que resulta em sensação de abandono e exclusão na vítima, deixando-a exposta a violências mais severas.

A violência escolar sendo estudada em sua forma quantitativa aprisiona as vítimas e as mantém em silêncio, segundo Montoya (2002) e Debardieux (2002a), a concentração das atenções para a vitimização provoca uma mudança de visão, saindo da interpretação de dados estatísticos para a interpretação dos comportamentos adotados pelos protagonistas, para a multiplicidade de conseqüências vivenciadas pelas vítimas, merecedoras de cuidados e acompanhamentos especiais. A exposição da violência ocorrida nas escolas pela mídia provocou impacto na opinião pública, política e acadêmica, revelando que a violência escolar deve ser pensada separadamente, levando-se em consideração a dimensão socializadora da escola.

Dados de pesquisas realizadas por Abramovay (2002) apontam que a violência no ambiente escolar atrapalha a concentração e que os alunos ficam nervosos e revoltados com as situações de violência que enfrentam nas suas escolas, a terceira maior conseqüência citada pelos alunos é a perda de vontade de ir à escola. Para a autora, se a violência escolar é construída a partir de situações e experiências vivenciadas pelos alunos, ela também pode ser desconstruída com estratégias de proteção, combate e prevenção.

Segundo Camacho (2001), as formas de violência seguem as particularidades de cada escola e dependem do cenário onde se apresentam para se revelarem mais sutis ou mais explícitas. Na fuga de um julgamento os alunos envolvidos utilizam-se de máscaras para que os adultos não percebam; artifício que não é usado entre o grupo de amigos, pois neste caso o objetivo é conquistar a admiração e aceitação deles. O uso de máscaras, conforme explica Camacho, também é percebido entre os professores que entram num jogo de faz-de-conta, o aluno finge que não fez nada de errado e que o professor não percebeu e o professor finge que não está vendo.

Artinopoulou (2002) chama a atenção para a "cifra oculta" da violência escolar, para alguns diretores escolares registros oficiais de violência podem denegrir a imagem da escola, esta prática também camufla a situação real da escola em relação à ocorrência de violência em seu âmbito. A omissão colabora para a disseminação da violência escolar; a direção escolar, ficando omissa, inibi qualquer atitude dos professores de enfrentamento dos conflitos e aumenta a sensação de insegurança (ALVES, 2006).

Segundo pesquisa de Camacho (2001) realizada em duas escolas da cidade de Vitória-ES, com alunos adolescentes para verificar a violência entre pares, constatou-se que as práticas de intolerância são concretizadas nas formas de discriminação social (pobres ou ricos), racial (negros), de gênero (homossexuais) e aos que apresentam características diferenciadas (os bons alunos, os maus alunos, os novatos, os gordos, os feios, entre outros). Para a autora, a discriminação social se percebe no tratamento dado aos que não têm acesso aos bens de consumo da elite que são inferiorizados e desprezados; o racismo é uma prática de discriminação velada que atinge os negros e asiáticos e, na pesquisa, duas condutas foram verificadas entre os alunos, há os que negam e há os que admitem a existência do racismo na escola, os que admitem incluem-no como simples formas de brincadeiras. Quanto ao preconceito de gênero, a autora relata que esta é uma prática presente na sociedade em geral e que não é diferente na escola; em relação ao rendimento escolar, tanto os bons como os maus alunos sofrem algum tipo de discriminação, incluindo, entre estes alunos, aqueles que seguem todas as normas disciplinares.

Camacho (2001) ressalta que o comportamento violento e indisciplinado é valorizado entre os alunos, dentro de seu grupo, o que não é admissível é a reprovação, pois esta acarreta a rejeição do próprio grupo.

Na visão de Camacho (2001) o aluno que se apresenta como estudioso e disciplinado pode ser considerado um homossexual, para a autora, a macheza pode estar ligada à coragem de transgredir regras, não estudar e ao final do ano letivo, ser aprovado; ideologia típica de quem impõe poder por meio da força, ameaça e agressões. Em relação aos alunos novatos, nas duas escolas pesquisadas a autora constatou a tendência à discriminação que podem ser motivados pelo afastamento daquilo que o aluno considera como diferente ou por defesa de território, mostrar quem é o dono do pedaço. Não se enquadrar ao padrão ditado pela moda, pela estética também é motivo de discriminação, o culto à forma, a aparência física passa a ser essencial na formação da identidade do adolescente, nesta fase ser bonito ou feio pode significar ser aceito ou rejeitado, fazer parte de um grupo ou ficar isolado. Nas duas escolas pesquisadas por Camacho (2001) a rejeição aos que não apresentam características físicas consideradas bonitas pela sociedade ficou evidenciada. Levando em consideração as palavras de Rivière (1996), que alega que complexos padrões de comportamentos são adotados pelas crianças à medida que observam os adultos com quem convive, podemos alegar que o racismo e a discriminação compõem um círculo de comportamentos adotados de geração a geração.

As expressões de preconceito e racismo são tão antigas como são as relações assimétricas entre os homens, com o tempo, as modificações ocorreram apenas nas formas como eles acontecem e não na intensidade, mesmo com todos os avanços da sociedade em termos de direitos humanos e estratégias de soluções de conflitos. A realidade exposta em pesquisas demonstra que a expectativa de se alcançar uma solução para este problema está longe de ser alcançada (LIMA & VALA, 2004; GUIMARÃES, 2000). No Brasil, segundo Lima & Vala (2004), foi realizado uma pesquisa que indicou que 90% dos entrevistados consideram-se não racistas e igual percentagem acredita que existe racismo no Brasil, isto demonstra que percebemos o racismo e o preconceito como um problema do outro que está distante de nós, ou por não nos reconhecermos como praticante de tal ato ou por não sermos vítimas.

Tomando por base a definição de Jodelet (1999) podemos dizer que preconceito é um julgamento formulado sobre uma determinada pessoa sem exame prévio que resulta na formação de uma imagem positiva ou negativa de uma pessoa ou objeto. O preconceito é considerado como uma atitude, devido ao fato de não ficarmos indiferentes diante do alvo e está ligado às emoções e valores, pois situações vivenciadas anteriormente interferem na

formulação da imagem do alvo, é uma dimensão conotativa, pois buscamos sempre um ponto de referência que se pareça com algo que já conhecemos.

Atitudes preconceituosas são caracterizadas por hostilidades contra um indivíduo ou grupo desvalorizado perante a sociedade na hierarquia de poder. Dentre estes grupos podemos citar as mulheres, os homossexuais, os idosos, os deficientes físicos, os negros; este último grupo, além de sofrer preconceitos também é alvo do racismo, que é muito mais que uma atitude. O racismo se diferencia do preconceito por se constituir num processo de exclusão hierarquizado contra toda uma categoria social que é definida como diferente das demais por um fator externo, como a cor da pele, por exemplo, ligado a fatores internos, como a interpretação de que o negro é preguiçoso, sujo, agressivo, dentre outras interpretações. Enquanto o preconceito é uma atitude individual o racismo é um processo de discriminação e exclusão social, reduzindo a cultura ao biológico (LIMA & VALA, 2004; GUIMARÃES, 2000).

Segundo Lima & Java (2004), em decorrência das pressões legislativas anti-racistas, o preconceito e o racismos passam a ser praticados de forma sutil e velada, mascarados pela necessidade de manter uma imagem aceita pela sociedade que cobra atitudes de respeito às diferenças. No Brasil, os autores citam uma nova forma de racismo, o "racismo cordial" (LIMA & VALA, 2004, p. 407) que vem disfarçado em brincadeiras, piadas e ditos populares, tão nefastos como qualquer outro tipo de atitude de discriminação e exclusão e possuem o agravante da dificuldade de serem identificados ou assumidos como racismo, portanto, mais difíceis de serem combatidos.

A noção de exclusão tem tomado novas formas a partir dos anos 90, antes disso a exclusão era vista como um processo individual, concebia-se o sujeito como única fonte de sua própria exclusão; neste conceito enquadravam-se os mendigos, os vagabundos, desempregados de longo tempo, os marginais, os deficientes e minorias étnicas ou de cor. A partir dos anos 90 acentua-se a degradação do mercado de trabalho, com os avanços tecnológicos, a categoria dos desenquadrados na evolução mercadológica aumenta e vão juntar-se aos demais excluídos que são as pessoas com idade superior à considerada ideal para ocupar uma vaga no mercado de trabalho e os deficientes, estes já com um histórico maior de exclusão. Ocorre uma evolução das categorias de análise, esta se amplia para todos os que se encontram fora do processo de produção e participação dos movimentos financeiros do país, o termo pobreza é substituído por exclusão e percebe-se que ele não é em caráter temporário, mas que se acentua e acentuam-se as diferenças de classes.

Quando se busca uma explicação para o mau comportamento de um aluno é comum ouvirmos a localidade de moradia como um dos pontos de referência para entender de onde vem tal comportamento. Por isto, concordamos com Santos (1987) quando afirma que o cidadão vale pelo lugar onde ele mora. Se o bairro onde mora não possui as infra-estruturas básicas, como asfalto, esgoto, iluminação entre outros, o local é determinado como uma região de menor valor, portanto quem mora naquela região, carrega o estigma da pobreza. A exclusão se mostra de forma clara nestes locais e se confirma como sendo conseqüência do não acesso aos benefícios da urbanização que acaba por refletir na escola, estigmatizando os alunos vindos destas regiões. O rótulo da pobreza vem acompanhado de interpretações sobre a capacidade intelectual do indivíduo, o baixo poder aquisitivo, demonstrado pela localização de moradia, é também visto como baixa capacidade intelectual.

A exclusão é vista por categorias para servir de dados para análises econômicas e políticas: categoria dos deficientes, dos pobres, dos negros entre outras, e o sujeito categorizado fica perdido no meio de números estatísticos, visto como alguém ocupado com as necessidades de sobrevivência física. Para Sawaia (1999) a exclusão deve ser vista como sofrimento de diferentes qualidades, a afetividade deve ser incluída como critério de análise da exclusão, pois estamos lidando com seres humanos. A autora cita pesquisa do Núcleo de Estudos da Exclusão/Inclusão da PUCSP (NEXIN), que revela que o sofrimento mais verbalizado pelos excluídos que foram pesquisados é o de ser tratado como inferior, sem valor e de ser impedido de desenvolver seu potencial humano; esta pesquisa e o texto de Sawaia referem-se à exclusão de pessoas adultas, mas podemos perceber a reprodução desta situação entre as crianças dentro das escolas e o sofrimento relatado pelo adulto é o mesmo sofrido por uma criança, a diferença é que aquele já possui uma consciência do sentimento de desvalor e esta está lidando com sentimentos que a faz sofrer mas que não compreende muito bem.

Carreteiro (1999), falando sobre afiliações sociais, esclarece que a sensação de inutilidade é geradora de sofrimento psíquico e tem raiz social, devendo, portanto, ser considerado um sofrimento social. Porém, as instituições tendem a reconhecer o sofrimento causado por doenças, para que o sofrimento social seja reconhecido ele tem que se manifestar por meio de doença o que acaba por transferir do social para o individual. As referências de corpo são e corpo doente feitas pelas instituições entram em sintonia com algumas categorias de trabalho, que vê no corpo um capital com a possibilidade potencial de conversão em bens materiais. É a metáfora do "corpo-capital" que Carreteiro (1999, p. 93) utiliza para demonstrar que o corpo impossibilitado de representar um capital é visto de forma negativa e ele só é reconhecido pelas instituições se

seu sofrimento social for reconhecido como doença, o indivíduo passa a ser então, cadastrado pela Seguridade Nacional, passam a ser incluído no sistema, caracterizado pelo seu disfuncionamento.

Omete (1990), pesquisando sobre a aparência dos deficientes na interpretação de suas competências, chama a atenção para o grau de importância do fator aparência física para a interação entre aluno/aluno e aluno/professor; dependendo da aparência, o aluno pode ser julgado no nível de competência acadêmica, sendo atraente, terá um julgamento de competência e a integração social fluirá de forma mais harmônica, não sendo atraente, ou seja, apresentando aparência física ou forma de vestir-se que não seja agradável aos olhos de quem o julga, o aluno está sujeito a ser julgado como possuidor de uma competência inferior aos demais, sendo portanto, tratado de forma diferenciada, ficando excluído das relações sociais e acadêmicas. Neste caso, são os estereótipos criados pelo homem que interferem na interpretação das imagens projetadas em um indivíduo, nas definições pesquisadas por Omete (1986/87) o estereótipo pode ser definido como uma interposição entre as imagens criadas em nossa cabeça e a realidade objetiva.

Para Smith (2002), crianças com deficiência física correm risco duas a três vezes mais de vir a serem vítimas do *bullying* que as outras crianças e quando apresentam problemas de comportamento, podem ser as vítimas provocadoras. Esta diferença, segundo Cowie e Smith (2002) deve-se a três fatores: as crianças deficientes apresentam características particulares; crianças deficientes, com necessidades especiais que estudam em ambientes escolares integrados, são menos integradas socialmente e estão desprotegidas pela ausência do círculo de amizades; crianças deficientes que apresentam problemas comportamentais podem reagir a vitimização com agressividade, transformando-se em vítima provocadora.

O círculo de amizades, as relações de aproximação e exclusão ocorridas em sala de aula são vitais no desenvolvimento do aluno, é de fundamental importância que o professor intervenha quando percebe que movimentos excludentes estão ocorrendo em sala de aula, mas nem sempre estes movimentos são percebidos pelos professores, que atuam em várias escolas, atendem um grande contingente de alunos e estão voltados para a aplicação de conteúdo exigido pela grade curricular, afetando sua própria interação com os alunos. Neste sentido sociometria, método usado para mensurar as relações de atração e repulsa entre os componentes de um grupo social, pode oferecer uma radiografia das relações interpessoais em sala de aula, facilitando a intervenção nos pontos problemáticos.

1.3 A sociometria

As características particulares de cada aluno vão determinar sua posição nas relações interpessoais dentro da sala de aula, para mensurar esta posição tem sido usado com grande eficácia os procedimentos sociométricos que possibilitam avaliar em pouco tempo e com grande validez os relacionamentos entre companheiros, permitindo obter informações tanto do nível de integração como do contexto em que ocorrem esta integração. Trata-se de um sistema de avaliação da atração-repulsa entre os membros do grupo, mensurado a partir da nomeação, por parte de cada membro, dos nomes escolhidos ou rejeitados. A técnica desenvolvida por Moreno (1992) é bastante simples e se resume a perguntar a cada membro do grupo quem ele escolheria ou rejeitaria para desenvolver alguma tarefa conjunta (como atividades de lazer, acadêmica ou de trabalho). Moreno estabelece algumas regras a serem seguidas quando da realização do teste sociométrico: a escolha deve ser feita dentro de um grupo limitado; os membros devem receber um número limitado de escolhas ou rejeições; as escolhas devem ser feitas em termos de atividades específicas; os resultados devem ser usados em benefício do grupo; as escolhas devem ser confidenciais.

Moreno (1992) considera o termo “atração” e “repulsa” muito abrangente, que vai além das relações humanas; nas relações interpessoais o autor aconselha o uso dos termos “escolha” e “rejeição”. O teste é um exame da estrutura de um grupo em específico, é usado para determinar a posição ocupada por cada indivíduo em um grupo, como a família, a escola, o local de trabalho, entre outros; é construído a partir da maturidade e varia de acordo com o ambiente e com o momento, pode ser restrito a partes pequenas de uma sociedade ou abranger toda a comunidade, pode medir posições passageiras de um indivíduo dentro de um grupo ou medir sua atuação conforme se desenvolve nas habilidades sociais.

As normas sociométricas são representadas pelos critérios sociométricos que devem ser estabelecidos para delimitar o campo de resposta e de onde se pretende chegar com as respostas colhidas. Os critérios podem ser de: viver em proximidade, trabalhar em proximidade ou até mesmo ter proximidade sexual; o importante é que as respostas das questões formuladas sejam espaços para citar pessoas que estão próximas ou são conhecidas. Para Moreno, se não houver critério nas perguntas, não pode ser chamado de teste sociométrico, mas sim de “quase-sociométrico” (MORENO, 1992, p. 206), pois as escolhas não poderão ser analiticamente diferenciadas já que não se tem base estrutural para isto.

Giacaglia (1997) esclarece que não há um teste sociométrico preparado, pronto para ser aplicado, o que muda no teste são os critérios estabelecidos de acordo com a finalidade que se deseja atingir e a forma em lidar com os resultados. O teste tem sido usado com freqüência em escolas para formação de equipes, descobertas de lideranças, para detectar e diagnosticar problemas de relacionamentos em sala de aula e podem fornecer "uma espécie de radiografia das interações que ocorrem na sala de aula, dando a possibilidade de se diagnosticar problemas e poder trabalhar para resolvê-los." (GIACAGLIA, 1997, p. 152). Para que este teste obtenha êxito é importante que todos se conheçam e saibam o nome de todos os participantes.

Para Cruz (2002) o teste sociométrico pode ser conceituado em duas dimensões: a preferência social e o impacto social. A autora cita as correlações existentes entre estas duas dimensões; a correlação positiva entre a preferência social e o cooperativismo; a tolerância e a atração física e correlação negativa com agressividade e o impacto social pode estar relacionado com os comportamentos de grande realce, sejam eles positivos ou negativos. Segundo a mesma autora, pode-se perceber também a diferença nas escolhas para brincadeiras ou para a realização de trabalhos escolares, as escolhas são baseadas em termos de simpatia e podem ser muito diferentes conforme o interesse de cada aluno. É comum os nomes escolhidos para brincadeiras serem diferentes dos nomes escolhidos para a realização de atividades escolares.

O sociograma é a configuração das respostas colhidas no teste sociométrico que por serem respostas individuais, ainda não consistem em fatos sociométricos. Cada resposta tem que ser grafada e relacionada, dando origem a uma representação gráfica: o sociograma. Este, por sua vez, é mais que uma apresentação de dados, é um método de exploração; os indivíduos interligados com suas escolhas deixam transparecer toda uma inter-relação que de outra forma poderia não ser tão visível. Em uma matriz de um sociograma pode-se perceber claramente as estruturas de escolhas, rejeição e neutralidade que, estudadas detalhadamente, poderão desvendar correntes emocionais, sociais e ideológicas.

As relações entre alunos em uma escola, podem ser observadas a olho nu, interpretadas e classificadas como, por exemplo, a posição do líder, os alunos que ficam isolados, os pares e os grupos em torno de um líder; mas, para Moreno (1992) estas observações podem ser julgadas conforme a compreensão de cada observador; se este estiver distante do grupo, a observação pode ser superficial; se estiver muito próximo, mais íntimo e integrado ao grupo, maior será a chance de ser influenciado emocionalmente, apresentando resultados deficientes. A análise sociométrica é diferente da observação a olho nu, pois transforma os investigados em autores

dos dados; as escolhas são internas, feitas a partir de parcerias entre o grupo e não de forma externa, feitas a partir de interpretações das parcerias. O que não significa que o método observacional deva ser descartado, ambos se completam, as observações e experiências suplementam a sociometria. É por meio da observação inicial que se obtém dados para definir critérios para a formulação das questões adequadas e o conhecimento das estruturas sociais externas formulam uma melhor compreensão das estruturas sociais internas. Vejamos a seguir, na figura 1, um exemplo de sociograma:

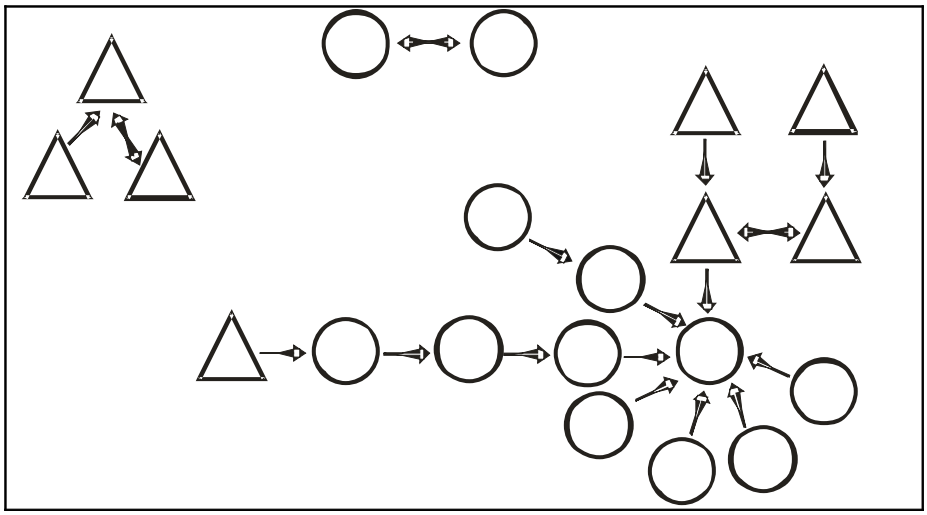


Figura 1: modelo de sociograma - Os triângulos correspondem aos indivíduos do sexo masculino e os círculos correspondem aos indivíduos do sexo feminino. As setas indicam a direção das escolhas.

Este é um modelo de sociograma simplificado que pode ser mais complexo ou mais simples, dependendo do número de participantes. Observando o sociograma podemos perceber a posição ocupada por cada integrante do grupo. Seguindo as definições de Saravali (2005), estas posições são:

- Isolado – pessoa que não escolhe nem é escolhido por ninguém;
- Rejeitado – pessoa que não é escolhida por ninguém ou é escolhida apenas pelos membros com quem se relaciona;
- Estrela ou líder – membro que possui várias escolhas;
- Par – quando há escolha mútua entre dois membros do grupo e não há outras ligações;
- Triângulo – ocorre quando o par quebra sua vinculação a partir da aceitação de um terceiro membro;

- Ilha ou “panela”- são pessoas do grupo que se relacionam, mas permanecem isoladas dos demais (SARAVALI, 2005, p. 70).

As posições ocupadas pelos alunos no teste sociométrico, quando este é aplicado em sala de aula, são complexas e nem sempre é possível compreendê-las; porém é possível para um professor, se observar o resultado de um teste sociométrico aplicado na sala onde leciona, compreender muitas das escolhas dos alunos e eliminar as contrariedades ou conflitos que surgem no grupo. Uma simples mudança de lugar pode ser o suficiente para ajudar uma criança a ultrapassar conflitos ou dificuldades de integração. Na formação das equipes de trabalho é importante manter uma heterogeneidade, promovendo o aumento de troca de informações e de vínculos de amizades, que pode ser facilitado se o professor tiver boa percepção das interações entre os alunos, agindo nos pontos críticos que podem ser observados em um sociograma. Os pontos críticos podem ser a formação de grupos fechados, as chamadas “panelinhas” que tem como consequência a exclusão que pode ter origem na discriminação, uma das características do *bullying*, que deve ser levado em consideração na análise das exclusões apontadas em um sociograma.

2 O fenômeno *bullying*

Os estudos sobre *bullying* são recentes, tiveram início na década de 1970 na Suécia e Dinamarca; Olweus (1996), da Universidade de Bergen, Noruega, tem sido apontado como precursor de pesquisas específicas sobre *bullying*. No ano de 1982, na Noruega, ao estudarem as causas de suicídio de três crianças entre 10 e 14 anos, constatou-se que provavelmente a causa poderia ser os maus-tratos ocasionados por companheiros de escola, fato que chamou a atenção para as relações entre pares no âmbito escolar; a partir daí tem início vários estudos, pesquisas e campanhas para o combate ao comportamento *bullie* por iniciativa do Ministério da Educação da Noruega (OLWEUS, 1996). Os estudos realizados por Olweus revelaram que 15% dos alunos matriculados na educação básica estavam envolvidos com o *bullying*. Pesquisas feitas pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef) sobre a qualidade de vida das crianças e dos adolescentes nos 21 países participantes da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) trouxeram dados alarmantes, nos quais Portugal, Suíça e Áustria apresentaram o maior índice, 40% de vítimas do fenômeno (FANTE e PEDRA, 2008). Nos Estados Unidos pesquisas revelaram que em cada quatro crianças americanas, uma sofre *bullying* todos os dias; segundo um relatório da *National Association of School Psychologists*, 160 mil crianças faltam às aulas por medo do *bullying* e, em dois terços das 37 tragédias ocorridas em escolas americanas, havia indícios de que os atacantes sentiam-se vítimas de *bullying* (MIDDELTON-MOZ E ZAWADSKI, 2007).

No Brasil as primeiras pesquisas referentes ao fenômeno surgem no fim de 1990 e início de 2000 por iniciativa de educadores preocupados com a crescente onda de violência nas escolas. Entre estas pesquisas, destacamos a que foi realizada pela Associação Brasileira de Proteção a Infância e ao Adolescente (ABRAPIA), sob a coordenação de Lopes Neto e Saavedra, os dados colhidos revelaram que, de 5.875 alunos pesquisados, 40,5% estavam envolvidos com o *bullying*, 17% como vítimas, 13 % como agressores e 11% como vítimas que reproduzem as agressões que sofrem (LOPES NETO & SAAVEDRA, 2003). Outra pesquisa que revelou dados importantes foi feita pela educadora Fante, realizada com dois mil alunos da rede de ensino pública e privada da região de São José do Rio Preto – SP, os resultados apontaram que 49% dos alunos estavam envolvidos com o *bullying*, sendo que 22% como vítimas, 15% como agressores e 12% como vítimas agressoras (FANTE, 2005). Uma pesquisa realizada pelo Instituto SM para a educação (ISME) na Argentina, México, Brasil, Espanha e Chile, citada por Fante e Pedra (2008), apontou o Brasil como campeão em *bullying*.

O fenômeno *bullying* passou a chamar a atenção da população a partir do momento em que a mídia noticiou casos ocorridos em escolas e que tiveram desfechos trágicos, porém Debardieux (2002a) ressalta que estas tragédias não fazem parte do cotidiano escolar e que são episódios que apresentam um baixo índice estatístico; com este comentário, o autor não pretende subestimar a gravidade dos fatos, mas sim chamar a atenção para o sensacionalismo que leva a uma admiração negativa de cenas sangrentas, sem levar em consideração que os assassinatos foram os pontos culminantes de uma violência oculta que já vinha acontecendo há muito tempo sem receber a merecida atenção.

Os registros e estudos sobre os episódios ocorridos são importantes à medida que se retira deles dados que possam ajudar na compreensão e prevenção do fenômeno. Fante (2005) cita casos de assassinatos ocorridos dentro de escolas em vários países, onde o fenômeno *bullying* foi citado como causa motivacional, entre eles estão os seguintes:

O assassinato de três companheiros de escola e cinco feridos, cometido por um adolescente de 14 anos, logo após a oração matinal, na cidade de West Paducah, Kentuck - USA, ocorrido em 1997. Em 1998, em Jonesboro, Arkansas - USA, quatro meninas e uma professora foram assassinadas por dois estudantes, de 11 e 13 anos que atiraram contra a sua escola; no mesmo ano, em Springfield, Oregon - USA, um adolescente de 17 anos matou a tiros dois colegas e feriu mais vinte. Em 1999, em Columbine, em Littleton, Colorado - USA, dois adolescentes, de 17 e 18 anos, entraram na escola armados com explosivos e armas de fogo e assassinaram 12 companheiros, um professor, deixaram dezenas de feridos e, em seguida, cometeram o suicídio. Neste caso em específico, Abrovamay (2002) chama atenção para o fato de que 47 alunos sabiam das mortes que estavam sendo planejadas, mas não avisaram nem a família e nem a direção da escola, o que comprova que a lei do silêncio imperou neste episódio.

Middelton-Moz e Zawadski (2007) citam um caso de suicídio no qual uma criança americana de 14 anos, vítima do *bullying*, deixou um bilhete para a mãe com os seguintes dizeres:

> "Eu poderia pegar uma arma e atirar em todos os meninos, mas não sou uma pessoa má. Também não vou dizer quem são os *bullies*. Você sabe quem eles são. Eu ria por fora e chorava por dentro. Mãe, depois da minha morte, vá até a escola e fale com os meninos. Diga para que parem com o *bullying* uns sobre os outros, pois isso machuca profundamente. Estou tirando minha vida para mostrar o quanto machuca" (MOHARIB, 2000 *apud* MIDDELTON-MOZ E ZAWADSKI, 2007, p. 19).

O caso mais recente e que até o momento tem sido apontado como o maior massacre em escola no mundo foi protagonizado pelo estudante Cho Seung-Hui da Universidade de Virginia

Tech, na cidade de Blacksburg, Virginia - USA. Em abril de 2007 Cho entrou na Universidade atirando contra colegas e professores, deixando 32 mortos e 29 feridos. Segundo depoimentos colhidos de colegas de classe, o estudante era alvo de constantes humilhações e intimidações e sua intenção era servir de exemplo para alunos frágeis e indefesos como ele (FANTE e PEDRA, 2008).

No Brasil, dentre outros casos, Fante (2005) cita os ocorridos em 2003, na cidade de Taiúva – SP, onde um adolescente de 18 anos entrou em sua ex-escola e feriu seis alunos, um funcionário, a vice-diretora e, em seguida, suicidou-se; o adolescente era obeso e sofreu, por vários anos, com os apelidos que o constrangiam e humilhavam. Segundo Fante (2005), o adolescente apresentava todas as características típicas de vítima de *bullying*: "timidez, ansiedade, insegurança, falta de habilidade para se impor, medo de denunciar seus agressores, além de baixa auto-estima" (FANTE, 2005, p. 42).

Em 2004, na cidade de Remanso, interior baiano, um adolescente de 17 anos matou a tiros um colega de escola de 13 anos, a secretária do curso de informática e feriu mais três pessoas. O adolescente foi desarmado antes que cometesse o suicídio e "em seu depoimento, o adolescente deixou claro o grau de sofrimento e os traumas que foram criados em seu psiquismo por causa dos anos de humilhação na escola" (FANTE, 2005, p. 42).

Estudos feitos com o objetivo de buscar respostas para os motivos destas tragédias mostram que nos casos dos assassinatos em massa, houve frieza na execução dos crimes que foram minuciosamente planejados e não foi constatada nenhuma motivação reativa imediata que fosse evidente. Ou seja, os crimes não foram cometidos em respostas a brigas, discussões ou desentendimentos com os alunos ou professores assassinados. A hipótese da existência ou não de transtornos mentais não foi levantada. Os autores dos crimes eram considerados diferentes da maioria dos alunos, eram tímidos, com pouca habilidade de auto-afirmação e uma grande dificuldade em relacionar-se com os demais por sentirem-se rejeitados. Um dado de extrema relevância é que os autores dos crimes haviam sofrido algum tipo de exclusão ou situações constrangedoras na escola por um período prolongado de tempo. Nestes casos é a vítima transformando-se em *bullie* com armas na mão retaliando seus agressores e aqueles que foram omissos (FANTE, 2005).

