

**CENTRO UNIVERSITÁRIO DE ARARAQUARA – UNIARA
MESTRADO EM DESENVOLVIMENTO REGIONAL
E MEIO AMBIENTE**

***INDÍCIOS DE CASOS DE BULLYING NO ENSINO MÉDIO
DE ARARAQUARA - SP***

JULIANA MUNARETTI DE OLIVEIRA

**ARARAQUARA – SP
2007**

**CENTRO UNIVERSITÁRIO DE ARARAQUARA – UNIARA
MESTRADO EM DESENVOLVIMENTO REGIONAL
E MEIO AMBIENTE**

***INDÍCIOS DE CASOS DE BULLYING NO ENSINO MÉDIO
DE ARARAQUARA - SP***

JULIANA MUNARETTI DE OLIVEIRA

*Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação – Mestrado em
Desenvolvimento Regional e Meio Ambiente do Centro Universitário de
Araraquara – UNIARA para obtenção do título de Mestre.*

ORIENTADORA: JANAINA F. F. CINTRÃO

**ARARAQUARA – SP
2007**

FICHA CATALOGRÁFICA

047i OLIVEIRA, Juliana Munaretti de
Indícios de casos de *Bullying* no Ensino Médio de Araraquara
–SP.
Juliana Munaretti de Oliveira Araraquara-SP, 2007.

Dissertação de Mestrado – Programa de Pós-graduação em
Desenvolvimento Regional e Meio Ambiente – Centro
Universitário de Araraquara - UNIARA.

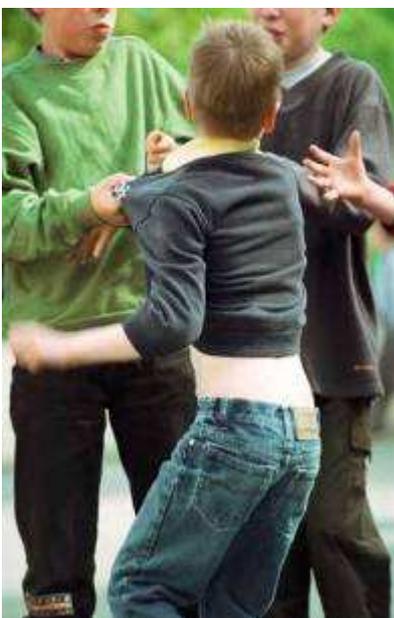
Área de concentração: Dinâmica Regional e Alternativas de
Sustentabilidade.

Orientadora: CINTRÃO, Janaina Florinda Ferri

1 *Bullying*. 2 Violência Escolar. 3 Ensino Médio.
CDU 504.03

“Mas, agora, assim diz o Senhor que te criou, ó Jacó, e que te formou, ó Israel: Não temas, porque eu te remi; chamei-te pelo teu nome; tu és meu. Quando passares pelas águas, estarei contigo, e quando pelos rios, eles não te submergirão; quando passares pelo fogo, não te queimarás, nem a chama arderá em ti. Porque eu sou o Senhor, teu Deus, o Santo de Israel, o teu Salvador; dei o Egito por teu resgate, a Etiópia e Sebá por ti. Enquanto foste precioso aos meus olhos, também foste glorificado, e eu te amei, pelo que dei aos homens por ti, pela tua alma. Não temas, pois, porque estou contigo.”

ISAÍAS, 43: 1-5.



Dedico este trabalho a todos aqueles que já sofreram ou ainda sofrem Bullying em qualquer ambiente e, principalmente, no espaço escolar, pois esta é a humilde contribuição que posso oferecer a eles e aos pais que perderam seus filhos, vítimas desta covardia, lembrando-os ainda que, para aqueles que buscarem abrigo no Senhor, encontrarão alívio à dor.

FONTE: www.google.com.br



AGRADECIMENTOS

Agradeço, em primeiro lugar, ao Senhor, meu Deus, que em nome de Jesus, está comigo em todos os momentos e nunca falhou, que jamais deixou de atender ao meu clamor e me colocou em honra diante de todas as dificuldades à finalização deste trabalho. Ao Santo de Israel que esteve comigo, renovando as minhas forças para que eu passasse pela água, pelo rio, pelo fogo e não fosse atingida.

Agradeço à Prof^a. Dr^a. Janaina Florinda Ferri Cintrão, amada, respeitada, querida, sábia, humilde e competente orientadora que sempre me apoiou, desde a graduação, e me ensinou o que é ser pesquisadora.

Aos meus pais – Valter Gomes de Oliveira e Maria Odete Munaretti de Oliveira, aos meus irmãos – Eduardo Munaretti de Oliveira, Cristina Munaretti de Oliveira e Iara Munaretti de Oliveira, ao meu noivo - Nelson Lopes Barbieri, aos meus amigos e ao meu cachorro - Lindo, que compreenderam a minha ausência, nos momentos em que eu não fiz outra coisa a não ser trancar-me no escritório de casa ou em campo, dedicando-me à execução deste trabalho.

Em especial, ao Marcelo Moreira da Silva, meu amigo, que atendeu ao chamado do Senhor e obedeceu, me ajudando, quando eu clamei ao Senhor por socorro e, ainda, ao meu querido amigo Fernando Crespolini dos Santos, que me ajudou a compreender termos da psicologia que eu não dominava.

Agradeço também às Bancas Examinadoras de Qualificação e Defesa compostas pela Prof^a. Dr^a. Dulce Consuelo Andreatta Whitaker, pelo Prof. Dr. Wilson José Alves Pedro e pelo Prof. Dr. João Alberto da Silva Sé.

Carinhosamente, ao Prof. Dr. Clóvis Barleta de Moraes e à Prof^a. Dr^a. Leila Curi Rodrigues Olivi, o meu obrigada, pela amizade, contribuição e correção deste trabalho.

Estou grata ainda pela contribuição do Prof. Dr. Oriowaldo Queda, em sugerir este tema, quando precisei substituir o meu antigo.

À Prof^a. Dr^a. Flávia Maria Sossae, e ao Prof. Dr. Edson do Carmo Inforsatto, à Prof^a Silvana Marcilli e ao Prof. Alcyr Azone, pelo apoio.

Obviamente, eu não poderia me esquecer das secretárias do curso, Ivani Ferraz Urbano e Adriana Braz.

Portanto, agradeço a todos os que colaboraram de forma direta ou indireta para que eu recebesse o meu título de Mestre.



Centro Universitário de Araraquara

Rua Voluntários da Pátria, 1309 - Centro - Araraquara - SP
CEP 14801-320 - Caixa Postal 68 - Fone/Fax: (16) 3301-7100

BANCA DE DEFESA

Dulce Ca Whitaker

Profa. Dra. Dulce Consuelo Andreatta Whitaker
UNESP - Araraquara

João Alberto da Silva Sé

Prof. Dr. João Alberto da Silva Sé
UNIARA - Araraquara

Janaina Florinda Ferri Cintrão

Profa. Dra. Janaina Florinda Ferri Cintrão
UNIARA - Araraquara



Centro Universitário de Araraquara

Rua Voluntários da Pátria, 1309 - Centro - Araraquara - SP
CEP 14801-320 - Caixa Postal 68 - Fone/Fax: (16) 3301.7100

www

DEFESA DE DISSERTAÇÃO DE Mestrado em Desenvolvimento Regional e Meio Ambiente

Candidato(a) : Juliana Munaretti de Oliveira

Área de Concentração: **Dinâmica Regional e Alternativas de Sustentabilidade**

Linha de Pesquisa: Gestão do Território

Examinadores	CONCEITO
Profa. Dra. Janaína Florinda Ferri Cintrão (Orientador(a))	<i>Aprovado</i>
Profa. Dra. Dulce Consuelo Andreatta Whitaker	<i>Aprovado</i>
Prof. Dr. João Alberto da Silva Sé	<i>Aprovado</i>

Observações:

Araraquara, 23 de agosto de 2007

Profa. Dra. Janaína Florinda Ferri Cintrão
Presidente



Centro Universitário de Araraquara

Rua Voluntários da Pátria, 1309 - Centro - Araraquara - SP
CEP 14801-320 - Caixa Postal 68 - Fone/Fax: (16) 3301-7100

**PROVA DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO EM
DESENVOLVIMENTO REGIONAL E MEIO AMBIENTE**

Candidato(a) : Juliana Munaretti de Oliveira

Área de Concentração **Dinâmica Regional e Alternativas de Sustentabilidade**

Linha de Pesquisa: **Gestão do Território**

Conceito:

Aprovada

Examinador:

João Alberto da Silva Sé

Prof. Dr. João Alberto da Silva Sé

Araraquara, 23 de agosto de 2007

RESUMO

A violência é um ato que provoca, pelo uso da força, um constrangimento físico e/ ou moral, e, no âmbito escolar, tem sido pesquisada, nas últimas décadas, a partir de uma correlação entre tentativas de homicídio seguido de suicídio, relacionadas a um fenômeno, cujo autor é chamado, em inglês, de *Bully*, palavra que se traduz como “brigão” e “valentão”. No Brasil, por ser um assunto abordado só recentemente, não há tradução desta palavra. Esta atitude é exibida sem um motivo aparente, de forma covarde, intencional e repetida, manifestada numa relação desigual de poder, a fim de tirar a paz de suas vítimas predestinadas. Quando não causam seqüelas físicas, esse comportamento provoca conseqüências psicológicas ou emocionais graves nas vítimas, pois as atitudes agressivas não têm um motivo justo, e são adotadas por um ou mais estudantes contra outro(s), gerando dor e angústia. Os autores de *Bullying* vitimizam pessoas que têm alguma característica que sirva de foco para suas agressões. Assim, por usar geralmente colegas da mesma sala de aula como suas vítimas, é uma forma de violência escolar, expressa de maneira sutil e, embora aconteça em todos os níveis de ensino, sua presença é notada com certa freqüência no Ensino Médio, fase que coincide com a adolescência, onde o indivíduo se encontra em transição física, emocional e psicológica entre a infância e a fase adulta. Esta última característica justifica a nossa pesquisa com alunos de primeira série de Ensino Médio, de três escolas distintas, de clientela oriunda de bairros variados, alcançando assim uma representatividade do município de Araraquara – SP. O estudo foi conduzido a partir da aplicação de um questionário com perguntas abertas e fechadas, contendo vinte e cinco questões dissertativas e de múltiplas escolhas, envolvendo o fator social dos alunos, independente de faixa etária, etnia, sexo, estrutura familiar e econômica, renda familiar, localização e moradia. Essas questões nos deram meios de verificar possíveis casos de agressores e vítimas, que é o objetivo maior da pesquisa. Percebemos, através dos resultados, que a escola deve oferecer meios de desenvolver as relações sociais, satisfazer as habilidades cognitivas, colocar limites às ações em grupo, oferecer normas para boa convivência e, ao mesmo tempo, criar oportunidades para que seus alunos tenham uma convivência sadia. A idéia não é criar um sistema educacional milagroso e deixar a responsabilidade nas mãos apenas dos professores; a solução deste problema, ou pelo menos a sua minimização, necessita do desenvolvimento de um sistema, resultante de um conjunto de esforços envolvendo pais, alunos, professores, funcionários, diretores e membros da comunidade.

PALAVRAS-CHAVE : *Bullying*, Violência Escolar, Ensino Médio.

ABSTRACT

Violence is an act that provokes, by means of force, a physical or moral constraint. In the school scope it has been the subject of research in the last decades, in a co-relation between attempts of homicide or suicide, related to a phenomenon known in English as *Bullying*, expression that can be translated to Portuguese as "tough guy" or "troublemaker". In Brazil, as it is the subject of recent studies, there are no registers of this word translation. This kind of attitude is shown without an apparent reason, cowardly, repeatedly without a specific intention, revealed in a relation of power in order to take off the peace of the predestined victims. It does not only cause physical problems, but psychological or emotional consequences. Those aggressive attitudes do not happen for a good reason and they are used by one or more students against others, causing pain and anguish. The authors of *Bullying* victimize people who have some characteristics that act as focus for the aggressions. Thus, as school colleagues of the same classroom are chosen as victims, it is a form of school violence that is expressed in subtle way, in all the education levels. *Bullying* is noticed with certain frequency in High School, the adolescence phase, period where the individual is transformed physically, emotionally and psychologically, going from infancy to the adult phase. This context justifies our research, conducted with students of the first series of High School, of three distinct schools with students from various parts of the town, representing Araraquara – SP. The study was done by means of a questionnaire with twenty and five written and multiple choices questions, with open and closed questions, involving the social level of the pupils, independent of age, ethnic origin, sex, familiar and economic structure, familiar income, localization and housing. The questionnaire provided answers for the verification of possible cases of aggressors and victims, the great objective of the research. Therefore, we noticed from the results that the school has to offer ways to develop the social relations, satisfy the cognitive abilities, give limits to the actions in group, offer rules for good sociability and, at the same time, create the chances for a healthy school environment. The purpose is not to create a miraculous educational system and to leave the responsibility only in the hands of the professors. The solution for this problem, or at least for its minimization, goes for the development of a system that results in a set of efforts involving parents, pupils, professors, employees, directors and members of the community.

KEY WORDS: Bullying, Pertaining to school Violence, High School.

SUMÁRIO

1 – INTRODUÇÃO

1.1 . <i>Bullying</i>	01
1.1.1 . Breve histórico de estudos de <i>Bullying</i> realizados no mundo	05
1.1.2 . Breve histórico de estudos de <i>Bullying</i> realizados no Brasil	08
1.1.3 . Alguns casos de supostas conseqüências de <i>Bullying</i>	09
1.2 . Objetivos da pesquisa	13
1.2.1 . Objetivo Geral	13
1.2.2 . Objetivos Específicos	13
1.3 . Metodologia	13
1.3.1 . Caracterização da Escola A	19
1.3.2 . Caracterização da Escola B	19
1.3.3 . Caracterização da Escola C	20
1.4 . Técnicas da pesquisa	21
1.5 . Sujeitos da pesquisa	22
1.6 . Estrutura do Trabalho	23

2 – CARACTERIZAÇÃO DA CLIENTELA ESCOLAR NAS TRÊS ESCOLAS DE ENSINO MÉDIO, NO CONTEXTO RELACIONADO COM O FENÔMENO *BULLYING*

2.1 . Caracterização das primeiras séries das três escolas de Ensino Médio	24
2.1.1 . Caracterização das primeiras séries de Ensino Médio da Escola A	24
2.1.2 . Caracterização das primeiras séries de Ensino Médio da Escola B	24
2.1.3 . Caracterização das primeiras séries de Ensino Médio da Escola C	24
2.2 . Caracterização dos alunos de primeiras séries do Ensino Médio das três escolas segundo a faixa etária	25
2.3 . Caracterização dos alunos de primeiras séries do Ensino Médio das três escolas segundo a própria classificação de cor	26
2.4 . Caracterização dos alunos de primeiras séries do Ensino Médio das três escolas segundo o sexo	27
2.5 . Caracterização dos alunos de primeiras séries do Ensino Médio das três escolas segundo o número de irmãos	29

2.6 . Caracterização dos alunos de primeiras séries do Ensino Médio das três escolas segundo a renda familiar	30
2.7 . Caracterização dos alunos de primeiras séries do Ensino Médio das três escolas segundo a moradia	31
2.7.1 . Caracterização dos alunos de primeiras séries do Ensino Médio das três escolas segundo a moradia familiar	31
2.7.2 . Caracterização dos alunos de primeiras séries do Ensino Médio das três escolas segundo a moradia não familiar	42

3 – RELACIONAMENTO, CONFLITOS E PERCEPÇÃO DOS ATORES DE BULLYING (AGRESSORES/INTIMIDADORES VÍTIMAS E ESPECTADORES)

3.1 . Caracterização dos alunos de primeiras séries do Ensino Médio das três escolas segundo o relacionamento com colegas de sala de aula	44
3.2 . Caracterização dos alunos de primeiras séries do Ensino Médio das três escolas segundo os conflitos escolares	46
3.3 . Caracterização Agressores/intimidadores de <i>Bullying</i> no Ensino Médio das três escolas	51
3.4 . Caracterização das vítimas de <i>Bullying</i> nas primeiras séries do Ensino Médio das três escolas	53
3.5 . Caracterização dos espectadores de <i>Bullying</i> nas primeiras séries do Ensino Médio das três escolas	56
3.6 . Caracterização dos alunos das primeiras séries do Ensino Médio das três escolas segundo a percepção, conhecimento e relacionamento de intimidadores no âmbito escolar	58
3.6.1 . Caracterização dos alunos das primeiras séries do Ensino Médio das três escolas segundo a percepção de intimidadores no âmbito escolar	58
3.6.2 . Caracterização dos alunos das primeiras séries do Ensino Médio das três escolas segundo o conhecimento de colegas intimidadores no âmbito escolar	61
3.6.3 . Caracterização dos alunos das primeiras séries do Ensino Médio das três escolas segundo o conhecimento do tipo de relacionamento dos colegas intimidadores no âmbito escolar	63
3.7 . Caracterização dos alunos, das primeiras séries do Ensino Médio das três escolas intimidados no âmbito escolar	66

3.7.1 . Caracterização dos alunos das primeiras séries do Ensino Médio das três escolas, intimidados atualmente no âmbito escolar	66
3.7.2 . Caracterização dos alunos das primeiras séries do Ensino Médio das três escolas que já foram intimidados no âmbito escolar	67
3.7.3 . Caracterização dos alunos das primeiras séries do Ensino Médio das três escolas segundo o tipo de intimidação sofrida por eles no âmbito escolar	69

4 - CONSIDERAÇÕES FINAIS

4.1. Programas realizados no mundo e especificamente no Brasil para identificação de possíveis casos, diminuição do fenômeno e prevenção do <i>Bullying</i>	76
---	----

REFERÊNCIAS	88
--------------------------	----

ANEXOS	91
---------------------	----

LISTA DE GRÁFICOS/FIGURAS

01 . Alunos das Escolas A, B e C segundo a faixa etária	26
02 . Alunos das Escolas A, B e C segundo o sexo	28
03 . Alunos das Escolas A, B e C segundo a renda familiar	30
04 . Alunos das Escolas A, B e C segundo a moradia familiar	42
05 . Alunos das Escolas A, B e C segundo o relacionamento com colegas de classe	45
06 . Alunos das Escolas A, B e C segundo os conflitos escolares	50
07 . Conhecimento dos alunos das Escolas A, B e C em relação à percepção das intimidações dos colegas no âmbito escolar	59
08 . Alunos das Escolas A, B e C segundo o conhecimento da existência de colegas intimidadores – agressores	62
09 . Conhecimento dos alunos das Escolas A, B e C em relação ao tipo de relacionamento que possui o colega agressor/intimidador	64
10 . Alunos das Escolas A, B e C intimidados atualmente por colegas na escola	66
11 . Alunos das Escolas A, B e C que já foram intimidados por colegas na escola	68
12 . Alunos das Escolas A, B e C que já sofreram algum tipos de intimidação	70

LISTA DE TABELAS

01 . Tabela de identificação dos alunos entrevistados	15
02 . Caracterização das três escolas participantes desta pesquisa	18
03 . Caracterização dos alunos das três escolas segundo a moradia não familiar.....	43

1 – INTRODUÇÃO

1.1 – *Bullying*

O *Bullying* é uma palavra inglesa, uma forma de gerúndio, usada para definir um fenômeno, cujo autor é chamado de *Bully*, palavra esta que se traduz como “brigão” e “valentão”. No Brasil, tratando-se de um assunto recentemente abordado, não há registros de tradução desta palavra, que designa um fenômeno inteiramente ligado às várias ações maldosas sucedidas no espaço escolar. A literatura define esse fenômeno enquanto certas ações ocorridas em conjunto e/ou isoladas e, em língua portuguesa¹, para expressar as idéias de intimidação repetida, humilhação, agressão, ofensa, gozação, emprego de apelidos, assédio, perseguição, ignorância, isolamento, exclusão, discriminação, sofrimento, aterrorização, amedrontamento, tirania, dominação, empurrão, violência física, quebra e roubo de pertences daqueles que são vítimas de *Bullying*. (COSTANTINI, 2004; FANTE, 2005; ALVES, 2005)

Para Cleo Fante, o termo inglês *Bullying* refere-se ao fenômeno, abordado pela literatura psicológica Anglo-Saxônica para conceituar problemas relacionados à violência escolar, ocasionada a partir de comportamentos agressivos e anti-sociais e, mais que isso, do desejo consciente e deliberado de colocar uma outra pessoa sob tensão e maltratá-la física e emocionalmente.