O termo *bullying*, palavra de origem inglesa, foi adotado no Brasil por não existir nenhuma outra palavra que abrangesse todo o seu significado; alguns autores adotam o termo

"intimidação por colegas"; na França é conhecido por *hercèlement quotidien*, na Itália é *prepotenza* ou *bullismo*, no Japão é *yjime*, na Alemanha é *agressionen unter schülern,* em Portugal é conhecido por *maus-tratos entre pares* e na Noruega por *mobbning* (NOGUEIRA, 2005). Traduzido, *bully* enquanto substantivo significa valentão, brigão ou tirano e como verbo significa brutalizar, tiranizar, amedrontar, intimidar. Definindo, *bullying* é uma variedade de comportamentos de maus-tratos adotados conscientemente por um ou mais indivíduos em relação a outro, podendo ser de caráter físico e/ou psicológico, caracterizado pela sua repetitividade e desequilíbro de poder, onde a vítima geralmente é de estatura, força física ou habilidade de defesa menor que o agressor, por isto é transformado em alvo do agressor, que sabe que o aluno mais fraco não tem como revidar, como se defender e não tem quem o proteja de seus ataques, pois está certo de que, por medo de maiores represálias, a vítima não o denunciará. Esta indefensão provoca no agressor um alto sentimento de supremacia e geralmente ele consegue atrair para seu grupo outros agressores que imitam suas atitudes, tanto com a mesma vítima como na busca de novos alvos para suprirem suas necessidades de diversão e auto-afirmação. As atitudes agressivas não apresentam motivações evidentes e se manifestam por meio de insultos, intimidações, apelidos pejorativos, gozações que magoam, acusações injustas, implicâncias com alunos que apresentam comportamento, forma de se vestir ou um biotipo diferenciado, causando a exclusão, danos morais, materiais ou físicos. (LOPES NETO & SAAVEDRA, 2003; FANTE, 2005). Quando a luta entre os alunos ocorre de igual para igual, não é caracterizado *bullying*, este fenômeno se descreve como um abuso de poder do mais forte sobre o mais fraco (ESTRELA E AMADO, 2000).

O *bullying* é classificado em: direto físico que consiste em bater, tomar ou estragar pertences; direto verbal que consiste em insultos, apelidos pejorativos que ressaltam defeitos ou deficiências e atitudes de discriminação; e indireto, que se refere a conduta de excluir alguém da turma por motivo de discriminação ou espalhar boatos como forma de destruir a reputação de alguém. A característica que difere o *bullying* das demais formas de violência é sua repetição, não se trata de um ato isolado, mas decorre de atitudes diárias de violência contra uma mesma vítima (FANTE, 2005; MARTINS, 2005), ou seja, é uma agressão sofrida de forma repetitiva por uma mesma vítima, que se prolonga durante o ano letivo sem um motivo evidente, diferente de casos de violência que ocorrem de forma isolada ocasionados por algum tipo de motivação, como a vingança ou disputa de territórios. A diferença entre as vítimas do *bullying* e das outras formas de violência é que no primeiro caso há um desequilíbrio de poder, a vítima será sempre mais fraca ou menor que o agressor, já nos outros casos de violência, a briga pode ser de igual

para igual. É imprescindível saber diferenciar as formas de violência, pois para cada caso a estratégia de atuação no seu combate é diferente, sabendo que se trata de *bullying*, uma medida paliativa só irá piorar a situação, podendo provocar o aumento da fúria do agressor, expondo a vítima a ataques ainda mais intensos.

O fenômeno pode ocorrer nas escolas, no local de trabalho, na família, na vizinhança, nas forças armadas, nas prisões, entre outros lugares; pode ser de professor para professor, professor para aluno ou vice versa, de aluno para aluno, de pais para filhos, entre casais, entre colegas de trabalho e demais relações sociais. O maior número de pesquisas realizadas refere-se ao *bullying* ocorrido dentro das escolas e proferidos de alunos para alunos, isto se deve ao fato da escola ser um ambiente mais restrito, ficando mais fácil lidar com a questão neste âmbito do que nas relações sociais e familiares, que são mais abrangentes e de difícil intervenção (SMITH, 2002).

As pesquisas realizadas no Brasil revelaram que o *bullying* está presente nas escolas brasileiras, independente de sua localização, tamanho, séries atendidas, se são públicas ou privadas e o lugar indicado como de maior incidência do fenômeno nas escolas pesquisadas no Brasil foi a sala de aula, diferentemente de pesquisas realizadas em Portugal que indicam que as agressões ocorrem com maior freqüência no pátio de recreio (FANTE, 2005).

Dois ou mais ataques durante o ano letivo já são considerados *bullying* (FANTE, 2008), se os ataques provêm de um grande número de alunos, a vítima sente-se como se fosse um "bode expiatório" (ORTEGA, 2002, p. 201) e, não tendo com quem compartilhar o problema, sente-se em total isolamento social; ocorrendo o acúmulo de outros fatores, segundo Ortega (2002), as conseqüências podem ser perturbações psicológicas e morais, não havendo este acúmulo, não significa que não haverá conseqüências, mas sim que estas conseqüências não serão tão perniciosas como as citadas.

Entre os gêneros, a ocorrência do *bullying* acontece com maior freqüência nos meninos quando se trata da forma direta, com o uso de violência física ou ameaças e nas meninas, o *bullying* ocorre mais em sua forma indireta, com agressões verbais e difamações a respeito da conduta (BALDRY e FARRINGTON, 2000), na categoria agressor, o menino aparece em maior número e na categoria vítima, o número de meninos e meninas se equivalem, os meninos aparecem em menor número que as meninas quando se trata de denunciar as intimidações sofridas (SMITH, 2002).

A faixa etária em que mais ocorrem casos de *bullying* são dos 10 aos 14 anos, aos 10 anos de idade, os papéis de vítima ou agressor se definem de forma mais clara, os comportamentos tanto agressivos como passivos vão se definindo e vão se incrementar a partir dos 12 anos.

Normalmente o agressor é de séries mais avançadas ou são repetentes, podendo ter idade entre 13 e 14 anos e estudar com alunos de 10 e 11 anos, idade média das vítimas (FANTE e PEDRA, 2008).

Smith (2002) cita estudos realizados para verificar a idade início dos papéis de vítimas e agressores onde dados apontam que entre quatro e cinco anos, o papel de agressor já apresenta estabilidade e entre cinco e seis anos, e oito e nove anos algumas crianças já apresentam estabilidade no papel de vítima. Sendo assim, o autor questiona a necessidade de intervir mais cedo, antes que os alunos assumam os papéis de vítimas.

Na adolescência diminui a freqüência, mas aumenta a gravidade dos ataques transformando-se em vandalismo e delinqüência. (FANTE e PEDRA, 2008).

O fato do *bullying* ser praticado, na maioria das vezes por crianças ou adolescentes leva alguns professores ou pais a acreditarem que se trata de brincadeiras próprias da idade, porém, segundo Middelton-Moz e Zawadski (2007) não é isto que se tem verificado, com o tempo os *bullies* tendem a aperfeiçoar suas estratégias de ataque.

Para Costantini (2002):

> [...] o *bullying* tem origem na irrupção e falta de controle do sentimento de intolerância nos primeiros anos de vida, cujas conseqüências nas faixas etárias seguintes (estando ausentes reações educativas duras) são atitudes de transgressão e de falta de respeito ao outro, as quais tendem a consolidar-se, transformando-se em esquemas mentais e ações de intimidação sistemática contra aqueles que são mais fracos. (COSTANTINI, 2002, p. 68)

Recentemente surgiu uma nova modalidade de *bullying*, denominada *ciberbullying* que refere-se à prática das agressões por meio virtual, utilizando-se de telefones celulares ou ferramentas disponíveis na internet para ameaçar, amedrontar, difamar ou humilhar as vítimas. O *bullying* homofóbico também surge como uma denominação nova para um problema que sempre existiu nas escolas, trata-se do preconceito contra os homossexuais, os alunos que assumem sua opção sexual são ridicularizados e desrespeitados na fase em que a auto-afirmação está em processo de formação. O professor também é citado como praticante do *bullying,* perseguindo um determinado aluno, intimidando, ridicularizando, constrangendo e humilhando, rebaixando a auto-estima, agredindo verbalmente e de forma preconceituosa, prejudicando o aluno na capacidade cognitiva e afetiva. A previsão é de que nos próximos anos haverá um aumento do *bullying* nas escolas, pois 80% das vítimas tendem a reproduzir os ataques sofridos (FANTE, 2008).

Há casos em que o *bullying* é praticado contra alunos que são considerados estudiosos e apresentam bons resultados nas atividades escolares, para Costantini (2002) esta antipatia é resultado da visão de que a escola representa o inimigo e quem for estudioso está do lado do inimigo, também neste aspecto, o aluno gentil generoso é mal interpretado na escola, é visto como "fraco" ou "*gay*", pretextos usados para estigmatizar e ridicularizar. Para Devine (2002) existe um "código dos meninos" o qual lhe é ensinado muitas vezes na família e reforça a idéia de que os meninos não podem demonstrar seus sentimentos, têm que esconder suas emoções, caso não o façam, correm o risco de sofrerem as penalidades que são a ridicularização, intimidação e podem ainda serem submetidos à violência (DEVINE, 2002, p. 220).

Para não ser vítima de *bullying*, conforme Middelton-Moz e Zawadski (2007), os meninos tem que fazer o tipo machão, valentão, ser bom nos esportes, não demonstrar sensibilidade, nunca chorar ou pedir ajuda, não demonstrar muita proximidade com a mãe e ser *bullie*, caso o aluno não tenha estas características, segundo os autores, ele deve usar uma máscara e reprimir suas emoções, caso contrário corre o risco de se transformar em vítima. As meninas têm que se enquadrar no padrão "*barbie*" não podem ser magras demais nem gordas, tem que se vestirem de forma a atraírem os meninos, elas sofrem uma pressão constante para se enquadrarem na imagem aceita pelo grupo, sendo que a exclusão e difamação são as principais armas usadas pelas meninas para excluírem as que não se enquadram no perfil aceito. Para Cubas (2006) a sociedade tolera este tipo de discriminação quando ela própria legitima tal atitude com pais que aceitam a agressividade nos meninos como prova de masculinidade. Neste contexto, podemos usar as palavras de Skinner para entendermos melhor tais comportamentos: "É o modo como as pessoas pensam que determina como elas agem." (SKINNER, 1995, p. 35); se para aqueles que estão em contato direto com a criança e participam ativamente na sua formação e educação, a agressividade não é vista como algo ruim, mas como forma de defesa, auto-afirmação ou brincadeiras próprias da idade, seus pensamentos vão refletir em suas atitudes. Tais comportamentos, nas crianças sob sua responsabilidade, não serão repreendidos nem punidos; a criança por sua vez, inclui em seu repertório de comportamentos aqueles observados, mesmo quando não consegue entender com exatidão o seu significado.

Smith (2002) cita alguns comportamentos de risco, os quais podem ser indicativos de que a criança pode ou não vir a ser vítima, entre eles está o fato de ter poucos amigos e não poder contar com a simpatia dos colegas, que seria a rejeição sociométrica, de serem de famílias superprotetoras, os deficientes físicos, aqueles que não pertencem à etnia branca e os que possuem orientação sexual diferenciada.

As vítimas podem apresentar características diferentes que, segundo Fante (2005) podem ser classificadas em:

Vítima típica: apresenta aspecto físico de sensibilidade, timidez, passividade, submissão, insegurança, baixa auto-estima, alguma dificuldade de aprendizagem, ansiedade, aspecto depressivo e coordenação motora deficiente, fisicamente é mais frágil, comparado com o aspecto de seus companheiros, tem medo de sofrer algum dano, de ser fisicamente ineficaz nos esportes e nas brigas, tem dificuldades de se impor e não apresenta comportamento agressivo. As agressões sofridas reforçam a timidez e baixa auto-estima quando as vítimas já possuem estes traços na personalidade. Geralmente relacionam-se melhor com adultos do que com crianças de sua idade.

Vítima provocadora: é o aluno provocador, mas que não possui habilidades para lidar com as conseqüências de suas provocações. Briga quando é atacada, mas não consegue resolver a situação. Pode apresentar características de hiperatividade ou ser inquieta, dispersiva e ofensora.

Vítima agressora: é o aluno que transfere todo seu sofrimento para outro, reproduzindo as agressões sofridas em um aluno mais frágil que ele. Contribui com o aumento no número de vítimas.

Agressor: Poder ter a mesma idade ou ser mais velho que sua vítima, pode ser fisicamente maior, ser mais dinâmico nos esportes e nas brigas. Vangloria-se de sua superioridade, intimida, ameaça, domina e subjuga os outros alunos. Tem dificuldades em aceitar normas, irrita-se com facilidade e não aceita ser contrariado, é visto como o aluno mal, frio e antipático. Pode se envolver em condutas anti-sociais, como o roubo, vandalismo e consumo de bebida alcoólica.

Espectador: é o aluno que testemunha todo o sofrimento da vítima, mas não tem coragem de denunciar por medo de represália dos agressores. Com medo de se transformar no próximo alvo, o aluno que testemunha as agressões tende a se afastar da vítima, contribuindo com o processo de exclusão (FANTE, 2005).

Os agressores, também denominados *bullies* (BALDRY e FARRINGTON, 2000), na maioria das vezes apresentam uma auto-estima alta, popularidade mediana, um rendimento escolar baixo e características de ousadia, insubordinação e empatia. Os jovens que apresentam comportamentos de *bullies* são mais propensos a se envolverem com a delinqüência, isto, segundo os autores, se deve ao fato de ambos os comportamentos terem uma mesma base teórica: a personalidade anti-social.

Em pesquisa realizada por Baldry e Farrington (2000), constatou-se uma relação mais forte entre *bullying* e delinqüência nos alunos mais velhos do que nos alunos mais novos. Como sugere os próprios autores "Uma visão alternativa poderá conduzir-nos a encarar o *bullying* como um estádio inicial de um processo seqüencial que culminará na delinqüência." (BALDRY e FARRINGTON, 2000, p. 198).

O perfil do agressor é o de alguém que se destaca no grupo por possuir força física e/ou psicológica, transformando-se em modelo a ser seguido, os seus seguidores podem ter o mesmo perfil ou podem aderir ao grupo por causa da popularidade ou medo de se transformar na próxima vítima. Segundo Fante (2005), as causas para este tipo de comportamento podem ser as necessidades de reprodução dos maus tratos sofridos em casa ou na escola, necessidade de exercer autoridade, de ser notado, de auto-afirmação, não saber lidar de outra forma com as inseguranças ou ainda, a falta de um modelo educativo voltado para o respeito e a tolerância às diferenças. Para Smith (2002) estas crianças procedem de famílias onde há violências e falta de afeto e, pais que foram *bullies* em seu tempo de escola, tendem a ver seu comportamento reproduzido em seus filhos.

Pesquisas revelam que na vida adulta o agressor tende a seguir com o mesmo comportamento agressivo, envolvendo-se com a delinqüência, com a criminalidade, com o uso de drogas, pode continuar agredindo a família, expondo os filhos a modelos de comportamentos agressivos que podem ser reproduzidos por estes na escola, completando um círculo de comportamentos que consolidam a idéia de que a violência pode ser usada como meio para obter o que se deseja (CUBAS, 2006).

Porém, para Middelton-Moz e Zawadski (2007) os *bullies* não devem ser visto como crianças más, e sim como crianças tristes, os comportamentos *bullies* são adquiridos conforme as agressões que sofrem no decorrer da sua formação.

> O '*bullying*'é uma necessidade compulsiva de deslocar a agressividade, e é adquirido através da expressão de inadequação (social, pessoal, interpessoal, comportamental ou profissional) pela projeção dessa inadequação em outros por meio de controle e subjugação (crítica, acusação, contra-acusações, encenações de vitimização) e se perpetua através de um clima de medo, ignorância, indiferença, silêncio, negação, descrença, tolerância e evasão de responsabilidade (FIELD, 2000 *apud* MIDDELTON-MOZ e ZAWADSKI, 2007, p. 99).

Os agressores necessitam tanto de ajuda como suas vítimas, o comportamento agressivo nada mais é do que a resposta à falta de alicerce para a formação de sua autoconfiança, auto-estima, auto-conceito e internalização de limites. As crianças aprendem mais com exemplos do que com palavras, ao presenciar o pai ou mãe batendo no filho menor, o irmão vai aprender que

se pode bater quando é maior, alguns pais ensinam que irmão não pode bater em irmão, mas que deve bater em um colega para não posar de fracote; palavras discriminatórias e ofensivas são escutadas pela primeira vez na família ou na vizinhança, lugar onde se deveria ensinar o respeito e a tolerância. É neste ambiente de contradições que muitas crianças observam e aprendem a resolverem seus conflitos. Ortega (2002), completando o raciocínio, esclarece que os agressores podem ser portadores de graves distúrbios de personalidades; déficits de empatia, característica essencial para a compreensão dos sentimentos alheios, ocasionados pelos assédios, abusos e violência sofridos dentro da família ou ambiente social, necessitando de tratamento e cuidados especiais.

Os *bullies* também precisam de ajuda, eles têm pavor que descubram suas fraquezas, suas inadequações e solidão e ter que encarar a si mesmo; suas agressões são estratégias para manter os demais longe de sua vulnerabilidade. A fim de cessar este comportamento, os *bullies* precisam aprender a assumir as responsabilidades de seus atos, precisam entender seus sentimentos e frustrações e aprenderem novas formas de alívio e solução, nos casos onde há o envolvimento com o consumo de drogas e bebidas alcoólicas, há a necessidade de intervenção e encaminhamentos à profissionais especializados (MIDDELTON-MOZ e ZAWADSKI, 2007).

As conseqüências do *bullying* dependem das características individuais de cada um; tendo o aluno um bom suporte familiar, que lhe proporcione segurança, autoconfiança e ajude a manter um bom nível de auto-estima, facilita a superação do trauma. Alguns alunos conseguem superar o trauma sofrido dedicando-se exaustivamente aos estudos ou em outras atividades ou pedindo ajuda aos adultos, outras revidam com violência e conseguem se livrar das agressões e há aquelas que desenvolvem tiques nervosos, ansiedade, depressão, fobia social e escolar que podem prosseguir na vida adulta causando transtornos profissionais e sociais (FANTE, 2008).

> Dependendo da intensidade do sofrimento vivido em conseqüência do *bullying*, a vítima poderá desenvolver reações intra-psíquicas, com sintomatologia de natureza psicossomática: enurese, taquicardia, sudorese, insônias, cefaléia, dor epigástrica, bloqueio dos pensamentos e do raciocínio, ansiedade, estresse e depressão, pensamentos de vingança e de suicídio, bem como reações extra psíquicas, expressas por agressividade, impulsividade, hiperatividade e abuso de substâncias químicas. (FANTE, 2005, p. 80)

Não se deve esquecer que as principais vítimas são crianças, portanto, não possuem maturidade nem habilidade suficientes para lidarem com este sofrimento sozinhas. A falta do suporte familiar deixa a criança desorientada, entregue a seus pensamentos, que em decorrência de repetidas humilhações, podem ser pensamentos negativistas, ocasionando queda na auto-

estima, no auto-conceito e provocando comportamentos de fuga e não de enfrentamento dos problemas. Esta fuga constante pode gerar dificuldades de aprendizagem e queda no rendimento escolar, pensamentos de vingança e comportamentos agressivos ou depressivos, podendo desenvolver transtornos mentais e psicopatologias graves, que podem levar a um pensamento suicida (FANTE, 2005). Debardieux (2002a) relata estudos longitudinais onde se verifica "que as crianças submetidas a intimidação apresentavam um risco quatro vezes maior que as demais de virem a tentar o suicídio." (DEBARDIEUX, 2002a, p. 25).

Como o *bullying* não traz um efeito imediato e visível, não marca o corpo e nem faz verter o sangue, ele pode ser confundido com indisciplina ou brincadeiras, quando na verdade, as marcas são bem mais profundas e duradouras. Por ser uma forma de violência mascarada, ela não é controlada e passa a fazer parte do cotidiano da escola, passa a ser naturalizada, considerada como algo normal provocando a insensibilidade ao sofrimento do outro. A aceitação da explicação de que "tudo não passou de brincadeiras", pois não havia a real intenção de machucar, reforça no agressor a sensação de impunidade e de que o outro é insignificante (CAMACHO, 2001).

As conseqüências na aprendizagem ocorrem na medida em que há uma queda na concentração e dispersão em pensamentos de expectativas de um novo ataque, estratégias de defesa ou de vingança, seguido pelo desinteresse pelos estudos e queda no rendimento escolar, absentismo e evasão. O aluno vítima do *bullying* sendo tímido, em decorrência dos sucessivos ataques torna-se mais introvertido e no caso de restarem dúvidas quanto ao conteúdo da aula, temem em questionar com medo de novos insultos. Não conseguindo acompanhar a turma e sendo a escola um ambiente que lhe proporciona infelicidade, o aluno começa a inventar desculpas para faltar à aula, acentuando a queda do rendimento escolar culminando com a mudança de escola ou evasão escolar (FANTE e PEDRA, 2008).

A vítima tende a se isolar dos demais alunos ou por vergonha de si mesmo ou por medo de chamar a atenção dos seus agressores e comprometem com esta atitude a oportunidade de novos relacionamentos, comportamento este que pode persistir no decorrer da vida acadêmica e no local de trabalho (FANTE e PEDRA, 2008).

Smith (2002) chama a atenção para a questão de causa e efeito, o aluno pode ficar deprimido por ser vítima de *bullying*, mas também, por já ser depressivo, pode estar mais susceptível aos ataques dos *bullies*. A agressividade quando canalizada para as realizações de tarefas, superação de limites ou transposições de barreiras é benéfica na medida em que se pode usá-la para enfrentar a vida com determinação, nos jovens em que se observa a tendência à

introversão, insegurança e ausência de auto-estima e que encaram a vida com excessiva passividade e poucas habilidades sociais e comunicativas, a agressividade natural pode acumular-se e voltar-se para si próprio, nos casos mais graves, segundo Costantini (2002) pode-se desenvolver problemas de transtornos como atitudes autodestrutivas, de isolamento, distúrbios alimentares e estados depressivos. Conforme esclarece Costantini (2002), é necessário dispensar atenção especial àqueles que não parecem ser problemáticos por serem contidos em sua agressividade, quando na verdade sua agressão pode estar se voltando para si próprio. Para a autora tanto a agressividade em excesso quanto a ausência dela podem demonstrar atitudes defensivas contra problemas psicológicos não expressos.

Morita cita o *Ikirinari gata* (Morita, 2002, p. 113) que significa uma forma inesperada de violência ocorrida nas escolas do Japão, ou seja, os seus autores não possuíam antecedentes de delinqüências, nem motivações evidentes para adotarem comportamentos violentos. Em 22 crimes selecionados e analisados ocorridos nas escolas deste país, 16 foram identificados como *Ikirinari gata*, um dado significativo é que 60% dos alunos a que estes estudos se referem haviam sido vítimas de intimidação ou *Ijime* por parte de colegas da escola e 60% apresentavam desajustamento pessoal, como faltar à escola por problemas psicológicos e sabotagem à escola. Segundo Morita (2002) os problemas internos podem ser derivados de problemas psicológicos acumulados, distorcidos ou reprimidos e que, por serem internos, é de difícil compreensão e podem ocorrer sem aviso prévio. A palavra *Ijime* no Japão está associada a uma imagem de crueldade associada a "intimidar os mais fracos", por este motivo, a atenção volta-se primeiramente à fragilidade da vítima e aos danos psicológicos para que se possam tomar medidas assistencialistas (MORITA, 2002, p. 119).

O *Ikirinari gata* pode ser perfeitamente associado com o vírus psíquico citado por Fante:

> Acreditamos que as situações constrangedoras e as formas de exclusão socioeducacionais a que foram submetidos esses alunos produziram registros traumáticos em seus arquivos de memória, superdimensionados e privilegiados devido à forte carga emocional vivenciada. Tais situações constrangedoras, repetidas diariamente, acabaram por criar zonas doentias, que funcionam como "vírus psíquico"da mente, ou "janelas *killer*", verdadeiro ancoradouro que aprisiona as emoções humanas, impede suas vítimas de adquirirem habilidades de autodefesa e de socialização, além de prejudicar o seu desenvolvimento socioeducacional na medida em que promove seu isolamento. (FANTE, 2005, p. 24)

Continuando o raciocínio, Fante (2005) declara que o trauma sofrido com os eventos vexatórios vão sendo retroalimentados a cada vez que ele se repete, gerando uma cadeia de pensamentos angustiantes que por sua vez vão gerar emoções conflitantes de medo e agressividade reprimida resumidos em conflitos intrapsíquicos. A somatização destes conflitos

provoca um desequilíbrio emocional e físico gerando um mau funcionamento do cérebro e reações características de estresse. O medo constante causa um bloqueio da agressividade e prejudica o bom funcionamento mental, as funções de raciocínio, abstração, interesse por si mesmo e pelo aprendizado, autopercepcão, auto-estima e capacidade de interiorização (FANTE, 2005).

Diante de situações repetidas de constrangimentos, o aluno pode desenvolver reações de estresse e as que mais podem prejudicar seu desempenho escolar são as reações físicas, como taquicardia, sudorese, diurese, dor de cabeça, mal-estar generalizado, sensação de sufocação, cólicas, náuseas, vômitos, diarréias entre outros sintomas, somadas com as reações sentimentais e emocionais descontroladas, que quando associadas podem promover o surgimento de pensamentos destrutivos, como a idéia de vingança e de suicídio, que podem ser exteriorizados contra a própria instituição escolar, que tem sido uma testemunha silenciosa de seus sofrimentos sucessivos (FANTE, 2005).

Um dos comportamentos agravantes do *bullying* é a vítima sentir-se culpada, merecedora dos ataques, fato que o aluno pode acreditar estar confirmado em comentários que ouve de adultos, como de seus pais ou professores. Middelton-Moz e Zawadski citam alguns destes comentários, entre eles estão: "Se ele simplesmente deixasse de ser tão frágil..."; "Se ele emagrecesse, não seria tão visado"; "Se ela não desse bola, eles parariam" ou "Concentre-se no seu trabalho, não deixe que eles lhe afetem" (MIDDELTON-MOZ e ZAWADSKI, 2007, p. 20). Percebe-se nestes comentários que a responsabilidade é toda da vítima, tanto pelas agressões que sofre como pela solução do problema. Em se tratando de crianças e adolescentes que são as maiores vítimas de *bullying*, podemos imaginar o quão difícil é resolver esta questão sozinha; o sentimento de merecimento e incompetência pode levar a desfechos trágicos.

Acreditar que a solução deste problema poderia estar nas mãos das próprias crianças ou adolescentes seria possível se estes tivessem a capacidade de resolver sozinhos, sem prejuízos sociais e cognitivos, não existindo esta capacidade, justifica-se uma intervenção de proteção por parte dos adultos ou de instituições sociais, pois os danos, sem uma intervenção adequada, podem ser suicídios, assassinatos, evasão escolar, agressões físicas graves, traumas mentais e doenças psiquiátricas (MORITA, 2002). Porém, não devemos generalizar, nem todos os alunos que se envolvem em casos de *bullying* estão sujeitos a um desfecho trágico, queremos chamar a atenção para a gravidade do problema, onde alguns casos terminam em tragédia e outros podem terminar em grande prejuízo socioeducacional, o que também não deixa de ser uma tragédia (MORITA, 2002).

Para Ortega (2002) só poderemos vislumbrar a possibilidade de ver o *bullying* erradicado das escolas se os professores entenderem que este fenômeno é um problema e aceitar que se deve pôr fim a ele.

O *bullying* é um problema difícil de solucionar e de detectar a sua ocorrência, visto que a vítima normalmente não denuncia as agressões sofridas, tem medo de falar sobre o assunto, de ser zombado, hostilizado ou sofrer represálias dos agressores. O descrédito na atuação dos professores em relação à tomada de providências, caso resolva denunciar, faz com que algumas vítimas acreditem que é mais seguro suportar o sofrimento que denunciar o agressor (COWIE e SMITH, 2002). O professor que não conhece o fenômeno, não consegue perceber quando um aluno está sendo vítima. A dificuldade que o professor tem em identificar o *bullying* não se deve somente ao fato de não haver denúncia por parte da vítima, devemos considerar que a falta de uma formação continuada abrangendo o tema violência escolar, que dê suporte ao professor no atendimento aos conflitos ocorridos em sala de aula, dificulta o discernimento entre violência e brincadeiras próprias da idade e, em sua atuação diária , cada professor atende um grande contingente de alunos, o que dificulta o antendimento individualizado e prejudica a adoção de medidas adequadas para a solução e prevenção do problema (MARRIEL et al. 2006).

O pouco ou nenhum conhecimento por parte dos professores sobre a forma como o *bullying* se apresenta e se propaga pode contribuir com a omissão de caso, não por negligência, mas por falta de conhecimento em como atuar de forma ativa na tentativa de solucionar o problema, contribuindo com a sensação de impunidade dos agressores e de insegurança nos alunos. Neste aspecto, relacionar a necessidade de observar o comportamento do aluno vítima do *bullying* com a percepção que os orientadores e professores têm sobre o fenômeno é necessário para que se possa fazer um levantamento do contexto geral que envolve a vítima; assim sendo, para complementar nosso trabalho de pesquisa, foi formulado um questionário, baseado nas conceituações do *bullying* feitas pelos diversos autores citados para verificar a percepção que os orientadores e professores da turma pesquisada têm sobre o fenômeno.

Segundo Saravali (2005), o fracasso escolar não se configura apenas no nível da repetência e da evasão, ele ocorre também toda vez que a escola não consegue cumprir o seu papel social de formação. O universo escolar compreende não somente o campo das disciplinas curriculares, mas também o desenvolvimento das relações interpessoais. Sem perceber que o aluno esta sendo vítima do *bullying*, o professor pode enquadrá-lo como aluno com dificuldades de aprendizagem e este se vê duas vezes fracassado; fracassado nas relações sociais e na

aprendizagem. “Pessoas que não são bem sucedidas naquilo que fazem podem perder a fé em si mesmas” (Skinner, 1995, p. 48), a autoconfiança é o efeito do sucesso.

Diante das dificuldades dos professores em detectar o *bullying*, Fante (2005) cita alguns comportamentos próprios de alunos vítimas, formuladas por Olweus (1996), que podem ajudar o professor a identificar quando um aluno está sendo vítima do *bullying* na escola. Devem ficar atentos se: durante o recreio a criança está frequentemente isolada do grupo ou procura a companhia somente de adultos; na sala de aula demonstra insegurança ou ansiedade e dificuldade em falar diante dos demais alunos, nas atividades em grupo é o último a ser escolhido; nas tarefas escolares apresenta um desleixo gradual; apresenta fisionomia deprimida, aflita ou contrariada; apresenta contusões, feridas, cortes, arranhões ou roupa rasgada sem uma causa natural; falta às aulas com freqüência; seus pertences escolares sempre somem.

As recomendações da autora são de que não deve haver precipitações ao se considerar uma criança como sendo vítima do *bullying,* todos os fatores relativos ao comportamento próprio da criança, devem ser observados para verificar se as causas dos comportamentos acima citados são intrínsecos ou extrínsecos ou ambos os casos de forma combinada, sem que, necessariamente haja a ocorrência do *bullying*.

Para os pais, Fante (2005) sugere que estes devem procurar manter um diálogo aberto com os filhos, deixando-os a vontade para relatarem tudo sobre seus relacionamentos na escola. Quando o filho denunciar que está sofrendo agressões físicas ou verbais na escola, os pais não devem tomar nenhuma atitude direta contra o agressor, devem procurar a direção escolar e solicitar que sejam tomadas as devidas providências, conforme o regulamento da escola. Os pais devem também verificar se a escola possui conhecimento a respeito do *bullying* e se a escola apresenta um programa de combate a este tipo de violência escolar. A indicação é que o problema seja solucionado na esfera escolar, incluindo o Núcleo Regional de Ensino; não conseguindo, os pais podem recorrer ao Conselho Tutelar de sua cidade que tomará as devidas providências naquilo que for de sua competência, transpassando os limites de atuação do Conselho Tutelar, este poderá encaminhar o caso ao Ministério Público. Caso a escola não tome nenhuma providência para solucionar o problema, esta poderá ser responsabilizada por omissão. Havendo lesão corporal, calúnia, injúria ou difamação pode-se procurar a delegacia de polícia e fazer o boletim de ocorrência.

Como este tipo de agressão ainda é visto por muitos como brincadeiras próprias da idade, não é comum que pais ou responsáveis do aluno vítima do *bullying* dêem seqüência à denúncia em outras instâncias, elas geralmente ficam restritas à escola ou ao Núcleo Regional de Ensino.

Como já dissemos anteriormente, é recomendável que o problema seja solucionado na escola, caso isto não ocorra por algum motivo, outras providências devem ser tomadas, como foi o caso de um aluno vítima do *bullying,* morador da cidade de Ceilândia – DF, onde uma escola particular deste município foi condenada a pagar indenização ao aluno por ter-se omitido da responsabilidade de contenção das agressões sofridas por ele e ainda por não ter comunicado o Conselho Tutelar das reclamações feitas pela mãe do aluno (GONCALVES, 2008).

Devemos atentar para o fato de que o *bullying* é um problema social e não podemos deixar a cargo de apenas um indivíduo o seu controle e solução. A escola é um coletivo e o professor é parte deste coletivo, as responsabilidades sobre o controle e solução deste problema devem ser divididas. Para Royer (2003) o professor, no decorrer de sua formação, deve ter acesso ao desenvolvimento da capacidade de intervir e evitar comportamentos agressivos, fato que, segundo o autor, não tem sido percebido por ele em suas observações e que é de grande importância, pois sem este conhecimento, segundo Royer (2003) o professor privilegia mais a punição no trato com os alunos que apresentam condutas agressivas do que a intervenção preventiva, podendo ter como conseqüência o aumento das reações agressivas e ainda provocar estresse no professor, que continuará tendo que lidar com esta situação no decorrer de sua profissão. Tem-se notado nos últimos 20 anos um aumento na violência escolar a nível mundial e nenhuma mudança significativa na formação do professor que o habilite a lidar com este problema, Royer (2002) cita oito componentes que devem estar presentes na política de formação de professores, a saber, são elas:

1 - O professor deve saber e entender como se desenvolve a violência nos jovens, deve saber que a violência não está na criança, mas que é aprendida e utilizada como instrumento para lidar com o ambiente;

2 - Acreditar que a educação é capaz de evitar que a violência se desenvolva e tenha continuidade, não ver a escola como uma clínica e nem um centro de reabilitação, mas uma instituição educacional que oferece um espaço para o desenvolvimento de relações significativas;

3 - Intervir de forma ativa e não reativa frente a comportamentos agressivos ocorridos na escola, neste ponto, Royer (2002) chama a atenção para a intervenção ativa na prevenção e intervenção precoce. Para o autor, pode-se perceber, desde muito cedo, traços de comportamentos agressivos ou vítimas de ambientes violentos e intervir precocemente em três áreas; sala de aula, família e pátio escolar;

4 - Ter ciência quanto à diversidade da violência para que possa tomar medidas adequadas para cada caso. Para este problema, Royer usa uma metáfora interessante: “um

professor que tenha sido devidamente preparado para evitar e lidar com a violência, não pensará jamais que quando a única ferramenta de que dispõe é um martelo, todos os problemas têm que ser vistos como pregos." (ROYER, 2002, p. 259). Cada caso tem sua causa e conseqüência, conhecedor das particularidades de cada caso, o professor adotará as medidas cabíveis, adaptadas para cada um deles;

5 - Reconhecer que a experiência não é suficiente e valorizar a formação continuada na busca de novos conhecimentos ao longo de sua vida profissional. Mudar a forma de atuar pode ser benéfico tanto para o aluno como para o professor que pode melhorar sua qualidade de vida;

6 - Integrar, na prática, os novos conhecimentos originários de pesquisas. Para que se possa atuar em intervenções da violência escolar, deve-se ter em mãos dados coletados por pesquisadores que lhe dê suporte para a tomada de decisões com maiores probabilidades de acerto;

7 - Saber que para a eficácia de sua intervenção é importante solidificar parcerias com os pais. Geralmente os professores passam pela vida dos alunos e seus pais ficam; a intervenção não terá durabilidade se não contar com o apoio e capacitação dos pais para a manutenção do comportamento pró-social;

8 - Reconhecer que seu trabalho em sala de aula não é suficiente, sendo essencial o desenvolvimento de um trabalho em equipe. O professor deve ter o conhecimento do seu campo de atuação e com perspectivas de colaboração de outros setores que dividem com ele a responsabilidade de intervir na violência escolar (ROYER, 2002).

A partir de pesquisas que revelaram a alta incidência do *bullying* nas escolas, vários paises desenvolveram programas de intervenção e prevenção anti*bullying*, entre eles são citados por Fante (2005) os seguintes programas:

Espanha: programa Sevilha contra a Violência Escolar (SAVE) foi criado em 1996, pela Universidade de Sevilha e coordenado pelo catedrático Rosario Ortega Ruiz que, juntamente com sua equipe, formularam um pacote didático denominado "Convivência escolar: o que é e como abordá-la" com o objetivo de melhorar as relações interpessoais dentro da escola, desenvolvendo a educação de sentimentos e valores.

Inglaterra: Vários são os projetos, programas e materiais informativos, desenvolvidos na Inglaterra, entre eles, Fante (2005) cita *Don't Suffer in Silence* (Não sofra em silêncio) coordenado por Peter Smith entre 1991 a 1993 e *The Role of Peer Support Against School Bullying* (De espectadores a solidários – a função de apoio por parte dos companheiros contra a intimidação na escola) coordenado pela professora Helen Cowie, os dois programas usam como

método a participação de alunos treinados que, supervisionados por adultos, atuam como ouvintes e mediadores, buscando soluções para os conflitos. Um programa que vale destacar é o *Chidline*, programa que mantém uma linha telefônica a disposição das crianças envolvidas em *bullying* para que possam pedir ajuda.

Irlanda: Após amplas investigações sobre a ocorrência do *bullying*, foi desenvolvido pela Dra. Mona O'Moore uma Unidade de Recursos e Investigação, no Centro de Investigação e Assessoria do *bullying*, com o objetivo de oferecer informações, assessorias, orientações psicopedagógicas, matérias didáticos, cursos de capacitação e desenvolvimento, conferências e oficinas para pais, professores e alunos. Na Irlanda também é oferecido o programa *Childline*.

Grécia: No colégio Moraitis, coordenado por Maria Doanidou y Fofini Xenakis, foi desenvolvido, após pesquisas revelarem um índice de 18,5% a 23% de alunos envolvidos em casos de *bullying* nos últimos trimestres, um programa de conscientização da comunidade escolar sobre o fenômeno, incentivando a mudança de comportamento por meio de debates em sala de aula, orientações pedagógicas e sanções, quando necessário.

Portugal: Entre os projetos realizados no país está a Liga dos Alunos Amigos (LAA), desenvolvido na cidade de Braga, criado pelos próprios alunos que atuam na formação de diretores de turma que são treinados em mediação e prevenção de conflitos, na formação de grupos de ajuda e de uma rede socioemocional. Os alunos envolvidos diretamente no projeto são escolhidos pelos próprios colegas que, seguindo o critério de escolhas, devem ser bons amigos, saber guardar segredos e saber escutar e respeitar as idéias dos outros alunos.

Finlândia: Os programas anti*bullying* têm sido desenvolvidos pelo próprio Ministério de Educação que adotou o tema *bullying* como prioridade do Projeto Uma Confiança Sadia em Si mesmo, com o objetivo de fortalecer a auto-imagem do aluno, atuar na prevenção, oferecendo seminários e materiais educativos, em 1993 foi criado pelo Ministério, um comitê para atuar na área de informação e apresentação de propostas de medidas preventivas para as escolas do país. O Conselho Educativo Nacional tem realizado pesquisas para medir o grau de satisfação dos alunos dentro das escolas e elabora projetos para prevenir a intimidação e promover a segurança educacional básica.

Noruega: Em 1996 foi criado pelo Ministério de Educação da Noruega, sob a coordenação de Erling Roland, o programa *Norwegian Program of Preventing and Managing Bullying in Schools* (Programa Norueguês de Prevenção e Controle do *Bullying* nas Escolas), com a participação do Conselho dos Estudantes, com a cooperação da direção escolar e da associação dos pais. Foi formada, pelo Ministério, uma rede de profissionais para dar suporte ao

Conselho dos Estudantes, às escolas, aos pais e professores, ajudando a estabelecerem planos de eliminação e prevenção do *bullying*.

Holanda: Na Holanda a campanha anti*bullying* foi desenvolvida pela organização nacional de pais que, sob a coordenação de Rob Limper, transformou-se no Protocolo de Educação Nacional contra o *bullying*, assinado por organizações de outros países, como a Itália, Áustria, Bélgica, Dinamarca e Noruega e está a disposição de outros países. A campanha é direcionada a toda a comunidade escolar que, mediante um esforço coletivo, objetiva contribuir para o bem-estar do aluno e melhorar suas perspectivas para o futuro.

Brasil: No Brasil os programas de combate à violência escolar são voltados à violência explícita. Como o *bullying* é uma forma velada de violência, ele não tem despontado dentre os objetivos de campanhas nacionais. Em 2002 e 2003, a ABRAPIA, com o patrocínio da Petrobrás Social, desenvolveu uma pesquisa em 11 escolas da cidade do Rio de Janeiro que resultou no Programa de Redução do Comportamento Agressivo entre Estudantes. Este programa consiste, em primeiro lugar, pesquisar a realidade de cada escola para determinar a prevalência, incidência e conseqüências do *bullying* em cada uma; a partir daí, buscar parcerias para definir quais estratégias devem ser tomadas, forma-se um grupo de trabalho com a participação de todos os segmentos da comunidade escolar para ouvir opiniões e formular estratégias para o combate ao *bullying*. Estes procedimentos são adotados em cada escola onde for implantado o programa, pois, segundo a Abrapia, cada escola possui uma realidade diferente e cada programa deve ser adaptado à realidade de cada escola (LOPES NETO & SAAVEDRA, 2003).

Na cidade de São José do Rio Preto - SP foi desenvolvido o Programa Educar para a Paz, sob a coordenação da educadora e pesquisadora Cleo Fante, o programa consiste em duas etapas. Na primeira etapa a comunidade escolar é levada a refletir sobre as diversas formas de violência; o profissional da educação é levado a questionar suas atitudes diante de conflitos, seu posicionamento frente aos alunos e a crença de que é possível mudar e contribuir para transformar a escola num cenário de paz. É então formada uma equipe com membros da comunidade escolar que atuam em diversas áreas dentro da escola e que assumem o compromisso de coordenar o programa na escola. Os trabalhos são divididos em grupos por classe e é escolhido um professor-tutor que tem como função acompanhar de perto os conflitos enfrentados, orientar o grupo e intervir, quando necessário, de forma particular com o aluno envolvido. Na segunda etapa tem início a modificação da realidade escolar com a adoção de estratégias de intervenção e prevenção com a participação de alunos solidários, serviço de denúncia e encontros semanais para a avaliação das atividades. As estratégias de intervenção

incluem conhecer melhor agressor e vítima e entender as causas que os levam a agredir ou suportar as agressões. É realizada entrevista pessoal e em grupo com vítimas e agressores. Na sala de aula, é formulado um estatuto contra o *bullying*, estratégias e projetos solidários. Os pais também recebem orientação por meio de encontro com os tutores do projeto e é formado um grupo de pais solidários. Na última etapa, são feitas investigações da nova realidade escolar e os resultados são apresentados à comunidade escolar com o diagnóstico, revisão e manutenção do programa (FANTE, 2005).

Para que a escola possa atuar de forma preventiva sobre o *bullying* é necessário conhecer o fenômeno e como ele se propaga. A partir daí, pode-se formar um conjunto de orientações vinculadas ao processo educativo, que tenha como base a responsabilidade e a iniciativa. As medidas podem ser tomadas ao nível da aula e ao nível da escola, como pátio, quadra de esportes, cantina, corredores e demais dependências.

Estrela e Amado (2000) apontam várias sugestões para o controle e prevenção da violência escolar que podemos adotar para o controle do *bullying*.

Dentre as sugestões apresentadas pelos autores estão:

- A realização de assembléias de turma, realizadas periodicamente, onde os alunos podem expor e discutir os problemas do grupo, sugerir regras para a contenção da violência problemas relacionais, verificar o cumprimento destas regras, redefini-las ou renegociá-las, caso seja necessário.
- Criação de equipes de alunos treinados e capacitados para ajudar os outros alunos na resolução dos conflitos.
- A interação professor/aluno no que diz respeito à escuta, pelo professor, de relatos de problemas que tem atingido o aluno na sua auto-estima e autoconceito que vão culminar na desmotivação e desinteresse nos estudos.
- Uma formação docente baseada no conhecimento de métodos e técnicas de ensino que permitam ao docente responder de forma adequada às variadas situações de conflitos que podem ocorrer em sala de aula.
- Implantar uma gestão democrática, com a participação de toda a comunidade escolar nas sugestões e soluções para os conflitos escolares.
- Promoção de formação permanente aos envolvidos com área educacional, proporcionando leitura de textos científicos que tratam de questões de indisciplina e violência escolar seguidos de debates e estudos sobre os aspectos da escola e da aula.
- Criação de um departamento específico de apoio às crianças em risco, vítimas ou agressores.

- Promoção de iniciativas de intervenção junto aos pais ou responsáveis pelos alunos, levando a estes o conhecimento dos processos envolvidos com a violência escolar, suas conseqüências e métodos preventivos (ESTRELA E AMADO, 2000).

O comportamento agressivo é muitas vezes mediado pelo impulso de vingança a fim de restaurar a auto-estima, neste caso, os trabalhos de prevenção ou diminuição do comportamento agressivo devem voltar-se na intervenção dos impulsos por meio do encorajamento, pela cultura, de meios não-agressivos de recuperação da auto-estima.

Em se tratando de *bullying* escolar é imprescindível que o professor tenha conhecimento do problema para que a escola obtenha sucesso com a estratégia adotada. Enquanto este fenômeno não for reconhecido como violência, mas visto como brincadeiras próprias da idade, o processo de naturalização da violência escolar e a banalização do sofrimento das vítimas não terão um fim. Neste contexto, nossa preocupação volta-se para a falta de informações a respeito do assunto, o professor que tem dificuldades em diagnosticar o *bullying* não irá adotar uma medida eficaz para seu combate e prevenção. Como na maioria dos casos a vítima não denuncia as agressões sofridas por medo ou vergonha de se expor, o professor deve estar atento aos sinais emitidos pelos envolvidos com o *bullying*, observando seus comportamentos. Neste sentido, adotamos como eixo principal de nosso trabalho a descrição comportamental do aluno vítima de *bullying* em sala de aula e elaboração de um sociograma, a partir do teste sociométrico, a fim de investigar a posição ocupada pela vítima para que se possa ter um panorama do contexto em que estão situados os envolvidos com o fenômeno, podendo, desta maneira, colaborar com os professores na identificação do problema em sala de aula. Tal identificação só é possível mediante ao conhecimento das características peculiares do *bullying*, para mensurar tal conhecimento utilizou-se um questionário com perguntas inerentes ao tema que foi aplicado aos professores e orientadores envolvidos com a série pesquisada para detectar a percepção que os mesmos têm sobre o *bullying*. A partir do levantamento destes dados oportuniza-se uma reflexão sobre a realidade escolar e a importância de ampliar os conhecimentos em busca de melhorias para o ambiente escolar, livre de *bullying*.

3 Método

3.1 Local

A pesquisa foi realizada em uma escola da rede Estadual do Paraná, localizada na cidade de Umuarama, situada a noroeste do estado, a 575 km de Curitiba. Com 95.153 mil habitantes, conforme contagem de 2007 do Instituto Brasileiro de Geográfia e Estatística – IBGE. Na área da educação, a cidade se destaca com três faculdades, sendo uma pública e duas privadas e 56 escolas, entre o ensino infantil, fundamental, médio e profissionalizante; deste número, 43 são da rede pública, algumas delas situadas nos distritos e 13 são escolas particulares.

Para a escolha da escola seguiu-se o critério, primeiro de ser uma escola pública, depois, de localização, preferindo-se uma escola que ficasse em uma região da cidade onde estivessem matriculados alunos oriundos das várias camadas sociais, proporcionando uma diversidade de interações sociais. Observados estes critérios, escolheu-se uma escola estadual que está localizada em uma área central, próxima a bairros de classe média, médio-baixa e baixa; o município oferece transporte escolar para alunos da área rural, deste modo a escola, considerada ponto de referência, recebe também alunos vindos da zona rural.

O colégio foi construído em 1967 e, em 2008, ano em que os dados foram colhidos, possuia 1.526 alunos matriculados nas séries do ensino fundamental e médio. No ano de 2007 o colégio teve uma taxa de aprovação no Ensino fundamental de 89,20%, de reprovação 7,80% e de abandono 3,00%, segundo dados da Secretaria de Educação do Paraná.

3.2 Participantes

A população de referência para o estudo foi composta por 35 alunos de uma turma de 5ª série do ensino fundamental do período vespertino e 11 profissionais da escola, sendo dois orientadores e nove professores que lecionam na turma pesquisada.

Dos 35 alunos, 15 são do sexo feminino e 20 do sexo masculino; 17 estavam na faixa etária de 10 anos, 9 alunos estavam com 11 anos, cinco alunos com 12 anos e quatro alunos com

13 anos de idade. Segundo pesquisas (FANTE, 2005; SMITH, 2002) a faixa-etária de maior ocorrência do *bullying* é entre os 10 e 14 anos. Aos dez anos pode-se perceber uma definição clara dos papéis de vítima e agressor nos protagonistas do *bullying*, aos 12 anos tanto o papel de agressor como o de vítima podem se incrementar; analisando estes dados e que decidiu-se por realizar a pesquisa na 5ª série, fase em que os alunos matriculados correspondem à idade indicada como de maior ocorrência do fenômeno.

Dos 11 profissionais, dois orientadores e nove professores, oito são do sexo feminino e três são do sexo masculino, sete estão na faixa etária de 50 anos, três estão na faixa etária de 40 anos e um professor está na faixa etária de 30 anos. 100% dos entrevistados possuem graduação na área em que atuam, um professor possui curso de Especialização e Mestrado e os demais possuem curso de Especialização. A média de tempo exercendo a profissão é de 22.6 anos.

3.3 Instrumentos

Foram utilizados os seguintes instrumentos:

- Protocolo de Observação (Anexo B)
- Ficha individual do aluno (Apêndice H e I)
- Ficha sociométrica (Apêndice E)
- Questionário para orientadores (Apêndice H)
- Questionário para professores (Apêndice H)

3.4 Procedimentos e formas de análises dos dados

A presente pesquisa foi submetida a avaliação do Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Filosofia e Ciências – Campus de Marília em reunião realizada em 17/12/2007 e aprovada com parecer número 3266/2007 (Anexo A). Os procedimentos tiveram início no mês de fevereiro de 2008 com a realização de observações piloto na turma escolhida para definição de estratégias de pesquisa. As observações piloto foram feitas em dois dias consecutivos no

horário integral do período para definirmos quais aulas seriam observadas. Verificou-se que nas aulas de Educação Física os alunos se dispersam pelo ginásio de esportes, meninos e meninas praticam os esportes em quadras separadas e na aula de Artes, as atividades são feitas em equipe, em mesas separadas e em uma sala própria para esta aula; em ambos os casos, a interação entre os alunos fica restrita àqueles que fazem parte de um mesmo grupo e a falta de conhecimento da identificação dos alunos, por parte da observadora, prejudicaria as observações. Decidiu-se, portanto, que as aulas de Educação Física e Artes não seriam observadas.

Os horários de observações ficaram assim definidos:

Horário	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
13:15 às 14:05	Arte	Geografia	E. Religioso	L.Portuguesa	História
14:05 às 14:55	Matemática	Ed. Física	Ciência	L.Portuguesa	História
14:55 às 15:45	Matemática	L.Port.	História	Matemática	Ciência
15:45 às 16:00	Intervalo	Intervalo	Intervalo	Intervalo	Intervalo
16:00 às 16:45	Geografia	L.Portuguesa	Ed. Física	Inglês	Ed. Física
16:45 às 17:30	Ciência	Arte	Inglês	Matemática	Geografia

Quadro 01: Horários de Obervações
Aulas observadas.

Nas três primeiras aulas, no período de 13:15 à 15:45, as aulas são de 50 minutos cada, após este período, há um intervalo de 15 minutos e segue-se com as duas últimas aulas, que são de 45 minutos cada, das 16:00 até às 17:30 horas.

De início foram escolhidas crianças de uma turma de 5ª série do período matutino, entretanto por não ter havido aquiescência por parte dos pais, optou-se por outra turma de 5ª série do período vespertino onde 100% dos pais autorizaram seus filhos a participarem da pesquisa. Antes do início das observações havia a necessidade de definir um código de identificação dos alunos a serem observados para que cada registro de comportamento característico do *bullying* pudesse ser atribuido ao seu autor ou alvo dele sem que os nomes fossem citados, neste mesmo item, previa-se a dificuldade inicial em memorizar a identificação de cada aluno, lembrando que eram 35 ao todo; por este motivo, decidiu-se adotar um mapa, onde cada aluno tem um lugar fixo para sentar no decorrer de todas as aulas e desta forma

estabelecer um código de identificação conforme sua localização na sala. O procedimento de adoção de um mapa de localização é comum neste colégio e é adotado para controlar conversas paralelas, afastando aqueles que conversam muito entre si, atrapalhando a concentração na sala de aula; o processo consiste em determinar lugares fixos para cada aluno sentar-se no decorrer de todas as aulas, este lugar é determinado pelo professor que leva em consideração o afastamento de alunos que conversam em excesso durante as aulas; a partir daí é feito uma planta baixa da sala de aula, designada de mapa pelos professores, com a localização das carteiras; no desenho das carteiras feito no mapa é escrito o nome do aluno que deverá sentar-se nela, ficando assim estabelecido um lugar fixo para cada aluno. Depois de elaborado, o mapa é fixado na parede ao lado da mesa do professor e no momento da chamada o professor confere se o aluno está no local pré-determinado, caso não esteja, o professor ordena que este retome seu local de assento. Na sala pesquisada, por informação da orientação escolar, soubemos que este mapa ainda não havia sido elaborado; na semana anterior ao início das observações foi feita uma visita à sala e em parceria com o professor de Língua Portuguesa o mapa foi elaborado, unindo interesses do professor em elaborar o mapa, conforme o procedimento normal da escola e o nosso interesse em estabelecer os códigos de identificação para cada aluno. Usando a disposição em fileiras das carteiras, já estabelecida pela escola, designamos uma letra para cada fileira, a começar pela fileira que fica do lado direito da sala, as letras estabelecidas são: A, B, C, D e E; e um número para cada carteira, assim a identificação de cada aluno é de uma letra, referente à fileira de carteiras, seguida por um número, correspondente ao lugar em que senta naquela fileira (Apêndice D). Desta forma, caso houvesse dúvida a respeito da identificação do aluno no momento do registro do comportamento emitido ou recebido, bastava olhar no mapa, verificar sua localização e esta indicaria o código referente a indentificação do aluno.

No momento da entrega do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para os alunos, para que estes o entreguasse a seus pais para ser assinado, autorizando a participação de seu/sua filho(a) na pesquisa (Apêndice C), foi explicado aos alunos que nossa pesquisa tinha como objetivo observar as relações entre os alunos, houve muita desconfiança e agitação por parte dos mesmos, pois acreditavam, em um primeiro momento, que nossa permanência em sala de aula seria para observar seus comportamentos e denunciá-los a seus pais, caso não estivessem se comportando de forma adequada. Somente após muitas explicações sobre o objetivo da pesquisa e que se conseguiu acalmá-los. Dentro das explicações dadas, não foi mencionado o termo *bullying*, nem foi dito que estaríamos observando os conflitos ocorridos em sala de aula, foi dito

apenas que as observações se voltariam ao relacionamento deles com seus parceiros em sala de aula.

Para os trabalhos de observações, a posição escolhida para ser ocupada em sala de aula pela observadora foi a última carteira localizada na fileira C, posição esta que propiciava uma visão geral da sala sem ficar no campo de observação dos alunos, atrapalhando a concentração da aula; neste quesito tomou-se o cuidado também com o uso de roupas, acessórios e comportamentos que fossem o mais discreto possível, sempre com a preocupação de não interferir no andamento normal da aula.

Para os registros das observações adotou-se a técnica de registro cursivo, utilizando para as anotações o Protocolo de Observações (Anexo B), seguindo o modelo de Danna e Matos (2006), onde cada ato agressivo, seguindo a categoria de comportamentos adotados pelos agressores e vítimas do *bullying* foi anotado no Protocolo com seus respectivos códigos de identificação.

Os procedimentos de observação foram divididos em duas etapas: na primeira etapa todos os alunos da sala foram observados, cada comportamento que expunha um aluno à humilhação, intimidação e violência foi anotado no protocolo com as devidas identificações do emissor e receptor. Ao final de cada dia de observação os dados eram transcritos para a Ficha Individual para Identificação do Aluno Vítima do *Bullying* (Apêndices H e I), foi feito uma ficha individual para cada aluno que foi citado no protocolo mais de três vezes. O final da primeira etapa foi definido pela quantidade ou freqüência de comportamentos registrados nesta Ficha Individual envolvendo um mesmo aluno; considerando-se que o *bullying* se caracteriza pela repetição do ato agressivo, de dois a mais episódios já podem ser caracterizados como *bullying,* com esta freqüência de registros, na primeira etapa foi possível identificar aqueles que poderiam ser as vítimas. A freqüência de registros envolvendo um mesmo aluno, a análise de seu comportamento e suas relações interpessoais permite completar os dados colhidos na primeira etapa e confirmar quais realmente são os alunos vítimas de *bullying*, esta análise passa a ser objetivo da segunda etapa das observações; as relações interpessoais devem ser observadas com cuidado para que se possa fazer uma divisão entre o que é considerado brincadeira pelo aluno, sem conseqüências nocivas e o que é *bullying*; por este motivo há a necessidade de observar nesta segunda etapa, as relações interpessoais, verificando o comportamento dos alunos considerados vítimas, a relação dos mesmos com seus agressores e com os demais alunos da sala.

Alguns alunos mudaram a posição em que sentavam no início das observações da primeira etapa, uns mudaram para ficar perto de amigos, outros, por determinação dos professores, na tentativa de amenizar o barulho, separando aqueles que conversavam muito durante as aulas, ou seja, o mapa elaborado para a primeira etapa das observações não estava mais sendo seguido, mas já é possível identificá-los, mesmo não estando eles sentados na posição indicada no mapa. O código estabelecido para a identificação de cada aluno não foi modificado.

Como dito anteriormente, os registros das observações foram feitos em um protocolo de observação, os dados registrados no protocolo foram separados por meio das identificações dos alunos citados como envolvidos em episódios característicos de *bullying*, cada aluno citado mais de três vezes recebeu uma ficha individual para onde foram transcritos os registros das observações. Na análise da freqüência de registros da primeira etapa da pesquisa, dos 35 alunos observados pode-se indicar oito alunos como possíveis vítimas de *bullying*, esta indicação ocorreu pelo número de vezes, que seria a freqüência, com que estes alunos foram alvos de comportamentos característicos de *bullying*; na segunda etapa da pesquisa apenas estes oitos alunos continuaram sendo observados, os registros continuaram sendo colhidos e transcritos para a ficha individual. Ao final desta segunda etapa, analisando todos os registros colhidos nas duas estapas, levando-se em consideração a freqüência com que os comportamentos característicos de *bullying* ocorreram, indicação da repetição do ato agressivo sofrido pelo aluno; análises das relações interpessoais e do comportamento adotado pelo aluno indicado como possível vítima, considerando-se a capacidade de defesa ou aceitação passiva diante das agressões sofridas e a atuação nas atividades relacionadas ao conteúdo da aula, pode-se indicar os alunos D7 e C3 como vítimas de *bullying* em sala de aula.

A primeira etapa teve início dia 17 de março e término dia 23 de abril do corrente ano. Foram observados um total de 27 horas/aula; transcritos em horas, resultam 20 horas e 50 minutos, divididos em 19 dias. No decorrer dos primeiros quatorze dias de observações, ouvia-se comentários de conflitos ocorridos em aulas anteriores, diante deste fato, com o objetivo de enriquecer os dados colhidos, as observações passaram a ser de três horas/aulas por dia, de segunda a quinta-feira. Em duas ocasiões foram observadas duas horas/aula por motivo da ausência de professores das aulas seguintes.

A segunda etapa teve início dia 28 de abril e término dia 08 de maio do corrente ano, foram observadas 19 horas/aula, num total de 15 horas e 30 minutos distribuídos em 07 dias. A

quantia de horas observadas na primeira etapa foi superior à segunda etapa por motivo da dificuldade de observarmos 35 alunos ao mesmo tempo. Na segunda etapa a coleta dos dados foi facilitada pelo fato das observações terem sido voltadas apenas para os oito alunos indicados como alvos de *bullying* e não mais 35 e pelo fato de já possuirmos um conhecimento a respeito da identificação e dos relacionamentos destes alunos com o grupo.

No decorrer das observações o aluno C3 decidiu denunciar as agressões que vinha sofrendo, diante deste fato decidiu-se coletar o depoimento dele para entender o que o levou a tomar a decisão de denunciar, o que ele sentiu naquele momento e se a atitude tomada solucionou o problema enfrentado por ele. No dia 30/05, após a autorização da orientação escolar, foi solicitado ao professor de Educação Física, parte da aula para realizarmos a entrevista com C3. A escolha desta aula ocorreu pelo fato de C3 não participar das atividades esportivas sugeridas pelo professor, fato observado quando estivemos presentes nesta aula por ocasião das observações piloto. Decidiu-se não fazer uma entrevista fechada, as perguntas, quatro no total, foram feitas de forma aberta, porém, ele foi informado, desde o início, de que se tratava de uma entrevista para a pesquisa que estava sendo realizada em sua sala de aula. A entrevista baseou-se em torno de quatro questões: Como foi a 4ª série; como era a 5ª série no início do ano; por que decidiu denunciar e qual foi o resultado da denúncia, se o problema continuou como estava, se foi resolvido ou se piorou.

Foi decidido que o teste sociométrico seria aplicado logo após o término das observações para não haver um distanciamento de tempo entre as coletas de dados, evitando assim, que as mudanças de comportamento e as mudanças das relações sociais ocorridas normalmente com o tempo não interferissem na confirmação ou não dos dados colhidos nas observações. Entretanto, devido ao fato ocorrido no último dia das observações, onde o aluno C3 denunciou os *bullies*, foi decidido aguardar três semanas, tempo que consideramos suficiente para que as relações sociais se normalizassem novamente e para que os alunos não respondessem as questões do teste sociométrio motivados pelo ocorrido. As escolhas deveriam ser baseadas na realidade da sala de aula e não em um sentimento provocado por um fato ocorrido em uma única aula, motivadas por um sentimentalismo ocasional.

O teste sociométrico seguiu o modelo de Saravali (2005) que sugere uma opção de escolha afetiva e outra de escolha intelectual; o teste foi aplicado dia 30 de maio de 2008, três semanas após o término das observações. A aplicação do teste foi feita na primeira aula do horário oficial, que corresponde a aula de História, com a autorização prévia da professora

daquela aula e da orientação escolar. Fomos informados de que dois alunos haviam sido transferidos para outro período, os demais alunos estavam presentes em sala de aula.