Bullying: palavra de origem inglesa, adotada em muitos países para definir o desejo consciente e deliberado de maltratar uma outra pessoa e colocá-la sob tensão; termo que conceitua os comportamentos agressivos e anti-sociais, utilizado pela literatura psicológica anglo-saxônica nos estudos sobre o problema da violência escolar. (FANTE, 2005, p. 27)

Este fenômeno não é restrito a um certo país, pois há registro de casos ocorridos na Europa, na América anglo-saxônica, no Japão e na América Latina, bem como a tradução da palavra *Bullying* em outras línguas distintas da inglesa, como por exemplo: *harcèlement quotidien* em francês, *ijime* em japonês, *prepotenza* em italiano, *agressionen unter shulern* na Alemanha e em Portugal, *maus-tratos entre os pares*. Portanto, acreditamos que o *Bullying* é um problema mundial e indeterminado de opressão, pois está presente em escolas tanto públicas quanto particulares, de Ensino Fundamental ou Médio, de periferia

¹ Na língua portuguesa não existe ainda uma palavra, como na inglesa, que expresse o conjunto de ações que dá significado ao *Bullying*.

ou centro de cidade, rural ou urbana. E por estar presente mais frequentemente no âmbito escolar, visualizamos a deficiência do sistema educacional em tratar das situações conflitantes decorrentes deste fenômeno.

Como descreve Cleo Fante, o *Bullying* também faz parte do cotidiano das instituições de ensino brasileiras, independentemente do período de aulas, da localização, característica ou tamanho da escola.

A presença do fenômeno constitui realidade inegável em nossas escolas, independentemente do turno escolar, das áreas de localização, do tamanho das escolas ou das cidades, de serem as séries iniciais ou finais, de ser a escola pública ou privada. Isso significa que o *Bullying* acontece em 100% das nossas escolas. (FANTE, 2005, p. 61)

Há registros de ocorrências de pessoas que sofriam *Bullying*, ou seja, pessoas que eram vítimas do fenômeno e que, em atos de extremismo, para findar seu sofrimento, cometeram homicídio seguido de suicídio e, conforme demonstrado na literatura, nem sempre as vítimas destes homicídios eram seus agressores/intimidadores, chamados de autores de *Bullying*. (FANTE, 2005)

A violência é caracterizada por qualquer ato violento que, no sentido jurídico, provocaria, pelo uso da força, um constrangimento físico ou moral. (GUIMARÃES, 2004) E esse constrangimento físico e moral no âmbito escolar tem sido pesquisado na Europa, a partir de uma co-relação entre tentativas de suicídio e um fenômeno denominado *Bullying*, o qual é tema desta pesquisa. (COSTANTINI, 2004; FANTE, 2005)

Periodicamente, a mídia aborda casos de ações negativas envolvendo, cada vez mais, um número maior de jovens infratores relacionados a fatos que escandalizam a sociedade como um todo e segundo estudos, podem ser provocados pelo fenômeno *Bullying*.

Para Rubem Alves, o agressor/intimidador é denominado *Bully* palavra que significa “valentão”.

Fica o nome em inglês porque não se encontrou palavra em nossa língua que seja capaz de dizer o que *Bullying* diz. *Bully* é o valentão: um menino que, por sua força e sua alma deformada pelo sadismo, tem prazer em bater nos mais fracos e intimidá-los. (ALVES, 2005, p. 22)

Recorrendo ao dicionário, encontramos o significado para a palavra “valentão”, que difere do que o autor referiu, pois para a língua portuguesa, “valentão” significa “uma

“pessoa que é muito valente”, que por sua vez, significa ser provida de valor, que tem força, esforçada e corajosa. Assim, podemos sugerir que uma pessoa que tem valor, força, esforçada e corajosa não pode ser a mesma à qual o autor se refere, pois para se afirmar que o autor de *Bullying* tem sua alma deformada pelo sadismo, faz-se necessário o desenvolvimento de pesquisa, pois sugerimos que o autor de *Bullying* gosta de promover a dor alheia e para nós esta é a atitude de uma pessoa covarde.

Esse tema é compartilhado nas pesquisas de Roque Theóphilo, a respeito de *Bullying*, nas quais descreve essa palavra como uma demonstração precoce de sadismo, verificada entre jovens, principalmente no ambiente escolar e muito comum entre colegas crianças e adolescentes. Segundo ele, “A palavra se emprega na literatura especializada para denominar a prática de intimidação repetida, acompanhada de agressividade, humilhação”. (THEÓPHILO, 2002)

Compartilhamos, também, da definição de Alessandro Costantini a respeito de *Bullying*, pois segundo ele,

Trata-se de um comportamento ligado à agressividade física, verbal ou psicológica. É uma ação de transgressão individual ou de grupo, que é exercida de maneira continuada, por parte de um indivíduo ou de um grupo de jovens definidos como intimidadores nos confrontos com uma vítima predestinada. (COSTANTINI, 2004, p. 69)

Para a Associação Brasileira Multi-profissional de Proteção à Infância e Adolescência – ABRAPIA, uma entidade não-governamental criada no Brasil, em 1988, para pesquisar e analisar o fenômeno *Bullying*, este termo compreende todas as formas de atitudes agressivas, intencionais e repetidas, que ocorrem sem motivação evidente, adotadas por um ou mais estudantes contra outro(s), causando dor e angústia, e executadas dentro de uma relação desigual de poder. Portanto, os atos repetidos entre pares, no ambiente escolar, e o desequilíbrio psicológico, são as características essenciais, que tornam possível a intimidação da vítima.

Segundo ainda Costantini (2004), os dados de várias pesquisas parecem demonstrar que, com frequência, a vítima do *Bullying* não encontra condições de se recuperar após as intimidações, pois se sente desprotegida fisicamente e, mesmo reclamando, dificilmente encontra ajuda necessária no espaço escolar ou não que interrompa as situações promovidas pelo *Bullying* ou capaz de dar apoio psicológico às vítimas mais fracas. Isto

porque a vítima se sente impotente psicologicamente para se libertar do sofrimento ao qual é submetida.

Para a vítima, sair desse papel significa emancipar-se de uma situação de sofrimento e de absoluta impotência psicológica. Ações concretas que rompem com esses sentimentos, e que demonstrem que a realidade é totalmente modificável, podem dar-lhe aquele empurrão necessário para tomar coragem e mudar a maneira de uma vítima ser a si mesmo. (COSTANTINI, 2004, p. 74)

Ao mesmo tempo em que a vítima não encontra essa ajuda necessária, capaz de ajudá-la, o agressor/intimidador também dificilmente encontra quem o faça cessar e/ou o conscientize e o sensibilize para a boa convivência em sociedade.

O intimidador, por sua vez, não encontra a contenção necessária contra a impulsividade e a agressividade em um contexto no qual se sente perfeitamente à vontade e que lhe parece sem regras e sanções significativas. Não encontra, principalmente, adultos que saibam escutá-lo e que o ajudem, inclusive em ações de enfrentamento, a tomar consciência e sair desse papel que construiu para si mesmo (às vezes a única maneira que conhece para socializar-se), sensibilizando-o para as relações sociais mais construtivas. (COSTANTINI, 2004, p. 75)

Assim, o *Bullying* se apresenta como um fenômeno que expressa uma das muitas formas de violência no âmbito escolar, sem um motivo aparente, de forma covarde, porque é intencional, apresentando-se numa relação desequilibrada, a fim de tirar a paz de suas vítimas predestinadas e que, ainda, quando não causa seqüelas físicas, pode ter conseqüências psicológicas ou emocionais. (THOMÉ, 2004)

Verificamos que o *Bullying* é um tipo de violência escolar com características particulares, pois não é praticado em forma de brigas ou conflitos entre discentes e sim, executado a partir de intimidações repetitivas e violências física, verbal e psicológica, contra uma vítima escolhida por sua fragilidade e resultando, quando menos drásticas, em isolamento e marginalização, como descreve Costantini,

Não são conflitos normais ou brigas que ocorrem entre estudantes, mas verdadeiros atos de intimidação preconcebidos, ameaças, que, sistematicamente, com violência física ou psicológica, são repetidamente impostos a indivíduos particularmente mais vulneráveis e incapazes de se defenderem, o que os leva no mais das vezes a uma condição de sujeição, sofrimento psicológico, isolamento e marginalização. (COSTANTINI, 2004, p. 69)

Para Júlia Tavares (2003), o *Bullying* pode ser explicado por conflitos entre discentes, no ambiente escolar, sem aparentemente um “porquê” para acontecer, marcado pela hostilidade entre estudantes e com reincidência, inclusive entre os mais novos, porém acreditamos que a criança desconhece a diferença entre o bem e o mal, o certo e o errado, pois pode cometer atos maldosos, sem saber que é maldade.

Bullying é o nome dado para o comportamento agressivo de estudantes em ambiente escolar. Geralmente é um comportamento intencional, repetitivo e sem motivação, provocado por um ou mais estudantes contra outros e explicita uma relação desigual de poder, mesmo entre crianças mais novas. Muitos tipos de comportamento podem ser considerados *Bullying*, desde ofensas e discriminação dentro do grupo até agressões gratuitas e roubos de dinheiro e pertences. (TAVARES, 2003)

O *Bullying* se constitui, sem dúvida, a forma mais sutil de violência no âmbito escolar, pois se trata de um fenômeno que usa geralmente colegas da mesma sala de aula como suas vítimas para se expressar, deixando seqüelas psicológicas, em muitos casos irreparáveis e, embora aconteça em todos os níveis de ensino, sua presença é notada com certa freqüência no Ensino Médio, pois esta é a fase que coincide com a adolescência, momento este em que o indivíduo se encontra em transição física, emocional e psicológica entre a infância e a fase adulta. (COSTANTINI, 2004)

1.1.1 – Breve histórico de estudos de *Bullying* realizados no mundo

Para entendermos melhor o *Bullying*, precisamos estudar historicamente este fenômeno. Segundo Cleo Fante, embora o *Bullying* seja tão antigo quanto à escola e, mesmo que já houvesse certa preocupação por parte de educadores em relação à problemática entre agressores e vítimas, anteriormente à década de 1970 não há um estudo sistemático a respeito do fenômeno. A partir desta época e, primeiramente na Suécia, a sociedade do referido país passou a se interessar pelos problemas entre agressores e vítimas e posteriormente, esta preocupação se estendeu por todos os países escandinavos. (FANTE, 2005)

A bibliografia disponível demonstrou que os estudos a respeito de *Bullying* se deram no início na década de 1970, realizados pelo professor Dan Olweus na Universidade de Bergen na Noruega, e foram marcados pela iniciativa do professor em investigar no âmbito escolar os problemas de agressões e vítimas e o não interesse por parte das

instituições sobre o assunto, que somente foi despertado nos anos 1980, depois do suicídio de três meninos entre dez e catorze anos de idade naquele país, em 1983. A partir de um questionário contendo vinte e cinco questões e aplicado em oitenta e quatro mil estudantes de vários períodos escolares, trezentos a quatrocentos professores e mil pais, o professor Dan Olweus pôde avaliar a natureza e a ocorrência do *Bullying*, bem como verificar sua extensão e características, além do impacto das intervenções que já haviam começado nas instituições de ensino norueguesas. (OLWEUS, 2005)

As questões da pesquisa do professor Olweus foram compostas por respostas de múltipla escolha, possibilitando verificar a frequência, os tipos de agressões, locais de maior risco e a percepção individual frente ao problema. Os primeiros resultados deste estudo foram informados em 1989 e seus registros se deram quatro anos depois com a publicação do livro "*Bullying at School*" de autoria do professor Dan Olweus, no qual ele verificou que um em cada sete estudantes noruegueses estava envolvido em casos de *Bullying*.(OLWEUS, 2005)

Em sua obra, o autor apresenta e discute o problema, com os resultados de seu estudo, meios de identificar possíveis vítimas e autores e meios de intervir em casos de *Bullying* e devido a esta publicação, no mesmo ano, foi criada uma campanha nacional anti-*Bullying* nas escolas, apoiada pelo governo norueguês e a partir desta, houve a redução em 50% dos casos existentes nas instituições de ensino, visto que a campanha continha regras bem definidas, apoio às vítimas, envolvimento de pais e professores, conscientização e eliminação de mitos. (COSTANTINI, 2004)

O sucesso desta campanha incentivou governos de outros países a adotarem medidas contra o *Bullying* a partir de ações locais como, por exemplo, no Canadá, na Grã-Bretanha, em Portugal, na Espanha, na Itália, na Alemanha, na Grécia e nos Estados Unidos da América.

Durante os anos 1990, o professor Olweus trabalhou em parceria com um número de colegas norte-americanos, destacando Sue Limber e Gary Melton da Universidade de Clemson na Carolina do Sul, para estudar possíveis casos americanos de *Bullying*. Neste último país, a professora Rachel Simmons, por ter sido em sua infância vítima de *Bullying*, passou a pesquisar a respeito do fenômeno e percebeu que a bibliografia relacionada ao assunto era escassa, principalmente em se tratando de ocorrência envolvendo meninas, visto que, na maioria dos casos europeus, o envolvimento de estudantes, tanto como na condição de autores, quanto na condição de vítimas, eram do sexo masculino.

Docente da Universidade de Oxford, Rachel Simmons, após esta minuciosa pesquisa publicou, em 2002, o livro que saiu também em língua portuguesa e foi recentemente lançado no Brasil, *Garotas fora do jogo: a cultura oculta da agressão nas meninas*. (SIMMONS *apud* NOVA ESCOLA, 2005). Descreve sua percepção a respeito da cultura de opressão contra as mulheres, que faz com que elas expressem a raiva de forma velada e muitas vezes cruel.

Em entrevista publicada em 2004, na centésima septuagésima oitava edição da revista brasileira Nova Escola, da Editora Abril, a professora Rachel Simmons em resposta à pergunta: “Você escreveu que meninos e meninas sentem da mesma maneira, mas não se expressam ou reagem igualmente e por quê?”.

Isso é uma das coisas mais importantes que eu tentei transmitir no livro. A razão pela qual a raiva das meninas parece ser diferente é porque há muitas regras contra isso. Elas crescem aprendendo a ser gentis o tempo todo, a sorrir e a fazer amizade com pessoas. Quando se cresce aprendendo isso, é preciso esconder os verdadeiros sentimentos que surgem na hora da raiva. As meninas têm os mesmos sentimentos dos meninos, sim, mas precisam esconder isso por causa dessas proibições. O que sobra, na hora de colocar tudo isso para fora, é fazer comentários, disfarçar, fingir que não estão com raiva quando, na verdade, estão. Elas têm que usar os relacionamentos para ferir os outros, ao invés de usar métodos mais convencionais, geralmente associados aos garotos. (SIMMONS *apud* NOVA ESCOLA, 2005)

Acreditamos que a crueldade é característica do próprio *Bullying* e não especificamente de meninas e meninos, pois segundo pesquisas realizadas pelo Centro Médico Infantil Nacional *Bear Facts* nos Estados Unidos da América, estima-se que aproximadamente cinco milhões e setecentas mil crianças americanas, do sexo feminino e do masculino, estão ligadas a casos de *Bullying*, como autores, vítimas ou autores/vítimas e destes, cento e sessenta mil estudantes, adoecem ou mentem estar doente para não ir à escola. Este Centro Médico Infantil divulga ainda, que pesquisas realizadas e divulgadas em jornal pela Associação de Medicina Americana, em salas de aulas de crianças entre seis e dez anos de idade, 13% relatam casos de *Bullying* e 11% relatam serem vítimas.