Foi entregue uma única folha para cada aluno (Apêndice E), contendo um espaço com indicação para que os alunos escrevessem seu próprio nome e logo abaixo, quatro linhas, enumeradas de 1 a 4, espaço destinado às quatro respostas das questões do teste sociométrico.

Foi solicitado que cada um escrevesse seu nome e que não deixassem os colegas verem as respostas que estavam escrevendo. Em seguida foi feita a primeira questão que refere-se ao critério sociométrico afetivo: Com quem você gosta de brincar na hora do intervalo?

Escolhas feitas, foi dito que eles teriam agora, uma segunda opção, poderiam escrever o nome de outro colega. Alguns alunos reclamaram pelo fato de ser apenas duas escolhas, disseram que gostariam de colocar mais nomes na lista de amigos com quem gostam de brincar.

Respondido as duas primeiras questões, foi feita a terceira questão, que está relacionada à escolha sociométrica intelectual, da seguinte forma: A professora solicitou que fosse feito um trabalho em sala de aula e informou que o trabalho deve ser feito em dupla. Quem você escolhe para fazer o trabalho com você?

Respostas dadas, foi feita a quarta questão, foi dito que a professora havia mudado de idéia e que a equipe poderia ser composta por três alunos. Perguntamos então: Quem você escolhe para completar a equipe?

Verificado que todos haviam respondido as quatro questões, foram recolhidas as folhas e encerrada nossa visita à sala. Para a elaboração do sociograma o primeiro passo foi indicar na folha de respostas os códigos de identificação respectivos a cada nome citado pelos alunos; cada resposta foi sendo transferida graficamente para uma folha, primeiramente com desenho a mão livre, depois transferido para o programa de computador Coreldraw 12; as meninas foram representadas por círculos e os meninos por triângulos; para cada pergunta foi montado um sociograma, sendo, portanto, dois sociogramas para as escolhas afetivas e dois sociogramas para as escolhas intelectuais, num total de quatro sociogramas. As escolhas recebidas foram também indicadas num quadro de escolhas (Apêndice G) para que se possa ter uma visão geral da quantidade de escolhas que cada aluno recebeu.

Quanto aos questionários para os orientadores e professores da série pesquisada, as perguntas foram elaboradas a partir de critérios pré-estabelecidos, onde se levou em consideração o pouco ou nenhum conhecimento que os orientadodores e professores têm sobre o termo *bullying,* por este motivo optou-se por não citar a palavra em si em algumas questões, mas sim suas características, colaborando, desta forma, para que o professor não deixasse questões

em branco devido à falta de conhecimento do significado da palavra *bullying.* O questionário foi dividido em três partes que abordaram as seguintes questões: a parte A foi destinada a questões inerentes às características pessoais dos professores; a parte B refere-se a questões sobre os problemas, comportamentos e relacionamentos entre os alunos da turma pesquisada, a parte C destina-se à opinião pessoal dos professores a respeito do tema proposto.

Os questionários foram entregues no início do mês de março, época em que tiveram início as observações; por motivo de sua extensão - 26 questões ao todo - optou-se por permitir que os professores levassem o questionário para responderem em casa, está decisão foi tomada diante das reclamações dos professores do pouco tempo que dispunham na escola para se dedicarem ao questionário. 100% dos questionários foram devolvidos, fato que só ocorreu mediante solicitações reiteradas aos professores.

4 Resultados e Discussão

Os resultados e a discussão serão apresentados conforme a divisão na execução da pesquisa, seguindo a seqüência em que os dados foram coletados. Os primeiros dados apresentados são os resultados das observações das duas etapas, seguido da discussão dos mesmos.

4.1 Identificação de vítimas do *bullying* por meio da observação

Encerradas as duas etapas das observações e transcritos os dados colhidos no protocolo de observações para a ficha individual do aluno, as análises destas fichas permitiu indicar, dos 35 alunos observados, 8 alunos como sendo possíveis vítimas de *bullying* em sala de aula; destes oito alunos, 3 são meninas que estão na faixa etária de 11, 12 e 13 anos e 5 meninos, três na faixa etária de 10 anos e dois com 13 anos de idade. Nas tabelas abaixo apresentaremos os episódios característicos de *bullying* em que os alunos estiveram envolvidos e a freqüência com que ocorreram, bem como suas características pessoais e a freqüência com que estiveram presentes nos dias de observação; 100% de presença correspondem aos 26 dias observados. Cada tabela está identificada pelo código do aluno.

4.1.1 Identificação: aluno A7

Tabela 01: aluno A7

Episódios – Primeira etapa	**Freqüência**
Alvo de brincadeiras que humilham	02
Apelido pejorativo (sorveteiro)	02
SUBTOTAL	04

Episódios – Segunda etapa	**Freqüência**
Apelido pejorativo (analfabeto)	01
SUBTOTAL	01

Episódios – Somatização da primeira e da segunda etapa	**Freqüência**
Alvo de brincadeiras que humilham	03
Apelidos pejorativos (sorveteiro e analfabeto)	02
TOTAL	05

Características do aluno A7

Sexo masculino – negro – alto e magro - 13 anos – repetente – veio transferido de outra escola. Mora no Parque San Remo, um bairro distante do centro da cidade, com pouca infra-estrutura. A7 falta muito nas aulas, dos 26 dias em que estivemos em sala de aula A7 teve uma média de 54% de presença. A7 mantém poucos diálogos em sala de aula, quando conversa e com A5 e A6, que sentam próximos a ele; A7 não apresenta comportamento característico de um aluno tímido ou retraído, a restrição de suas amizades deve-se ao fato de ser um aluno novo na escola e faltar com freqüência as aulas. A7 não compareceu as aulas na semana de prova e consequentemente está sem nota no primeiro bimestre na maioria das disciplinas. O agressor de A7 é E7, aluno repetente com 13 anos de idade.

No caso de A7, agressor e vítima possuem a mesma estatura física e idade, o que os deixa em situação de igualdade, não ocorrendo, portanto o desnível de poder. Além deste fato há o alto número de ausência de A7 nos dias em que ocorreram as observações, prejudicando a coleta de dados mais significativos.

4.1.2 Identificação: aluno B5

Tabela 02: aluno B5

Episódios – Primeira etapa	**Freqüência**
Apelidos pejorativos (nanico - 01; dente de coelho - 01; dente de raspar asfalto - 01)	03
Alvo de brincadeiras que humilham	07
Ameaças	01
Alvo de violência física (murro)	02
SUBTOTAL	13

Episódios – Segunda etapa	**Freqüência**
Alvo de brincadeiras que humilham	01
SUBTOTAL	01

Episódios – Somatização da primeira e da segunda etapa	**Freqüência**
Apelidos pejorativos (nanico - 01, dente de coelho - 01, dente de raspar asfalto - 01)	03
Alvo de brincadeiras que humilham	08
Ameaça	01
Violência física	02
TOTAL	14

Características do aluno B5

Sexo masculino – loiro – 10 anos – apresenta os dentes centrais superiores projetados para frente. Tem estatura baixa, é magro. O apelido de B5 é Dodô, ele atende quando o chamam pelo apelido. B5 esteve presente em 100% dos dias observados.

Conversa com todos os alunos, está sempre sorrindo, é brincalhão, tem bom relacionamento com os colegas de sala.

As brincadeiras apresentadas na primeira etapa não se repetiram com a mesma intensidade na segunda etapa, percebe-se que ele tem bom relacionamento com os colegas da sala. Não apresenta as características de um aluno alvo de *bullying*.

4.1.3 Identificação: aluno C3

Tabela 03: aluno C3

Episódios – Primeira etapa	**Freqüência**
Ameaçado de apanhar/levar surra	01
Apelido pejorativo (veado)	02
Alvo de violência física (murros, tapas, chutes e pontapés)	02
Alvo de brincadeiras que humilham	03
SUBTOTAL	08

Episódios – Segunda etapa	**Freqüência**
Excluído das atividades escolares	02
Ameaçado de apanhar/levar surra	02
Apelidos pejorativos (veado - 02, trouxa - 02, mobral - 03, sergay - 02, abestalhado - 01 e barro - 01)	11
Vítima de violência física (murros, tapas, chutes e pontapés)	08
Alvo de brincadeiras que humilham	19
SUBTOTAL	42

Episódios – Somatização da primeira e da segunda etapa	**Freqüência**
Excluído das atividades escolares	02
Ameaçado de apanhar/levar surra	03
Apelidos pejorativos (veado - 04, trouxa - 02, mobral - 03, sergay – 02, abestalhado - 01 e barro – 01)	13
Alvo de violência física (murros, tapas, chutes e pontapés)	10
Alvo de brincadeiras que humilham	22
TOTAL	50

Características do aluno C3

Sexo masculino – loiro – 10 anos. Teve índice de 85% de presença dos dias observados. Tem características de um aluno calmo e tranqüilo, é gentil e educado com os colegas e professores; não apresenta comportamento agressivo. Permanece sozinho durante a aula e não mantém diálogos com os outros alunos, ficando as margens dos relacionamentos sociais ocorridos na sala de aula; é considerado, pelos professores, um bom aluno devido a seu bom comportamento, porém apresenta baixo rendimento escolar, segundo os orientadores e o vice-diretor.

Na primeira fase das observações, C3 despontou como um caso de *bullying* devido a alta incidência com que esteve envolvido em episódios característicos de *bullying*, na segunda fase a constatação foi confirmada. C3 tem como principais agressores os alunos A6 e A5, alunos com

11 e 13 anos de idade respectivamente; A6 é aluno repetente; outros alunos também o agridem, mas não com tanta freqüência. Durante toda a segunda etapa, observou-se C3 olhando para os alunos que sentam na fileira A e B com os quais iniciava tentativas de interagir, em algumas vezes ele tentava iniciar uma conversa ou uma brincadeira, mas os alunos não davam prosseguimento ao assunto iniciado por ele. Durante as aulas observadas, a atenção de C3 estava voltada para os alunos da fileira A e B. C3 ria de coisas que eles diziam, colocava a mão nas costas de B5, chamava um ou outro para dizer algo, na maioria das vezes foi ignorado ou repelido com o uso de apelidos pejorativos. Geralmente as iniciativas que C3 tomava para iniciar uma brincadeira terminavam mal para ele, pois se o aluno percebesse o que C3 estava fazendo, reclamava para a professora ou revidava dando tapas e socos em C3. O interessante é que, quando brincadeiras semelhantes eram iniciadas por outros alunos, ninguém reclamava ou revidava com atitudes agressivas.

4.1.4 Identificação: aluna D6

Tabela 04: aluna D6

Episódios – Primeira etapa	**Freqüência**
Apelidos pejorativos (canhão - 01, colchão - 02)	03
Alvo de brincadeiras que humilham	01
SUBTOTAL	04

Episódios – Segunda etapa	**Freqüência**
Nenhum registro	00
SUBTOTAL	00

Episódios – Somatização da primeira e da segunda etapa	**Freqüência**
Apelidos pejorativos (canhão - 01, colchão - 02)	03
Alvo de brincadeiras que humilham	01
TOTAL	04

Características da aluna D6

Sexo feminino – branca – 11 anos – obesa. Esteve presente em 96% dos dias observados. D6 usa brincos, pulseiras e maquiagem nos olhos e boca, fica frequentemente de cabeça baixa, conversa com pouca freqüência, responde com voz baixa quando a professora faz perguntas. Durante a aula, D6 tem D3, D4 e D5 como amigas, às vezes fica junto com D7 e E6.

Na segunda etapa da pesquisa não ocorreu nenhum episódio que poderia ser identificado como *bullying* com D6, acredita-se que isto possa ter ocorrido pelo fato de D6 ter mudado de lugar. D6 saiu da penúltima carteira da fileira D e foi sentar-se na primeira carteira da fileira B por opção própria, ficando longe de seus agressores da primeira etapa, que foram C6, C8 e E7. Também, neste caso não foi possível confirmar se a aluna é vítima ou não de *bullying*.

4.1.5 Identificação: aluna D7

Tabela 05: aluna D7

Episódios – Primeira etapa	**Freqüência**
Alvo de brincadeiras que humilham	06
Vítima de atentado ao pudor (tocada nas partes íntimas)	03
SUBTOTAL	09

Episódios – Segunda etapa	**Freqüência**
Apelidos pejorativos (canhão - 02, cachorra - 01)	03
Alvo de brincadeiras que humilham	01
Vítima de atentado ao pudor (tocada nas partes íntimas)	01
SUBTOTAL	05

Episódios – Somatização da primeira e da segunda etapa	**Freqüência**
Apelidos pejorativos (canhão - 02, cachorra - 01)	03
Alvo de brincadeiras que humilham	07
Vítima de atentado ao pudor (tocada nas partes íntimas)	04
TOTAL	14

Características da aluna D7

Sexo feminino – negra – 11 anos – proveniente de família de baixo poder aquisitivo. Esteve presente em 88% dos dias observados. Usa brincos, pulseiras, colares e maquiagem nos olhos e boca. Tem o cabelo crespo que está sempre preso. Permanece a maior parte do tempo sentada na cadeira com os braços sobre a carteira e com a cabeça inclinada para baixo.

A aluna D7 fica frequentemente isolada e separada do grupo, tem dificuldade em falar diante dos demais alunos, não fez nenhum questionamento ao/a professor(a) nas ocasiões em que estava sendo observada, mas fazia perguntas relacionadas às atividades para a aluna E6. D7 apresenta aspecto contrariado, triste, deprimido e aflito.

A aluna D7 apresenta as características típicas de vítima de *bullying*; tem como agressor o aluno E7.

4.1.6 Identificação: aluno E2

Tabela 06: aluno E2

Episódios – Primeira etapa	**Freqüência**
Tem seus pertences usados por outros sem sua permissão	04
SUBTOTAL	04

Episódios – Segunda etapa	**Freqüência**
Tem seus pertences usados por outros sem sua permissão	03
Alvo de brincadeiras que humilham	01
SUBTOTAL	04

Episódios – Somatização da primeira e da segunda etapa	**Freqüência**
Tem seus pertences usados por outros sem sua permissão	07
Alvo de brincadeiras que humilham	01
TOTAL	08

Características do aluno E2

Sexo masculino – loiro – olhos azuis – 10 anos – é magro e tem estatura baixa, sendo um dos mais baixos da sala. Esteve presente em 96% dos dias observados.

Na primeira etapa das observações, o aluno A1 aproximou-se da carteira de E2 por algumas vezes e apossou-se de objetos de E2, nesta ocasião foi observado no semblante de E2, a testa franzida e a boca fechada em forma de bico, o que poderia ser uma demonstração de não ter gostado de ver seus pertences nas mãos de outro aluno; em outras ocasiões, A2 colocava a mão na barriga de A1, afastando-o de sua carteira. Na segunda etapa da pesquisa, A1 muda de carteira, e senta-se, hora na carteira da frente, hora na carteira de trás de E2. Até então A2 só conversava com A1 que sentava a sua frente, a partir da aproximação de A1, E2 passa a conversar e até a brincar com A1. Em certa ocasião, o aluno D1 aproximou-se da carteira de E2, rasgou uma folha do caderno de E2 e jogou sobre a cabeça de E2, A1 aproxima-se e simula um soco no rosto de D1, subentende-se que aquele ato era em defesa de E2.

A1 continuou, na segunda fase da pesquisa, a utilizar o material de E2, porém, E2 não esboçou nenhuma atitude de reprovação. Entre ambos, estabeleceu-se um vínculo amizade, anulando a possibilidade de *bullying*.

4.1.7 Identificação: aluno E6

Tabela 07: aluno E6

Episódios – Primeira etapa	Freqüência
Alvo de brincadeiras que humilham	04
Vítima de atentado ao pudor (tocada nas partes íntimas)	03
SUBTOTAL	07

Episódios – Segunda etapa	Freqüência
Nenhum registro	00
SUBTOTAL	00

Episódios – Somatização da primeira e da segunda etapa	Freqüência
Alvo de brincadeiras que humilham	04
Vítima de atentado ao pudor (tocada nas partes íntimas)	03
TOTAL	07

Características da aluna E6

Sexo feminino – negra – 13 anos – repetente; presente em 80% dos dias observados. Não conversa com muitos alunos na sala. Não reage defensivamente quando E7 a assedia, fica frequentemente isolada e separada do grupo da sala, tem como amigas D6 e D7; falta à aula com freqüência. Na segunda etapa da pesquisa, não foi registrado nenhum episódio de *bullying* com a aluna E6, como conseqüência não foram obtidos dados suficientes para a análise do seu comportamento.

4.1.8 Identificação: aluno E7

Tabela 08: aluno E7

Episódios – Primeira etapa	Freqüência
Apelidos pejorativos (huck - 01, bobão - 02, gambá - 01, hiena - 01)	05
Alvo de brincadeiras que humilham	03
SUBTOTAL	08

Episódios – Segunda etapa	Freqüência
Alvo de brincadeiras que humilham	02
SUBTOTAL	02

Episódios – Somatização da primeira e da segunda etapa	Freqüência
Apelidos pejorativos (huck - 01, bobão - 02, gambá - 01, hiena - 01)	05
Alvo de brincadeiras que humilham	05
TOTAL	10

Características do aluno E7

Sexo masculino – branco – 13 anos – repetente. É magro, alto, tem os dentes centrais superiores projetados para frente. Esteve presente em 96% dos dias observados.

E7 conversa demasiadamente em sala de aula, dança, canta, faz caretas, imita animas, tanto com gestos como com a voz; é convidado a se retirar da sala constantemente por infringir regras disciplinares. A maioria das brincadeiras que E7 faz é de cunho pornográfico, canta músicas e faz gestos que imitam o ato sexual. E7 não apresenta nenhum comportamento típico de aluno vítima de *bullying*, os apelidos e brincadeiras feitos a ele são sempre respostas a alguma provocação iniciada por ele.

4.2 Discussão das observações

O aluno A7 esteve presente somente em 54% dos dias observados, como conseqüência não foi obtido dados suficientes para a análise do seu comportamento. A7 e seu possível agressor, o aluno E7, possuem o mesmo porte físico e idade; nos dias em que foi observado, E7 não apresentou nenhum comportamento que demonstrasse fragilidade, timidez ou reprodução das agressões sofridas. A desigualdade de poder é uma das características do *bullying*, segundo Estrela e Amado (2000), neste caso não existe esta diferença, ambos, agressor e vítima são da mesma estatura física e idade e A7 não apresenta comportamento de indefensão. Os apelidos e brincadeiras que ridicularizaram A7 podem ser de cunho discriminatório, pois como ressalta Santos (1987), o indivíduo é interpretado pelo lugar em que mora, sua capacidade intelectual é comparada com a pobreza do lugar em que vive. A7, como dito anteriormente, mora na periferia da cidade e os apelidos “analfabeto” e “sorveteiro” carregam um significado de baixa cognição e baixo poder aquisitivo.

O aluno B5 não possui nenhuma característica típica de vítima de *bullying* e possui bons relacionamentos com o grupo, além de se defender muito bem das agressões que sofre. Neste caso é importante a distinção entre o que é brincadeira e o que pode ser considerado *bullying*, todo o contexto deve ser observado (FANTE, 2005), nem todo aluno que apresenta estatura baixa é alvo de *bullying* e nem todos os apelidos são considerados ofensivos por quem os recebe. Observou-se, neste caso, que todos se divertem, não havendo demonstrações de sofrimentos nem de isolamento ou auto-exclusão por parte de B5.

Conforme Middelton-Moz e Zawadski (2007) as meninas para serem aceitas devem se enquadrar no padrão “barbie” e a aluna D6 não se enquadra neste padrão, sendo alvo de episódios de agressão verbal por três alunos diferentes que sentavam próximos a ela. A mudança

de lugar, por parte de D6, tirou-a do foco de atenção de seus agressores. Esta mudança provocou a cessação das agressões e a livrou de novos fatos desagradáveis, encerrado sua vitimização.

O aluno E2 tinha como agressor o aluno A1 que tomava seus pertences, característica do *bullying* na sua forma direto físico (FANTE, 2005; MARTINS, 2005); na segunda etapa da pesquisa, E2 e A1 estabelecem contatos amigáveis, anulando a hipótese de *bullying.*

No caso da aluna E6, mesmo que todos os registros nos leve a acreditar que ela possa ser uma vítima do *bullying*, devemos levar em consideração que ela tem porte físico igual ao de seu agressor e a mesma idade dele, 13 anos. Ela não se defendeu dos assédios de E7 e ficava sempre próxima a ele, ou seja, há dúvidas em relação à sua aceitação ou não dos assédios, e o fato de não ter ocorrido nenhum novo episódio na segunda fase, prejudica a análise de sua posição.

Seguindo as características típicas dos envolvidos com *bullying*, citadas por Fante (2005) percebe-se que E7 desponta na sala de aula como agressor e não como vítima, ele não apresenta comportamento típico de vítima, portanto não pode ser considerado uma vítima agressora, tem idade e porte físico maior que a maioria dos alunos, apresenta dificuldades em respeitar regras tanto morais como disciplinares, não tem uma vítima em especial, agride verbalmente a todos, sempre focando as diferenças físicas do outro como forma de humilhação. Considerando que E7 toma as iniciativas de brincar com todos ou de agredir verbalmente praticamente todos os alunos que estão próximos a ele, as brincadeiras e apelidos pejorativos que E7 sofre podem ser consideradas respostas dos demais alunos à suas agressões.

As análises dos registros das observações apontaram o aluno C3 e a aluna D7 como vítimas do *bullying* em sala de aula.

A aluna D7 esteve exposta à apelidos pejorativos, brincadeiras que humilham e teve suas partes íntimas tocadas pelo seu agressor; as agressões ocorreram de forma repetitiva e sem motivação evidente, seu agressor possui idade e porte físico maior que ela, D7 apresenta características de timidez, passividade, submissão, possui uma única amiga, está sempre de cabeça baixa e não faz questionamentos aos professores, características de vítimas típicas de *bullying* citadas por Fante (2005). A posição em que fica sentada na carteira, sempre de cabeça baixa e a ausência de contatos com outros colegas e com os professores pode ser indícios de fuga, medo de chamar a atenção de seu agressor e sofrer novos ataques (FANTE, 2005; FANTE e PEDRA, 2008). D7 é negra e seu cabelo é alvo de chacotas, sua letra foi chamada de "garrancho" e seu caderno foi dito como "comprado em bazar beneficente", o que em princípio poderia ser designado como brincadeira, Lima & Vala (2004) definem como "racismo cordial", atitudes preconceituosas contra um grupo desvalorizado perante a sociedade na hierarquia de

poder; D7, além de sofrer preconceitos também é alvo do racismo (LIMA & VALA, 2004; GUIMARÃES, 2000), atitudes agressivas que fazem parte das características do *bullying*.

D7, segundo os orientadores e o vice-diretor da escola, apresenta baixo rendimento escolar. Para os orientadores e professores o baixo rendimento escolar é representado por notas abaixo da média; a análise recai sobre as notas das provas e não sobre o contexto em si, como a metodologia utilizada e o ambiente escolar; apenas o aluno é avaliado. No mês de agosto foi entregue o boletim escolar contendo as notas do primeiro e segundo bimestre, bem como as faltas ocorridas. A figura abaixo representa o boletim entregue aos alunos, os dados da escola e do aluno foram apagados para a preservação da identificação de ambos. O boletim apresentado é da aluna D7.

Estado do Paraná
Secretaria do Estado da Educação - SEED
UMUARAMA - UMUARAMA

BOLETIM ESCOLAR

Sistema Escola

CGM: Nome: RG: Nº Chamada:

Ensino: Ensino Fundamental Ano Letivo: 2008 Data Início do Período: 14/02/2008 Data Final do Período: 18/12/2008
Curso: ENS. FUNDAMENTAL DE 5/8 SERIE 5ª Série Tarde Turma:

Disciplina	1º Bimestre		2º Bimestre		3º Bimestre		4º Bimestre		Total	Média	Cons
	Nota	Faltas	Nota	Faltas	Nota	Faltas	Nota	Faltas	Faltas	Final	Classe
ARTES	9.0	0	8.5	1					1		
CIENCIAS	3.1 *	2	7.3	0					2		
EDUCACAO FISICA	6.6	3	6.4	1					4		
ENSINO RELIGIOSO	OP	3	OP		OP		OP		3		
GEOGRAFIA	8.8	1	7.9	0					1		
HISTORIA	7.3	1	6.7	3					4		
LINGUA PORTUGUESA	6.7	2	4.6 *	0					2		
MATEMATICA	3.3 *	2	4.4 *	0					2		
L.E.M. INGLES	1.9 *	4	4.1 *	2					6		

(*) Atenção! Nota(s) abaixo da média

Resultado Final:

Secretário(a): Diretor(a):

Figura 02: Boletim escolar da aluna D7
Fonte: Secretaria do Colégio

Observa-se um total de seis notas abaixo da média estabelecida pela escola, que é média 6.0, e um número considerado de ausências injustificadas durante os dois bimestres. Baixo rendimento escolar, representado por notas abaixo da média estipulada pela escola, comumente é associado ao grau de inteligência do aluno, sem levar em consideração que a inteligência não pode ser medida sob apenas um aspecto (COLL e ONRUBIA, 1996) e sem que se faça um inventário do contexto onde a criança está inserida: como a família, a sala de aula, os professores, os colegas, os métodos de ensino e recursos didáticos, problemas visuais e auditivos e recursos já usados no aluno para a superação das dificuldades, itens citados por Doreleijeirs e Prins-Aardema (2000) como necessários para uma avaliação das condições reais de aprendizado

do aluno; os autores ainda relatam que os distúrbios de aprendizagem (DA) podem ser também, resultados de distúrbios intelectuais gerais; distúrbios sensoriais; a cultura ao qual o aluno pertence; o desleixo pedagógico, relacionado à qualidade e quantidade de possibilidades de aprendizagem pela escola; problemas emocionais, que interferem nas tarefas escolares e desmotivam; distúrbio de atenção e comportamentos agressivos e ainda causas hereditárias. Somente depois de analisado todos estes itens é que se pode apontar a causa ou as causas correlacionadas que podem estar promovendo o baixo rendimento escolar do aluno; com isto queremos dizer que notas abaixo da média apenas indicam que algo não vai bem e que um levantamento do contexto onde o aluno está inserido deve ser feito para que o problema possa ser solucionado.

Doreleijeirs e Prins-Aardema (2000) chamam a atenção para os fatores emocionais e comportamentais que não podem ser deixados de lado em qualquer análise dos DA; neste campo podemos citar os transtornos emocionais causados pela vitimização do *bullying* ao qual a aluna D7 vem sendo exposta em sala de aula, fator que merece atenção na análise de seu rendimento escolar, levando-se em consideração que a aluna não possui muitos amigos em sala de aula, é constantemente agredida pelo seu agressor e não apresenta características de alguém que se sente confortável no ambiente escolar.

No caso do aluno C3 a aparência física e o status social não foram os preceptores de sua vitimização, sua aparência física e status social se enquadram nos padrões de beleza física ditados pela sociedade. As descrições das características psicológicas de C3 enquadram-se nas descrições de vítima típica feitas por Fante (2005), o único fator ausente é a fuga, C3 não apresenta comportamentos de auto-exclusão, o fato é que ele não conta com a simpatia dos colegas, que seria a rejeição sociométrica, segundo Smith (2002). Esta rejeição pode ser explicada pela má interpretação dos comportamentos adotados por C3. Refletindo sobre os comportamentos dos demais meninos da sala e comparando-os com o comportamento de C3 verificamos que a diferença está nos gestos calmos, na falta de agressividade e na forma educada de trato com os outros colegas que C3 possui. Enquanto a maioria dos meninos age de forma agressiva, gritando, ofendendo, correndo, dando tapas, murros, pontapés, jogando objetos uns contra os outros, C3 mantém-se calmo, não compactuando com estes tipos de comportamentos.

Conforme Costantini (2002) este comportamento pode ser visto como o de alguém considerado “fraco” ou “gay”, o que corresponde aos apelidos pejorativos usados pelos agressores de C3 para designá-lo. Dentro do “código dos meninos” (ORTEGA, 2002, p. 201), C3 não se encaixa em nenhum deles, não faz o tipo machão ou valentão, não é agressivo, não pratica

bullying com os colegas e não gosta de participar das aulas de Educação Física, a ausência destes comportamentos o expõe à ridicularização e à vitimização (MIDDELTON-MOZ E ZAWADSKI, 2007).

Quanto ao nível de aprendizagem de C3, segundo relatos dos orientadores e do vice-diretor da escola, é baixo; a confirmação deste dado não é tão simples, requer um acompanhamento mais detalhado abrangendo todos os aspectos cognitivos e ambientais, esclarecidos na análise da aluna D7. O que podemos dizer é que C3 apresentou notas abaixo da média estabelecida pela escola, segundo o boletim emitido pela escola. Na seqüência, as notas e freqüência das aulas do aluno C3.

Estado do Paraná
Secretaria do Estado da Educação - SEED
UMUARAMA - UMUARAMA

BOLETIM ESCOLAR

Sistema Escola

CGM:
Ensino: Ensino Fundamental
Curso: ENS. FUNDAMENTAL DE 5/8 SERIE

Nome:
Ano Letivo: 2008
5ª Série

RG:
Data Início do Período: 14/02/2008
Tarde

Nº Chamada:
Data Final do Período: 18/12/2008
Turma:

Disciplina	1º Bimestre		2º Bimestre		3º Bimestre		4º Bimestre		Total	Média	Cons
	Nota	Faltas	Nota	Faltas	Nota	Faltas	Nota	Faltas	Faltas	Final	Classe
ARTES	8.5	0	9.5	0							
CIENCIAS	5.0 *	2	5.2 *	2					4		
EDUCACAO FISICA	6.6	1	7.1	2					3		
ENSINO RELIGIOSO	OP	2	OP		OP		OP		2		
GEOGRAFIA	6.0	0	6.9	1					1		
HISTORIA	8.0	3	6.4	1					4		
LINGUA PORTUGUESA	7.8	2	3.3 *	2					4		
MATEMATICA	5.3 *	0	5.3 *	2					2		
L.E.M. INGLES	1.7 *	5	3.5 *	1					6		

(*) Atenção! Nota(s) abaixo da média

Resultado Final:

Secretário(a):

Diretor(a):

Figura 03 – Boletim escolar do aluno C3
Fonte: Secretaria do Colégio

Verifica-se a existência de sete notas abaixo da média e um alto índice de ausência sem justificativas. Tanto no caso de C3 como no caso de D7, o que se recomenda é um estudo mais aprofundado, deve-se levar em consideração uma série de causas, analisar se o aluno apresenta apenas uma ou várias causas associadas entre elas, conforme sugerem Coll e Onrubia (1996).

Segundo Fante (2005) e Fante e Pedra (2008) as conseqüências do *bullying* sobre a aprendizagem ocorrem quando há uma queda na concentração e dispersão em pensamentos de expectativas de um novo ataque, estratégias de defesa ou de vingança, seguido pelo desinteresse pelos estudos e queda no rendimento escolar, absentismo e evasão; neste aspecto, é o fator emocional que está presente, impulsionando o aluno na tomada de atitudes que podem gerar déficits de atenção e queda no rendimento escolar. Tendo sido os alunos D7 e C3 considerados

vítimas de *bullying*, a questão emocional deve ser levada em consideração na análise de seus rendimentos escolares.

4.3 O Caso do aluno C3

No dia 08 do mês de maio, os alunos saíram da sala de aula para fazerem as atividades no pátio de recreio, onde há mesas com quatro banquinhos fixos no chão, próprios para atividades escolares. Liberados para irem até o local, os alunos saíram correndo até às mesas, formando grupos de amigos em cada mesa, o aluno C3 foi um dos últimos a chegar no local, os banquinhos já estavam quase todos ocupados pelos alunos. Em uma mesa havia um banquinho vago, onde estavam sentados três alunos, C3 aproximou-se para ocupar o lugar, mas o aluno C6 colocou o pé no banquinho, não permitindo que ele sentasse, alegando que ele não iria sentar ali porque era "muito trouxa". C3 sentou-se sozinho em uma mesinha, ficando isolado dos demais alunos e expondo-se às agressões de A5 e A6; fatos pormenorizados no apêndice I. Na volta à sala de aula, C3 expôs à professora, toda a violência que havia sofrido no pátio, tanto as agressões de A5 e A6, como as agressões vindas de outros alunos; a professora chamou os orientadores que vieram até a sala e diante da gravidade das acusações, ambos decidiram mudar C3 para a outra sala de 5ª série do mesmo período como forma de solucionar o problema, retirando C3 do convívio diário com seus agressores. Os dois orientadores e a professora demonstraram a indignação pelo fato ocorrido, reprovando as atitudes de A5 e A6 dizendo que estas são atitudes inadmissíveis e passíveis à punição. Face às palavras de repúdio proferidas pelos orientadores e pela professora ao ato praticado pelos agressores, vários alunos começaram a chorar. Os orientadores saíram da sala e levaram C3 para a secretaria para aguardar o início da aula seguinte, a qual ele já assistiria na outra sala. Foi lavrada uma ata, contendo as acusações do aluno C3 e assinada pelos acusados, os alunos A5 e A6.

Na aula seguinte, na ausência do aluno C3, foi solicitado aos alunos que escrevessem cartas de demonstração de carinho e amizade a C3, tivemos acesso a 10 destas cartas das quais destacamos trechos dos seguintes depoimentos:

*Os nomes citados nas cartas foram substituídos pelo código de identificação de cada aluno.

Carta 01

"C3 é um menino que a gente gosta muito dele, mas o A6 e o A5, há vários dias vinham descriminando o C3 e no dia de ontem aconteceu que o C3 resolveu ir estudar em outra sala, pois ele não agüentava mais de tanta discriminação.

Eu e os outros alunos ficamos muito triste pois não queríamos que isto tivesse acontecido, mas aconteceu, chorei muito, fiquei muito triste, pois eu queria que ele estudasse até o final do ano conosco."

Carta 02

"C3 queria te falar que você faz muita falta dentro da sala. Além de você ser tão quietinho. Mas a sala inteira nunca vai te esquecer você sempre vai ficar no coração. Nem sei por que a Orientadora pois você na outra sala, por mim ela tinha que tirar o A5 e o A6 para fora dessa escola e você voltar a estudar na nossa sala. Se você voltar garanto que você vai ter bastante amigos."

Carta 03

"No dia 08/04/08 aconteceu no Colégio pela primeira vez, na nossa sala, alguns alunos da sala estava maltratando um aluno que se chama C3, estavam discriminando esse aluno, estavam magoando, ninguém percebia nem mesmo eu.

Mas hoje quinta-feira teve uma hora que o C3 não agüentou mais ele já estava ficando perturbado e a direção teve que tomar suas providências, mudar o C3 de sala."

Percebe-se nestas cartas a tristeza dos demais alunos diante das agressões sofridas por C3. Segundo pesquisas realizadas por Abramovay (2002) a violência no ambiente escolar atrapalha a concentração, tanto para as vítimas e agressores como para as testemunhas, provocando nervosismos, revoltas e medo de serem o próximo alvo, a sala de aula transforma-se num ambiente desagradável, diminuindo a vontade de ir para a escola. Portanto, o problema enfrentado por C3 pode afetar os demais alunos.

Segundo a orientadora, a mãe de C3 esteve no colégio no dia seguinte para informar-se sobre o ocorrido e o porquê de seu filho ter sido transferido para outra sala, nesta ocasião, na

presença de sua mãe C3 declarou que não aceitava a transferência, que queria voltar para a sala onde estudava. Segundo a orientadora, C3 demonstrou firmeza em sua decisão e por este motivo resolveram atender ao pedido dele e deixá-lo na série onde estuda desde o início do ano. A denuncia de C3 foi um pedido de ajuda para o enfrentamento do problema e não um pedido de ajuda para a fuga dele, tanto que a opção de permanecer na mesma sala partiu do próprio aluno. A atitude tomada pelos orientadores em remover C3 para outra sala como forma de solucionar o problema demonstra o despreparo dos mesmos diante da situação. Mudança de sala ou de escola é uma alternativa comum adotada tanto por pais como pela equipe pedagógica a fim de solucionar problemas de conflitos entre os alunos, o que não se percebe é que o problema apenas está sendo transferido para outro ambiente ou pessoas.

Quando não se tem um preparo adequado para o enfrentamento de situações conflituosas entre alunos, a tendência é a adoção de medidas paliativas como esta ou punições (Royer, 2003).

4.4 Entrevista com o aluno C3

Entramos em contato com a mãe de C3 para solicitar a autorização para a realização da entrevista. No momento do encontro, a mãe de C3 relatou que seu filho começou a apresentar baixo rendimento escolar a partir do segundo ano, época em que ele freqüentava uma escola particular. Relatou-nos ainda que C3 é filho único e que ele não convive com outras crianças da idade dele pelo fato de morarem em uma chácara onde não há outras crianças com quem C3 possa ter contato. Segundo ela, C3 “sempre demonstrou muita vontade de fazer amizades”.

Para Fierro (1996) todas as experiências de aprendizagem, as relações interpessoais aparecem como sendo mais importantes para o sujeito; o modo de atuar, de reagir, de compreender só se expressa nas relações com outras pessoas; estando C3 em contato com outras crianças da idade dele apenas no período em que está na escola, as experiências interpessoais ficam limitadas às experiências que ele tem com seus pais, que também são limitadas à medida que ambos trabalham. Isto explica a sua conduta contida e seu vocabulário diferenciado das outras crianças da sala; seu isolamento, tanto em sala de aula como fora dela prejudica a formulação de suas próprias estratégias de ação e reação diante dos fatos ainda não vivenciados.

No dia em que C3 denunciou seus agressores, a mãe dele relatou que, naquele mesmo dia, no período da noite, quando C3 acessava seu endereço no MSN e sua página no Orkut na internet (ambos sites de relacionamento virtual), vários alunos que estudam na sala dele pediram

para serem adicionados, todos, segundo a mãe de C3, diziam gostar muito de C3 e que iriam ser seus amigos a partir daquela data; continuando seu relato, ela disse que no dia seguinte ao ocorrido, à noite, quando a família se encontrava assistindo televisão na sala, ela percebeu que C3 estava muito agitado e que as vezes "parecia que ele queria se auto-agredir". Segundo a mãe de C3, ele reclamou uma vez de ter sido alvo de uma brincadeira de mau gosto provocada por A6; ela relatou que na época do ocorrido ela foi até a orientação da escola solicitar que providências fossem tomadas. Se foi tomada alguma providência em relação à queixa apresentada pela mãe de C3, esta não surtiu efeito, pois a agressão continuou, conforme demonstrado em nossa pesquisa. É difícil imaginarmos que diante de uma reclamação de "uma brincadeira de mau gosto" possa ser tomada medidas contra o agressor; como bem explica Camacho (2001) o *bullying* na sua forma verbal, não faz verter o sangue, não deixa marcas no corpo, por isto passa mascarado como brincadeiras, passa a ser naturalizado, provocando a insensibilidade ao sofrimento do outro e reforçando a sensação de impunidade no agressor, deixando-o a vontade para continuar a praticar tais atos.

A auto-agressão de C3 sugerida por sua mãe e seu comportamento aparentemente calmo, constatado nas observações, nos remete a uma hipótese levantada por Costantini (2002) que é a agressividade contida, são os alunos que não parecem ser problemáticos por serem contidos em sua agressividade, mas sua agressão pode estar se voltando para si próprio. Outro fator citado por Middelton-Moz e Zawadski (2007) é o sentimento de merecimento ou incompetência frente ao *bullying*, a vítima pode perceber-se como merecedora dos ataques ou acreditar que não é competente o suficiente para resolver a situação, prejudicando sua auto-estima e autoconceito. Este sentimento muitas vezes é derivado de comentários que os adultos fazem como, por exemplo, pedir à vítima que se concentre na aula e não nos agressores, estes comentários deixam nas mãos das crianças a solução do problema, sem se questionar se aquele aluno tem maturidade suficiente para enfrentá-lo sozinho.

A entrevista baseou-se em torno de quatro questões: Como foi a 4ª série; como era a 5ª série no início do ano; por que decidiu denunciar e qual foi o resultado da denúncia, se o problema continuou como estava, se foi resolvido ou se piorou.

A questão a respeito da 4ª série teve como objetivo verificar como era o relacionamento de C3 com os colegas desta série. C3 disse que: "gostava muito da 4ª série, só tinha quatro professores e não este monte de professores que tem agora". C3 não mencionou nenhuma vez os amigos desta série. Foi perguntado então, como era o relacionamento dele com os colegas da 4ª

série, ele nos respondeu que “era bom, ninguém ficava me chamando por apelidos como chamam este ano”.

Ainda sobre a 4ª série, C3 disse que “muitos dos alunos que hoje estão estudando na 5ª série, também estudaram na 4ª série”. Os alunos A6 e A5 não estudaram com C3 na quarta série, pois são alunos repetentes.

Questionado sobre a opinião de C3 sobre a 5ª série, ele disse que “é uma sala muito barulhenta e perco a concentração quando estou tentando fazer uma atividade”. C3 contou que no início do ano o aluno A6 não o incomodava, “as agressões começaram a partir do segundo mês que haviam começado as aulas”. Este relato de C3 foi espontâneo, não foi resposta a uma pergunta feita e ele repetiu por duas vezes que as agressões iniciaram-se a partir do segundo mês do ano letivo. Observa-se que C3 marcou a data em que as agressões tiveram início.

Foi feita a pergunta: “porque você denunciou?” e a resposta foi: “Eu denuncie porque *tava* muito *prá* minha cabeça. As coisas vão ficando na sua cabeça e tem hora que você explode. Agora eu já esqueci, minha mãe falou *prá* eu esquecer”.

A somatizacão dos conflitos iniciaram-se a partir do segundo mês do ano letivo, conforme relata C3, desde então, como sugere Fante (2005) estes conflitos foram sendo retroalimentados em seu cérebro. No dia em que fez a denúncia em sala de aula C3 não conteve o choro, demonstração de grande sofrimento e no seu relato quando disse que “tem hora que você explode” fica demonstrado que este sofrimento vinha sendo acumulado. Quando falamos em explosões das vítimas de *bullying*, logo nos vem à mente os desfechos trágicos, mas devemos lembrar que nem todos que se envolvem em casos de *bullying* estão sujeitos a um mesmo desfecho. Segundo Debardieux (2002) as tragédias ocorridas nas escolas não são maioria dos desfechos dos casos de *bullying*, o que representa a maioria são os prejuízos socioeducacionais que, conforme Morita (2002) não deixa de ser, por si só, uma tragédia também.

Quando C3 diz que ele já esqueceu porque sua mãe pediu para que ele esquecesse, fica demonstrada a importância do suporte familiar na superação do problema. Segundo Fante (2008) as conseqüências do *bullying* dependem das características individuais de cada um, mas o suporte familiar é essencial para proporcionar segurança, autoconfiança e ajudar a manter um bom nível de auto-estima, facilitando a superação do trauma.

Questionado sobre como estava a situação na sala de aula, C3 respondeu que: “Hoje está melhor, não está bom, mas está melhor do que antes”. Foi indagado se o problema havia sido solucionado, C3 respondeu: “Melhorou 30%, melhor que nada”. Após estas duas respostas C3 manteve-se em silêncio, não dando continuidade ao assunto. Observa-se, nestas duas últimas

respostas, o conformismo de C3, este conformismo pode estar vinculado ao descrédito de que alguém poderá fazer algo pra ajudá-lo, principalmente por parte dos professores que são as principais testemunhas de seu sofrimento, segundo Cowie e Smith (2002) algumas vítimas podem até acreditar que é mais seguro suportar o sofrimento que denunciar. Outro fator importante é a falta de autoconfiança, as tentativas de C3 em livrar-se das agressões foram em vão, inclusive a reclamação feita por sua mãe à orientação da escola, o que afeta a sua autoconfiança em solucionar seus próprios problemas. Para Skinner (1995) as pessoas que não são bem sucedidas naquilo que fazem correm o risco de perderem a fé em si mesmo. A perda da fé em si mesmo resulta em pensamento conformista que, por sua vez, leva às pessoas a acreditarem que tudo está bom, pois não reconhecem de que forma as coisas poderiam melhorar.

A entrevista teve a duração de 20 minutos, C3 foi muito conciso em suas palavras, falou pouco sobre o relacionamento dele com os colegas da 4ª série, focou mais os professores desta série e o quanto gostava deles. Sobre a 5ª série, C3 não falou muita coisa em relação ao relacionamento dele com os outros alunos e falou menos ainda sobre o dia em que decidiu denunciar. Os seus relatos ficaram em torno do quanto a sala é barulhenta e de como o futuro dos alunos "bagunceiros" está prejudicado. Durante toda a entrevista C3 usou de bom vocabulário, não alterou seu tom de voz em nenhum momento e percebia-se, novamente, que sua visão de mundo é a visão de uma pessoa que está acima de sua idade, no momento em que falava sobre as conversas barulhentas da sala, dizia que "eles não sabem o que estão fazendo, estão desperdiçando tempo com coisas que não vão levar a nada".

4.5 Análises dos sociogramas

Os nomes citados nas quatro opções da ficha sociométrica pelos alunos resultaram em quatro sociogramas que nos possibilitou mapear as relações sociais estabelecidas entre os alunos pesquisados. Isento de qualquer inferência, o sociograma é uma radiografia exata dos vínculos de amizades, das formações de grupos fechados, dos interesses e exclusões.

4.5.1 Sociograma 1

O sociograma 01 corresponde à primeira questão do critério afetivo, lembrando que os alunos investigados como sendo alvo de *bullying* são: A2, B5, C3, D6, D7, E2, E6 e E7 os quais apresentamos nos triângulos e círculos coloridos em azul para uma melhor localização destes dentro do sociograma. A pergunta feita para os alunos foi: Com quem você gosta de brincar na hora do intervalo?

As respostas deste teste resultaram no seguinte sociograma:

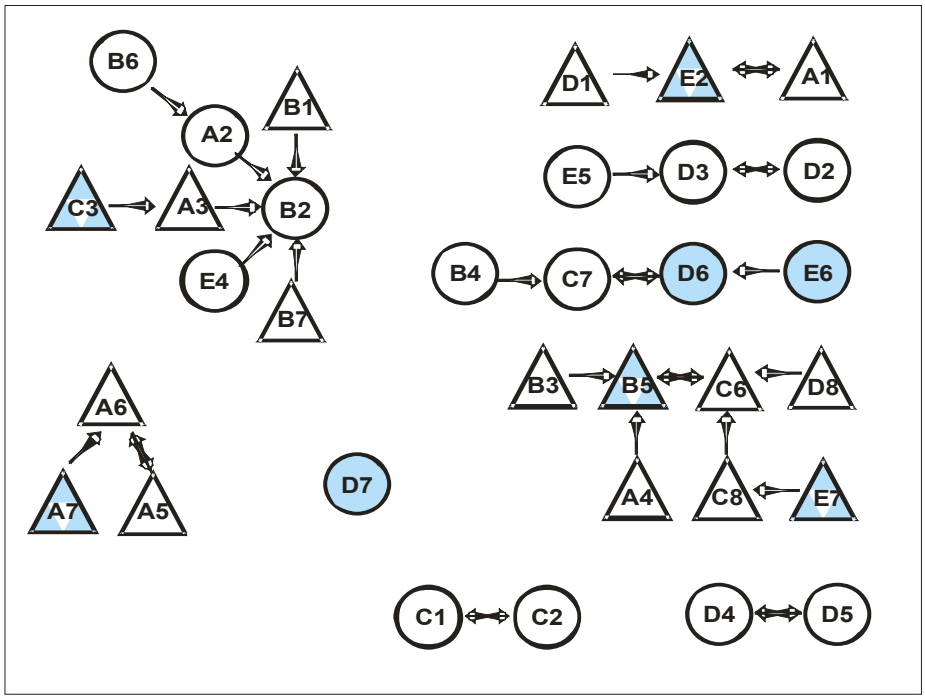


Figura 04: Sociograma 1

Observa-se neste sociograma que C3 escolhe o aluno A3 que senta na fileira citada como o local onde estavam sentados os alunos com os quais C3 tomava a iniciativa de contato por meio de brincadeiras. C3 não recebe nenhuma escolha afetiva neste sociograma e ocupa a posição de rejeitado; a aluna D7 não escolhe nenhum aluno e não é escolhida por ninguém, ocupando a posição de isolamento, seguindo as descrições de Saravali (2005).

Para complementar os resultados das observações é importante observarmos também as posições dos demais alunos que na primeira fase da pesquisa foram apontados como possíveis vítimas de *bullying*.

O aluno A7 não é escolhido por ninguém, fato que pode ser explicado por sua constante ausência em sala de aula. Três alunos demonstram preferência pela companhia de B5. O A aluna D6 é escolhida pela aluna E6 e escolhe C7, tanto E6 como C7 sentavam próximas a D6 antes desta mudar-se de lugar, trocando o penúltimo lugar da fileira D pelo primeiro lugar da fileira B; antes de D6 mudar-se de lugar ela era alvo de humilhações de alguns alunos que sentavam próximos a ela; podemos perceber que, mesmo após a mudança, os relacionamentos de D6 continuaram sendo com as amigas que agora estavam distantes dela, se os relacionamentos com estas meninas eram bons, podemos supor então, que o motivo da mudança de lugar pode ter sido uma fuga dos *bullies* que sentavam próximos a ela. E2 e A1 escolhem-se mutuamente. Os alunos E6 e E7 não receberam nenhuma escolha, ocupando a posição de rejeitados. E7 ocupa a posição de rejeitado.

Observando-se as estruturas relacionais de toda a sala neste primeiro sociograma, percebe-se a formação de grupos fechados limitando a interação a apenas aqueles que fazem parte do grupo, 13 alunos aparecem na posição de rejeitado.

4.5.2 Sociograma 2

Este sociograma correspondente a segunda opção de escolha afetiva. A questão foi a mesma, mas agora os alunos teriam uma segunda opção de escolha. As respostas dos alunos produziram o seguinte sociograma:

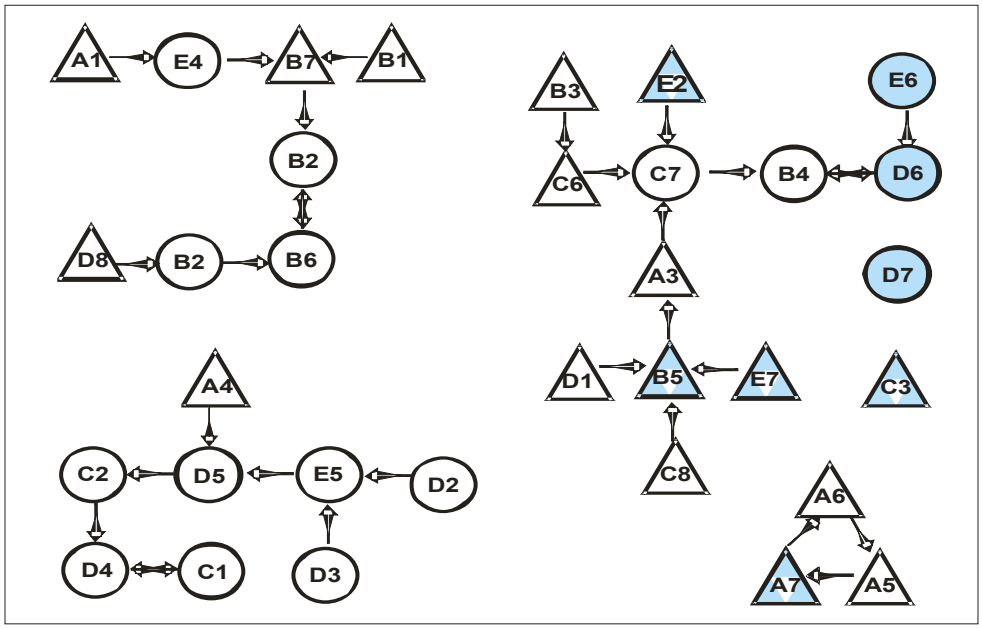


Figura 05: Sociograma 2

Neste sociograma o aluno C3 sai da posição de rejeitado e passa para a posição de isolado, mesma posição ocupada por D7. O aluno A7 é escolhido por A5, que juntamente com A6 formam um triângulo fechado. Os alunos E6, e E7 ocupam novamente a posição de rejeitados. O aluno B5 confirma ser o favorito para brincadeiras, ele é escolhido por três colegas. A aluna D6 escolhe e é escolhida por B4 que está próxima a ela e foi novamente escolhida por E6. O aluno E2 e seu colega A1 fazem escolhas diferentes, mas ambos não são escolhidos por ninguém, ocupando a categoria de rejeitados.

Mesmo com algumas mudanças nas escolhas, as famosas "panelinhas" continuam a aparecer no sociograma e o número de rejeitados é de 12 alunos neste sociograma.

4.5.3 Sociograma 3

O terceiro sociograma refere-se à escolha intelectual. Sugerimos que a professora iria pedir que fizessem um trabalho em sala de aula, a pergunta foi: Quem você escolhe para fazer o trabalho com você? A partir das respostas foi elaborado o seguinte sociograma:

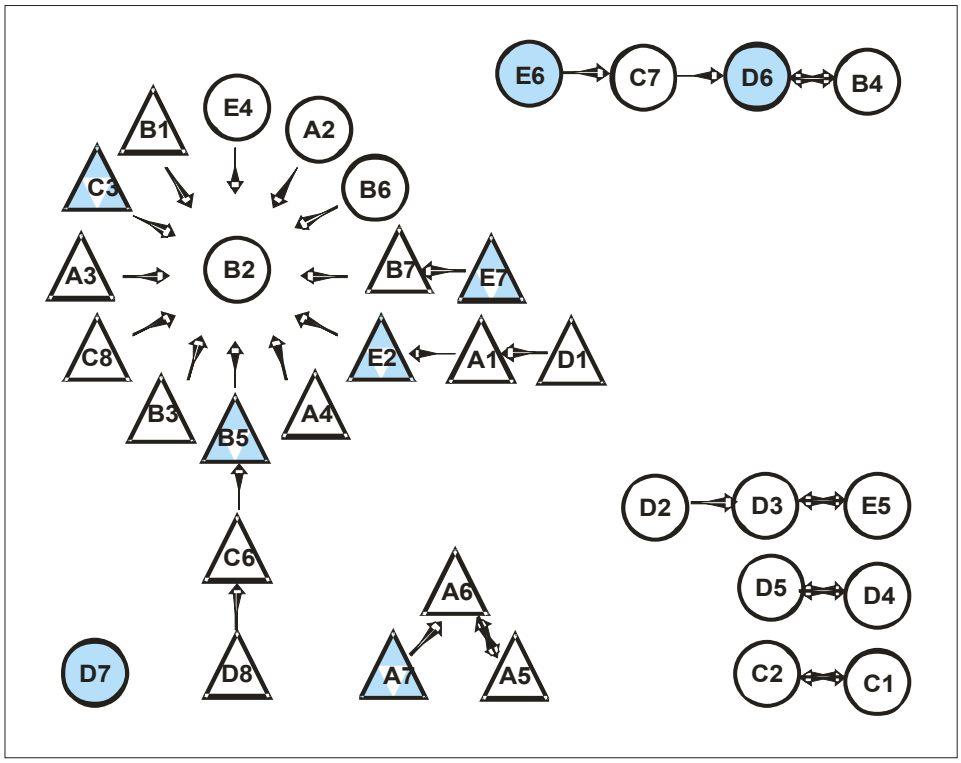


Figura 06: Sociograma 3

Percebe-se novamente a aluna D7 na posição de isolada, o aluno C3 aparece na posição de rejeitado e os alunos A7, E6 e E7 ocupam a posição de rejeitados. O aluno B5 é escolhido pelo aluno C6 que senta distante dele. O aluno E2 é escolhido pelo aluno A1, confirmando a relação de amizade entre eles; A1, que no início das observações surgiu como possível agressor de E2, prefere escolhê-lo a escolher a aluna B2, favorita das escolhas intelectuais.

Pressupondo-se que todo trabalho feito em sala de aula vale nota ou melhora o conceito do aluno perante o professor, as escolhas demonstraram o interesse em apresentar um bom trabalho, pois recaíram sobre a aluna B2, considerada a melhor aluna da sala. Os grupos mais fechados se mantiveram fiéis às amizades e o número de rejeitados é de 15 alunos.

4.5.4 Sociograma 4

Correspondente a segunda opção de escolha intelectual, sugerimos que o professor havia mudado de idéia e que a equipe para fazer o trabalho poderia ser composta por três alunos e a pergunta foi: Quem você escolhe para completar a equipe? O sociograma originado das respostas dos alunos foi o seguinte:

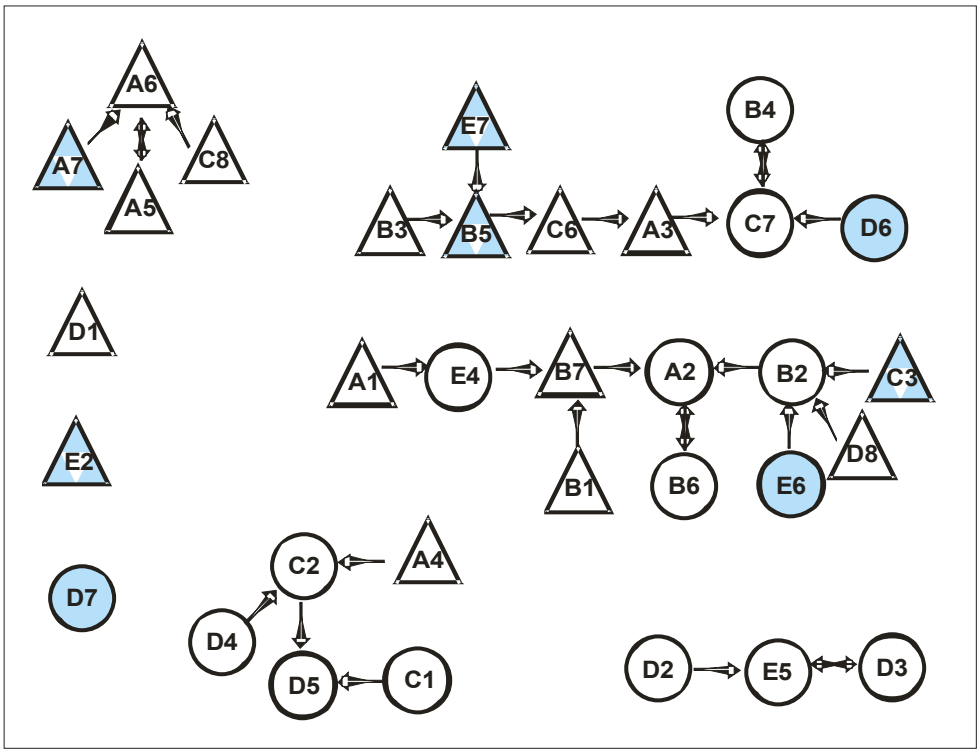


Figura 07: Sociograma 4

Nesta última opção de resposta, a aluna D7 continua na posição de isolada, o aluno C3 continua na posição de rejeitado. Continuam na posição de rejeitados os alunos A7, E6 e E7. A aluna D6 aparece pela primeira vez na posição de rejeitada. E2 aparece na posição de isolado. O aluno B5 continua sendo escolhido por colegas.

Este quarto sociograma confirma a tendência da sala: alunos isolados e grupos fechados, o número de rejeitados foi de 15 alunos neste último sociograma. A falta de interação entre os alunos e a formação de grupos fechados favorece um clima de hostilidade e falta de cooperação. Observa-se que em todos os quatro sociogramas os alunos A5 e A6, agressores do aluno C3, mantiveram-se unidos, formando um grupo fechado constituído de agressores.

O objetivo principal do teste sociométrico, foi o de verificar se o aluno identificado como vítima do *bullying,* por meio das observações realizadas em sala de aula, seria também excluído dos círculos de amizades. O teste também serviria para comprovar as relações sociais e intelectuais observadas, estabelecidas entre os alunos considerados na primeira fase das observações como possíveis vítimas de *bullying* e havia uma grande expectativa em relação à posição do aluno C3 no mapa sociométrico.

Os alunos C3 e D7 confirmados como vítimas do *bullying* em sala de aula são também excluídos dos grupos de amizades, isto tanto no que se refere às escolhas afetivas como também para as escolhas intelectuais. A aluna D7 ocupou a posição de isolada em todas as opções de

escolha, fato que comprova seu isolamento social e também sua auto-exclusão. Segundo Fante (2008) a vítima tende a se isolar dos demais alunos ou por vergonha de si mesma ou por medo de chamar a atenção dos seus agressores e sofrer novos ataques que irão incrementar seu sentimento de vergonha por uma característica particular sua que a diferencie dos demais alunos e que a faz ser alvo de humilhações.

O aluno C3 ocupa uma única vez a posição de isolado, momento em que não escolhe e nem é escolhido por ninguém, nas demais opções, C3 aparece como rejeitado, que seria a rejeição socometrica citada por Smith (2002). As expectativas em relação à posição ocupada por C3, após a comoção dos demais alunos pela sua situação de vítima dos *bullies* não se confirmaram, todas as manifestações de amizades ficaram na esfera da solidariedade, sem que está solidariedade representasse necessariamente o estabelecimento de vínculos de amizades ou talvez esta manifestação possa não ter surgido pela limitação do teste.

O isolamento é uma das características mais marcantes do *bullying*, talvez a mais nefasta, não tendo com quem contar, com quem conversar, a vítima passa a maior parte do tempo sozinha, interagindo somente quando necessário ou atendendo a pedidos dos professores. Segundo Carvalho (2006) o isolamento contraria a necessidade de interação social própria do ser humano, estas crianças, para o autor, geralmente são tímidas, assustadas e reservadas, não causando problemas de perturbação da aula e por este motivo, não é percebido pelo professor como alguém isolado, mas sim como um aluno disciplinado, ignorando a condição de isolamento. C3 e D7 são vistos pelos professores como bons alunos por estarem sempre quietos. Ser bom aluno não significa ficar quieto em seu lugar, ser bom aluno significa aprender e usar o aprendizado para interagir com as outras pessoas, neste quesito, a escola pode não estar conseguindo cumprir seu papel social de formação quando, segundo Saravali (2005) ela privilegia o campo das disciplinas curriculares e esquece-se das interações como conclusão do processo ensino/aprendizagem.