Na Grã-Bretanha, segundo dados levantados, a pesquisa mais extensa sobre *Bullying*, realizada na década de 1990, registrou que 37% dos alunos de Ensino Fundamental e 10% dos alunos de Ensino Médio admitem ter sofrido *Bullying* pelo menos uma vez por semana. Para tratar deste assunto, foi criado um projeto na Europa, envolvendo diversos países daquele continente, intitulado: *Training and Mobility on*

Research (TMR) Network Project: Nature and Prevention on Bullying, mantido por uma comissão e concluído em 2001. Este projeto teve como objetivo diagnosticar as causas e naturezas do *Bullying* e da exclusão social nas escolas, verificar as causas desses problemas em culturas e sociedades distintas, analisar conseqüências em longo prazo, identificar meios de prevenção e estudar métodos de combate ao *Bullying* que obtiveram êxito.

1.1.2 – Breve histórico de estudos de *Bullying* realizados no Brasil

Segundo a Associação Brasileira Multi-profissional de Proteção à Infância e Adolescência – ABRAPIA, no Brasil, como reflexo dos trabalhos realizados na Europa, surgiram recentemente estudos a respeito do *Bullying*.

Em 1997, a professora Marta Canfield, procurou observar os comportamentos agressivos apresentados por crianças em quatro escolas de ensino público em Santa Maria, Rio Grande do Sul, usando uma forma adaptada por sua equipe, do questionário do professor Dan Olweus em 1989. (CANFIELD et al *apud* FANTE, 2005)

No biênio 2000 – 2001 os professores Israel Figueira e Carlos Neto realizaram pesquisas para diagnosticar o fenômeno em duas Escolas Municipais do Rio de Janeiro, usando uma forma adaptada do modelo de questionário do TMR - *Training and Mobility on Research*. (ABRAPIA, 2001)

Em 2002, a professora Cleodelice Aparecida Zonato Fante pesquisou o *Bullying* em escolas municipais do interior paulista, para reduzir e combater comportamentos agressivos. (FANTE, 2005)

Em outubro de 2004, Leonardo Cheffer, publicou, nos Anais da Sexta Semana de Psicologia da Universidade Estadual de Maringá: *Subjetividade e Arte*, o qual trata a respeito de *Bullying*, onde descreveu o início de uma pesquisa quantitativa e qualitativa realizada por ele, com duzentos e quarenta alunos de quinta a oitava séries de uma escola pública de uma cidade do norte do Estado do Paraná, a fim de caracterizar o perfil das vítimas. (CHEFFER, 2004)

Essa pesquisa foi elaborada a partir da readaptação do questionário do professor Olweus, contendo treze questões e com dados ainda não concluídos, pois o estudo encontra-se em fase inicial, mas o que já se pode verificar preliminarmente é que o *Bullying*, além de uma caracterização geral, está relacionado à ideologia da dominação da

sociedade, ou seja, é formado pela dialética entre indivíduo e sociedade, compondo um comportamento específico e corresponde à mesma.

Para se identificar e prevenir casos de *Bullying* nas instituições de ensino, alguns autores sugerem métodos de intervenção, como por exemplo, o programa de prevenção de *Bullying* desenvolvido pelo professor Dan Olweus, que está baseado na ação multi-nível criando recompensas e reduzindo oportunidades, com muitos componentes, buscando reestruturar o ambiente escolar e projetado para impedir ou reduzir o *Bullying* em todos os níveis de ensino que atendam estudantes entre seis e quinze anos.

A equipe de funcionários da escola é de extrema importância, pois cabe a ela a responsabilidade de introduzir e executar o programa, e seus esforços são necessários para dirigir e melhorar as relações internas, a fim de que o ambiente escolar se torne um lugar seguro e positivo para a aprendizagem dos alunos. A pesquisa mostra que, quando o desejo de intervenção contra o *Bullying* é eficiente no ambiente escolar e particularmente, reduz o sofrimento das vítimas, podemos notar a neutralização das ações de estudantes agressivos, além de inibir seus comportamentos anti-sociais.

1.1.3 – Alguns casos de supostas conseqüências de *Bullying*

Nos Estados Unidos da América, em 1997, na cidade de West Paducah, Kentucky, um adolescente de catorze anos de idade, após a oração matinal na instituição de ensino em que estudava, matou a tiros três colegas e feriu mais cinco alunos. No mesmo país, em 1998, ocorreram mais dois casos, em duas cidades distintas. Na primeira, chamada Jonesboro, em Arkansas, dois estudantes, de onze e treze anos de idade, atiraram aleatoriamente em sua escola, matando quatro meninas e uma professora. O segundo caso, foi na cidade Springfield, Oregon: um adolescente, de dezessete anos de idade, matou a tiros dois colegas e feriu mais vinte alunos. (FANTE, 2005)

Conforme discutimos na literatura, existem vítimas que não conseguem se livrar da pressão imposta pelos autores de *Bullying* e existe um outro caso americano, em abril de 1999, no qual dois jovens, Eric Harris e Dylan Klebold, entraram na *Columbine High School*, na cidade de Littleton, Colorado, fortemente armados e assassinaram doze colegas e uma professora antes de cometerem suicídio.

Já na Alemanha, em 1999, um estudante, de quinze anos, matou a facadas uma professora. E em março do ano seguinte um outro estudante, de dezesseis anos, matou a tiros o diretor de sua escola e depois tentou suicídio. Em fevereiro de 2001, um jovem de

vinte e dois anos, matou a tiros o chefe da empresa onde trabalhava, dirigindo-se depois à sua ex-escola e matou o diretor e se suicidou com explosivos. Em abril de 2002, na cidade alemã Erkut, um jovem de dezenove anos chacinou dezesseis pessoas, sendo duas garotas, treze professoras, uma secretária e um policial que atendeu o chamado de emergência; em seguida, suicidou-se. (FANTE, 2005)

Os autores dos homicídios e suicídios, segundo relatos, não tinham intenção de atingir especificamente um ou outro estudante, o objetivo deles era “matar a escola” em que, pressupostamente, passaram momentos de frustração, vergonha, medo, humilhação e onde havia colegas omissos frente a seus sofrimentos.

Na Argentina, na pacata cidade de Carmen Patagones, após a execução do Hino Nacional, um adolescente de quinze anos, com uma pistola nove milímetros, matou quatro colegas da escola, sendo três meninas e um menino, ferindo gravemente mais cinco alunos e em estado de choque, posteriormente, entregou-se à polícia. (FANTE, 2005)

No Brasil, houve caso semelhante em janeiro de 2003 em Taiúva, cidade do interior paulista, onde um estudante de dezoito anos entrou no colégio onde tinha estudado e feriu oito pessoas com disparos de um revólver calibre trinta e oito e, em seguida, se matou. Esse estudante era obeso e, por isso, durante toda a sua vida estudantil, provavelmente, foi alvo de apelidos humilhantes, de gargalhadas e sussurros nos corredores deste colégio.

Porém o caso de Taiúva não foi o único ocorrido no Brasil, pois em Remanso, cidade baiana, um adolescente de dezessete anos, por ser introvertido, foi excluído do círculo de amigos na escola onde estudava. Revoltado com os anos em que fora humilhado no ambiente escolar, resolveu pôr fim ao seu sofrimento e mobilizado pelo pensamento de vingança, dirigiu-se à sua ex-escola à procura do agressor. Não o encontrando, visto que as aulas estavam suspensas, dirigiu-se para aquela em que estava matriculado e ao se deparar com as portas fechadas e sentindo necessidade de exteriorizar seus sentimentos, encaminhou-se à casa do seu agressor, um jovem de treze anos e ao chegar, chamou-o no portão e o assassinou com um tiro na cabeça. Logo após, dirigiu-se para a escola de informática onde estudava, atirou contra funcionários e alunos, atingindo fatalmente a cabeça da secretária da escola, uma jovem de vinte e três anos e ferindo mais três pessoas. Ao tentar recarregar a arma, foi imobilizado e detido. Ao depor, deixou claro o seu sofrimento e sua intenção era cometer uma chacina, pois havia planejado matar mais de cem pessoas. Disse ainda, que ficaria famoso na cidade por cem anos e seria lembrado

como o “terrorista suicida brasileiro”, pois pensava em se matar desde os seus quinze anos. (FANTE, 2005)

Um outro caso registrado no Brasil foi em Recife, Pernambuco, onde um garoto de onze anos, embora fosse tido com um aluno muito bom, pois gostava de estudar, ao ser transferido de uma escola de Natal para Recife, sofreu intimidação na escola, que o fez não querer mais estudar. Foi visto pela última vez por alunos da escola, da qual cruzou os portões correndo e nunca mais foi visto. Pouco tempo depois, foi conduzido ao IML – Instituto Médico Legal - de Recife, um corpo com as mesmas características desse aluno, porém, os exames de DNA estão ainda em andamento. Este garoto era discriminado por seu sotaque e seus agressores o agrediam com surras, empurrões, murros e chutes. (FANTE, 2005)

Os casos acima citados demonstram que, mesmo estando visíveis as situações de *Bullying*, os professores cientes do que acontecia no cotidiano daquela escola, não estavam preparados para lidar com o problema, pois uma professora desta escola, por saber do problema, adoeceu, mas não conseguiu meios de coibir a ação dos agressores, sendo este o reflexo àqueles que não participam do problema, mas são afetados por serem espectadores.

Os espectadores também sofrem as conseqüências de *Bullying*, porque são àqueles que não participam diretamente e por serem passivos ao fenômeno são afetadas ao assistirem o sofrimento das vítimas e têm medo de se tornarem futuras vítimas, por isso se calam diante das ações dos autores.

Para Costantini (2004), os adultos no âmbito escolar não dão o devido importância ao *Bullying*, justamente porque em muitos casos o aluno intimidado não revela o que o vitimiza; assim, a subestimação dos adultos, de maneira proposital ou não e a não ação contra o fenômeno, além da idéia de não envolvimento com os conflitos entre discentes e até mesmo a participação deste adulto como espectador, permite que estes atos de intimidação se perpetuem e não sejam coibidos como deveriam, muitas vezes passando a fazer parte do cotidiano escolar como na situação “normal”.

As pesquisas deixam evidente quanto o fenômeno é subestimado pelos adultos na escola, em parte porque o estudante intimidado quase nunca revela aquilo que lhe acontece. A ausência efetiva dos adultos, proposital ou não, nos momentos em que acontecem os episódios de *Bullying*, a convicção de que os conflitos entre os jovens devam ser resolvidos entre eles, a falta de preocupação com as conseqüências de certas atitudes, às vezes participando zombeteiramente do escárnio das

vítimas fazem com esse problema se espalhe sem ser enfrentado e barrado como deveria. (COSTANTINI, 2004, p. 75)

Parece-nos que a subestimação dada pelos adultos no âmbito escolar é a mesma encontrada no contexto familiar, pois como descrito por Costantini (2004), é notável que nas famílias dos agressores/intimidadores não é claramente percebido que os valores pertencentes a estas são coerentes à sociedade em que está inserida e da mesma forma, os pais das vítimas, mesmo cientes das intimidações sofridas por seus filhos, mostram-se despreparados à compreensão a respeito do fenômeno e por este motivo não comunicam aos responsáveis pela instituição de ensino onde estudam seus filhos.

Também o contexto familiar se vê em grande dificuldade. No que se refere aos intimidadores, é o caso de se perguntar quais valores são transmitidos pela família. No que se refere às vítimas, os dados nos dizem que eles contam seus segredos aos pais, com clareza, mas estes parecem não ter capacidade de compreender suficientemente suas preocupações e comunicá-las à escola. (COSTANTINI, 2004, p. 76)

Quando não há intervenções efetivas contra o *Bullying*, o ambiente escolar passa a ser totalmente contaminado, pois todas as crianças, sem exceção, são afetadas negativamente, passando a experimentar sentimentos de ansiedade e medo. Assim, como descrevemos anteriormente, nem a instituição de ensino nem tão pouco a família são preparadas para desenvolver ações de reconhecimento e combate ao fenômeno, pois acreditamos que a questão seja estrutural.

O *Bullying* na escola está, salvo os episódios mais gritantes e visíveis, ligado a um problema de reconhecimento do fenômeno por parte dos adultos. Se isso não existe, dificilmente o *Bullying* pode ser eficazmente combatido. Assim, a ausência de sinalização ou de intervenção pontuais em episódios específicos por parte dos professores, do pessoal não-docente e das famílias cria um terreno propício à sua difusão e produz um ambiente escolar caracterizado por um mal-estar generalizado. Os motivos pelos quais é difícil aos adultos reconhecerem a existência do problema são muitos e estão relacionados à dificuldade que as vítimas têm para desabafarem, à ausência efetiva de adultos no momento em que ocorrem os episódios, à convicção de que os conflitos entre colegas devam ser resolvidos entre eles, às dificuldades pessoais que alguns professores têm de enfrentar com determinação os casos ocorridos. (COSTANTINI, 2004, p. 101)

No Brasil, o levantamento realizado pela ABRAPIA, em 2002, envolvendo cinco mil, oitocentos e setenta e cinco estudantes de quinta a oitava séries, de onze escolas

localizadas no município do Rio de Janeiro, revelou que 40,5% desses alunos admitiram ter estado diretamente envolvidos em atos de *Bullying*, naquele ano, sendo 16,9% alvos, 10,9% alvos/autores e 12,7% autores de *Bullying*. (ABRAPIA, 2005)

Estudantes de sexo masculino, segundo estudos, estão mais envolvidos com o *Bullying*, tanto como autores quanto como alvos, porém o fenômeno também acontece entre meninas, com menor frequência segundo estudos, e de maneira distinta, porque é demonstrado a partir de prática de exclusão ou difamação.

1.2 – Objetivos da pesquisa

1.2.1 – Objetivo Geral

- Investigar o *Bullying* enquanto um fenômeno mundial e partindo do pressuposto de que suas determinações ainda não estão claras, mas que é de um fenômeno indeterminado de sociedade, de classe social, de lugar, de ciclo escolar e de condição financeira, pois está presente em escolas tanto públicas, quanto particulares, de Ensino Fundamental ou Médio, de periferia ou centro de cidade, rural ou urbana.

1.2.2. – Objetivos Específicos

- Caracterizar a clientela de três escolas de Ensino Médio de Araraquara – SP, quanto à faixa etária, etnia, sexo, estrutura familiar e econômica, renda familiar, localização e moradia e relacionar com a convivência escolar e *Bullying*.

- Identificar possíveis casos de *Bullying* nas primeiras séries do Ensino Médio de três escolas de Araraquara – SP com características distintas, pois se trata de escolas pública, autárquica e particular.

- Apresentar programas realizados no mundo e no Brasil para a identificação de possíveis casos de *Bullying*, pensando em sua prevenção e diminuição no âmbito escolar.

1.3 - Metodologia

Esta pesquisa foi desenvolvida, a princípio, na Escola A, quando nós, professoras eventuais da referida escola, encontramos dificuldades para ministrar aulas na substituição de professores efetivos, pois, como não podíamos atribuir notas aos alunos, eles não nos respeitavam e não se interessavam pelo desenvolvimento do conteúdo programático das

disciplinas. Com o desenvolvimento dessa pesquisa exploratória, observamos que as dificuldades não eram encontradas apenas por nós professoras eventuais, mas também, pelos professores efetivos.

A pesquisa exploratória se deu a partir da aplicação de um questionário, de forma aleatória, a 10% do total dos alunos da referida escola (N= 170 alunos). Esse questionário foi voltado à possível identificação das causas dos comportamentos violentos existentes.

Pelas respostas obtidas e pela observação do comportamento dos alunos, identificados na Tabela 01, pudemos perceber que ocorriam situações de violência escolar sugerindo casos relacionados ao *Bullying*, porém acreditamos que nem toda violência é fruto deste fenômeno. Conforme as respostas descritas pelos discentes entrevistados, durante a pesquisa exploratória, observamos que as ações dos discentes poderiam ter motivações com influências possíveis na dinâmica familiar e no seu posicionamento face à sociedade.

TABELA 01 – Tabela de identificação dos alunos entrevistados

Entrevista	Escola	Idade	Sexo	Identificação utilizada
1	A	17	F	A1
2	A	15	F	A2
3	A	16	M	A3
4	A	15	M	A4
5	A	15	F	A5
6	A	15	F	A6
7	A	15	F	A7
8	A	16	F	A8
9	A	15	F	A9
10	A	15	F	A10
1	B	15	F	B1
2	B	15	M	B2
3	B	15	M	B3
4	B	15	F	B4
5	B	15	F	B5
1	C	15	M	C1
2	C	15	F	C2
3	C	14	F	C3
4	C	15	F	C4
5	C	15	F	C5
6	C	15	M	C6
7	C	16	F	C7
8	C	15	M	C8
9	C	16	F	C9
10	C	15	F	C10
11	C	15	M	C11
12	C	16	F	C12
13	C	15	F	C13
14	C	15	M	C14
15	C	15	M	C15
16	C	15	F	C16
17	C	15	F	C17
18	C	15	M	C18
19	C	15	M	C19
20	C	15	M	C20

O comportamento desses alunos em relação a esse tipo de violência perceptível em maior ou menor grau ficou mais latente no momento em que aplicamos o questionário desta pesquisa e devido às narrações descritas com muita naturalidade por todos os alunos,

participantes desta pesquisa. Percebemos que ocorria nesta escola uma certa banalização de violência em todos os seus aspectos, e que esses acontecimentos pareciam fazer parte do universo no qual estavam inseridos.

Após nos efetivarmos por meio de concurso público, passamos a trabalhar em uma escola autárquica e com o desenvolvimento da nossa atividade profissional, pudemos notar que os alunos da Escola A tinham comportamentos muito distintos dos alunos desta segunda escola.