4.6 Resultados dos questionários

As respostas dos professores e dos orientadores serão apresentadas dentro de tabelas seguidas da freqüência que o comportamento foi citado; pelo fato do questionário possuir questões abertas, ocorreu a citação de palavras diferentes mas com significados iguais, para que

não ocorresse esta repetição de palavras nos quadros de respostas, formulou-se uma categoria facilitadora. Algumas respostas foram categorizadas com base nas similaridades de seus significados, foi escolhida uma palavra para representar as que foram citadas nas respostas que continham o mesmo significado, conforme descrito no quadro abaixo.

Categoria	**Definição**
Indisciplina	Conversa em excesso; alunos inquietos; falta de limites; comportamentos desregrados; desrespeito; provocação entre os próprios alunos; intolerância; fazer brincadeiras de mau-gosto.
Problemas Familiares	Ausência dos pais por motivo de trabalho; falta de diálogo na família; perda de autoridade dos pais; falta de limites dados pelos pais ou responsáveis; pais separados; falta de educação recebida no lar; falta de carinho e atenção de alguns pais.
Problemas sociais	Modelo político de desonestidade; falta de trabalho, saúde, educação, habitação, segurança; quebra de valores; maior valorização dos bens materiais e menor valorização do ser humano; injustiça social; exclusão social; falta de ideal.
Desnível de aprendizagem	Alunos repetentes; faixa etária muito diferenciada; falta de pré-requisito (séries anteriores).

Quadro 02: Categoria Facilitadora

A parte A dos questionários contém questões a respeito da identificação pessoal de cada participante que foram relatadas na parte reservada para os métodos, no item Participantes. Na parte B, frisou-se que as questões estavam voltadas para o conhecimento da realidade da sala de aula da 5ª série pesquisada. Foram apurados os seguintes dados:

Questionados sobre quais eram os maiores problemas enfrentados na série pesquisada, os professores deram as seguintes respostas:

Tabela 09: Quais os maiores problemas enfrentados por você na 5ª série?

Respostas dos professores	Freqüência
Indisciplina	07
Desnível de aprendizagem	03
Falta de concentração	01
Sala de aula lotada	01
Violência verbal	01
Quase não tem problemas	01
Respostas dos orientadores	
Desnível de aprendizagem	
Desinteresse	
Indisciplina	
Sala de aula lotada	
Alunos oriundos do Ciclo Básico de alfabetização (C.B.A.)	
Problemas familiares	
Professores despreparados	

Podemos observar que a principal reclamação dos professores é a indisciplina, a violência verbal foi citada como um caso a parte; conforme Tognetta e Vinha (2007) exemplificaram, a violência verbal entre os alunos não é considerada, pelos professores, um ato indisciplinar, pois não afeta a relação de autoridade entre professor e aluno.

Sendo a indisciplina o item mais citado pelos professores e observando-se que o desnível de aprendizagem, onde inclue-se os alunos repetentes, foi o segundo item mais citado, podemos nos remeter ao fator insucesso na escola que, segundo Fonseca (2000) é um dos determinantes para o comportamento anti-social do aluno. Para o autor, o insucesso na escola, que pode ser traduzido como repetência escolar, pode favorecer a formação de grupos que se identificam nas suas dificuldades e comportam-se de forma anti-social, o grupo passa a ser um ponto de referência da sala de aula. O fator sala de aula lotada, citado nas respostas, pode ser visto, segundo Marriel (2006), como um agravante das dificuldades ao atendimento individualizado e prejudica a adoção de medidas adequadas para a solução e prevenção do problema. Todos estes fatores combinados consequentemente vão atrapalhar a concentração dos alunos, problema citado por um professor.

A próxima questão refere-se ao relacionamento entre os alunos, que na visão dos professores apresenta-se da seguinte forma:

Tabela 10: Como é o relacionamento entre os alunos nesta sala?

Respostas dos professores	Freqüência
A conversa em excesso provoca confusão entre eles	03
Formação de pequenos grupos e exclusão de outros	02
Alguns têm bons relacionamentos	01
Alguns brigam entre si	01
A indisciplina causa atritos entre eles	01
Depende do professor	01
Não respondeu	02
Respostas dos orientadores	
Há grupos fechados;	
Não é uma turma homogênea;	
Há uma falta de respeito entre os colegas;	
São indiferentes aos interesses uns dos outros;	
Muito individualismo.	

A indisciplina continua sendo citada como fator preponderante na desordem da sala de aula e as respostas dos orientadores completam as respostas dos professores no que diz respeito a formação de grupos fechados, tendo como conseqüência a existência de alunos que ficam às margens destes grupos. As respostas a esta questão vêm de encontro aos resultados dos sociogramas, os quatro sociogramas revelaram um alto índice de rejeitados dentro da sala de aula e a formação de grupos fechados, a indiferença citada na resposta de um orientador pode ser a conseqüência da falta de interação, costuma-se ser indiferente àquilo que não se conhece. O individualismo por sua vez, pode ser resultado da motivação extrínseca do aluno em vencer as metas estabelecidas pela escola e pelo professor. Tapia e Garcia-Celay (1996) acreditam que nesta motivação, os dados mais relevantes são o êxito ou fracasso dos companheiros, comparados nas notas finais, comportamento facilmente percebido na entrega dos boletins, onde uns exibem seus boletins e outros o escondem. Neste contexto, para Tapia e Garcia-Celay (1996), ajudar o colega de sala significa facilitar a vitória do concorrente.

A próxima questão foi sobre a existência ou não de alunos excluídos em sala de aula.

Tabela 11: Existem alunos excluídos nesta sala de aula?

Respostas dos professors e dos orientadores	Freqüência
Sim	06
Não	04
Não respondeu	01

As próximas questões, 04, 05 e 06 da parte B do questionário, foram destinadas aos que responderam que haviam alunos excluídos em sala de aula, os que responderam que não, poderiam deixar estas questões em branco.

Para os que responderam que existe exclusão na série pesquisada, os motivos da exclusão são:

Tabela 12: Se a resposta for sim, quais os motivos da exclusão?

Respostas dos professor	Freqüência
Indisciplina	04
Colocar apelidos ou xingar	02
Não observou nenhum caso de exclusão	02
Ser tímido e medroso	02
Ser intimidador	01
Auto-exclusão	01
Não escreveram nada neste item	04
Respostas dos orientadores	
Desnível de aprendizagem	
Desnível social	

Observa-se que as características tanto do agressor como da vítima de *bullying* citadas por Fante (2005) foram citadas como motivos de exclusão pelos professores e orientadores. Colocar apelidos ou xingar, ser intimidador, ser indisciplinado são características próprias do agressor que são vistos como crianças más e por isto são excluídas. Para Middelton-Moz e Zawadski (2007) os *bullies* não são crianças más, são crianças tristes e seus comportamentos agressivos foram adquiridos conforme as agressões que sofreram no decorrer da sua formação.

Ser tímido e medroso e promover a auto-exclusão são características típicas das vitimas do *bullying*, a própria timidez faz com que estes alunos tenham dificuldades em ampliar seu círculo de amizade, a auto-exclusão pode ser o medo de ser ridicularizado por não enquadrar-se nos padrões definidos como aceitáveis (DEVINE, 2002).

Os alunos excluídos adotam um comportamento particular, reforçando sua posição de isolado do grupo. Questionados sobre quais são estes comportamentos adotados pelos alunos excluídos na turma em questão, os professores fizeram os seguintes relatos:

Tabela 13: Como se comportam os alunos que você percebe como excluídos em sala de aula?

Respostas dos professores	Freqüência
Pouco participativos, ficam calados	03
Ficam isolados por sentirem-se discriminados	02
Nem sempre estão à vontade em sala de aula	01
Os excluídos por indisciplina tentam se aparecer o tempo todo	01
Não escreveu nada neste item	05
Respostas dos orientadores	
Os alunos excluídos sentem-se discriminados e se afastam dos demais colegas; têm complexo de inferioridade; Há os que se isolam, que correspondem ao comportamento adotado pela maioria dos alunos excluídos e há os que agridem, que são a minoria.	

Percebe-se novamente traços característicos das vítimas típicas de *bullying,* a discriminação leva à exclusão, a exclusão por sua vez leva ao isolamento que tem como

conseqüência a pouca participação tanto nas atividades como nos questionamentos que poderiam ser feitos ao professor, consequentemente o aluno não se sente a vontade em sala de aula e a tendência é a auto-exclusão, que é apontado como um mecanismo de defesa de sucessivas agressões sofridas em sala de aula tanto por Abrovamay (2005) como por Fante (2005).

Foi citado os excluídos por serem indisciplinados e que se comportam de forma a chamar a atenção ou que agridem os demais alunos, tais comportamentos podem ser justificados pela inadequação social, pessoal ou interpessoal que pode estar sendo projetada no meio em que vive, conforme explica Field (2000 *apud* MIDDELTON-MOZ E ZAWADSKI, 2007). Sentindo-se excluído, o aluno tende ou à aceitar a situação passivamente, que seria o caso da vítima típica de *bullying*, ou rebela-se procurando impor autoridade com a intenção de se auto-afirmar e de ser notado e incluído nos grupos que deseja pertencer, que seria o comportamento adotado pela vítima provocadora ou agressora (FANTE, 2005).

Conforme Doreleijeirs e Prins-Aardema (2000), na avaliação das dificuldades de aprendizagem não se pode menosprezar os fatores emocionais e os comportamentais. Considerando que a exclusão é um fato que afeta as emoções e comportamentos do aluno considerado excluído, indagamos aos orientadores e professores se os alunos excluídos apresentam um mesmo desempenho escolar comparados com os alunos não excluídos. As respostas foram as seguintes:

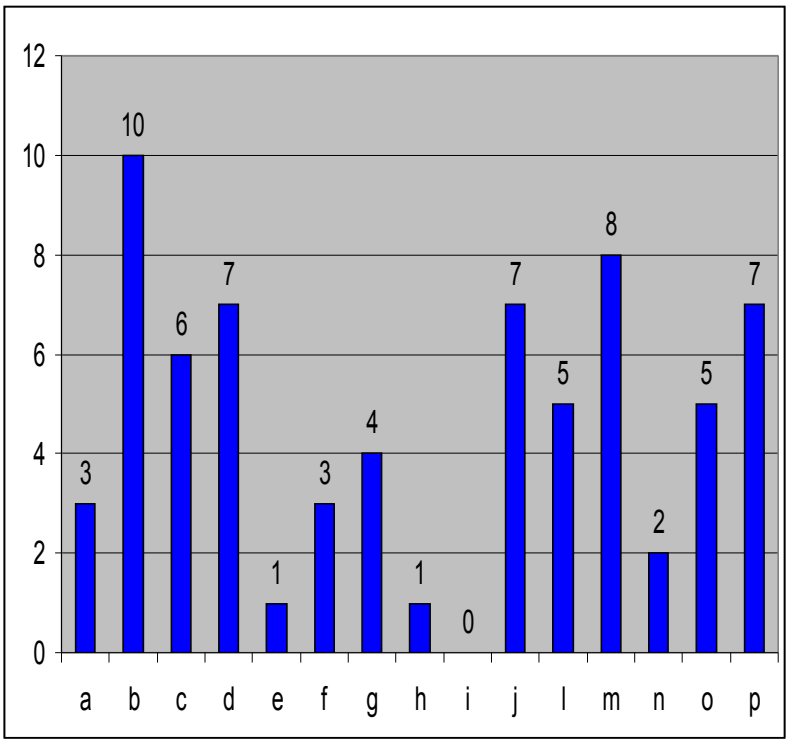
Tabela 14: Os alunos excluídos apresentam um mesmo desempenho escolar que os alunos não excluídos? Justifique:

Respostas dos professores	**Freqüência**
Rendimento mais fraco	02
O mesmo desempenho e, às vezes, até um desempenho maior	01
Alguns sim, outros não, está relacionado ao conhecimento e maturidade	01
Não escreveu nada neste item	05
Respostas dos orientadores	
"A palavra exclusão já determina separação. Não posso generalizar, mas alguns, por eles próprios, se trancam em seu mundo interior obstruindo canais de aprendizado".	
"Não, pois gera desequilíbrio na turma e os excluídos quando não fazem suas atividades, tarefas, provas, trabalhos, além de não mostrarem interesse, ninguém se oferece a ajudar, com isso seus rendimentos escolares ficam a desejar".	

Na concepção de dois professores e dos dois orientadores os alunos excluídos apresentam desempenho escolar fraco se comparado com os alunos não excluídos, este desempenho significa a forma como as atividades escolares são realizadas por estes alunos, se são realizadas com êxito, sem muitas dificuldades ou se são realizadas com dificuldades e com resultados que ficam aquém das expectativas do professor. Nas respostas dos orientadores fica claro que o baixo

desempenho escolar é conseqüência da pouca ou nenhuma interação com o grupo, da falta de troca de informações e cooperação dos colegas, um dos pontos mais importantes nas relações interpessoais citados por Coll e Colomina (1996). Uma das características dos alunos envolvidos com o *bullying*, tanto para o agressor como para a vítima, citada por Fante (2005) é o baixo rendimento escolar, portanto podemos considerar a exclusão como causa e efeito; o aluno pode ser excluído por apresentar baixo rendimento, como também pode apresentar baixo rendimento escolar por estar excluído das relações sociais da sala de aula, ficando as margens das trocas de informações e cooperação entre o grupo.

Na questão seguinte, foram sugeridos 15 comportamentos os quais os professores deveriam assinalar os que são percebidos com maior freqüência em sala de aula. Nesta questão acoplamos as respostas dos orientadores e dos professores para que pudéssemos ter uma visão geral dos resultados. Os comportamentos sugeridos nesta questão foram apresentados no questionário em uma coluna onde cada comportamento correspondia a uma letra, conforme apresentado na coluna abaixo, portanto, no gráfico, as letras correspondem aos comportamentos e os números acima de cada coluna indicada pelas letras correspondem à quantidade de vezes em que o comportamento foi assinalado nas respostas dadas.



a. Agressão física;
b. Agressão verbal;
c. Empurrões;
d. Desinteresse;
e. Extorsão (emprego de força ou ameaça para obtenção de um bem);
f. Intimidação (assustar, apavorar como meio de controle do outro);
g. Danos aos objetos e móveis da sala;
h. Agressão de vários alunos dirigida a um só aluno;
i. Roubo;
j. Gestos ofensivos;
l. Exclusão de um aluno de um grupo de amizade;
m. Implicância;
n. Espalhar boatos maldosos;
o. Arremessar objetos contra outro aluno;
p. Chamar um aluno por um apelido que humilha

Gráfico 01: Dos comportamentos relacionados abaixo, quais você percebe com mais freqüência?

Observa-se no gráfico que a agressão verbal é o comportamento de maior incidência observado na sala de aula, conforme as respostas que foram assinaladas; a implicância ocupa a segunda posição e na terceira posição estão o desinteresse, gestos ofensivos e chamar um aluno por um apelido que humilha.

Estes comportamentos são citados como característicos de *bullying*, se praticados de forma repetitiva contra uma mesma vítima, são os comportamentos que devem merecer nossa preocupação, pois são mascarados como brincadeiras e é a base da destruição de muitas vidas, são as chamadas "microviolência" (DEBARDIEUX, 2000a, p. 25). Para Abrovamay (2005) os apelidos e xingamentos são provocações que podem ativar qualquer tipo de respostas, incluindo comportamentos reativos de agressão e violência física com a utilização de instrumentos de agressividade para a solução dos conflitos. Camacho (2001) os define como ante-sala, um estágio prévio da violência, estabelecendo um círculo vicioso de ação e reação com a utilização de instrumentos de agressividade para a solução dos conflitos. Os instrumentos podem ser os demais comportamentos citados, como os empurrões que aparecem na quarta posição, a exclusão e o arremesso de objetos. Nota-se que a violência física ocupa a sétima posição de comportamentos violentos ou agressivos mais observados em sala de aula. Sendo a violência física mais perceptível e mais punida, os agressores buscam a fuga de um julgamento e acabam por utilizar máscaras, disfarçando a violência em comportamentos que podem ser explicados como típicos da idade, afinal "tudo não passou de brincadeiras" (CAMACHO, 2001).

Em relação aos comportamentos assinalados pelos professores, vale ressaltar que para cada comportamento assinalado há, no mínimo, uma vítima. A mudança de visão dos números estatísticos para os comportamentos adotados pelas vítimas foi uma das mudanças mais marcantes nos estudos recentes sobre violência escolar. Segundo Montoya (2002) e Debardieux (2002a) temos que nos atentar para a multiplicidade de conseqüências vivenciadas pelas vítimas, merecedoras de cuidados e acompanhamentos especiais.

Dentre os comportamentos observados com mais freqüência e assinalados pelos professores, foi perguntado quais eles consideravam inadmissíveis, quais podem ser parcialmente aceitos e quais consideram como brincadeiras próprias da idade. Os resultados foram:

Tabela 15: Destes comportamentos que você assinalou, quais você considera:

Respostas – a. Inadimissíveis	**Freqüência**
Todos	05
Agressão verbal	05
Desinteresse	03
Agressão física	02
Gestos ofensivos	02
Empurrões	01
Danos aos objetos e móveis da sala	01
Sem comentários	01
Respostas – b. Parcialmente aceitos	**Freqüência**
Desinteresse	02
Implicância	01
Depende da forma como a pessoa é atingida, como é feita a agressão	01
Respostas – c. Brincadeiras próprias da idade	**Freqüência**
Chamar um aluno por um apelido que humilha	04
Exclusão de um aluno de um grupo de amizade	02
Implicância	02
Desinteresse	01
Agressão verbal	01
Gestos ofensivos	01
Intimidação	01

Dos 11 profissionais questionados, apenas 05 disseram que todos os comportamentos descritos na questão 07, apresentados no gráfico 01, são inadimissíveis; estaria aqui demonstrado o que Camacho (2001) chama de naturalização da violência? De tão comum, de tanto acontecer em sala de aula a violência física ou verbal, citando exemplos, passa a ser aceita como algo natural do ambiente e consequentemente não é percebida como problema que necessita de intervenção.

No item b, referente aos comportamentos que seriam parcialmente aceitos, um professor respondeu que depende de como a pessoa é atingida, como é feita a agressão; neste caso seria o estudo do comportamento do agressor e da vítima que estariam em questão. Segundo Montoya (2002) e Debardieux (2002a) este estudo retira as vítimas e agressores dos quadros estatísticos como meros números e passam a ser estudados como seres que se comportam dentro de um contexto, emitindo ações e reações, com causas e conseqüências. Porém, para a realização deste estudo é necessário que se tenha amplo conhecimento da área comportamental, principalmente sobre os comportamentos que envolvem violência. Não tendo este conhecimento, o professor pode interpretar o fato conforme suas experiências pessoais, ficando a seu critério decidir se o ato foi agressivo ou não, se houve ou não conseqüências para a vítima.

Na discussão do intem c, onde se questiona quais dos comportamentos assinalados por eles sao considerados como brincadeiras próprias da idade, é propício usarmos a fala de Skinner que nos diz: "É o modo como as pessoas pensam que determina como elas agem." (SKINNER, 1995, p. 35) se o professor acredita que a implicância, a agressão verbal e os apelidos, os gestos

ofensivos, a exclusão de um aluno do grupo de amizade, são brincadeiras próprias da idade, diante destes comportamentos a atitude que ele irá tomar não será de repreensão.

Esta visão, a de não considerar estes comportamentos discutidos aqui como inadimissíveis, segundo Abrovamay (2005) afeta a finalidade social da escola, socializar significa educar para a convivência em sociedade respeitando a integridade física e moral de todos. Para Alves (2006) os professores que possuem uma visão contrária a esta, acreditam que estes comportamentos podem desencadear agressões físicas e este pensamento vai determinar uma ação de repreensão do comportamento agressivo do aluno.

A questão seguinte refere-se à proporção dos comportamentos observados com mais freqüência em sala de aula em relação ao gênero.

Tabela 16: Você observa os comportamentos assinalados por você mais nos meninos ou nas meninas, ou em igual proporção?

Respostas dos professores e dos orientadores	Freqüência
Meninos	08
Igual proporção	03

Estes dados vão ao encontro de dados de Smith (2002) e Baldry e Farrington (2000), que revelam que o menino aparece em maior número na categoria agressor e estão mais envolvidos em ocorrências de violência física e ameaças quando se trata de *bullying* e nas meninas estão mais envolvidas quando se trata de agressões verbais e difamação. Lembramos que a designação *bullying* não aparece nas questões e mesmo assim os professores apresentam boa percepção das características deste fenômeno.

Foi questionado qual ou quais são os procedimentos adotados pelos professores quando ocorrem os comportamentos assinalados por eles como os ocorridos com maior freqüência. Nas respostas constam os seguintes procedimentos:

Tabela 17: Qual o seu procedimento, quando ocorrem os comportamentos assinalados por você?

Respostas dos professores	Freqüência
Diálogo	04
Chamar a atenção	04
Faz advertência por escrito no livro do professor	04
Levar ao conhecimento da Orientação, Supervisão ou Direção	02
Ignoro	01
Dá atividades sem parar	01
Chama os pais ou responsáveis	01
Ameaça de fazer ocorrência e encaminhar para a Coordenação	01
Respostas dos orientadores	
"Convidamos tais alunos até à sala da coordenação: Conversamos, aconselhamos, lavramos em ata e fechamos com um acordo onde é redigido e assinado por eles um termo de compromisso. Quando há reincidência, telefonamos para os pais ou responsáveis para uma conversa. Geralmente, tais atos, acabam ou diminuem. Se continuarem, levam uma advertência que fica na pasta do aluno."	

Os procedimentos adotados pelos professores e orientadores refletem a realidade das escolas no que corresponde aos meios disponíveis para a intervenção dos comportamentos agressivos ocorridos dentro das escolas, são procedimentos paliativos, que tem reflexos momentâneos, se não o fossem, a muito já teríamos visto a violência ser erradicada das escolas. Quando do encaminhamento dos conflitos para a orientação escolar, os procedimentos adotados pelos orientadores estão dentro do que se tem considerado como medidas adequadas para uma escola, podem surtir bons resultados, em alguns casos pode até solucionar sem a ocorrência de incidência. Mas como bem compara Royer (2002a), não podemos ver nossos alunos como pregos se os únicos instrumentos que temos em mãos é um martelo, as medidas devem ser diferenciadas para cada caso.

Todos os procedimentos adotados não se referem à vítima, o que está em foco são os comportamentos dos agressores não as conseqüências sobre as vítimas. Os comportamentos assinalados pelos professores fazem parte dos comportamentos adotados por aqueles que, como já disse Camacho (2001) estão na ante-sala, no estágio prévio da violência, com esta informação deve-se tomar medidas que desestimulem tais comportamentos; por outro lado, como diz Debardieux (2002a), não se pode esquecer a existência de vítimas que precisam tanto de atenção como seus agressores, esta atenção não consiste em passar a mão na cabeça e dizer que está tudo bem, mas em medidas para verificar a freqüências das agressões, quais foram as conseqüências e quais as medidas que deverão ser tomadas.

O importante é não ficar omisso ou ignorar, como respondeu um professor, sabemos por informação de Debardieux (2002a) que 80% das queixas de incivilidades, que se enquadram na microviolência não recebem acompanhamento e existe também a chamada "cifra oculta", citada por Artinopoulou (2002) que são as ocorrências da violência escolar que não recebem registros

oficiais. O comentário de Alves (2006) completa o raciocínio quando ele alega que a omissão colabora para a disseminação da violência escolar; inibi atitudes de enfrentamento dos conflitos e aumenta a sensação de insegurança.

Está omissão pode estar ligada a falta de conhecimento sobre o assunto, medo de enfrentamento da violência escolar por não conhecer nenhum procedimento que possa ser tomado de forma eficaz, por isto questionamos aos professores e orientadores se já haviam recebido algum treinamento em mediação de conflito, se já haviam vivenciado as situações as quais citamos na questão 07 e o que sabiam a respeito do *bullying*. Todos estes itens estão ligados ao conhecimento que o professor tem sobre o assunto em questão.

Tabela 18: Você já participou de algum treinamento em mediação de conflito?

Respostas dos professores e dos orientadores	Freqüência
Sim	05
Não	06

Tabela 19: Em sua vida escolar, quando estudante, você vivenciou situações como as relacionadas na questão 07? Quais? Em que nível de escolaridade?

Respostas dos professores e dos orientadores	Freqüência
O sistema era mais rígido no controle da disciplina	06
Empurrões	02
Não presenciaram tais situações na escola	02
Conflito entre alunos e professor	01

Tabela 20: O que você sabe sobre o *bullying*?

Respostas dos professores	Freqüência
Não sabem nada	07
Revelou saber tudo sobre o fenômeno	01
Não me interessa	01
Respostas dos orientadores	
Os dois orientadores responderam saber pouco sobre o assunto	

Observando as respostas das questões acima percebe-se o pouco ou nenhum conhecimento e preparo dos professores para lidarem com o *bullying*, Royer (2002) esclarece que nos últimos 20 anos houve um aumento na violência escolar a nível mundial e nenhuma mudança significativa na formação do professor que o habilite a lidar com este problema. É uma responsabilidade que não deve pairar unicamente sobre os ombros dos docentes, como diz Royer (2002), o professor deve conhecer o seu campo de atuação com perspectivas de colaboração para dividir as responsabilidades de intervenção, a escola é um coletivo e o professor é parte deste coletivo.

A parte C do questionário foi destinada à questões cujas respostas deveriam ser a opinião pessoal dos orientadores e dos professores.

A primeira questão desta parte foi referente às causas mais freqüentes para os comportamentos violentos adotados por alunos contra outros alunos em sala de aula, conforme opinião pessoal; foram citadas as seguintes causas:

Tabela 21: Quais as causas mais freqüentes para os comportamentos violentos adotados por alunos contra alunos em sala de aula?

Respostas dos professores	**Freqüência**
Problemas sociais	06
Problemas familiares	05
Indisciplina	04
Não respondeu	01
Respostas dos orientadores	
Problemas sociais	
Problemas familiares	
Falta de religião.	

Fica claro por meio da análise das respostas que os orientadores e os professores vêem como causas para a violência escolar os fatores externos à ela. Estes fatores externos são citados por Fante (2005) como também os fatores internos, que seria a busca pelo nivelamento dos comportamentos sociais e cognitivos entre os alunos para facilitar a aplicação dos conteúdos disciplinares, as relações interpessoais que podem ser negativas e positivas, a discriminação e as relações de poder, onde se trava uma luta constante na medição do poder. Comparando as causas citadas por Fante e as causas citadas pelos professores, percebe-se que há uma prevalência da causas externas e não há nenhuma citação de causa interna. Na prática tem-se observado que as escolas esperam que a solução para a violência escolar venha da sociedade, ao mesmo tempo em que a sociedade deposita na escola a responsabilidade da formação de cidadãos de bem num ambiente de paz.

Dando seqüência à coleta de opiniões, foi questionado quais as características dos alunos que sofrem exclusão dos grupos de amizades percebidas na atuação da profissão docente, foram mencionadas as seguintes causas:

Tabela 22: Cite as características dos alunos que você considera sofrerem exclusão dos grupos de amizades

Respostas dos professores	Freqüência
Comportamento (trejeitos, opção sexual, timidez, jeito de se vestir, quieto, estudioso)	06
Aspectos físicos (defeitos físicos, raça, cor, bonito, feio)	04
Desníveis sociais	02
Apresentam defasagem de conteúdo e chamam a atenção por meio de brincadeiras	01
Não observou nenhum	01
Não respondeu este item	02
Respostas dos orientadores	
Desníveis sociais	
Os alunos com dificuldades de aprendizagem	
Os alunos com facilidade de aprendizagem que se tornam egoístas	

Entre os fatores de risco que podem ser um indicativo de que a criança poder ser vítima do *bullying* estão os alunos estudiosos, o aluno gentil e generoso (COSTANTINI, 2002); as meninas que não se enquadram no padrão "barbie", que não podem ser magras demais nem obesas (MIDDELTON-MOZ E ZAWADSKI, 2007); alunos que apresentam uma forma de se vestir ou um biotipo diferenciado (LOPES NETO & SAAVEDRA, 2003; FANTE, 2005); os deficientes físicos, aqueles que não pertencem à etnia branca e os que possuem orientação sexual diferenciada (SMITH, 2002). Observando as características dos alunos excluídos citadas pelos entrevistados e os fatores que expõe à criança a possibilidade de vir a tornar-se vítima do *bullying* mencionados acima, percebe-se uma associação entre os dados; os alunos considerados excluídos pelos professores apresentam as mesmas características dos alunos mais vulneráveis à posição de vítimas do *bullying*.

Foi solicitado aos professores que sugerissem ações que possam evitar os comportamentos violentos em sala de aula. Foram dadas as seguintes sugestões:

Tabela 23: Para você, como os comportamentos violentos poderiam ser evitados em sala de aula?

Respostas dos professores	Freqüência
Trabalhando o aluno com a colaboração da família	04
Trabalhar o comportamento entre os alunos	02
Punir os alunos que apresentam comportamento violento	01
Falta tolerância, falta religião, falta união na família	01
Evitar o ócio em sala de aula, dar atividades valendo nota	01
Palestras com especialistas abordando o tema respeito ao próximo e valores morais	01
Respostas dos orientadores	
Compromisso mais sério entre a família e escola	
Currículos escolares com enfoque na cidadania	
Cursos preparatórios orientando professores em como lidar com os alunos problemáticos	
sala de aula com menos alunos para um trabalho individual	
Projetos próprios: "Família/Escola", "Sociedade/Escola" e "Liderança/Escola"	

Nas respostas, nota-se uma visão clara das necessidades de atender o aluno na sua individualidade em colaboração com a família com o objetivo de mudança de comportamento; para efetuar uma punição aos alunos considerados violentos, faz-se necessário averiguar o nível de gravidade da ação cometida, ter conhecimento das causas de tais comportamentos para a adoção da medida mais adequada, a punição não deve ser vista como única forma de solucionar o problema, isto demonstraria a falta de preparo em lidar com tais questões (Royer 2003). Os orientadores, em suas respostas deixam claro à necessidade de cursos preparatórios onde os professores poderão adquirir tais conhecimentos e preparo. A punição surge quando a violência já ocorreu, o caminho ideal seria a intervenção ativa na prevenção e intervenção precoce, segundo Royer (2002).

Ao final do questionário, foi destinado um espaço para serem feitas observações referentes ao assunto proposto, alguns professores fizeram as seguintes observações:

"É muito triste e preocupante constatar que a cada ano escolar, mais difícil e perigosa vem sendo nossa atuação em sala de aula e no recinto de uma escola. Nossa juventude pede socorro, pede limites e comprova que esses novos modelos de família precisam ser repensados".
"Temos alunos que moram com avós, com tias, não tem vínculo familiar de pai, mãe e irmãos".
"O sistema do governo contribui para que isso aconteça".
"Fazer de tudo para crescer a auto-estima dos alunos e fazer acompanhamento para verificar se estão atingindo os conteúdos propostos na série".
"Tenho muita satisfação em poder contribuir com a professora estagiária. Seu trabalho foi de suma importância para o nosso colégio e o seu próprio crescimento. Trabalho sério com perspectiva para novos horizontes. Professora com equilíbrio e responsável, levando com seriedade o seu trabalho com nossas crianças que precisam tanto de nossa ajuda."

Um professor cita a palvra "perigosa" para referir-se a atuação docente; questiona-se: como ser professor hoje pode significar estar exercendo uma profissão que oferece perigo? Como a docência não necessita de manusei de instrumentos que possam oferecer algum tipo de risco, supõe-se que o perigo vem das pessoas, dos alunos, que no caso do ensino fundamental, são crianças e adolescentes.

A estrutura familiar é citada em várias partes nas respostas dos questionários e é retomada no espaço para sugestões e comentários, o vínculo familiar é fundamental para

alicerçar a criança no espaço social, nas relações interpessoais, no desenvolvimento pleno de sua intelectualidade e principalmente para oferecer um modelo de comportamento pacífico, isentando-o do rótulo de “perigoso”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ocorreu uma clara associação dos dados colhidos na pesquisa com as referências teóricas sobre *bullying*, os alunos identificados como vítimas apresentam comportamentos típicos citados pelos especialistas na área e a confirmação da rejeição e isolamento de ambos por meio do teste sociométrico, reafirma a ação nociva deste fenômeno. A aluna D7 passa despercebida pelos professores por seu comportamento contido, mas o que não pode passar despercebido nesta pesquisa é seu isolamento total na sala de aula, fato observado e confirmado nos testes sociométricos. O aluno em situação de isolamento terá sempre os mesmos problemas e as mesmas soluções, os mesmos pensamentos e idéias porque não haverá troca de informações com outros que vivenciaram problemas diferentes, que testaram soluções diferentes; portanto, seu desenvolvimento fica prejudicado, limitado ao espaço que o rodeia. Um aluno isolado representa uma formação prejudicada, um desenvolvimento limitado e uma exposição ao sofrimento da rejeição.

O desabafo do aluno C3 nos coloca diante de uma situação que, de certa forma é inusitada, geralmente a vítima não tem coragem de denunciar. Na entrevista C3 relatou que a denúncia foi uma "explosão" de sentimentos acumulados, mas nem todas as vítimas têm esta mesma coragem ou "explodem" da mesma forma. As medidas tomadas na tentativa de solucionar o problema vivenciado por C3, mesmo que paliativas, só foram tomadas mediante à explosão dele e os orientadores, professores e colegas de classe de C3 não tinham noção de seu sofrimento, afinal de contas, não havia marcas em seu corpo e seu comportamento em sala de aula é tão disciplinado, o que justificaria seu sofrimento?

É para este âmbito que direcionamos este trabalho, chamar a atenção das instituições escolares e principalmente dos professores para os comportamentos adotados pelas vítimas, para que possam diagnosticar o *bullying* sem que a vítima necessite de ser tomada por uma súbita coragem, movida por um momento de explosão para que possa ser socorrida. Estamos lidando com crianças que necessitam do amparo dos adultos, sem estes as crianças estarão entregues a própria sorte, utilizando meios infantis para solucionar problemas de adultos, pois a violência é um problema gerado pelos adultos e reproduzido pelas crianças.

A percepção que os professores e os orientadores demonstraram ter em relação aos comportamentos característicos de *bullying* não os ajuda na assertiva das atitudes que devem ser tomadas para a prevenção e solução do problema. O desconhecimento sobre as conseqüências

deste fenômeno leva-os a adotar medidas paliativas, isto quando é adotada alguma, pois no caso de considerarem que o *bullying* não passa de brincadeira própria da idade, nenhuma medida será tomada. Considerando que estes professores e orientadores têm uma média de 22.6 anos de tempo exercido de profissão e que seis deles disseram não terem participado de treinamento para soluções de conflito, portanto, estão atuando há mais de 22 anos sem receberem instruções adequadas para a solução e mediação dos conflitos interpessoais ocorridos em sala de aula, acreditamos que os procedimentos adotados por eles no combate à violência escolar estão dentro de suas condições, afinal, foi entregue a eles apenas uma ferramenta: o martelo. Este despreparo dos professores é citado pelos orientadores no questionário e estes sugerem cursos preparatórios para orientar os professores em como lidar com alunos que apresentam comportamentos violentos em sala de aula.

É notório que quando se fala em conter a violência escolar, as primeiras atitudes a serem tomadas são as relacionadas com a contenção do comportamento agressivo por meio de sermões, advertências, encaminhamento ao conselho tutelar, solicitação da presença de policiais nas escolas. Desta forma trata-se somente os sintomas, não a causa, o que pode resolver temporariamente vindo, posteriormente, a manifestar-se de forma mais forte e assustadora.

Paz nas escolas não significa enquadrar os alunos no que se considera "normalidade" ou "uniformidade" de comportamento; a paz nas escolas começa pela conscientização do respeito que se deve ter frente às diferenças de toda a ordem. Conscientizar não é tão simples como parece, a sociedade está impregnada de comportamentos racistas e discriminatórios, para que o professor possa atuar em defesa do respeito às diferenças, ele próprio tem que se libertar de suas convicções ideologistas de superioridade de uma raça em prol da outra, de um grupo em prol do outro, de uma cultura em prol de outra cultura. Reconhecendo que os professores têm papel fundamental no combate à violência escolar, faz-se necessário criar meios para que estes possam adquirir os conhecimentos e as habilidades que lhes permitirão visualizar novos campos de estratégias, embasados em dados científicos, isentos das tomadas de atitudes baseadas no senso comum.

No caso do *bullying*, é necessário que o professor se sensibilize, que reconheça que é um problema e não simples brincadeiras de criança, para depois disto, aprofundar-se nas causas, conseqüências, métodos de prevenção, mediação e solução do *bullying* por meio de estudos e pesquisas para poder agir de forma adequada, distinguindo brincadeira de violência e agressor de vítima, tomando medidas que não sejam paliativas, mas que surtam efeitos a curto e longo prazo, proporcionando à vítima o sentimento de segurança e de respeito às suas diferenças e

provocando no aluno agressor a consciência de que seus atos violam o direito à diferença, e que esta violação é passível de punição se não for contida.

A violência merecedora de maior atenção é aquela vista a olho nu, são as agressões físicas e ao patrimônio, a violência verbal, ofensas, apelidos pejorativos e intimidações, são mascaradas pela fase de desenvolvimento da criança, por brincadeiras próprias da idade e, quando reconhecidas como comportamentos inadequados, são definidas como, no máximo, falta de respeito, que se resolve fazendo cara feia para a criança e declarando que aquilo é feio, que não pode, sem explicar porque não pode, porque é feio. A partir da Constituição de 1988 (BRASIL, 1988), os preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação passaram a ser considerados crimes inafiançáveis e imprescritíveis, sujeito a pena de reclusão. Se tais atos são inaceitáveis para os adultos, sob pena de prisão ou pagamento de indenizações por danos morais causados, por que são aceitáveis nas crianças? Por que tais atitudes são vistas como brincadeiras da idade? Compreendemos que às crianças não devem ser imputadas penas aludidas aos adultos devido a sua pouca idade e compreensão dos fatos, porém, se estes comportamentos não forem contidos na infância, na vida adulta não poderiam ser elas os futuros transgressores das Leis estabelecidas? Não é a infância a preparação para a vida adulta, onde se estabelecem normas para a boa convivência? Não seria então, necessária uma atenção maior a atitudes de discriminação e racismo na infância se queremos realmente abolir tais comportamentos nas gerações futuras?

Diante destas reflexões podemos sugerir a necessidade da implantação de programas de intervenção ao comportamento *bullie* nas séries iniciais do ensino fundamental; há carências de pesquisas neste âmbito no ensino infantil e de como deve ser a abordagem deste tema com as crianças pequenas, quanto mais cedo o problema for diagnosticado maiores serão as chances de sucesso na sua intervenção.

Fazendo um levantamento da literatura existente sobre o assunto, pode-se chegar a sugestões de estratégias e de programas anti*bullying*, abrindo campo para novas intervenções, investigando as que já foram aplicadas e os sucessos conquistados. A colaboração da família nos programas anti*bullying* tem sido citada como de fundamental importância para o sucesso da intervenção, mas no caso da impossibilidade desta colaboração por motivos alheios, como fica a intervenção? É possível trabalhar os comportamentos das vítimas e dos *bullies* sem o auxílio da família? A ausência de uma boa estrutura familiar é citada nas respostas dos profissionais questionados como causa dos comportamentos violentos nas escolas, se a causa destes comportamentos é justamente a falta desta estrutura, como se pode contar com ela para

solucionar o problema? Métodos investigativos devem ser levantados para questionar qual a probabilidade de sucesso na intervenção do *bullying* sem o auxílio dos pais.

A opção desta pesquisa no que se refere ao número de participantes deixa-nos com dados limitados em relação ao comportamento das vítimas, não tivemos modelos de vítimas agressoras e provocadoras e os agressores não foram observados com mais ênfase pelo motivo da delimitação de nosso tema que era o comportamento da vítima. Como sabemos os agressores não podem ser considerados crianças más, mas sim crianças que sofrem, que precisam de ajuda. Os principais agressores da sala tinham em comum a repetência, um estudo aprofundado poderia mostrar se há correlação entre a repetência e a prática do *bullying*.

Fazer com que o *bullying* seja reconhecido como um problema grave existente nas escolas é um grande desafio. Por isso, a maior contribuição que este estudo pode ter fornecido foi chamar a atenção dos profissionais da educação para um fenômeno que tem sido mascarado como brincadeiras próprias da idade escolar, mas que tem como finalidade a intimidação, humilhação e exclusão.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, M. (Coord.). **Cotidiano das escolas:** entre violências. Brasília: UNESCO, Observatório de violência, Ministério da Educação, 2005. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001452/145265por.pdf>.Acesso em 07 jul. 2008.

ABRAMOVAY, M. Violências no Cotidiano das Escolas. In_____ (Org.). **Escola e violência.** Brasília: UNESCO, 2002. p. 67-86. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001287/128717por.pdf>. Acesso em 07 jul. 2008.

ALVES, R. As escolas em bairros com altas taxas de violência: A visão dos professores. In. RUOTTI, C.; ALVES, R.; CUBAS, V. O. **Violência na escola**: um guia para pais e professores. São Paulo: Andhep; Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2006. p. 109-149.

ARTINOPOULOU, V. A violência escolar na Grécia: panorama das pesquisas e estratégias de ação. In. DEBARBIEUX, E.; BLAYA, C. (Org.). **Violência nas escolas:** dez abordagens européias. Brasília: UNESCO, 2002. p.153-173. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001339/133967por.pdf>. Acesso em: 07 jul. 2008.

AQUINO, J. G. **Autoridade e autonomia na escola:** alternativas teóricas e práticas**.** 2. ed. São Paulo: Summus, 1999.

BALDRY, A. C.; FARRINGTON, D. P. *Bullies* e delinqüentes: Características pessoais e estilos parentais. Tradução: Cristina Maria Coimbra Vieira. **Revista Portuguesa de Pedagogia**: Comportamento anti-social e educação, Coimbra: Ediliber, ano 34, n.1/3, p. 195-221, 2000.

BODY-GENDROT, S. Violência escolar: um olhar comparativo sobre políticas de governança. In. DEBARBIEUX, E.; BLAYA, C. **Violência nas escolas e políticas públicas**. Brasília: UNESCO, 2002. p.165-184. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001339/133967por.pdf>. Acesso em: 07 jul. 2008.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. **A reprodução:** elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasil, DF: Senado, 1988. art. 3º, IV e XLII.

CAMACHO, L. M. Y. As sutilezas das faces da violência nas práticas escolares de adolescentes. **Educação e pesquisa**. São Paulo, v. 27, n. 1, p. 123-140, 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022001000100009&lng=in&nrm=iso&tlng=in>. Acesso em: 20 dez. 2007.

CARRETEIRO, T. C. A doença como projeto: uma contribuição à análise de formas de afiliações e desafiliações sociais.. In. SAWAIA, B. (Org.). **As Artimanhas da exclusão**: análise psicossocial e ética da desigualdade social. Vozes: Petrópolis, 1999. p. 87-95.

CARVALHO, R. G. G. Isolamento social nas crianças: propostas de intervenção cognitivo-comportamental. **Revista Iberoamericana de Educación**. n. 40/3. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), 2006. Disponível em: <http://www.rieoei.org/deloslectores/1435Gil.pdf>. Acesso em: 03 fev. 2008.

COLL, C.; MIRAS, M. A Representação Mútua Professor/Aluno e suas Repercussões sobre o Ensino e Aprendizagem. In. COLL, C.; PALACIOS, J.; MARCHESI, A. (Org.). **Desenvolvimento psicológico e educação**: psicologia da educação. v. 2. Tradução Angélica Melo Alves. Porto alegre: Artes Médicas, 1996a. p. 265-280.

COLL, C; MIRAS, M. Características Individuais e Condições de Aprendizagem: A Busca de Interações. In. COLL, C.; PALACIOS, J.; MARCHESI, A. (Org.). **Desenvolvimento psicológico e educação:** psicologia da educação. v. 2. Tradução: Angélica Melo Alves. Porto alegre: Artes Médicas, 1996b. p. 353-373.

COLL, C.; COLOMINA, R. Interação Entre Alunos e Aprendizagem Escolar. In. COLL, C.; PALACIOS, J.; MARCHESI, A. (Org.). **Desenvolvimento psicológico e educação**: psicologia da educação. v. 2. Tradução: Angélica Melo Alves. Porto alegre: Artes Médicas, 1996. p. 298-314.

COLL, C.; ONRUBIA, J. Inteligência, Aptidões para a aprendizagem e Rendimento Escolar.. In. COLL, C.; PALACIOS, J.; MARCHESI, A. (Org.). **Desenvolvimento psicológico e educação**: psicologia da educação. v. 2. Tradução: Angélica Melo Alves. Porto alegre: Artes Médicas, 1996. p. 141-151.

COSTANTINI, A. **Bullying, como combatê-lo**? : prevenir e enfrentar a violência entre jovens. Tradução: Eugênio Vinci de Moraes. São Paulo: Itália Nova Editora, 2004.

COWEI, H; SMITH, P. K. Violência nas escolas: uma perspectiva do Reino Unido. In. DEBARBIEUX, E.; BLAYA, C. (Org.). **Violência nas escolas**: dez abordagens européias. Brasília: UNESCO, 2002. p.247-253. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001339/133967por.pdf>. Acesso em: 07 jul. 2008.

CRUZ, M. C. M. V. **Dificuldades de aprendizagem e estatuto sociométrico**. Disponível em: <http://www.usal.es/~inico/investigacion/jornadas/jornada2/simpos/s28.htm>. Acesso em 15 ago. 2008.

CUBAS, V. Bullying: Assédio moral na escola. In. RUOTTI, C.; ALVES, R.; CUBAS, V. **Violência na escola**: um guia para pais e professores. São Paulo: Andhep; Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2006. p. 175-206.

DADDS, M. R.; TURNER, C. O desenvolvimento da crueldade para com animais e humanos nas crianças. Tradução: Armanda Pinto da Mota Matos. **Revista Portuguesa de Pedagogia**: Comportamento anti-social e educação, Coimbra: Ediliber, ano 34, n.1/3, p. 131-163, 2000.

DANNA, M. F.; MATTOS, M. A. **Aprendendo a observar**. São Paulo: EDICON, 2006.

DEBARBIEUX, E. Cientistas, políticos e violência: rumo a uma comunidade científica européia para lidar com a violencia nas escolas? In. DEBARBIEUX, E.; BLAYA, C. (Org.). **Violência**

nas escolas: dez abordagens européias. Brasília: UNESCO, 2002a. p.13-29. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001339/133967por.pdf>. Acesso em: 07 jul. 2008.

DEBARBIEUX, E. "Violência nas escolas": divergências sobre palavras e um desafio político. In. DEBARBIEUX, E.; BLAYA, C. (Org.). **Violência nas escolas e políticas**

públicas. Brasília: UNESCO, 2002b. p. 59-87. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001339/133967por.pdf>. Acesso em: 07 jul. 2008.

DEVINE, J. A mercantilização da violência escolar. In. DEBARBIEUX, E.; BLAYA, C. **Violência nas escolas e políticas públicas**. Brasília: UNESCO, 2002. p.207-223. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001339/133967por.pdf>. Acesso em: 07 jul. 2008.

DEL RÍO, M. J.. Comportamento e aprendizagem: Teorias e Aplicações Escolares. In. COLL, C.; PALACIOS, J.; MARCHESI, A. (Org.). **Desenvolvimento psicológico e educação**: psicologia da educação. v. 2. Tradução: Angélica Melo Alves. Porto alegre: Artes Médicas, 1996. p. 25-44.

DORELEIJEIRS, T. A. H.; PRINS-AARDEMA, C. Distúrbios de aprendizagem em delinquents juvenis: investigação científica, projectos de tratamento e de prevenção na Holanda. Tradução: J. A. S. Rebelo. **Revista Portuguesa de Pedagogia**: Comportamento anti-social e educação, Coimbra: Ediliber, ano 34, n.1/3, p. 303-320, 2000.

ESTRELA, M. T.; AMADO, J. S. Indisciplina, violência e delinqüência na escola: Uma perspectiva pedagógica. **Revista Portuguesa de Pedagogia**: Comportamento anti-social e educação, Coimbra: Ediliber, ano 34, n.1/3, p. 249-271, 2000.

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

FANTE, C.; PEDRA, J. A. **Bullying escolar**: perguntas & respostas. Porto Alegre: Artmed, 2008.

FIERRO, A. Personalidade e aprendizagem no contexto escolar. In. COLL, C.; PALACIOS, J.; MARCHESI, A. (Org.). **Desenvolvimento psicológico e educação:** psicologia da educação. v. 2. Tradução: Angélica Melo Alves. Porto alegre: Artes Médicas, 1996. p. 154-160.

FONSECA, A.C.; TABORDA SIMÕES, M. C.; FORMOSINHO, M. D. Retenção Escolar precoce e comportamentos anti-sociais. **Revista Portuguesa de Pedagogia**: Comportamento anti-social e educação, Coimbra: Ediliber, ano 34, n.1/3, p. 323-340, 2000.

FONSECA, A. C. Comportamentos anti-sociais: Uma introdução. **Revista Portuguesa de Pedagogia.** Comportamento anti-social e educação, Coimbra: Ediliber, ano 34, n.1/3, p. 09-36, 2000.

GIACAGLIA, L. R. A., PENTEADO, W. A. P.. **Orientação educacional na prática**: princípios técnicas instrumentos. São Paulo: Pioneira, 1997.

GONÇALVES, A. Colégio é condenado por agressão a aluno. **Jornal O Estado de São Paulo digital**. São Paulo. Sábado,16 de agosto de 2008. Folha Vida&. Disponível em:

<http://www.estadao.com.br/estadaodehoje/20080816/not_imp224958,0.php>. Acesso em 26 ago. 2008.

GUIMARÃES, A. M. **A dinâmica da violência escolar:** conflito e ambigüidade Campinas – SP: Autores Associados, 1996.

GUIMARÃES, A. S. A. O insulto racial: As ofensas verbais registradas em queixas de discriminação. **Estudos Afro-Asiáticos**, n. 38, Rio de Janeiro, Dec. 2000.
Disponível em
<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-546X2000000200002>. Acesso em 28 fev. 2008.

JODELET, D. Os processos Psicossociais da Exclusão. In. SAWAIA, B. (Org.). **As artimanhas da exclusão**: análise psicossocial e ética da desigualdade social. Vozes: Petrópolis, 1999. p.53-66.

LIMA, M. E. O.; VALA, J. As novas formas de expressão do preconceito e do racismo. **Estudos de Psicologia**. v. 9, n. 3, p. 401-411, 2004. Disponível em:
<http://www.scielo.br/pdf/epsic/v9n3/a02v09n3.pdf>. Acesso em 27 fev. 2008.

LOPES NETO, A.; SAAVREDRA, L. H. **Diga não para o bullying** – Programa de Redução do Comportamento Agressivo entre Estudantes. Rio de Janeiro: ABRAPIA, 2003.

MARTINS, M. J. D. Agressão e Vitimação entre Adolescentes em contexto escolar: Um estudo empírico. **Análise Psicológica.** v. 4, n. 23, p. 401-425, 2005.
Disponível em: <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/aps/v23n4/v23n4a05.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2007.

MARRIEL, L. C. et al. Violência Escolar e Auto-estima de Adolescentes. **Cadernos de Pesquisa**. v. 36, n. 127, p. 35-50, jan./abr. 2006. Disponível em:
<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742006000100003&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 26 fev. 2008.

MELO, M. H. S. **Crianças com dificuldades de interação no ambiente escolar**: uma intervenção multifocal. 2004. 211 f. Tese (Doutorado em Psicologia Clínica).Psicologia Clínica, Universidade de São Paulo: São Paulo, 2004.

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

MONTOYA, Y. Violência nas escolas: orientação e situação atual das pesquisas na França. In DEBARBIEUX, E.; BLAYA, C. (Org.). **Violência nas escolas e políticas públicas**. Brasília: UNESCO, 2002. Disponível em
<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001287/128720por.pdf>. Acesso em 26 fev. 2008.

MORAIS, M. L. S.; OTTA, E.; SCALA, C. T. Status sociométrico e avaliação de características comportamentais: um estudo de competência social em pré-escolares. **Psicologia**: Reflexão e crítica. v.14, n.1, 2001.
Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79722001000100010&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em 03 fev. 2008.

MORENO, J. L. **Quem sobreviverá?:** Fundamentos da sociometria, psicoterapia de grupo e sociodrama. Tradução: Alessandra R. de Faria; Denise L. Rodrigues; Márcia A. Kafuri. Goiânia: Dimensão, 1992.

MORITA, Y. Violência na escola: uma abordagem japonesa. In. DEBARBIEUX, E.; BLAYA, C. **Violência nas escolas e políticas públicas**. Brasília: UNESCO, 2002. p. 93-135. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001339/133967por.pdf>. Acesso em: 07 jul. 2008.

NOGUEIRA, R. M. C. Del P. A. A prática de violência entre pares: o *bullying* nas escolas. **Revista Iberoamericana de Educación**. Editada por la OEI, n. 37, Jan/Abr. 2005. Disponivel em: <http://www.rieoei.org/rie37a04.htm>. Acesso em 23 fev. 2008.

ORTEGA, R. O projeto de Sevilha contra a violência nas escolas: um modelo de intervenção educacional de natureza ecológica. In. DEBARBIEUX, E.; BLAYA, C. (Org.). **Violência nas Escolas**: dez abordagens européias. Brasília: UNESCO, 2002. p.197-220. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001339/133967por.pdf>. Acesso em: 07 jul. 2008.

OLIVEIRA, I. M. **Preconceito e autoconceito**: identidade e interação na sala de aula. Campinas, SP: Papirus, 1994.

OLWEUS, D. Hostigamiento y vejaciones em la escuela: um programa de intervención. **Perspectivas**, v. 2, n. 2, p.133-139, jun. 1996. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001047/104709so.pdf#104609>. Acesso em 08 jul. 2008.

OMOTE, S. Aparência e competência em educação especial. **Temas em Educação Especial**, São Carlos: UFSCar, v. 1, p. 11-26, 1990.

OMETE, S. Estereótipos a respeito de pessoas deficientes. **Didática**, São Paulo, v. 22/23, p. 167-180, 1986/87.

OYAMA, T. A divisão das classes: O novo sistema de castas que impera nas escolas cria "populares" e "excluídos". **Veja on-line,** São Paulo: Abril, 2003.
Disponível em: <http://veja.abril.com.br/020703/p_104.html>. Acesso em 26 fev. 2008.

PAPPA, J. S. **A (in)disciplina e a violência escolar segundo a concepção de professores do ensino fundamental.** 2003. 171 f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho": Marília, 2003.

RIVIÈRE, A. A Teoria Cognitiva Social da Aprendizagem: Implicações Educativas. In. COLL, C.; PALACIOS, J.; MARCHESI, A. (Org.). **Desenvolvimento psicológico e educação**: psicologia da educação. v. 2. Tradução: Angélica Melo Alves. Porto alegre: Artes Médicas, 1996. p. 57-67.

ROYER, E. Condutas Agressivas na escola: pesquisas, práticas exemplares e formação de professores. In. **Desafios e alternativas**: violência nas escolas. Brasília: UNESCO; UNDP, 2003. p. 57-78. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001308/130875porb.pdf> .Acesso em: 07 jul. 2008.

ROYER, E. A violência escolar e as políticas da formação de professores. In. DEBARBIEUX, E.; BLAYA, C. **Violência nas escolas e políticas públicas**. Brasília: UNESCO, 2002. p. 251-266. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001339/133967por.pdf>. Acesso em: 07 jul. 2008.

SANTOS, M. **O espaço do cidadão**. São Paulo: Nobel, 2000.

SARAVALI, E. G. **Dificuldades de aprendizagem e interação social** – implicações para a docência. Taubaté: Cabral Editora; Livraria Universitária, 2005.

SAWAIA, B. B. O sofrimento ético-político como categoria de análise da dialética exclusão/inclusão. In. SAWAIA, B. (Org.). **As artimanhas da exclusão**: análise psicossocial e ética da desigualdade social. Vozes: Petrópolis, 1999. p. 97-117.

SMITH, P. K. Intimidação por colegas e maneiras de evitá-la. In. DEBARBIEUX, E.; BLAYA, C. **Violência nas escolas e políticas públicas**. Brasília: UNESCO, 2002. p.187-202. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001339/133967por.pdf>. Acesso em: 07 jul. 2008.

SKINNER, B. F. **Questões recentes na análise comportamental**. Tradução: Anita Liberalesso Néri – 2 ed. Campinas, SP: Papirus, 1995.

SKINNER, B. F. **Ciência e Comportamento Humano**. Tradução: João Cláudio Todorov. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

TAPIA, J. A.; GARCIA-CELAY, I. M. Motivação e Aprendizagem Escolar. In. COLL, C.; PALACIOS, J.; MARCHESI, A. (Org.). **Desenvolvimento psicológico e educação**: psicologia da educação. v. 2. Tradução: Angelica Melo Alves. Porto alegre: Artes Médicas, 1996. p. 161-175.

TOGNETTA, L. R. P; VINHA, T. P. **Quando a escola é democrática**: um olhar sobre a prática das regras e assembléias na escola. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007.

UDEMO - Sindicato de Especialistas de Educação do Magistério Oficial do Estado de São Paulo. **Pesquisa violência nas escolas** - 2003. Disponível em: <http://www.udemo.org.br/Apr_UDEMO.pps>. Acesso em: 18 jan. 2008.

VETTENBURG, N. Violência nas escolas: Uma abordagem centrada na prevenção. Traducão e adaptação: Maria das Dores Formosinho Sanches, Maria da Conceição Taborda Simões e Antonio Castro Fonseca. **Revista Portuguesa de Pedagogia.** Comportamento anti-social e educação, Coimbra: Ediliber, ano 34, n. 1/3, p. 223-247, 2000.

WANDERLEY, M. B. Refletindo sobre a noção de exclusão. In. SAWAIA, B. (Org.). **As Artimanhas da exclusão**: análise psicossocial e ética da desigualdade social. Vozes: Petrópolis, 1999. p.16-26.

WARAT, L, A. **Educação, direitos humanos, cidadania e exclusão social**: Fundamentos preliminares para uma tentativa de refundação. Out. 2003. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/educacaodireitoshumanos.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2007.

APÊNDICES

APÊNDICE A - Oficio solicitando autorização da escola

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
Campus de Marília

Umuarama, 26 de novembro de 2007.

À
Direção Escolar
Umuarama – PR

Prezados Senhores

Vimos por meio desta, solicitar a autorização para a realização de pesquisa institucional neste estabelecimento de ensino. A pesquisa faz parte do programa de Mestrado Interinstitucional – Minter em Educação realizado entre a Universidade Paranaense - UNIPAR e a Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" – UNESP, campus de Marília – SP. Os trabalhos de pesquisa serão realizados no ano de 2007/2008 pela mestranda Ivone Pingoello, regularmente matriculada neste programa de pós-graduação, portadora do RG. 4.018.214-4, tendo como orientadora a professora Doutora Maria de Lourdes Morales Horiguela.

O tema da pesquisa é "Descrição comportamental de alunos de 5ª série que sofrem *bullying* dentro da sala de aula", que tem como objetivo descrever o comportamento adotado pela vítima do *Bullying* e detectar possíveis comportamentos que possam prejudicar o aprendizado do aluno alvo do *bullying*.

A pesquisa subdivide-se em três etapas: a primeira consiste em um questionário direcionado aos professores e orientadores envolvidos com o grupo a ser pesquisado para detectar a percepção que eles têm do fenômeno; na segunda etapa serão feitas as observações em sala de aula, com registro cursivo, voltada para a descrição do comportamento adotado pelo aluno que sofre o *bullying,* e na terceira, será aplicado teste sociométrico, instrumento que possibilitará a medição das correntes de atração e repulsa que

existem entre indivíduos em um grupo. Os dados coletados serão devolvidos e discutidos com a escola e a população envolvida.

Para o bom andamento da pesquisa, será necessária a realização de observações piloto para que sejam definidos horários e dias mais adequados, exigindo a presença da pesquisadora na sala de aula em dias antecipados ao início das observações.

Todas as etapas da pesquisa serão realizadas dentro da escola, sem a necessidade de deslocamento de professores, orientadores e alunos. A data para o início da pesquisa poderá ser marcada posteriormente com a orientação e direção da escola, em comum acordo entre a escola, professores e pesquisadora, sem que ocorram prejuízos tanto para a escola como para o bom andamento das aulas.

Esclarecemos que os participantes desta pesquisa, em hipótese alguma, terão sua identidade divulgada para outras pessoas ou entidades, além daquelas que participam efetivamente do desenvolvimento do trabalho. Serão mantidos em sigilo todas as informações obtidas relacionadas com a privacidade dos voluntários. Os resultados da pesquisa serão apresentados na defesa da tese de dissertação na cidade de Marília no campus da UNESP e poderão ser apresentados a esta escola, caso seja socilitado.

Contando com sua colaboração, subscrevemo-nos

Atenciosamente

_____

Drª. Maria de Lourdes Morales Horiguela
Docente do Departamento de Psicologia da Educação

APÊNDICE B - Oficio à escola solicitando relação de alunos matriculados na 5ª série

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
Campus de Marília

Umuarama, 05 de marco de 2008.

À
Direção Escolar
Umuarama – PR

Vimos por meio desta, solicitar à V.Sª a relação dos alunos matriculados na 5ª série do período matutino bem como o mapa da sala de aula, contendo a localização de cada aluno.

Tal solicitação se faz necessária para podermos iniciar nossas observações em sala de aula, como procedimento da pesquisa que faz parte do programa de Mestrado Interinstitucional – Minter em Educação realizado entre a Universidade Paranaense - UNIPAR e Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" – UNESP, campus de Marília – SP, já autorizada pela escola em oficio anterior.

Solicitamos, ainda, cópia do horário de aulas da referida série para que possamos, juntamente com a equipe pedagógica da escola, estabelecer os melhores horários, sem que ocorram prejuízos aos professores e alunos, para efetuar as observações.

Contamos com sua colaboração e desde já, agradecemos o pronto atendimento.

Atenciosamente

Ivone Pingoello

Pesquisadora – Mestranda

APÊNDICE C - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Estamos realizando uma pesquisa no Colégio, intitulada "Descrição Comportamental de alunos de 5ª série vítimas do *bullying* em sala de aula" e gostaríamos de obter a sua autorização para que seu filho(a) participasse da mesma. O objetivo desta pesquisa é detectar possíveis comportamentos que possam prejudicar o aprendizado do aluno, alvo do *bullying* em sala de aula.. Participar é uma opção e fica assegurado o direito de desistência em qualquer fase da pesquisa.