E, por este motivo, aplicamos o questionário desta pesquisa também nesta segunda escola – aqui denominada Escola B, onde pudemos perceber que, mesmo sendo esta uma escola pública, os alunos realmente eram diferentes em relação aos comportamentos dos da Escola A. Assim, ficamos instigadas a entender diferenças de comportamento desses alunos, mesmo apresentando semelhanças em termos de condições financeiras, faixa etária, localização de moradia.

Por isso, estendemos a aplicação do mesmo questionário aos alunos de outra escola – aqui denominada C, sendo esta distinta das duas primeiras, por ser particular e, em relação à renda e família, localização, moradia, mas ainda, com a mesma faixa etária.

Portanto, a pesquisa foi desenvolvida, com alunos das primeiras séries de Ensino Médio de três escolas de Araraquara – SP, a partir de um questionário aberto e fechado, contendo vinte e cinco questões dissertativas e de múltipla escolha.

Embora sabendo que o fenômeno *Bullying* acontece com alunos nos quatro ciclos do Ensino Fundamental e nas três séries do Ensino Médio, os adolescentes de primeira série do Ensino Médio foram escolhidos, pois o sistema educacional brasileiro divide em prédios distintos, crianças e adolescentes. Portanto, escolhemos trabalhar com alunos da primeira série do Ensino Médio destas três escolas, pois é este o momento em que os alunos chegam às escolas pesquisadas, vindos do Ensino Fundamental atendido em outras unidades, quer públicas ou particulares e que ainda não possuem grupos de amigos.

Segundo estudo realizado na Itália por Ada Fonzi e seu grupo de trabalho, o *Bullying* pode estar em todas as séries, mas é mais facilmente encontrado nas séries que coincidem com a adolescência, pois,

O *Bullying* é um fenômeno que diz respeito não só às escolas maternal, às classes da *scuole medie* e das *ecuoie elementari* (...), mas também pode estar presente nas primeiras duas séries das *scuole superiori*, como demonstram as pesquisas conduzidas em outras cidades (...). Nas terceiras, quartas e quintas séries dos institutos pesquisados parecer não

haver mais muito envolvimento com esse fenômeno. (Fonzi *apud* COSTANTINI, 2004, p. 71)

Ao pesquisarmos o fenômeno, percebemos que o *Bullying* está ligado ao período, tanto para agressores/intimidadores, quanto para suas vítimas, compreendido pela adolescência, pois estes indivíduos estão, ainda, despreparados para questões mais complexas como as encontradas por indivíduos mais velhos.

Essa diferença, provavelmente ligada à idade, deve-se ao fato de que o *Bullying* se desenvolve concomitantemente a um período particular da adolescência, distinguido por um amadurecimento diferente dos jovens das primeiras séries em relação aos das séries mais adiantadas, os quais estão mais voltados aos interesses externos à escola, para sua realização pessoal em termos de estudos, trabalho, companheiros, amor; ou seja, mais orientados para uma vida independente, na qual até mesmo quem entrou como vítima em ações intimidatórias conseguiu criar estruturas comportamentais de defesa pessoal.

O *Bullying*, ao contrário, é característico das primeiras séries, envolvendo quem é mais imaturo, quem está vivendo o ápice da fase evolutiva, quando não é mais criança, mas ainda não se tornou um jovem maduro. (Fonzi *apud* COSTANTINI, 2004, p. 72)

Para entendermos os comportamentos violentos (explícitos e implícitos) desses alunos, no espaço escolar, em suas relações entre si e com os professores, coordenadores, diretora e vice-diretora, funcionários da administração, inspetores e serventes e estabelecer relações sociais, visando a diminuição da violência e a identificação de possíveis casos de *Bullying* é necessário retomarmos alguns pontos gerados pelo fenômeno.

Para Cleo Fante, o *Bullying* estimula a delinqüência e induz a outras formas de violência explícita, produzindo cidadãos estressados, deprimidos, com baixa auto-estima e incapacidade de auto-aceitação. (FANTE, 2005)

Para Costantini, “O contexto relacional e psicológico que se produz com o *Bullying* é típico de um sistema em grupo fechado, problemático, que não encontrou brechas para desenvolver positivamente as relações entre seus membros”. (COSTANTINI, 2004, p. 74)

Em um grupo determinado, como por exemplo, em uma sala de aula, esta classe torna-se o espaço para as dinâmicas negativas, nas quais as relações internas, entre os companheiros, transformam-se em rituais de intimidação das vítimas e de passividade, indiferença e impotência dos espectadores. Para fugir a estas situações indesejáveis, as vítimas se isolam. É possível à vítima de *Bullying*, quando estiver fora da escola onde estuda, trocar de grupo ou escolher novas amigas, porém dentro da escola, ou mais

especificamente em sala de aula, a vítima se torna obrigada a conviver com seus agressores/intimidadores e os espectadores de seu sofrimento, por todo seu percurso escolar.

Esta pesquisa foi desenvolvida em três escolas de Ensino Médio de Araraquara – SP, conforme características apresentadas na Tabela 02. Comportamentos violentos, em maior ou menor grau, foram observados nessas três escolas e tendem a serem identificados com o fenômeno *Bullying*, o qual passamos a discutir. Esta pesquisa refere-se ao ano letivo de 2005.

Escolhemos trabalhar com três escolas distintas, que atendem a uma clientela oriunda de bairros variados, para que esta pesquisa alcançasse uma representatividade do município de Araraquara – SP.

TABELA 02 – Caracterização das três escolas participantes desta pesquisa

ESCOLA	A	B	C
CARACTERÍSTICA	PÚBLICA	AUTÁRQUICA	PARTICULAR
LOCALIZAÇÃO - BAIRRO	VILA XAVIER	CENTRO	CENTRO
TEMPO DE FUNCIONAMENTO	32 ANOS	57 ANOS	21 ANOS
NÚMERO TOTAL DE ALUNOS DE ENSINO MÉDIO - ATENDIDOS EM 2005	1620 ALUNOS	240 ALUNOS	273 ALUNOS
NÚMERO DE ALUNOS DAS PRIMEIRAS SÉRIES DE ENSINO MÉDIO - ATENDIDOS EM 2005	611 ALUNOS	80 ALUNOS	81 ALUNOS

1.3.1 - Caracterização da Escola A

Verificamos que a Escola A recebe, em sua maioria, alunos vindos dos bairros que compreendem a Zona Leste da cidade, localizados perifericamente, sendo eles: Jardim das Paineiras, Jardim Santa Júlia, Jardim Santa Clara, Jardim Água Branca, Jardim Biagioni, Vila Esperança, Jardim Del Rey, Jardim Santa Rosa, Jardim Dumont, Jardim América, Jardim Arco-Íris, Parque São Paulo, Jardim Iguatemi, Jardim Pinheiros, Jardim das Estações, Jardim Floridiana, Jardim Brasil e Jardim Paulistano, ao lado da Vila Xavier, bairro onde está situada a escola.

Por estarem perifericamente localizadas, o espaço urbano ocupado tende a carecer de infra-estrutura e de políticas públicas que poderiam suprir essa carência, não apenas na forma de infra-estrutura básica, mas, principalmente, no âmbito social. É sentida a ausência de atendimentos públicos voltados à população, sejam eles relacionados à saúde, à educação, transporte, moradia e saneamento.

Em 2003, a Escola A atendeu a um público de mil, oitocentos e setenta e oito alunos distribuídos em quarenta salas de aula, no total, separadas nos períodos manhã, tarde e noite, sendo setecentos e cinco alunos distribuídos em quinze salas de aula de primeira série, quinhentos e oito alunos distribuídos em doze salas de aula de segunda série e quinhentos e noventa e três alunos, distribuídos em treze salas de aula de terceira série.

Em 2004, a Escola A atendeu mil, oitocentos e oitenta e seis alunos no total, distribuídos em quarenta e duas salas de aulas nos três períodos, sendo oitocentos e cinquenta alunos distribuídos em dezenove salas de primeira série, quinhentos e quarenta e dois alunos, distribuídos em doze salas de aula de segunda série e quatrocentos e noventa e quatro alunos, distribuídos em onze salas de terceira série.

Em 2005, a Escola A teve um decréscimo no número de salas de aula e alunos por sala, atendendo a um público de mil, seiscentos e vinte alunos distribuídos em trinta e nove salas de aula nos três períodos, sendo dezesseis salas de primeira série, doze salas de segunda série e dez salas de terceira série.

1.3.2 - Caracterização da Escola B

Os alunos da Escola B são oriundos de bairros de todas as zonas de Araraquara e uma pequena parcela vinda de cidades vizinhas, sendo estes os bairros da Vila Xavier, Jardim Imperador, São Geraldo, Cecap I e II, Melhado, Jardim Santa Clara, Jardim Aclimação, Jardim Paulistano, Jardim Primor, Yolanda Ópice I e II, Centro, São José,

Santa Angelina, Jardim Nova Araraquara, Jardim Iguatemi, Jardim Pinheiros, Usina Tamoio, Assentamento Bela Vista, Jardim das Estações, Jardim Gardênia, Jardim Primavera, Residencial Lupo II, Santana, Jardim Água Branca, Jardim Santa Rosa, Jardim Adalberto Roxo II, Vila Sedenho, Vale do Sol, Jardim Panorama, Vila Ferroviária, Jardim Venesa, Selmi Dey, Jardim Brasil, Cambuy, Jardim Tamoio, Jardim Biagione e Jardim Brasília.

Em 2003, a Escola B atendeu a um público de duzentos e quarenta alunos somente no Ensino Médio, distribuídos em seis salas de aula no total apenas no período manhã, sendo oitenta alunos distribuídos em duas salas de aula de primeira série, oitenta alunos distribuídos em duas salas de aula de segunda série e oitenta alunos distribuídos em duas salas de aula de terceira série.

Em 2004, a Escola B atendeu a um público de duzentos e quarenta alunos somente no Ensino Médio, distribuídos em seis salas de aula no total apenas no período manhã, sendo oitenta alunos distribuídos em duas salas de aula de primeira série, oitenta alunos distribuídos em duas salas de aula de segunda série e oitenta alunos, distribuídos em duas salas de aula de terceira série.

O número de alunos atendidos no Ensino Médio da Escola B é equivalente anualmente em todas as séries, bem como o número de sala de aula, porque a escola faz antes de cada ano letivo, um exame, denominado “Vestibulinho”, para selecionar os alunos ingressantes. Assim também acontece com os alunos do Ensino Técnico oferecido pela Escola, porém esta seleção se dá no final de cada semestre, a fim de selecionar os alunos ingressantes nestes cursos no semestre seguinte. Vale ressaltar ainda que estes cursos técnicos são semestrais e com duração total de um ano e meio.

Portanto, em 2005, a Escola B atendeu a um público de duzentos e quarenta alunos somente no Ensino Médio, distribuídos em seis salas de aula no total apenas no período manhã, sendo oitenta alunos distribuídos em duas salas de aula de primeira série, oitenta alunos distribuídos em duas salas de aula de segunda série e oitenta alunos, distribuídos em duas salas de aula de terceira série.

1.3.3 - Caracterização da Escola C

Podemos notar que a Escola C recebe, em sua maioria, alunos vindos dos bairros de Araraquara que compreendem: Fonte Luminosa, São José, São Geraldo, Vila Sedenho, Jardim Primor, Vila Harmonia, Jardim Ipês, Roseiras, Vila Freitas, Jardim Brasil, Jardim

Eliana, Chácara Flora, Jardim Tabapuã, Vila Xavier, Jardim Arangá, Jardim Botânico, Santa Angelina, Santana, Carmo, Vila Renata, Jardim Imperador, Vila Esperança e Selmi Dey; porém, uma minoria, cerca de 3% do total de alunos atendidos, são de cidades vizinhas, sendo estas, Américo Brasiliense, Santa Lúcia, Rincão, Matão e Boa Esperança do Sul.

A Escola C, em 2003, atendeu a um público de trezentos e trinta e sete alunos somente no Ensino Médio, distribuídos em oito salas de aula no total no período manhã, sendo cento e trinta e sete alunos distribuídos em três salas de aula de primeira série, cento e nove alunos distribuídos em três salas de aula de segunda série e noventa e um alunos, distribuídos em duas salas de aula de terceira série.

Em 2004, a Escola C atendeu a um público de trezentos e quarenta e quatro alunos somente no Ensino Médio, distribuídos em oito salas de aula no total apenas no período manhã, sendo cento e oito alunos distribuídos em três salas de aula de primeira série, cento e vinte e oito alunos distribuídos em três salas de aula de segunda série e cento e oito alunos, distribuídos em duas salas de aula de terceira série.

Em 2005, a Escola C atendeu a um público de mil alunos no total, sendo que duzentos e setenta e três destes alunos são de Ensino Médio e, distribuídos em sete salas de aula no total, apenas no período manhã, sendo oitenta e um alunos distribuídos em duas salas de aula de primeira série, oitenta e dois alunos distribuídos em duas salas de aula de segunda série e cento e dez alunos, distribuídos em três salas de aula de terceira série.

1.4- Técnicas de pesquisa

Para a tentativa de identificação de casos de *Bullying* nas escolas, enquanto fenômeno social, Costantini (2004) sugere que é necessário dotar-se de instrumentos de análise por meio de questionário fechado e anônimo aplicado aos alunos. E isto torna-se necessário para dimensionar e quantificar o fenômeno, a partir de perguntas relativas ao fenômeno.

A pesquisa de campo foi desenvolvida com alunos da primeira série do Ensino Médio de três escolas – denominadas Escola A, Escola B e Escola C, no município de Araraquara – SP, por meio de aplicação de um questionário com perguntas abertas e fechadas, contendo vinte e cinco questões dissertativas e de múltiplas escolhas. A escolha dessa série escolar deu-se devido ao fato de o *Bullying* envolver adolescentes imaturos, que estão vivendo a fase de mudança física e psicológica entre a infância e a juventude, como

bem colocado por Ada Fonzi (*apud* COSTANTINI, 2004), “O *Bullying* é característico das primeiras séries, envolvendo quem é mais imaturo, quem está vivendo o ápice da fase evolutiva, quando não é mais criança, mas ainda não se tornou um jovem maduro.”

Este questionário (Anexo 01) foi elaborado com questões envolvendo o fator social dos alunos, a violência no âmbito escolar e, como objetivo maior da pesquisa, questões que nos deram meios de identificar possíveis casos de agressores e vítimas. “Existe, ainda, o reflexo do *Bullying* naqueles que não participam diretamente, porém são passivos ao *Bullying*, pois são afetadas indiretamente ao assistirem o sofrimento das vítimas e o medo de se tornarem futuras vítimas, se calam diante das ações dos autores”. (COSTANTINI, 2004)

1.5 - Sujeitos da pesquisa

Como descrevemos anteriormente, a pesquisa foi desenvolvida com alunos das primeiras séries, de três escolas distintas, do Ensino Médio de Araraquara – SP, pois é este o momento em que os alunos chegam à esta escola vindos do Ensino Fundamental atendidos em outras unidades, localizadas em bairros diferentes e, portanto, sugere-se que não existam grupos de amigos já consolidados.

O que pudemos perceber, ao estudarmos o *Bullying*, foi uma estreita ligação com o que presenciávamos no espaço escolar escolhido como objeto de estudo para a pesquisa de campo e as discussões teóricas de Costantini,

No ambiente escolar é difícil libertar-se de uma certa distribuição de papéis, seja para o agressor ou para a vítima, ambos condicionados pelo grupo-classe no qual estão inseridos. A sala de aula é determinante na elaboração do sistema de regras de grupo, segundo o qual há aquele que é intimidado e aquele que deve intimidar, aquele que é testemunha participante (indiferente ou às vezes a favor da vítima, mas amedrontado pela situação). (COSTANTINI, 2004, p. 73)

Assim, porque os alunos ainda não têm grupos de amigos, tornam-se vulneráveis às ações daqueles que usam as más condutas, abordadas aqui como ações intimidatórias daqueles que usam o *Bullying* como meio de se destacarem no meio dos colegas de classe e, ainda, existem aqueles que se compadecem com o sofrimento alheio, porém, por se sentirem desprotegidos, apresentam-se indiferentes frente ao fenômeno.

1.6 – Estrutura do Trabalho

Na Introdução deste trabalho apresentamos, conceituamos e caracterizamos o *Bullying* enquanto fenômeno social, que faz parte de violência escolar, pois trata-se de comportamento ligado à agressividade física, verbal e psicológica e, embora possa acontecer em todos os lugares e atinja todas as classes econômicas, é mais facilmente detectado no âmbito escolar.

Por possuir características particulares, não pode ser considerado apenas um tipo de violência escolar. É mais do que isso porque não acontece a partir de um motivo pré-determinado e não se dá como conflitos normais ou brigas entre discentes e sim, atos de intimidação repetida contra vítimas vulneráveis e incapazes de defesa e a existência de espectadores que, por medo de se tornarem vítimas futuras, não agem em defesa das vítimas. Ainda, na introdução deste trabalho, apresentamos um breve histórico de estudos realizados nestes dois universos e citamos alguns casos de *Bullying* ocorridos no mundo e no Brasil.

Enquanto pesquisa empírica, caracterizamos três escolas que participaram deste trabalho como objeto de estudo, onde pudemos aplicar um questionário voltados a alunos de Ensino Médio, adolescentes, pertencentes ao recorte que adotamos, ou seja, três escolas de Araraquara-SP, denominadas Escolas A, B e C, sendo respectivamente a primeira de periferia e pública e duas de centro, uma autárquica e outra particular.

No segundo capítulo, caracterizamos as primeiras séries das três escolas, de Ensino Médio, participantes desta pesquisa, bem como suas clientelas, segundo a faixa etária, a própria classificação de cor, o sexo, o número de irmãos, a renda familiar, moradia familiar ou não.

No capítulo três, procuramos caracterizar os alunos das primeiras séries de Ensino Médio das três escolas participantes desta pesquisa, segundo o relacionamento com colegas de sala de aula, conflitos escolares que diferem de violência escolar, bem como caracterizamos agressores/intimidadores e o tipo de relacionamento que estes têm, bem como vítimas e espectadores e identificamos alunos atualmente intimidados no âmbito escolar, alunos que já foram intimidados na escola e o tipo de intimidações que as vítimas já sofreram.