Caso aceite participar deste projeto de pesquisa gostaríamos que soubesse que:

A) Será aplicado um questionário para os professores e orientadores da série pesquisada para detectar a percepção que os mesmos têm sobre o fenômeno *bullying*;

B) Serão feitos observações em sala de aula para verificar a existência do *bullying*;

C) Os alunos não serão identificados pelos nomes próprios, mas por códigos estabelecidos pela pesquisadora, o que significa que nenhum aluno terá sua identidade revelada, a não ser para os pais ou responsáveis do aluno(a) e para a orientação escolar, somente se for solicitado.

D) Verificado a existência do fenômeno, as observações estarão voltadas para identificar o aluno vítima do *bullying* em sala de aula;

E) As reações antecedentes e conseqüentes do aluno alvo serão descritas em registro cursivo;

F) Ao término das observações, será aplicado um teste sociométrico para detectar as relações de atração entre os alunos. O teste sociométrico consiste em perguntar aos alunos, por meio de um questionário, com qual(is) aluno(a) ele(a) gosta de fazer as atividades em sala de aula;

G) Os dados coletados serão entregues à orientação do Colégio;

H) A pesquisa será apresentada na defesa de tese de dissertação como conclusão do curso Mestrado em Educação Minter UNIPAR/UNESP que será realizado na cidade de Marília – SP;

I) Os resultados poderão ser apresentados em congressos, seminários e publicados em revistas, periódicos ou livros para fins científicos;

J) Os participantes desta pesquisa em hipótese alguma terão suas identidades divulgadas para outras pessoas ou entidades, além daquelas que participaram efetivamente do desenvolvimento do trabalho;

K) Serão mantidas em sigilo todas as informações obtidas relacionadas com a privacidade dos voluntários

---

Eu, _____portador doRG_____responsável pelo(a)aluno(a)_____

autorizo a participar da pesquisa intitulada "Descrição Comportamental de alunos de 5ª série vítimas do *bullying* em sala de aula", a ser realizada no Colégio.

Declaro ter recebido as devidas explicações sobre a referida pesquisa e concordo que minha desistência poderá ocorrer em qualquer momento sem que ocorram quaisquer prejuízos físicos, mentais ou no acompanhamento deste serviço. Declaro ainda estar ciente de que a participação é voluntária e que fui devidamente esclarecido(a) quanto aos objetivos e procedimentos desta pesquisa.

Certos de podermos contar com sua colaboração, colocamo-nos à disposição para esclarecimentos, através do telefone 44 3622 6379 falar com Ivone Pingoello ou com a Profª Drª Maria de Lourdes Morales Horiguela pelo telefone 14 3402 1371.

MARIA DE LOURDES MORALES HORIGUELA - Orientadora responsável pela pesquisa - Departamento de Psicologia da Educação – Faculdade de Filosofia e Ciências – Campus de Marília – SP.
IVONE PINGOELLO - Discente mestranda no curso de Mestrado em Educação – Minter UNIPAR/UNESP.

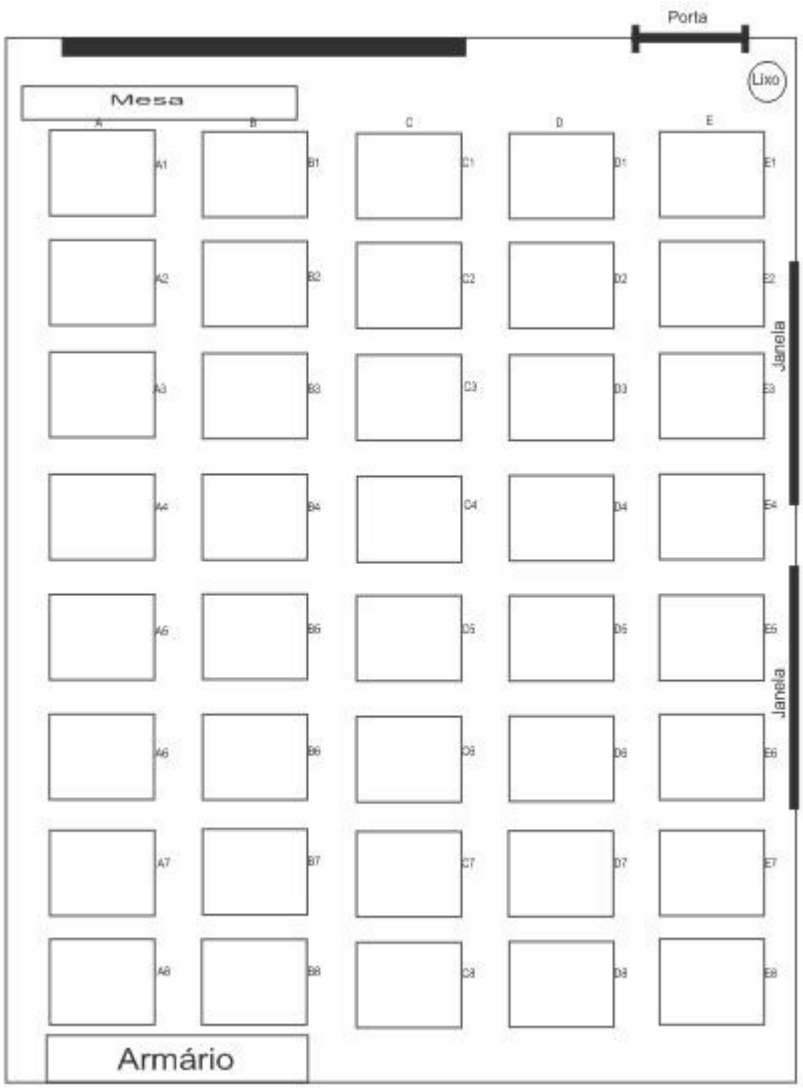
Data: ____/____/_____

Ivone Pingoello Orientação

_____

Pai/mãe ou responsável

APÊNDICE D - Mapa da sala de aula com a localização e identificação dos alunos



APÊNDICE E - Ficha Sociométrica

NOME:_____

1. _____

2. _____

3. _____

4. _____

APÊNDICE F - Tabela de Tempo das Observações

TABELA DE TEMPO DE OBSERVAÇÃO

Primeira etapa: Identificando a vítima de *bullying*

Data	Horas/aulas	Tempo observado	Presentes	Ausentes
17/03	01	45 minutos	35	B1
18/03	01	50 minutos	36	
19/03	01	50 minutos	35	C4
20/03	01	45 minutos	31	C4, A7, C6, B6 e E6
25/03	01	50 minutos	36	
26/03	01	50 minutos	34	C3 e D4
27/03	01	45 minutos	33	D7, C3 e C4
31/03	01	50 minutos	34	A7 e C4
01/04	01	50 minutos	35	C4 transferido
02/04	01	50 minutos	32	C3, B6 e C5
03/04	01	45 minutos	34	E1
08/04	01	50 minutos	32	A6, A7 e D7
09/04	01	50 minutos	32	A6, D7 e E6
10/04	01	45 minutos	34	E1
Sub-total	**14**	**11 h e 15 min.**		
14/04	03	2 h e 25 minutos	31	A6, A7, B3 e E6
15/04	03	2 h e 20 minutos	34	A6
16/04	02	1 h e 40 minutos	34	A7
17/04	02	1 h e 40 minutos	34	D5
23/04	03	2 h e 30 minutos	29	A7, C5, D3,D4, D5 e E5
Sub-total	**13**	**9 h e 35 min**		
Total: 19 dias	**27**	**Total: 20 h e 50 min**		

* Até a hora do intervalo as aulas são de 50 minutos, depois do intervalo as aulas são de 45 minutos.

Segunda etapa: Observando a vítima de *bullying* - Alunos: A7, B5, C3, D7, D6, E2, E6 e E7

Data	Horas/aulas	Tempo observado	Presentes	Ausentes
28/04	03	2 h e 30 minutos	7 alunos	A7
29/04	02	1 h e 40 minutos	5 alunos	A7, E2 e E6
30/04	03	2 h e 30 minutos	6 alunos	C3 e D6
05/05	02	1 h e 40 minutos	7 alunos	A7
06/05	03	2 h e 20 minutos	7 alunos	A7
07/05	03	2 h e 30 minutos	7 alunos	A7
08/05	03	2 h e 30 minutos	5 alunos	A7, E6 e E7
Total: 07 dias	**Total: 19**	**Total: 15 h e 30 min.**		

Total das Observações

Dias	Aulas	Horas
1ª fase 19	27	11:15 + 9:35 = 20:50min.
2ª fase 07	19	15 h e 30 min.
Total 26	**46**	**36 h e 20 min.**

APÊNDICE G - Quadro de Escolhas Sociométricas

RESULTADO DO TESTE SOCIOMÉTRICO

* Os números 1, 2, 3 e 4 correspondem às questões respondidas pelos alunos, os números abaixo destes itens correspondem à quantidade de vezes em que o nome de cada aluno foi citado no teste sociométrico.
Os alunos E1 e E3 foram transferidos para outro período. A lista de alunos segue a ordem alfabética da lista oficial da escola.

Aluno	Escolha afetiva 1	Escolha afetiva 2	Total da escolha afetiva	Escolha intelectual 3	Escolha intelectual 4	Total da escolha intelectual	Total geral
1- A2	02	02	04	--	03	03	07
2 - B2	05	01	06	12	03	15	21
3 - D7	--	--	00	--	--	00	00
4 - C2	01	01	02	01	02	03	05
5 - A3	01	01	02	--	01	01	03
6 - C3	--	--	00	--	--	00	00
7 - B1	--	--	00	--	--	00	00
8 - D1	--	--	00	--	--	00	00
9 - A7	--	01	01	--	--	00	01
10 - D6	02	02	04	02	--	02	06
11 - B6	--	02	02	01	01	02	04
12- E4	--	01	01	--	01	01	02
13 - D5	01	02	03	01	02	03	06
14 - C7	02	03	05	01	03	04	09
15 - D2	01	--	01	01	--	01	02
16 - A6	02	01	03	01	03	04	07
17 - D8	--	--	00	--	--	00	00
18 - C8	01	--	01	--	--	00	01
19 - E5	--	02	02	--	02	02	04
20 - D3	02	--	02	02	01	03	05
21 - A1	01	--	01	01	--	01	02
22 - C6	03	01	04	01	01	02	06
23 - C1	01	01	02	01	--	01	03
24 - B3	--	--	00	--	--	00	00
25 - E2	02	--	02	01	--	01	03
26 - B5	03	03	06	01	02	03	09
27 - E6	--	--	00	--	--	00	00
28 - D4	01	02	03	01	01	02	05
29 - B4	--	02	02	01	01	02	04
30 - A4	--	--	00	--	--	00	00
31 - E7	--	--	00	--	--	00	00
32 - A5	01	01	02	02	01	03	05
33 - B7	--	02	02	01	02	03	05

APENDICE H – Questionário para os professores e para os orientadores

Obs: No questionário dos orientadores a primeira questão foi elaborada de forma diferente da que foi feita aos professores, o modelo que apresentamos abaixo traz as duas questões juntas, porém no questionário entregue havia somente a pergunta destinada aos professores ou a pergunta destinda aos orientadores.

PARTE A – CARACTERIZAÇÃO

1 – Sexo:
2 - Data do nascimento:
3 - Possui curso superior?
4 - Em caso afirmativo, qual a área de sua formação?
5 - Em que ano você concluiu o curso superior?
6 - Possui curso de pós-graduação?
7 - Em caso afirmativo, em que nível?
( )Especialização ( )Mestrado ( ) Doutorado ( ) Outro
8 - Em que área possui curso de pós-graduação?
9 - Há quanto tempo exerce a profissão?

PARTE B – A REALIDADE DA SALA DE AULA

1 – Qual(is) é (são) a(s) maior(es) reclamação(ões) dos professores que atuam na 5 ª W do período vespertino? (Pergunta feita aos orientadores)
1 – Qual(is) é (são) o(s) maior(es) problema(s) enfrentado(s) por você na 5ª W ? (Pergunta feita aos professores)
2 – Como é o relacionamento entre os alunos nesta sala de aula?
3 - Existe(em) aluno(s) excluído(s) dos grupos de amizade nesta sala de aula?
( ) Sim ( ) Não
4 - Se a resposta for sim, qual(is) o(s) motivo(s) da exclusão?
5 - Como se comporta(m) o(s) aluno(s) que você percebe como excluído(s)?
6 - O(s) aluno(s) excluído(s) apresenta(m) o mesmo desempenho escolar que o(s) aluno(s) não excluído(s)? Justifique:

7 – Em sala de aula, dos comportamentos abaixo relacionados, qual(is) você percebe com mais freqüência (faça um X nas alternativas que ocorrem somente com muita freqüência).

a. ( ) Agressão física
b. ( ) Agressão verbal
c. ( ) Empurrões
d. ( ) Desinteresse
e. ( ) Extorsão (emprego de força ou ameaça para obtenção de um bem)
f. ( ) Intimidação (assustar, apavorar como meio de controle do outro)
g. ( ) Danos aos objetos e móveis da sala
h. ( ) Agressão de vários alunos dirigida a um só aluno
i. ( ) Roubo
j. ( ) Gestos ofensivos
l. ( ) Exclusão de um aluno de um grupo de amizade
m. ( ) Implicância
n. ( ) Espalhar boatos maldosos
o. ( ) Arremessar objetos contra outro aluno
p. ( ) Chamar um aluno por um apelido que humilha

8 - Destes comportamentos que você assinalou, quais você considera:
a) Inadmissíveis:
b) Parcialmente aceitos:
c) Brincadeiras próprias da idade:
9 – Você observa, o(s) comportamento(s) assinalado(s) por você, mais nos meninos ou mais nas meninas ou em igual proporção?
10 – Qual o seu procedimento, quando ocorre(m) o(s) comportamento(s) assinalado(s) por você, em sala de aula?
11 – Você já participou de algum treinamento em mediação de conflito?
( ) Sim ( ) Não
12 – Em sua vida escolar, quando estudante, você vivenciou situações como as relacionadas na questão 07? Quais? Em que nível de escolaridade?
13 – O que você sabe sobre o *bullying*?

PARTE C – SUA OPINIÃO

1 – De acordo com sua opinião, qual(is) a(s) causa(s) mais freqüente(s) para os comportamentos violentos adotados por alunos contra outros alunos em sala de aula?

2 – Conforme sua experiência na docência / orientação escolar, cite as características dos alunos que você considera sofrerem a exclusão dos grupos de amizades:

3 – Para você, como os comportamentos violentos poderiam ser evitados em sala de aula?

4 - Caso julgue necessário, faça observações a respeito do assunto.

APÊNDICE I - Ficha Individual – Aluno C3

Ficha Individual do Aluno C3

Primeira etapa: Identificando a vítima do *Bullying*

Dia	Antecedente	Ação sofrida	Conseqüente
14/04	E3 aproxima-se de C3 pelas costas:	Faz movimento imitativo da dança do "Creu" (Joga o quadril para a frente e, com o punho fechado, puxa as mãos para trás) nas nádegas de C3.	
14/04	A professora fala a nota de conceito e diz que C3 é um bom aluno e que se comporta muito bem. Os alunos da sala não concordam com a avaliação que a professora faz de C3.	Alguns alunos dizem que C3 fica fazendo "Creu na bunda dos meninos" na hora do intervalo.	
14/04	A5 diz para C3:	"- Você fica fazendo créu na bunda dos meninos lá no corredor".	
14/04	A5 diz para a observadora:	"- Professora, tá vendo aquele cara lá - aponta para C3 – ele é viado. É mesmo professora, ele é viado".	
15/04	A4 diz para a professora:	"- Professora, eu vou dar na cara deste cara – aponta para C3 – ele fica fazendo creu em mim, a próxima vez eu vou acertar a cara dele".	
16/04		A5 dá um murro nas costas de C3.	B5 conta para a professora.
16/04	B5 conta para a professora que A5 deu um soco nas costas de C3. A5 diz:	"- Ah Professora! Eu ia passando e ele puxou a minha blusa e me chamou de viado, ai eu dei mesmo nas costas dele".	
27/03	C3 diz para a observadora que E7 passou mal na outra aula e ficou verde". E7 diz:	"- É, mas sua mãe beijou minha bunda daí eu sarei".	
23/04	C8 diz para C3: "- E ai aquele dia heim!" C3 pergunta: "- Que dia". C8 responde:	"- Aquele dia que eu dei uns esporro em você".	C8 diz para a observadora: "- Ah! professora, ele fica me xingando, daí eu bato nele" - referindo-se a C3.
23/04	Antes de sair da sala A6 diz para C3:	"- Piá, por que você fica me olhando com essa cara feia?	A5 diz "- Ele é viado".
23/04	Ao retornar para a sala, C3 toca no braço de A6, A6 diz para C3:	"- O moleque, tira a mão de mim".	A6 dá um murro na cabeça de C3.
23/04	A5 senta na carteira B3, ao lado de C3.	A5 passa uma caneta nas costas de C3, faz um movimento imitando uma pessoa que está com arrepios.	
23/04	B5 diz para C3:	"- O viadinho veio de butina".	
23/04	B5 diz para C3:	"- Hei piá, você quer que eu arrume aquela menina ali pra você? – aponta para D2.	C3 responde que não.
23/04	B5 diz para C3:	"- E aquele piá? Há piá, você quer sim.	C3 não diz nada.
23/04	B5 diz para C3:	"- Eu vi você no cinema, você e um negão do lado".	

Segunda Etapa: Observando a vítima do *bullying*

29/04	Por ordem da professora, C3 e A6 trocaram de lugar.	Quando C3 sentou-se próximo a A5, este disse: "Ah não!"e afastou sua carteira de C3.	
29/04	Aula de Educação Física, por motivo de chuva, alguns alunos ficaram no refeitório jogando ping-pong.	E1 bate com a palma da mão na cabeça de C3.	
29/04	Durante a mesma aula citada acima.	B5 dá um chute nas nádegas de C3.	
29/04	Durante a mesma aula citada acima C3 senta-se em uma cadeira quebrada.	A1 aproxima-se de C3, pede para C3 sair da cadeira, C3 recusa-se a sair, A1 dá dois tapas na face direita de C3. A1 puxa C3 pelo pescoço e o tira da cadeira.	
29/04	Durante a mesma aula citada acima.	A1 simula uma luta corporal com C3, A1 passa os braços ao redor do pescoço de C3 e o derruba no chão.	
29/04	Durante a mesma aula citada acima A1 simula uma luta corporal com C3, A1 passa os braços ao redor do pescoço de C3 e o derruba no chão.	C3 fica com as palmas da mão e os joelhos no chão, D1 aproxima-se por trás de C3 e dá um chute nas nádegas de C3.	
29/04	Durante a mesma aula citada acima.	B5 coloca os braços dele ao redor do pescoço de C3, derruba C3 no chão, coloca a cabeça de C3 entre suas coxas, o rosto de C3 fica virado de frente para B5. B5 começa a projetar o quadril para frente e para trás, fazendo um movimento de vai-e-vem no rosto de C3.	
29/04	Durante a mesma aula citada acima. C8 aproxima-se da observadora e diz:	"Eu vou bater naquele piá lá" – e aponta para C3.	A observadora pergunta: "Porque?" C8 responde: "Por que ele é trouxa".
29/04	Durante a mesma aula citada acima.	D1 dá um murro nas costas de C3.	C3 senta-se em uma cadeira e fica contorcendo-se de dor.
30/04	C8 diz:	"A professora anotou ontem, ela anotou que todo mundo bateu no C3".	C8 referia-se às anotações da observadora sobre a aula do dia 29/04.
30/04	A5 diz para C8:	"Ah, aquele viado lá".	A5 referia-se a C3.
30/04	D8 diz para A7:	"O seu amigo do creu não veio hoje" D8 referia-se a C3.	
30/04	A7 responde para D8:	"Ah, aquele abestalhado lá!"	
05/05		A5 chama C3 de "Barro".	
06/05	C6 diz para A5:	"Esse cara – referindo-se a C3 – parece bonzinho, mas não é não, ele é uma desgraça, ele fica passando a mão na bunda dos outros".	
06/05	C3 está sentado na carteira da frente da carteira de A5.	A5 esfrega o joelho nas nádegas de C3.	
06/05	C3 está sentado na carteira.	A5 enfia um lápis embaixo das nádegas de C3.	
06/05	C3 está em pé.	B5 dá um chute nas nádegas de C3.	
06/05		B5 dá três tapas na face de C3.	

29/04	Por ordem da professora, C3 e A6 trocaram de lugar.	Quando C3 sentou-se próximo a A5, este disse: "Ah não!"e afastou sua carteira de C3.	
06/05	C3 dá um soco no braço de A5.	A5 dá três socos no braço de C3 e quatro socos nas costas de C3.	
06/05		A5 diz para a observadora: "você viu, ele deu um soco no meu braço, por isso eu bati nele".	C3 diz: "Ah! Ele fica me chamando de viado."
06/05	A5 diz para C3.	"Eu conheço sua mãe, sua mãe é aquela que fica lá na esquina".	
06/05	C3 coloca a mão por baixo da carteira de A5 e encosta uma caneta que ele estava segurando na perna de A5. A5 se afasta e diz:	"Esse cara é viado, ele quis pegar no meu saco".	
06/05	A5 coloca um objeto pontudo dentro do short, na parte da frente mostra para C3 e diz:	"Oh pra você, pega, pega, eu deixo você pegar".	
06/05	A5 troca de lugar com A6. A6, que agora está atrás de C3 diz, em voz sussurrada:	"Ai C3, ai C3".	
06/05	A professora pede para que os alunos formem fila para pegar uma tesoura.	Na fila A5 e A6 dão tapas no rosto de C3, dão socos nas costas de C3.	
06/05	Na fila, A6 diz para C3:	"Pega no meu mastro duro".	
06/05	De volta para as carteira, A5 diz para C3:	"Eu vou bater em você".	C3 diz: "Se você me bater te levo para a secretaria e você leva suspensão".
07/05	A5 passa o braço dele por baixo da carteira:	A5 passa a mão nas nádegas de C3 por baixo da carteira.	
07/05	C3 diz que gosta de lasanha.	C8 diz para C3: "Você gosta de rola".	
07/05	C3 levanta-se da carteira.	A5 coloca um lápis na posição horizontal sobre o acento da carteira de C3.	C3 senta em cima do lápis.
07/05	A5 diz para C3:	"Eu vi você sentando em cima do pinto"	
07/05	A5 encosta uma caneta nas nádegas de C3.	A5 faz um movimento de "vai-e-vem" com a caneta nas nádegas de C3, imitando um ato sexual.	
08/05	A5 fala para C3:	"Oh Mobral, Oh Mobral!"	
08/05	C3 olha para A5, A5 diz para C3:	"E ai, beleza? Fica mais legal chamar você de Mobral".	
08/05	Os alunos saem da sala de aula, vão para o pátio fazerem as atividades em umas mesas. C3 dirige-se a um banquinho para sentar-se com outros alunos.	C6 coloca o pé no banquinho, impedindo que C3 sente e diz: "Sai pra lá, você não vai sentar aqui não".	
08/05	C3 pergunta "Por que?"	C6 responde: "Porque você é muito trouxa".	C3 afasta-se do grupo e senta em uma mesa .isolada dos demais alunos.

29/04	Por ordem da professora, C3 e A6 trocaram de lugar.	Quando C3 sentou-se próximo a A5, este disse: "Ah não!"e afastou sua carteira de C3.	
08/05	A5 e A6 aproximam-se de C3 e dizem:	"Nós vamos sentar aqui com o mobral".	C3 levanta-se e senta em outra mesa.
08/05		A5 e A6 o seguem e sentam novamente com ele.	Novamente C3 levanta-se e senta em outra mesa
08/05	Duas meninas de outra turma sentam na mesa onde estava C3. C3 levanta-se e senta em um banco.	A5 e A6 vêem a cena e começam a dar risadas e dizem para C3: "Você saiu porque era mulher né! Você não gosta de mulher."	C3 levanta-se do banco vai até o professor e diz: "Aqueles meninos lá – aponta para A5 e A6 – ficam sentando perto de mim para zoar comigo, eles ficam me xingando".
08/05	C3 senta em uma mesa sozinho.	A5 joga um objeto em C3.	C3 levanta-se e senta em outra mesa.
08/05	A5 diz para C3:	"Vem mobral, não foge não".	C3 levanta-se e senta em um banco próximo aos outros alunos.
08/05	A5 e A6 dizem para C3:	"Sergay, vem Sergay".	
08/05	Os alunos voltam para a sala de aula, a professora entra na sala e C3 diz para a professora: "Aqueles meninos lá – aponta para A5 e A6 – ficaram infernizando a minha vida lá fora, eles ficavam me xingando de viado e de trouxa"	A professora chama a atenção de A5 e A6.	A5 e A6 negam a acusação.
08/05	A professora sai da sala para chamar os orientadores.	A5 diz para C3: "Qual é piá".	C3 diz para A5: "Cala a boca A5".
08/05	Os olhos de C3 estão vermelhos.	C3 abaixa a cabeça e coloca as mãos sobre os olhos.	
08/05	Os orientadores entram na sala e dizem que decidiram tirar o aluno C3 daquela turma e colocá-lo na outra turma porque alguns alunos da sala estavam maltratando C3.	Os dois orientadores repreendem os alunos A5 e A6, eles fazem uma ata da ocorrência e dizem que vão tomar as devidas providências contra os alunos A5 e A6.	Alguns alunos da sala choram.
08/05	A orientadora chama C3 para sair da sala, pede que ele a acompanhe até a secretaria.	C3 sai da sala.	A aula seguinte C3 irá assisitir na outra turma de 5ª série.

APÊNDICE J - Ficha Individual – Aluno D7

Ficha Individual da Aluno D7

Primeira etapa: Identificando a vítima do *Bullying*

Dia	Antecedente	Ação sofrida	Consequente
18/03	D7 escreve no quadro-negro.	E7 diz: "Olha a letra dela, que garrancho".	
14/04	A orientadora diz aos alunos que no dia seguinte todos os alunos irão tirar fotos. E7 diz:	"- A D7 vai ter que tirar a peruca pra tirar a foto".	
14/04	E7 diz para D7.	"- Pra você pegar, você tem que rodar o cabelo igual uma manivela".	E7 faz um som imitativo de motor de carro.
15/04	D7 mostra um desenho que ela fez no caderno dela a E6.	E7 vê o desenho, molha os dedos da mão direita com saliva dele e passa sobre o desenho.	D6 bate com o caderno em E7.
15/04	D6 bate com o caderno em E7. E7 diz:	"- Ai! Este caderno que você comprou no bazar beneficente machuca".	
15/04		E7 passa a mão nas nádegas de D7	D7 vira-se para E7 e dá vários socos no ombro de E7.
15/04	D7 agacha ao lado de E6.	E7 passa a mão nas nádegas de D7.	D7 diz: "- Pára E7".
17/04		E7 Passa a mão no seio direito de D7.	
17/04	E7 levanta-se e vai atrás da carteira de D7 e diz:	"- O Zé, ela vai poder tirar foto de peruca".	
17/04		E7 dá um tapa na cabeça de D7 e diz: "- Opa, vai cair a peruca".	

Segunda Etapa: Observando a vítima do *bullying*

06/05	O professor escreve no quadro-negro "O canhão estava lá".	E7 diz: "O canhão é a D7".	
06/05	E7 diz para D7:	"Né canhão! Oh canhão!".	E6 diz para E7: "Para E7, coitada".
07/05	E7 canta para D7:	"Vai cachorra, vai cachorra".	
07/05		E7 dá um tapa nas nádegas de D7.	
07/05	A5 diz para D7:	"Você parece aquelas mulheres baianas gordas e feias".	

ANEXOS

Anexo A - Documento de Aprovação do Comitê de Ética

Unesp
UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA
Fone: (0xx 14) 3402-1346
Fax: (0xx14) 3422-1302
www.marilia.unesp.br/cep
e-mail: cep@marilia.unesp.br

PARECER DO PROJETO N° 3266/2007

1. Título do Projeto: Descrição comportamental de alunos de 5ª série: vítimas do bullying em sala de aula.
2. Pesquisador Responsável: Maria de Lourdes Morales Horiguela/Ivone Pingoello
3. Instituição do Pesquisador: Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista – Campus de Marília
4. Apresentação ao CEP: 05/12/2007
5. Apresentar relatório em: Semestralmente durante a realização da pesquisa.

1 Geral: Identificar os comportamentos adotados pelo aluno alvo da bullying em sala de aula. 2 Específicos: - Aplicar questionário para os professores envolvidos com a série pesquisada para detectar a percepção que os mesmos têm sobre o bullying; - constatar a existência do bullying na sala de aula; - descrever o comportamento do aluno alvo do bullying, antecedentes e conseqüentes; - aplicar teste sociométrico na sala de aula observada; - elaborar um sociograma a partir do teste sociométrico; - comparar os resultados do teste sociométrico com as observações feitas; - apontar comportamentos que, possivelmente, podem prejudicar o aprendizado do aluno.

O projeto tem como objetivo descrever o comportamento adotado pelo aluno de 5ª série vítima do bullying em sua forma direto verbal que consiste em insultos, apelidos pejorativos que ressaltam defeitos ou deficiências e atitudes de discriminação. Os sujeitos da pesquisa são 40 crianças de quinta série do período matutino do ensino fundamental de uma escola pública de Umuarama-PR (Colégio Estadual Professora Hilda Trautwein Kamal). O trabalho será desenvolvido durante o ano letivo de 2007/2008. A metodologia adotada é a observação comportamental. Os procedimentos utilizados são a observação com registro cursivo, questionário estruturado direcionado aos professores envolvidos com a série a ser pesquisada para detectar a percepção que os mesmos têm sobre o bullying, aplicação de teste sociométrico para medir a corrente de atração entre os alunos, montagem do sociograma e análise documental. Com o resultado da pesquisa objetiva-se apontar possíveis comportamentos adotados pelo aluno vítima do bullying em sala de aula que podem prejudicar o aprendizado do mesmo.

O projeto trata de uma temática relativamente nova. apresenta visibilidade. Está bem fundamentado teoricamente e justificado. A realização da pesquisa em questão não apresenta riscos potenciais à saúde ou à integridade moral e/ou profissional dos sujeitos da pesquisa. A metodologia apresentada é adequada para os objetivos propostos. O número de sujeitos é coerente. Há consentimento da Instituição onde será realizada a pesquisa. O projeto em questão atende as exigências da Resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde, especialmente no que tange às exigências de consentimento livre e esclarecido (art. IV) e protocolo de pesquisa (art. VI).

O CEP da FFC da UNESP após acatar o parecer do membro relator previamente aprovado para o presente estudo e atendendo a todos os dispositivos das resoluções 196/96 e complementares, bem como ter aprovado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido como também todos os anexos incluídos na pesquisa resolve aprovar o projeto de pesquisa supracitado.

Aprovado na reunião do CEP da FFC em 17/12/2007.

Drº Simone Aparecida Capellini
Presidente do CEP

Profº. Drº Tullo Vigevani
Diretor

Anexo B - Protocolo de Observação

Protocolo de Observação

Primeira Etapa: Identificando a vítima de *bullying*

1. Observadora:

2. Objetivo da observação:

3. Data da observação:

4. Horário da observação :

4.1 Início:

4.2 Término:

4.3 Total:

6. Relato do ambiente físico:

7. Relato do ambiente social:

8. Quantidade de alunos observados:

8.1 Meninas:

8.2 Meninos:

8.3 Total:

9. Descrição dos sujeitos observados:

10. Técnica de amostragem e registro:

11. Registro das observações:

Obs: Na segunda fase das observações foi usado o mesmo modelo de Protocolo, mudando somente o título que passa a ser: Segunda Etapa: Observando a vítima do *bullying*.