Nas considerações finais, discutimos os resultados desta pesquisa e apresentamos programas realizados para a prevenção e redução do fenômeno *Bullying* no mundo e no Brasil.

CAPÍTULO 2 – CARACTERIZAÇÃO DA CLIENTELA ESCOLAR NAS TRÊS ESCOLAS DE ENSINO MÉDIO, NO CONTEXTO RELACIONADO COM O FENÔMENO *BULLYING*

2.1 - Caracterização das primeiras séries das três escolas de Ensino Médio

2.1.1 - Caracterização das primeiras séries de Ensino Médio da Escola A

As dezesseis salas de primeira série da Escola A abrigam em sua totalidade, seiscentos e onze alunos, distribuídos nos três períodos, sendo: três salas no período da manhã, dez salas no período da tarde e três salas no período da noite. Adotamos a amostragem de 50% do número de salas e não do número de alunos, pois notamos a ausência dos discentes na aplicação do questionário, e pudemos perceber que existem salas com trinta e nove alunos matriculados, como é o caso da 1ª série “N”, porém apenas vinte e três alunos estavam realmente presentes no dia da pesquisa. E esta ausência dos discentes se deu por faltas, remanejamento, transferência ou evadidos. Portanto, trabalhamos, no total, com noventa e quatro alunos de primeiras séries do período diurno e setenta e um alunos de primeiras séries do período noturno.

2.1.2 - Caracterização das primeiras séries de Ensino Médio da Escola B

As duas salas de primeira série da Escola B abrigam em sua totalidade, oitenta alunos, atendidos apenas no período da manhã, pois o Ensino Médio funciona apenas neste período. Adotamos a amostragem de 100% do número de salas e de número de alunos, pois não notamos a ausência dos discentes na aplicação do questionário, e pudemos perceber que a evasão escolar é quase nula. Portanto, trabalhamos, no total, com setenta e seis alunos de primeiras séries do período diurno.

2.1.3 - Caracterização das primeiras séries de Ensino Médio da Escola C

As duas salas de primeira série da Escola C abrigam em sua totalidade oitenta e um alunos, distribuídos apenas no período da manhã. Adotamos a amostragem de 85% do número de alunos, pois pudemos perceber que não estavam presentes, doze alunos das primeiras séries no dia da pesquisa. Portanto, trabalhamos, no total, com sessenta e nove alunos de primeiras séries do período manhã.

2.2 - Caracterização dos alunos de primeiras séries do Ensino Médio das três escolas segundo a faixa etária

Podemos verificar que os alunos participantes desta pesquisa de campo, tanto da Escola A quanto nas Escolas B e C são, em sua maioria, adolescentes entre quinze e dezesseis anos, conforme podemos visualizar no Gráfico 01. Notamos, portanto, que 51% dos alunos da Escola A, conforme o Gráfico 01, têm quinze anos, assim como 88% dos alunos da Escola B, têm quinze anos e 70% dos alunos da Escola C, têm a mesma idade.

O segundo índice comprovado nesta pesquisa é a presença de uma segunda parcela de alunos, imediatamente após a grande maioria, com dezesseis anos, conforme demonstrado no gráfico das três escolas pesquisadas, sendo 34% dos alunos da Escola A, 9% dos alunos da Escola B e 26% dos alunos da Escola C, que ainda assim, são denominados adolescentes, conforme descreve a Lei Federal nº 8069, em seu segundo artigo, “Considera-se criança, para os efeitos desta lei, a pessoa até doze anos de idade incompletos, e adolescente aquela entre doze e dezoito anos de idade”. (BRASIL, 1990, p. 19)

Em relação a jovens de dezessete anos, presentes nas primeiras séries do Ensino Médio, das escolas participantes desta pesquisa, podemos notar que 12% dos alunos da Escola A, demonstraram ter esta idade, diferente da Escola B, pois não se nota alunos com dezessete anos e uma pequena minoria, ou seja, apenas 3% dos alunos da Escola C.

Ao se analisar o número de alunos com dezoito anos nas três escolas participantes desta pesquisa, podemos notar que este índice é apenas presente em 1% dos alunos da Escola A, sendo nulo, nas demais escolas, ou seja, Escola B e Escola C.

Podemos notar, ainda, que uma mínima presença de alunos com catorze anos participantes desta pesquisa nas três escolas, sendo que não há indícios de alunos com esta idade na Escola A, apenas 3% dos alunos da Escola B e 1% dos alunos da Escola C.

Ainda notamos que todos os alunos das primeiras séries de Ensino Médio das Escolas B e C, demonstrado no Gráfico 01, responderam a questão quanto ao índice idade, porém 2% dos alunos da Escola A, preferiram não responder a esta pergunta.

Segundo estudo realizado na Itália por Ada Fonzi (*apud* COSTANTINI, 2004) e seu grupo de trabalho, o *Bullying* pode estar em todas as séries, mas é mais facilmente encontrado nas séries que coincidem com a adolescência.

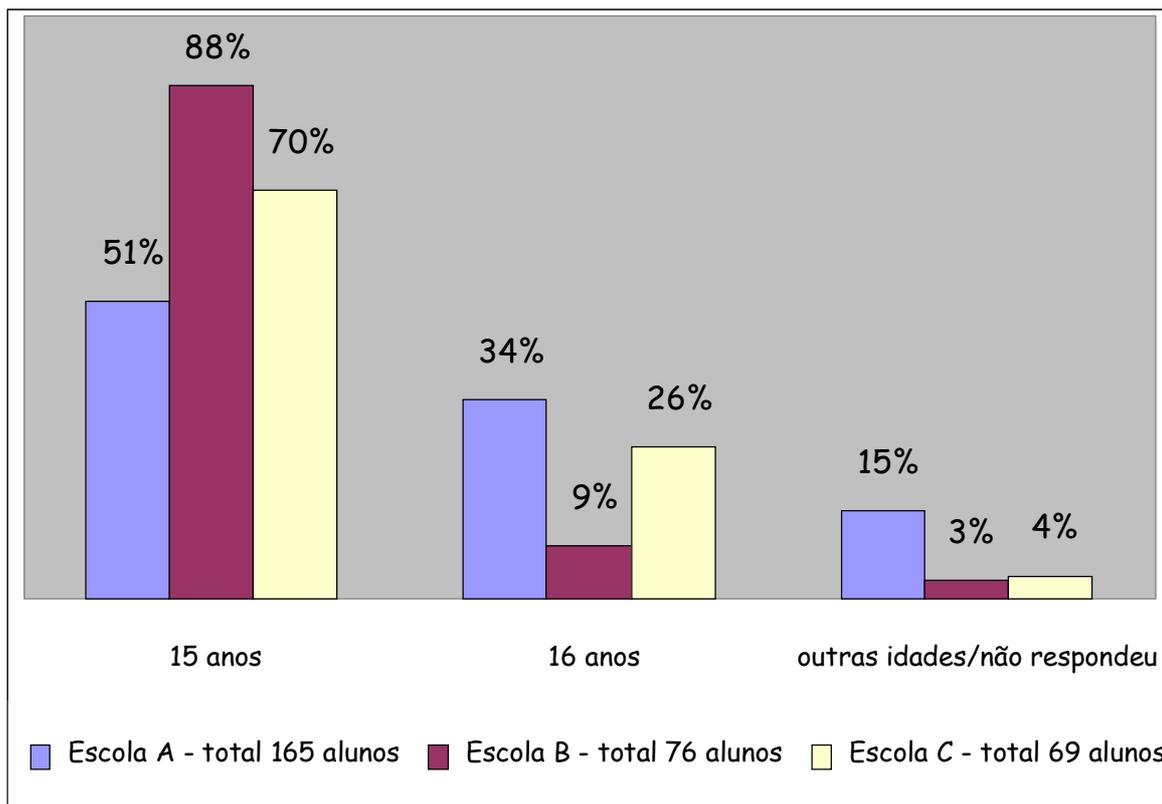


GRÁFICO 01 – Alunos das Escolas A, B e C segundo a faixa etária

Para essa autora, o *Bullying* está presente não apenas nas escolas de Ensino Maternal e Ensino Fundamental, mas principalmente no Ensino Médio equivalente à adolescência, mais precisamente nas primeiras séries deste último, pela própria mudança física e psicológica dos alunos que estão na fase intermediária entre a infância e a fase adulta. (FONZI, 2004)

Verificamos que os alunos das séries escolhidas para esta pesquisa são adolescentes, reconhecidos pela lei acima descrita e do período escolar o qual a literatura define propícia para detectarmos possíveis casos de *Bullying* nas escolas pesquisadas.

2.3 - Caracterização dos alunos de primeiras séries do Ensino Médio das três escolas segundo a própria classificação de cor

Geralmente, os autores de *Bullying* procuram pessoas, para serem suas vítimas, que tenham alguma característica que sirva de foco para suas agressões. Essas características podem ser algumas diferenças em relação ao grupo no qual estão inseridas, como por exemplo: obesidade, baixa estatura, deficiência física, ou outros aspectos culturais, étnicos ou religiosos. (COSTANTINI, 2004; FONZI, 2004; THEÓPHILO, 2005)

Em relação ao fator cor, indicados pela própria classificação dos alunos participantes desta pesquisa, das três escolas, verificamos que, tanto da Escola A, quanto nas Escolas B e C são, em sua maioria, adolescentes brancos por eles declarados, se analisarmos os dados. Notamos, portanto, que são brancos 43% dos alunos da Escola A, assim como 80% dos alunos da Escola B e 84% dos alunos da Escola C.

O segundo índice comprovado nesta pesquisa é a presença de alunos de cor parda, segundo a própria classificação de cor, sendo 31% dos alunos da Escola A, 18% dos alunos da Escola B e 9% dos alunos da Escola C.

Podemos notar ainda, uma mínima presença de alunos de cor amarela, quanto à própria classificação de cor, nas primeiras séries de Ensino Médio das três escolas participantes desta pesquisa, sendo apenas 1% na Escola A, igual índice, ou seja, 1% dos alunos da Escola B e este índice é maior na terceira escola, sendo 9% dos alunos da Escola C.

Ainda notamos que todos os alunos das primeiras séries de Ensino Médio das Escolas B e C responderam à questão quanto ao fator cor por eles declarados, porém 3% dos alunos da Escola A, preferiram não responder a esta pergunta e 1% dos alunos da Escola C declararam não saber qual a sua cor.

2.4 - Caracterização dos alunos de primeiras séries do Ensino Médio das três escolas segundo o sexo

Estudantes de sexo masculino, segundo pesquisas já realizadas por Rachel Simmons (2004), estão mais envolvidos com o *Bullying*, tanto como autores quanto como vítimas, diferente das do sexo feminino, que embora com menor frequência, também ocorre e principalmente, como prática de exclusão ou difamação.

Para Cleo Fante, “Quanto ao gênero: 34% das condutas foram praticadas por meninos agindo individualmente ou em grupos. As meninas tiveram uma participação de 21%, agindo individualmente ou em grupo.” (FANTE, 2005, p. 60)

Nas três escolas participantes desta pesquisa, conforme dados demonstrados no Gráfico 02, notamos a presença nas primeiras séries do Ensino Médio, de um número maior de alunos do sexo masculino, pois percebemos que, 58% dos alunos da Escola A, 51% dos alunos da Escola B e 51% dos alunos da Escola C são do sexo masculino, fator este potencialmente visto para identificarmos possíveis casos de *Bullying*, nas escolas selecionadas como objeto de pesquisa deste trabalho.

Observamos, também, nas primeiras séries de Ensino Médio das escolas pesquisadas, que 38% dos alunos da Escola A, participantes desta pesquisa, são do sexo feminino, conforme demonstrado no Gráfico 02, assim como também são em 49% da Escola B e 49% dos alunos da Escola C. Ainda, 4% dos alunos da Escola A não responderam quanto a este índice.

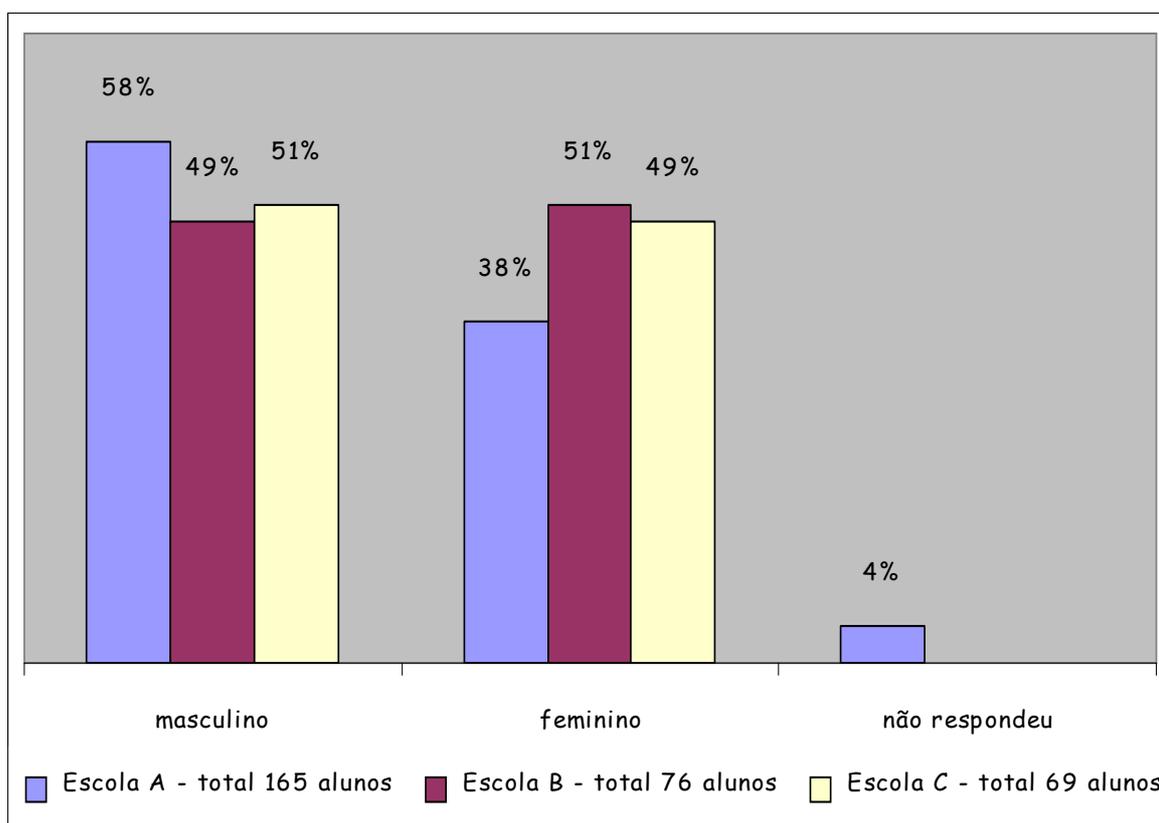


GRÁFICO 02 – Alunos das Escolas A, B e C segundo o sexo

Para Simmons (2004), o *Bullying* é sentido da mesma maneira tanto em meninos, quanto em meninas, porém estes adolescentes não se expressam ou reagem igualmente, porque devido às regras impostas pela sociedade, a agressividade das meninas parece ser demonstrada diferentemente da dos meninos, pois elas, devido ao processo de socialização, tendem a crescer aprendendo a agir de maneira gentil, serem sorridentes e a fazer amizade com outras pessoas. Assim, quando se cresce aprendendo isso, é preciso esconder os verdadeiros sentimentos que surgem na hora da raiva. As meninas têm os mesmos sentimentos dos meninos, sim, mas precisam camuflar isso por causa dessas proibições, resultando em fazer comentários, disfarçar, fingir que não estão com raiva quando, na

verdade, estão. Elas têm que usar os relacionamentos para ferir os outros, ao invés de usar métodos mais convencionais, geralmente associados aos garotos.

A reação de jovens de ambos os sexos, como valores e comportamentos, são distintos, porque a sociedade em que vivemos, embora com muitas evoluções comportamentais históricas, é mantida ainda, sob os moldes patriarcal, machista e tradicional, transmitidos pelos pais e principalmente pelas mães, aos seus novos membros na socialização primária, abordada neste texto anteriormente. (SAFFIOTI, 1991; WHITAKER, 1997)

2.5 - Caracterização dos alunos de primeiras séries do Ensino Médio das três escolas segundo o número de irmãos

Em relação ao número de irmãos, indicado pelos alunos participantes desta pesquisa, das três escolas, verificamos que tanto da Escola A, quanto Das Escolas B e C têm, em sua maioria, um irmão. Notamos, portanto, que os alunos de primeira série do Ensino Médio das três escolas têm um irmão, ou seja, 31% dos alunos da Escola A, 52% dos alunos da Escola B e 53% dos alunos da Escola C.

O segundo índice apontado por esta pesquisa, quanto a caracterização do número de irmãos, é a presença de dois irmãos, sendo 28% dos alunos da Escola A, 33% dos alunos da Escola B e 19% dos alunos da Escola C.

Observamos ainda que 16% dos alunos da Escola A têm três irmãos, assim como 9% dos alunos da Escola B e na terceira escola, 14% dos alunos da Escola C.

Em tempo, percebemos que 13% dos alunos da Escola A têm quatro ou mais irmãos, e verificado em 6% na Escola C e este índice é nulo na Escola B, pois os alunos participantes desta pesquisa não têm quatro ou mais irmãos.

Uma certa parcela dos alunos das primeiras séries das três escolas, indicaram não ter nenhum irmão, sendo 5% dos alunos da Escola A, o mesmo índice foi apontado pelos alunos da Escola B e este número sobe para 14%, segundo os alunos da Escola C.

Também, em relação à análise de número de irmãos, 7% dos alunos da Escola A, 1% dos alunos da Escola B e 1% dos alunos da Escola C preferiram não responder à pergunta e 1% desta última escola, indicou não saber se têm irmãos.

2.6 - Caracterização dos alunos de primeiras séries do Ensino Médio das três escolas segundo a renda familiar

Pertencer a uma ou a outra classe econômica, torna-se fator determinante no momento de interação de membros de grupos distintos.

Além dos fatores de personalidade e inteligência que facilitam ou dificultam o entrosamento da criança no grupo, existem outros de ordem social ou cultural que também podem interferir. As crianças de classe baixa são menos aceitas do que aquelas oriundas das classes média e alta, o mesmo ocorrendo em relação a fatores étnicos ou religiosos. (RAPPAPORT, 1981, p. 99)

Assim, podemos observar no Gráfico 03, a presença de possíveis diferenças em relação à renda familiar, como aborda Rappaport (1981), pois como percebemos, existe um considerável percentual de alunos com renda familiar igual ou inferior a três salários mínimos.

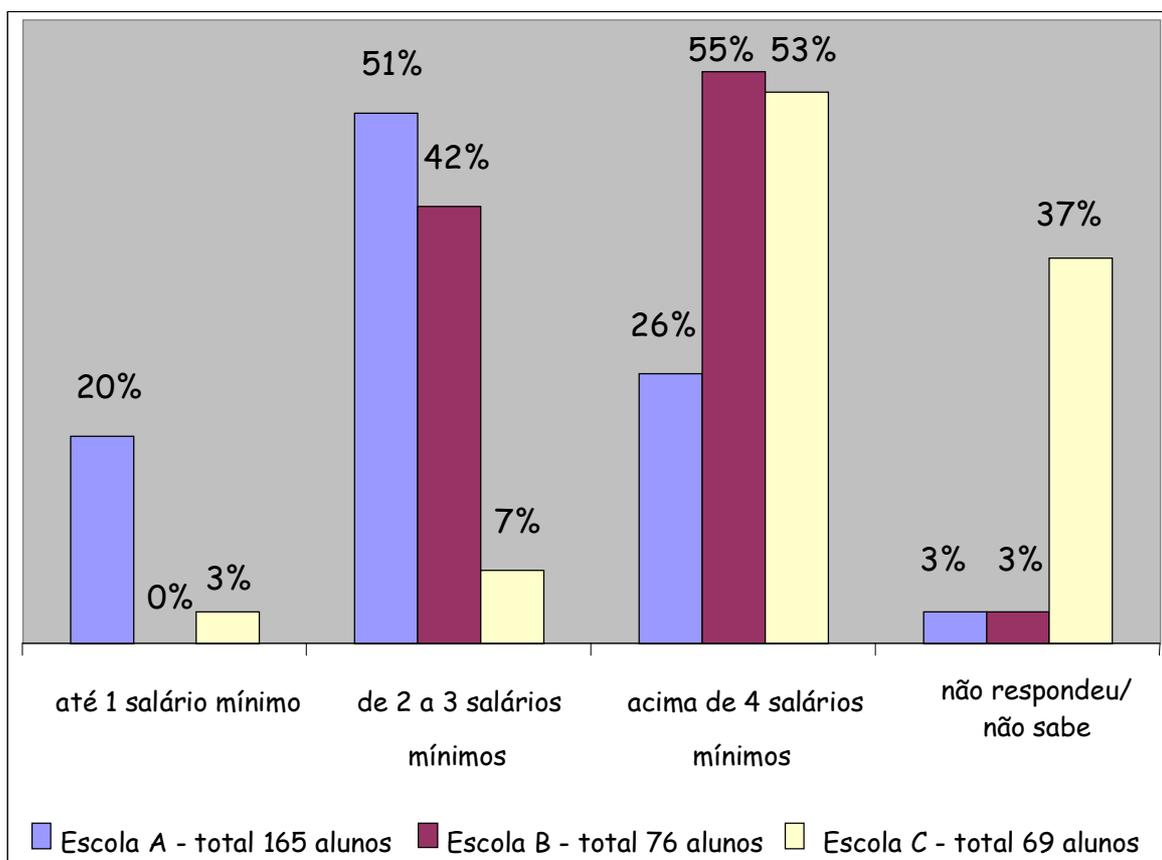


GRÁFICO 03 – Alunos das Escolas A, B e C segundo a renda familiar

Em relação à renda familiar, indicada pelos alunos participantes desta pesquisa, das três escolas, verificamos que 20% dos alunos da Escola A vivem com até um salário mínimo mensal, como demonstrado no Gráfico 03, diferente da Escola B, onde este índice é nulo.

Porém, o que nos chamou a atenção, foi que 3% dos alunos da Escola C, mesmo estudando nesta escola que é particular, vivem com até um salário mínimo mensal.

O segundo índice apontado pelo gráfico que indica a renda familiar dos alunos participantes desta pesquisa, nas três escolas, é que 51% dos alunos da Escola A, vivem com dois a três salários mínimos mensais, sendo este índice em 42% em relação aos alunos da Escola B e 7% dos alunos da Escola C.

Verificamos que, 26% dos alunos da Escola A, vive com quatro ou mais salários mínimos mensais, assim como 55% dos alunos da Escola B e na terceira escola, que é particular, com 53% dos alunos da Escola C.

Ainda, 3% dos alunos da Escola A não responderam à pergunta em relação a renda familiar, índice este igual ao da Escola B, e maior em relação aos alunos da Escola C, com 12%; Vale ressaltar que, 25% dos alunos desta última escola não sabem qual o valor, em salários mínimos, da sua renda familiar mensal.

Na análise da renda familiar, dos alunos de primeira série do Ensino Médio das três escolas participantes desta pesquisa, os dados do Gráfico 03 nos demonstram, claramente, que 51% dos alunos da Escola A, participantes da pesquisa vivem com suas famílias, com dois a três salários mínimos com mais um irmão, o que nos permite perceber que, esta renda é também um fator determinante na moradia, pois os alunos residem em sua maioria, na periferia, região esta que tem seus problemas aflorados pela carência de infra-estrutura, conforme abordado anteriormente, distintamente dos alunos da Escola C, que, mesmo com melhores condições de moradia, da mesma forma, carecem de relações familiares que os ajudem a se relacionar com os demais membros da sociedade em que estão inseridos.

2.7 - Caracterização dos alunos de primeiras séries do Ensino Médio das três escolas segundo a moradia

2.7.1 - Caracterização dos alunos de primeiras séries do Ensino Médio das três escolas segundo a moradia familiar

De maneira ampla, a socialização é considerada como o processo pelo qual a criança adquire comportamento, atitudes, valores, etc., considerados adequados pela cultura onde vive. Os papéis sociais são variados em todas as culturas, de acordo com sexo, idade, status sócio-econômico-cultural do sujeito e se formam durante a infância e adolescência.

Podemos dizer que um indivíduo é socializado quando este estiver inserido em um convívio social, com valores incorporados e aceitos pela sociedade da qual faz parte.

Assim, Lenhard descreve,

Socializar-se quer dizer, então, por um lado adquirir personalidade social e, por outro lado, tornar-se membro da sociedade e portador de sua cultura. Quem se socializa incorpora valores e padrões sociais, válidos para todos os membros da sociedade (universal) e outros que se aplicam somente ao exercício de certos papéis sociais (especiais). (LENHARD, 1981, p. 24 e 25)

Nessa mesma linha, Rappaport (1981) coloca que muitas respostas sociais são aprendidas simplesmente pela observação e reprodução de comportamentos observadas em outras pessoas, nos primeiros anos de vida e mesmo durante a época de frequência à escola primária. Nesta fase, o comportamento dos pais serve como modelo para o dos filhos. A aprendizagem se inicia desde o nascimento do indivíduo e continua durante toda a sua vida e assim, esta trajetória dá a eles dois tipos de socialização: a primária e a secundária. “Ao focalizarmos a socialização primária e secundária, podemos considerar que a família encarrega-se da primeira e a escola, da segunda.” (CHAKUR, 2001, p. 41)

A presença dos pais é extremamente relevante à criança em seus primeiros anos de vida, pois eles, como agentes de socialização, servem como exemplo a seus filhos, para que haja uma identificação e um “molde” para o novo membro desta família, conforme descreve Clara Regina Rappaport,

O papel dos pais como agentes de socialização é fundamental. São eles, as primeiras pessoas com os quais as crianças se identificam. Suas características de personalidade bem como o clima criado na família pela adoção de um tipo ou outros de prática de criação infantil são decisivos para determinar o desenvolvimento social dos filhos. (RAPPAPORT, 1981, p. 93)

Como vimos, além da importância da família no processo de socialização de um novo indivíduo pertencente a ela, a maneira que os pais criam seus filhos, além do

ambiente familiar disposto à criança, vão direcioná-la para o convívio social futuro com outras pessoas extra-familiares.

Esta transmissão de cultura envolve valores, normas, costumes, atribuição de papéis, ensino de linguagens e códigos, habilidades e conteúdos escolares, assim também como as características do seu grupo social, acumuladas ao longo de sua história. Essas características são transmitidas aos novos integrantes de cada grupo através de agentes sociais que são encarregados de satisfazer as necessidades do indivíduo para integrá-lo ao grupo. Segundo Ferreira, “Socialização envolve todos os processos de acultuação, comunicação e aprendizagem através dos quais o organismo individual humano desenvolve uma natureza social e torna-se capaz de participar da vida social.” (FERREIRA, 1993, p. 34)

Os agentes sociais são formados por indivíduos mais “velhos” como pai, mãe, irmãos, parentes, colegas, amigos e professores, por alguma instituição, como a família e a escola, os meios de comunicação de massa e outros instrumentos no processo de socialização do indivíduo.

Assim, a família, abordada aqui como agente social primário, transmite informações que garantem aos indivíduos mais novos, meios de se tornarem capazes de sobreviver, quando em contato com outros membros que compõem a sociedade em que estão inseridos, independentes da forma porque lhes foram passados os padrões de comportamento, hábitos, usos, costumes, valores, atitudes e linguagem que os identificam com o seu grupo familiar, como abordado por Cilene Chakur,

A família é o ambiente no qual a criança recebe os primeiros cuidados, que possibilitam a própria sobrevivência, em que são transmitidos padrões de comportamento, hábitos, usos, costumes, valores, atitudes e linguagem e onde são constituídas as bases da subjetividade, da personalidade e da identidade. Portanto, o grupo familiar, independentemente da forma na qual se estrutura, é fundamental para a vida do indivíduo. (CHAKUR, 2001, p. 61)

Outros autores se preocuparam com essa questão, pois segundo Ivor Morrish, a socialização oferecida pela família do indivíduo é mais complexa do que simplesmente a transmissão de hábitos e regras de seu grupo familiar, porque à sua família, fica a responsabilidade do ensino da cultura da sociedade à qual pertence, mesmo que sua família se diferencie em termos de idéias, crenças e práticas e isso não ocorra.

A socialização da família é muito mais do que uma simples questão de formação de hábitos ajustados à vida doméstica, de aprendizagem de meia dúzia de regras e de aceitação ou rejeição das sanções familiares. É o começo daquela internalização da cultura da sociedade a que pertence a sua família e que prosseguirá durante toda a vida do indivíduo, a menos que ele sofra alguma alienação parcial ou total dessa cultura. É certo que o seu lar e família podem ajudá-lo nessa internalização; é igualmente certo, porém, que a própria constelação de idéias, crenças e práticas dos pais podem militar contra tal internalização. (MORRISH, 1977, p. 194)

Para Bronfenbrenner (1996), analisado por Cilene Chakur, a socialização familiar é oferecida pela família do indivíduo mais novo de maneira que ele a perceba como verdade subjetiva, mesmo esta não sendo real à sociedade a que pertence, porém este indivíduo apenas obterá tal conhecimento no momento em que interagir com outros grupos sociais.

A inserção do indivíduo no meio familiar permite-lhe perceber o ambiente e adquirir concepções sobre o mesmo; portanto, a constituição da subjetividade infantil dá-se através das relações com o outro, no ambiente imediato (microssistema). Além disso, a interação entre os ambientes é um fator determinante para o processo de desenvolvimento (mesossistema). (CHAKUR, 2001, p. 61)

Para Tânia Zagury, a socialização familiar, quando comprometida por atitudes negativas como desestruturação, falta de amor, respeito, conflituosa, é transmitida a seus novos membros também de forma negativa, tendo assim, uma total ou parcial alienação ao que seria adequado à sociedade a que pertence.

A família tem importante papel não somente em relação à educação como no que se refere à parte emocional, afetiva do adolescente. Família mal-estruturada, brigas frequentes, falta de amor e de respeito entre as pessoas que convivem em casa, maus-tratos, alcoolismo, agressões físicas e morais repercutem de forma muito negativa na criança e no jovem. (ZAGURY, 1996, p. 97)

Conforme abordado por Clara Regina Rappaport, em relação ao que seria adequado na formação social de indivíduos mais novos pertencentes a um determinado grupo familiar, quando existem relações afetivas e positivas, são passados a eles fatores que estimulam a autoconfiança e a auto-estima que o ajudarão futuramente no entrosamento com outros agentes sociais.

O entrosamento adequado da criança no grupo depende de fatores circunstanciais, mas está bastante relacionado com o tipo de personalidade dos pais e com as práticas de criação por eles adotadas. Pais e mães afetivos tendem a estimular a autoconfiança e a auto-estima, de modo que a criança se relaciona de forma adequada com seus semelhantes. O pai que apóia a criança, que é participante na vida da família, auxilia o desenvolvimento de boas relações sociais dela com os companheiros. (RAPPAPORT, 1981, p. 98)

Certamente, o ambiente familiar é de suma importância, não apenas no processo de socialização de um novo indivíduo pertencente a ela, mas para a transmissão de valores, para que esta criança tenha suas necessidades supridas para seu desenvolvimento e se tenha a perpetuação das características desta família.

Para Paulo Lúcio Nogueira, o convívio familiar é o ambiente adequado para a criação e educação de seus novos membros, pois é esta instituição a que melhor está preparada para seus desenvolvimentos sociais.

A família, quer de direito, quer de fato, não deixa de ser realmente o lugar ideal para a criação e educação da criança ou adolescente, pois será justamente em companhia de seus pais e demais membros da família que eles terão condições de um melhor desenvolvimento. (NOGUEIRA, 1998, p. 34)

Para que o desenvolvimento desta criança seja pleno, é necessário que os seus pais lhe dêem condições afetiva e emocional adequadas para que ela se torne, ao crescer, um adulto equilibrado e comprometido com a sociedade a que pertence. Para Tânia Zagury, “Pais equilibrados, carinhosos, atentos e seguros, produtivos e estruturados emocionalmente são essenciais ao equilíbrio dos filhos”. (ZAGURY, 1996, p. 91)

E esta relação entre pais e filhos, dada de maneira equilibrada, segura e atenta se faz necessária ao pleno desenvolvimento dos filhos e capacita a partir de um diálogo aberto e afetivo é que mesmo os filhos mais rebeldes tornam-se capazes de interagir com seus pais podendo assim, ser inseridos de maneira positiva ao convívio social, como aborda Alessandro Costantini,

É na busca de diálogo desta figura ideal de adulto que os adolescentes se encontram mais facilmente. Procuram um adulto compreensivo, equilibrado, que os valorize, capaz de ouvi-los e infundir-lhes coragem, de estimulá-los a agir e transmitir-lhes segurança para uma mente aberta e sem preconceitos, capaz, além disso, de passar confiança e de expressar sentimentos, de propiciar, em outras palavras, uma relação mais intensa, significativa, afetiva. Esse é um adulto que seguramente tem

mais probabilidade de ser ouvido, até pelo adolescente mais rebelde, já que está mais preparado para liberar as potencialidades positivas presentes em cada um deles. (COSTANTINI, 2004, p. 17 e 18)

Ao entrar em contato com outros agentes de socialização, o indivíduo percebe que as normas sociais têm como destinatário todas as pessoas e que as lições ensinadas por seus familiares têm que ser adequadas à integração social. Assim, para o ser humano viver em sociedade, é necessário que ele se organize em relação aos outros do mesmo grupo a fim de limitar suas ações para ter harmonia com o coletivo. Nesse sentido, viver em sociedade significa criar normas de comportamento, que não só determinam esferas específicas de ação para os homens, mas também criam discriminações. As normas sociais têm, como destinatário, todas as pessoas necessárias à integração social, que muitas vezes, passa a ser conflitante ao indivíduo, sugerindo que este não está preparado para viver em sociedade.

O adolescente despreparado, muitas vezes fruto de lares conflitantes, com relações conturbadas e inseguras, certamente passa a se distinguir dos demais membros da sociedade na qual está inserido e esta diferença emerge na interação com esses agentes sociais, como descreve Andréa Maturano Longarezi,

As transformações que vêm ocorrendo no mundo nos últimos tempos, marcadas por uma ascendente crise de valores, anunciam a chegada de uma nova ordem social. Em meio à turbulência das relações humanas próprias de períodos de transição, vê-se emergir insegurança e incertezas no seio da família, da escola, enfim, da sociedade como um todo. Isso acontece especialmente quando se rompem as delimitações de papéis e se exige das pessoas comportamentos diferentes, o que gera confusão e medo. (LONGAREZI *apud* CHAKUR, 2001, p. 67)

Para Cleo Fante, em se tratando do fenômeno *Bullying*, as atitudes dos filhos são os reflexos da intervenção dos pais, o que é demonstrado por esta autora, quanto à falta de limites e atitudes negativas frente à educação de seus filhos,

As causas desse tipo de comportamento, segundo especialistas, devem-se à carência afetiva, à ausência de limites e ao modo de afirmação do poder dos pais sobre os filhos, por meio de práticas educativas que incluem maus-tratos físicos e explosões emocionais violentas. (FANTE, 2005, p. 61)

Até pouco tempo, os moldes domésticos mostravam que a mãe, por não estar inserida no mercado de trabalho, era a responsável pela criação de seus filhos. E por estar integralmente presente no ambiente doméstico, era seu dever dar condições de seus filhos desenvolverem suas potencialidades como podemos observar: “Se é a mãe que, geralmente se encarrega da criação dos filhos, ela deve propiciar à criança os recursos adequados para o desenvolvimento de suas potencialidades”. (RAPPAPORT, 1981, p. 96)

Hoje, porém, a necessidade de se complementar a renda familiar, fez com que a mãe, antes “Dona de Casa”, se engajasse no mercado de trabalho, resultando na divisão com seus companheiros, na maioria das vezes pais de seus filhos, da criação de seus filhos e a eles conseqüentemente, a tarefa de tornar o espaço familiar em ambiente estimulador ao pleno desenvolvimento social de seus integrantes mais jovens.

Ao contextualizarmos o processo de socialização, verificamos que a criança ocupa o centro da família e que, apesar das modificações sociais, a mulher-mãe tem sido a responsável pela criação dos filhos. A conciliação de trabalhadora e educadora certamente interfere sobre a tarefa socializadora, ainda mais se considerarmos que ela absorve influências de “veículos privilegiados da circulação de normas acerca dos cuidados maternos em voga”. (GOMES *apud* CHAKUR, 2001, p. 41)

Percebemos que, mesmo dividindo as tarefas domésticas com seus companheiros, cabe ainda à mulher, mesmo com a jornada profissional diária, a necessidade de se dedicar também à casa, aos maridos e aos filhos. E em relação aos filhos, cabe ao casal estimulá-los para que seja completo o seu desenvolvimento intelectual futuro, como já foi abordado por Clara Regina Rappaport, “Estas considerações levam ao papel da mãe (e do pai também) como provedora de um ambiente estimulador...” (RAPPAPORT, 1981, p. 94)

Assim, o pai também passa a ter papel fundamental na criação dos filhos, e observamos que este se refere à idade onde a criança tem contato com outros meios de socialização, como a escola, segundo descreve Rappaport. Na idade escolar, observa-se que o ajustamento pessoal e social da criança está muito relacionado às atitudes paternas...o pai pode desempenhar um papel tão importante quanto a mãe no desenvolvimento emocional, social e cognitivo. (RAPPAPORT, 1981, p. 96)

Tanto aos pais, quanto aos outros membros da sociedade, cabe a tarefa de se posicionar contrariamente às atitudes transgressivas dos adolescentes e flexivas quando preciso, pois estudos mostram que estes têm a necessidade de ter meios de referência de

comportamento para se “moldar” ou simplesmente limitar e direcionar suas atitudes, conforme a sociedade a que pertence seu grupo-família, como descreve Costantini,

O adolescente tem necessidade da presença ativa e da intervenção dos pais e da sociedade, de seu papel de oposição à transgressão, de imposição de limites e regras. Tem necessidade sobretudo de um pai que freie seus excessos e que se contraponha a estes, de maneira crítica e reflexiva, usando tudo o que possui: experiência, visão de mundo, cultura, tradição. Precisa de um pai que se esforce, em suma, para encontrar um espaço de diálogo construtivo em que não haja, de uma parte ou de outra, nem excessiva rigidez nem muita flexibilidade, em que seja possível chegar a um acordo, a um meio-termo, a uma solução que tenha legitimidade. (COSTANTINI, 2004, p. 61)

Observamos a importância da presença paterna no desenvolvimento social; porém este desenvolvimento também é emocional e cognitivo. Como vimos anteriormente, o desenvolvimento cognitivo é dependente de outros fatores, porém a princípio, nos preocupamos em citar a estimulação propiciada pelo ambiente.

Já citamos ainda a relevância da presença paterna no desenvolvimento emocional, mas como isto ocorre? Para Cilene Chakur (2001), o contato de uma criança com outros meios significativos, ocorre em circunstâncias carregadas de alto grau de emoção, nas quais absorve papéis e atitudes. No decorrer da vida, novas interiorizações, ou socializações secundárias, ocorrerão. No primeiro momento, não há consciência de um contexto institucional e sim a interiorização do mundo imediato; em seguida, percebe-se a existência de instituições.

Psicologicamente, o indivíduo vivencia, de maneira particular, o presente, de acordo com sua história pessoal e familiar de socialização. Não se deve conceber o passado como determinante único e exclusivo, mas é necessário considerarmos que ele está “na origem das coisas e dos acontecimentos humanos iluminando-os” (GOMES *apud* CHAKUR, 2001, p. 41)

A cada nova fase do crescimento da criança, esta entra em contato com novos agentes de socialização. Logo, há uma ampliação de suas experiências sociais, pois esta, que na fase inicial de sua vida só tinha contato com sua família, desta maneira restrita, começa a se ampliar em contato com outras pessoas, quer na escola, na religião, como com integrantes de outros grupos.

Para isso, à família também cabe a tarefa de servir como intermediadora destas novas relações entre filhos e outras pessoas. É neste momento que o novo indivíduo vai colocar em prática todos os ensinamentos obtidos no ambiente familiar, como bem colocado pela observação de Cilene Chakur,

A criança tem a família como mediadora entre ela e a sociedade, é o primeiro espaço coletivo a que aprende a se referir. Padrões de comportamento, hábitos, usos, costumes, atitudes, linguagens são transmitidos no seio familiar. Nesse grupo, as bases da subjetividade, da personalidade e da identidade serão desenvolvidas através das interações. Desse modo constitui-se o indivíduo que será capaz de se expressar, de sentir, de agir e reagir de acordo com suas experiências cotidianas. A família “constrói os alicerces do adulto futuro”. (GOMES *apud* CHAKUR, 2001, p. 41)

Posteriormente, Alessandro Costantini (2004) abordou a importância do papel da família, bem como das instituições, no processo social dos indivíduos mais novos, pois os adultos servem como mediadores entre os indivíduos mais novos e a sociedade à qual pertence.

Na vida familiar, escolar ou esportiva, nas associações de todo tipo e no voluntariado, os adultos têm uma função social importantíssima. Ainda que indiretamente, sem intenção nem consciência disso, desenvolvem um papel de conexão e mediação entre os jovens e a sociedade. (CONSTANTINI, 2004, p. 16)

Ou seja, a relação que antes era dada por pais, como emissores, e filhos, como receptores das informações importantes para seu desenvolvimento social, emocional e cognitivo no ambiente familiar, passa a partir deste momento como uma relação bidirecional, na qual os pais intermediam as relações de seus filhos com outros agentes sociais, como bem colocado,

Portanto, a própria experiência de socialização na infância, na família de origem e sua vivência posterior, direcionam a ação educadora.

O desenvolvimento da criança tem sido interpretado como intervindo nas interações e relações familiares, criando não só uma dinâmica familiar que, por sua vez, podem influenciar o próprio desenvolvimento da criança.

A criança é vista como um elemento influente no seu processo de socialização, “moldado com frequência o tipo de relacionamento que o ambiente vem a desenvolver com ela, o que implica estabelecer o modelo de interação com bidirecional”. (SIGOLO *apud* CHAKUR, 2001, p. 41)

Esse processo é a primeira experiência de integração do indivíduo ao seu meio social, porém com certa variedade cultural específica ao grupo em que este está inserido. Essa integração existe para que haja uma interação dos membros que compõem esse grupo, para que, em conjunto, constituam a sociedade.

A socialização primária, aquela que a família proporciona aos seus integrantes desde a sua infância, ocorre anteriormente à socialização secundária, isto é, quando o indivíduo percebe que as regras seguidas no contexto familiar são comuns àquelas necessárias à vida social. Essa passagem ocorre no momento em que o indivíduo ingressa em instituições sociais, tais como a escola, a religião, os grupos de amigos, os meios de comunicação de massa, dentre outras.

E é na socialização secundária que aparece o momento em que as ações sociais tidas como conflitantes às adotadas como adequadas à sociedade em que este jovem indivíduo está inserido, que surgem como forma expressa de violência na sociedade em geral e, especificamente, no ambiente escolar.

Em relação ao número de alunos de primeira série do Ensino Médio, das três escolas participantes desta pesquisa, que moram com seus pais, verificamos que tanto os alunos da Escola A, quanto nas Escolas B e C, em sua maioria, moram com seus pais, conforme demonstrado no Gráfico 04. Notamos, portanto, que a maioria dos alunos de primeira série do Ensino Médio das três escolas residem com seus pais, ou seja, 80% dos alunos da Escola A, 97% dos alunos da Escola B e 96% dos alunos da Escola C. E estes são índices que poderão futuramente contribuir à uma possível ação de combate ao fenômeno entre escola e comunidade, pois segundo Costantini,

Portanto, o adulto, no papel de educador, tem grande responsabilidade na ação de combate a esse fenômeno. Sua função seria, de um lado, chamar a atenção do agressor com firmeza em relação ao respeito ao outro, à convivência social e às regras ligadas a esta; de outro, desenvolver todas as práticas e estratégias pedagógicas que favoreçam a educação voltada para as relações e para os enfrentamentos entre os membros do mesmo grupo-classe. (COSTANTINI, 2004, p. 70)

Em relação ao número de alunos de primeira série do Ensino Médio, das três escolas participantes desta pesquisa, que não moram com seus pais, verificamos que este índice é menor nas Escolas B e C, ou seja, identicamente com 3%, porém este índice é

maior em relação aos alunos da Escola A, indicado por 18% conforme demonstrado no Gráfico 04.

Vale ressaltar que todos os alunos da Escola B responderam à pergunta quanto a morar com seus pais, distinto das Escolas A e C, onde 2% e 1% dos alunos não responderam, respectivamente.

Pudemos verificar também que, embora a grande maioria dos alunos da Escola A moram com seus pais, ou seja, 80%, se analisarmos este dado, juntamente com os fatores infraestrutura – bairro de origem, renda familiar – Gráfico 03 e número de irmãos, a própria condição de sobrevivência é um fator determinante para se ter, no âmbito da Escola A, possíveis casos de *Bullying*.

Para Cilene Chakur, independentemente de como é estruturada, a família é determinante para a vida do indivíduo, pois é responsável pela transmissão de padrões pré-estabelecidos para a vida em sociedade. Nessa mesma linha, outros autores (GOMES, 1994), abordam a família como o ambiente que possibilita, aos seus novos membros, os cuidados à própria sobrevivência, onde existe a transmissão de comportamentos, hábitos, usos, costumes, valores, atitudes e linguagem e onde são constituídas as bases da subjetividade, da personalidade e da identidade. “Portanto, o grupo familiar, independentemente da forma na qual se estrutura, é fundamental para a vida do indivíduo.” (CHAKUR, 2001, p. 61)

Assim, verificamos que como acontecia há pouco, os pais assistiam seus filhos com maior ênfase à sua formação social, a partir de relações familiares pautadas na compreensão, respeito, limitando e direcionando atitudes contrárias à convivência social para a sadia interação com outros membros, porém atualmente, o que pudemos observar foi que, embora a família esteja presente no cotidiano dos seus membros mais novos, essas relações sociais acontecem de maneira deficitária, pois percebemos que o foco da atenção dos pais não é mais a criação dos filhos, enquanto convivência emocional e sim, como dar meios de sustentá-los financeiramente.

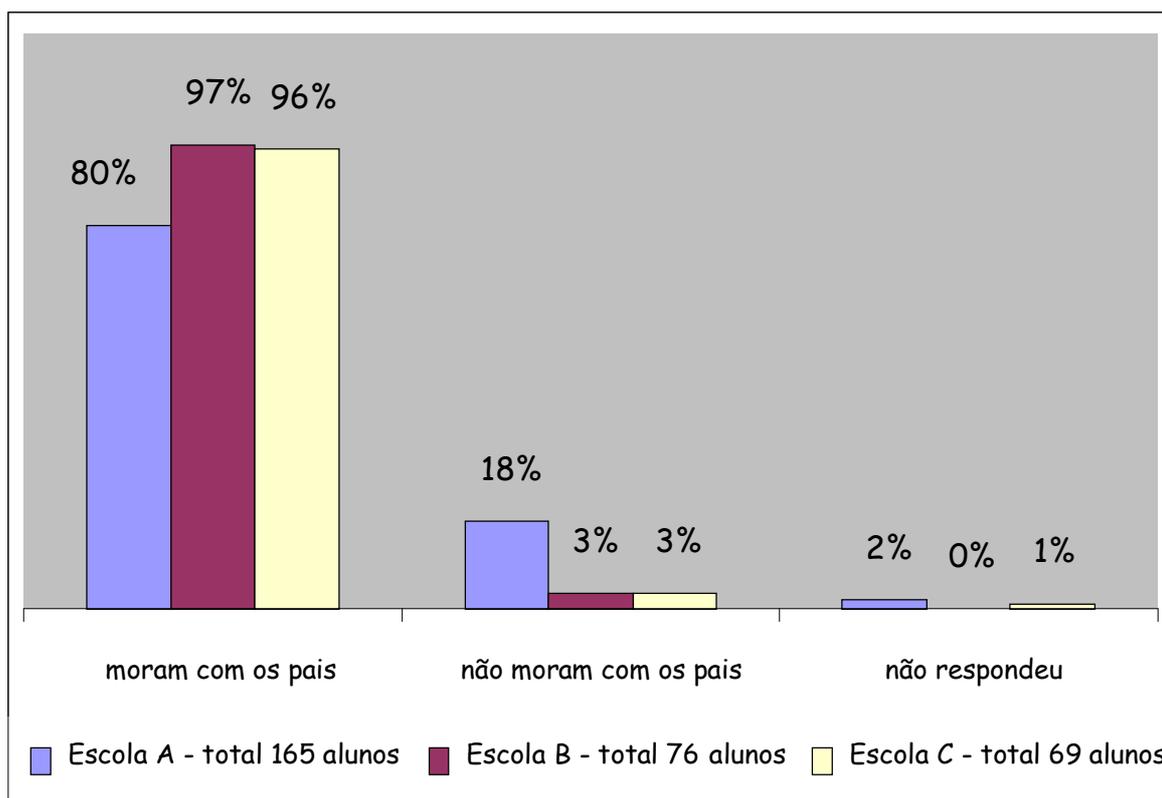


GRÁFICO 04 – Alunos das Escolas A, B e C segundo a moradia familiar

Assim, tendo em vista que em média 91% dos alunos das três escolas participantes desta pesquisa moram com seus pais, podemos sugerir que em se tratando de uma futura campanha de conscientização, combate e prevenção do fenômeno *Bullying* entre instituição de ensino e família, é possível uma eficaz ação em conjunto que possa levar a um resultado considerável.

2.7.2 - Caracterização dos alunos de primeiras séries do Ensino Médio das três escolas segundo a moradia não familiar

Como descrevemos anteriormente, à família cabe a obrigação de transmitir valores, normas e cultura para seus novos integrantes e neste sentido, ao observarmos os dados do Gráfico 04, quanto à moradia familiar, podemos visualizar que dos 2% dos alunos da Escola A que não moram com seus pais, sendo demonstrados na Tabela 03, que pelo menos 30% moram com um deles, índice este semelhante ao da Escola C, onde 34% que não moram com seus pais, moram pelo menos com um deles e estes índices diferem dos da Escola B, pois dos 3% que não moram com seus pais da Escola B, ou seja, 50% moram com os avós e 50% com namorado, mesmo tendo quinze anos de idade.

TABELA 03 – Caracterização dos alunos das três escolas segundo a moradia não familiar

ALUNOS QUE NÃO MORAM COM SEUS PAIS, MORAM COM:	ESCOLA A	ESCOLA B	ESCOLA C
MÃE	14%	0%	0%
PAI	3%	0%	0%
IRMÃOS	3%	0%	0%
MÃE E TIAS	3%	0%	0%
MÃE E IRMÃOS	7%	0%	0%
MÃE E AVÓ	0%	0%	34%
PAI E AVÓS	3%	0%	0%
AVÓS	28%	50%	0%
AVÓS E TIO	3%	0%	0%
AVÓS, TIOS E IRMÃOS	3%	0%	0%
TIOS	10%	0%	33%
TIA	3%	0%	0%
MARIDO	3%	0%	0%
NAMORADO	0%	50%	0%
REPÚBLICA	3%	0%	0%
NÃO RESPONDEU	14%	0%	33%
PORCENTAGEM TOTAL	100%	100%	100%

Portanto, após caracterizarmos a clientela das três escolas participantes desta pesquisa quanto à faixa etária, sexo, número de irmãos, renda familiar, moradia familiar ou não, bem como descrevemos a respeito da importância da família no processo de socialização podemos visualizar que ao mesmo tempo que temos fatores característicos da possível presença do fenômeno *Bullying* nas escolas pesquisadas, temos também a presença efetiva da família que poderá ser requisitada para auxiliar as instituições de ensino participantes desta pesquisa numa possível intervenção contra o fenômeno, com a participação de todos na elaboração de projetos que possam prevenir, amenizar ou diminuir efetivamente o *Bullying* nestas instituições de ensino.

CAPÍTULO 3 – RELACIONAMENTO, CONFLITOS E PERCEPÇÃO DOS ATORES DE *BULLYING* (AGRESSORES/INTIMIDADORES VÍTIMAS E ESPECTADORES)

3.1 - Caracterização dos alunos de primeiras séries do Ensino Médio das três escolas segundo o relacionamento com colegas de sala de aula

Em uma sala de aula, onde pudemos ter contato com adolescentes vindos de diferentes grupos, com características sociais distintas, sugerimos que crianças vindas de determinados lares apresentam tendências a comportamentos adequados durante o decorrer das aulas e os oriundos de lares distintos aos primeiros demonstraram se comportar de maneira isolada ou até mesmo agressiva. Esta dualidade comportamental foi estudada por Clara Regina Rappaport, “É claro que uma criança que se sentiu bem aceita, amada por seus pais, que foi alvo de práticas disciplinares norteadas pelo afeto e pelo bom senso, irá desenvolver um autoconceito favorável, que lhe dará condições de interagir adequadamente com seus amigos.” (RAPPAPORT, 1981, p. 98)

Estudos nos demonstraram que a família capaz de educar, de maneira coesa à sociedade em que pertence, baseada em relações de amor e afeto, proporciona a eles meios de se relacionar com outros membros, diferente daqueles que foram educados de modo contrário e que, por isso, apresentam problemas de relacionamento, ou seja:

(...) uma criança com dúvidas (ainda que não conscientizadas) a respeito do amor que os pais têm por ela desenvolverão sentimentos negativos ou de dúvidas a respeito de sua adequação como pessoa, e isto irá influenciar suas relações sociais. A criança poderá sentir-se rejeitada pelos companheiros e isolar-se do grupo, ou manter-se ligada a ele, porém com padrões de comportamento inadequados (excessivamente agressivos ou autoritários ou mesmo submissos). Nestes casos de dificuldades de entrosamento social com o grupo informal, pode-se recomendar à família que faça a criança participar de grupos formais sob a liderança de um adulto que possa facilitar esse entrosamento. (RAPPAPORT, 1981, p. 99)

Embora em menor porcentagem, como nos demonstra o Gráfico 05, podemos notar a presença de 10% dos alunos da Escola A, que responderam ao questionário, assinalaram mau relacionamento com os colegas de classe, o que reflete a diferença de uma minoria com mau relacionamento em sala de aula e uma grande maioria – 88%, que indicaram bom relacionamento com os colegas, sendo pertinente aqui ressaltar que a grande maioria dos

alunos desta escola são alunos brancos, quanto ao fator cor, por eles declarado, como abordado anteriormente e o menor índice é formado pelo 1% de amarelos, que diferem da maioria, conforme dados desta pesquisa, e que, segundo a literatura, podem tornar-se foco de intimidações.

Mesmo assim, os alunos, das primeiras séries de Ensino Médio, das Escolas B e C, declararam em 94% dos alunos da Escola B e 93% dos alunos da Escola C indicar bom relacionamento com os outros alunos em sala de aula.

E como na Escola A, notamos não ser nula a presença de alunos que discordam da maioria, indicada por 5% dos alunos da Escola B e 4% dos alunos da Escola C, o mau relacionamento em sala de aula.

Observamos ainda que 2% dos alunos da Escola A, 1% dos alunos da Escola B e 3% dos alunos da Escola C, representados respectivamente no Gráfico 05, preferiram não responder quanto ao relacionamento com colegas em sala de aula.

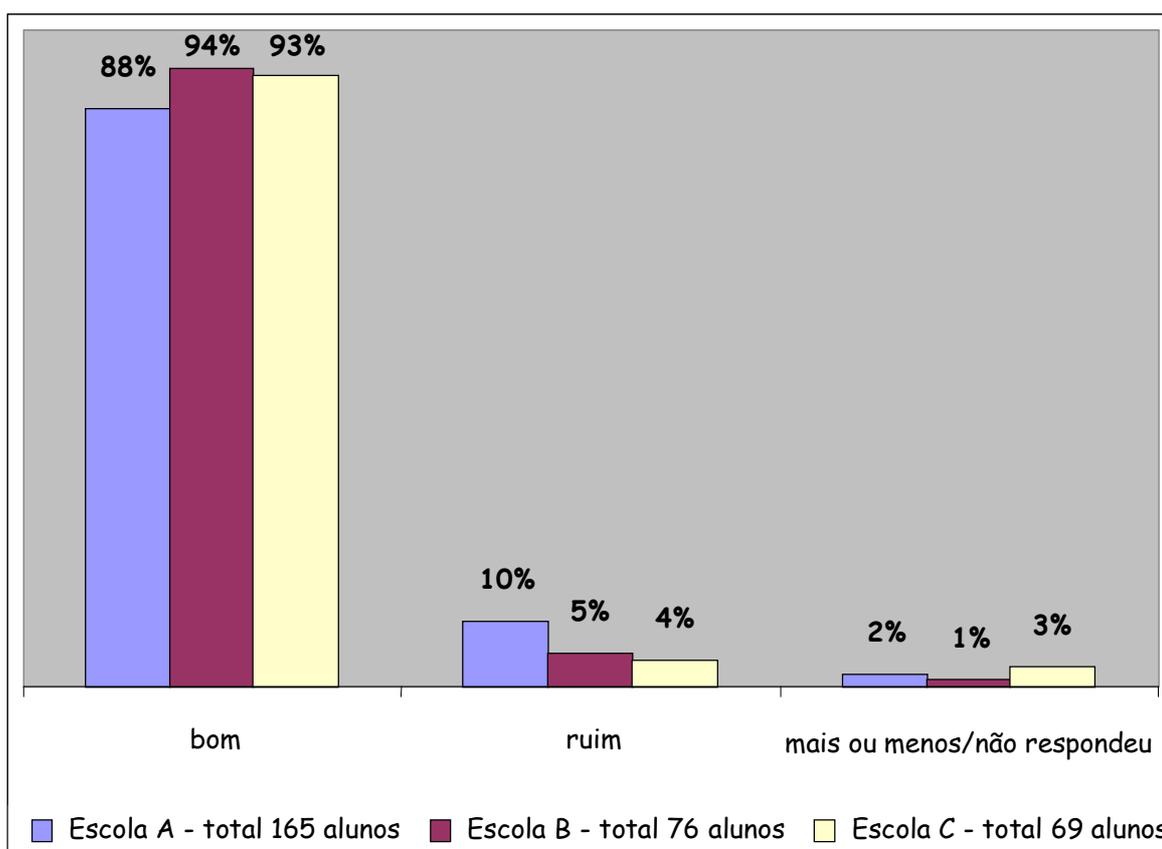


GRÁFICO 05 – Alunos das Escolas A, B e C segundo o relacionamento com colegas de classe

Conforme observamos nesta pesquisa, 91% dos alunos entrevistados, das três escolas participantes, acreditam ter bom relacionamento em sala de aula e mesmo existindo uma pequena porcentagem que discorda dos demais é possível haver uma intervenção por parte da instituição de ensino que possa trabalhar em conjunto a ressocialização desta minoria a fim de buscar a minimização ou anulação destes dados negativos.

3.2 - Caracterização dos alunos de primeiras séries do Ensino Médio das três escolas segundo os conflitos escolares

Para o ser humano viver em sociedade, é necessário que ele se organize em relação aos outros do mesmo grupo, ponderando as suas ações, a fim de buscar a harmonia com o coletivo. Nesse sentido, viver em sociedade significa criar normas de comportamento, que não só determinam esferas específicas de ação para os homens, mas também criam discriminações. E as normas sociais têm como destinatário todas as pessoas e estas são necessárias à integração social. Assim, quando a integração social é conflitante ao indivíduo, acreditamos que ele pode se submeter aos poucos à estrutura da sociedade em que está inserido, pois segundo o ponto de vista sociológico, o conflito é natural do processo de socialização.

Para Andréa Maturano Longarezi, a atualidade está sendo determinada por uma crescente crise de valores, não existente anteriormente e estas mudanças anunciam uma nova ordem social, marcada por relações conflitantes em todos os setores e instituições sociais, porque segundo a autora, está havendo uma nova exigência de padrões de comportamento e que estes resultam em sentimentos de medo e confusão. “Nesse cenário, é crescente a violência praticada por jovens em todo o mundo, o que vem intensificando o debate sobre ética, moral e valores em diversos países.” (LONGAREZI *apud* CHAKUR, 2001, p. 67)

Freud nos coloca que, muitas vezes, os comportamentos violentos dos indivíduos refletem uma proteção deles mesmos. “Realmente, parece necessário que destruamos alguma outra coisa ou pessoa, a fim de não nos destruirmos a nós mesmos, a fim de nos protegermos contra a impulsão de autodestruição. Realmente, uma triste descoberta para o moralista”. (FREUD, 1933 *apud* PRATA, 2000)

Ele não foi o único a abordar a violência como forma de legítima defesa das diferenças sociais. A violência abordada por Arendt (1994), multiplica o vigor individual e se explica pela frustração da faculdade de agir no mundo contemporâneo, que tem suas

raízes na burocratização da vida pública, na vulnerabilidade dos grandes sistemas, que secam as possibilidades de criação.

Nilo Odália aborda a violência como uma maneira não apenas de um indivíduo se destacar e sim, como também, de se defender frente às deficiências da sociedade.

A violência, hoje, é meio de destaque, mas também de defesa. Ela exprime um inconformismo radical em relação às imperfeições da sociedade. A violência mais cega, aparentemente a mais gratuita – a violência contra pessoa – é um grito de desespero e de censura. Quando um homem, uma mulher, uma criança, são assassinados, para ser roubados – muitas vezes, uns miseráveis cruzeiros – quem mata e quem morre são indivíduos, quem é julgada e condenada é a sociedade. (ODALIA, 1985, p. 90)

Para este autor, a violência, considerada sob forma de privação, significa tirar, destruir, despojar alguém de alguma coisa, pois segundo ele,

(...) todo ato de violência é exatamente isso, pois nos despoja de alguma coisa, de nossa vida, de nossos direitos como pessoas e como cidadãos. Assim a violência nos impede não apenas de ser o que gostaríamos de ser, mas fundamentalmente, de nos realizar como homens. (ODALIA, 1985, p. 86)

A violência deixa de ser vista como fenômeno isolado e parcial, passando a ser conceituada como manifestação de problemas de integração em determinada sociedade, e como questão de sobrevivência para alguns indivíduos, onde a desigualdade social é muito elevada, porém a violência não está somente ligada à desigualdade social dos países emergentes, como é o caso do Brasil. Ela está presente também em países desenvolvidos, como, por exemplo, na Europa, citada por Alessandro Costantini (2004), e mais especificamente na Itália,

Na Itália, assim como em muitos outros países europeus, registra-se a difusão, entre os adolescentes, de comportamentos ligados à agressividade e uma crescente dificuldade de intervenção por parte dos educadores, que não sabem como responder a isso, a não ser usando métodos ineficazes. Embora o fenômeno seja limitado em suas formas mais extremas – em especial ações de vandalismo e violência – a uma minoria, há outras formas que tendem a desenvolver-se em faixas mais amplas da juventude e que preocupam por sua capacidade de reproduzir-se. (COSTANTINI, 2004, p. 20)

As ações sociais conflitantes às adotadas como normais à sociedade, são formas expressas de violência para o indivíduo se proteger em relação às suas deficiências sociais, quer financeira ou mesmo de relacionamento, afetiva, emocional ou psicológica. Os conflitos sociais podem ser vistos como “normais” ao grupo que este indivíduo pertence, porém isto não significa que os valores adotados pelo grupo possam ser aceitos pela sociedade em que está inserido. Ivor Morrish acredita que,

Muitas crianças são desajustadas em sua sociedade por causa dos próprios ensinamentos - ou pela falta dele - proporcionados pelos pais. Além disso, as relações de papéis que são requeridas pela sociedade podem estar totalmente ausentes no lar, não porque se trate, necessariamente, de um lar “ruim”, no sentido geralmente aceito da palavra, mas porque as crenças dos pais são limitadas e limitadoras. (MORRISH, 1977, p. 194)

Por serem incapazes de estabelecer normas e limites a seus filhos, muitos pais passam a ignorar as suas transgressões, muitas vezes adotando posturas de falsa compreensão ou simplesmente “fechando os olhos” para as suas más atitudes. Alguns ainda adotam tais posturas como forma de compensação de sua ausência devido ao exercício profissional, não estabelecendo limites a qualquer ato de seus filhos, como por exemplo, a determinação de horas para brincar, assistir televisão, estudar, passear, falar ao telefone, comunicar-se por *Internet*, para não criar desavenças e tampouco brigas no seio familiar.

Este assunto foi abordado por Costantini (2004) na medida em que,

Nas famílias de hoje há a tendência de deixar “para lá” muito dos comportamentos transgressivos dos filhos: finge-se que não houve nada ou adota-se uma postura de falsa compreensão ou de débil repreensão, que quase sempre nem mesmo é escutada. Essas formas de educar estão em parte ligadas a escolhas pessoais que pretendem não ferir a sensibilidade da criança (gritar não adianta nada...; deixa ele...), sem querer criar desavenças nem provocar discussões, ou então estão ligadas a uma postura indulgente de certos pais para se sentirem perdoados, pois poucos ficam em casa e, por isso, não acompanham a vida dos seus filhos como gostariam. O resultado é que, desde pequenas, as crianças se acostumam a fazer o que querem, a escolher sozinhas o que ver na TV e o que fazer na frente do computador, a pedir o último produto ou brinquedo vistos nas propagandas, a impor-se perante seus sobrecarregados e tíbios pais. (COSTANTINI, 2004, p. 38)

Os comportamentos sociais de alguns indivíduos vêm se colocando nessa condição, conforme podemos observar no Gráfico 06, pois 33% dos alunos de primeira série do Ensino Médio da Escola A, já se conflitaram com colegas no âmbito escolar.

Diferente dos alunos de primeira série do Ensino Médio da Escola B, onde este índice é menor, ou seja, 18% dos alunos indicaram já terem se conflitado no espaço escolar. Porém este índice é maior ainda, para os alunos da Escola C, onde 64% dos alunos participantes da pesquisa declararam ter se envolvido em conflitos com colegas na escola, o que nos chamou a atenção.

Diante de relações conflitantes, a literatura sugere que para se distinguir o fenômeno *Bullying* de violência escolar entre adolescentes e para identificar possíveis casos do fenômeno no âmbito escolar e caracterizá-lo é necessário que aconteça algum tipo de intimidação com reincidência, em no mínimo por três vezes consecutivas em uma semana, além da falta de reação da vítima frente ao problema. Assim, abordamos a questão de conflitos escolares, indagando a hipótese dos alunos terem ou não se conflitado no ambiente escolar, justamente porque se houver a reação da vítima, tanto ela, quanto o agressor/intimidador e o próprio fenômeno *Bullying* se descaracterizam, passando assim, de possíveis casos a exemplos de violência escolar. Portanto, ao analisarmos os dados do Gráfico 06 e comparando-os aos dados do Gráfico 07, entendemos que seja necessário nesta instituição de ensino um programa de prevenção do fenômeno, que esclareça o que é o *Bullying* para que os alunos não o confundam com violência escolar, porque os dados nos revelaram que exatamente nesta escola, ao mesmo tempo, que existem casos de 64% de conflitos escolares, também revelam em 68% a percepção de intimidações de colegas no espaço escolar.

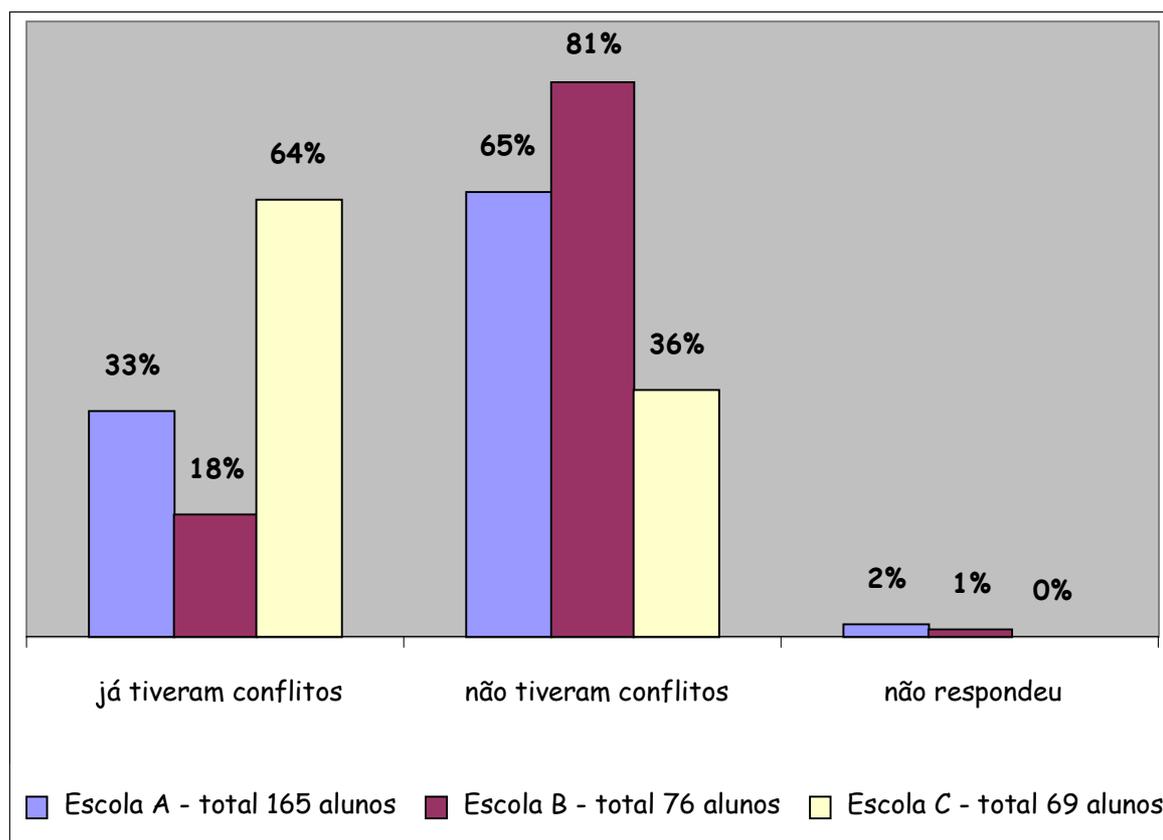


GRÁFICO 06 – Alunos das Escolas A, B e C segundo os conflitos escolares

É provável que estes conflitos surgem como reflexo do cotidiano dos alunos, em períodos contrários àqueles em que estão na escola, pois para um adolescente, pertencer a um grupo de amigos, se faz necessário que ele busque a sua identidade pessoal, pois é nesta fase da vida que o indivíduo rompe várias ligações com a sua infância e esta etapa da vida e, conseqüentemente, abala com o relacionamento com seus pais, pois este jovem passa a questioná-los a respeito de valores, hábitos, quer morais ou sexuais, ideologia e religião. E, este período de porquês transforma o ambiente familiar em “campo de guerra”, pois por estar na busca da identidade pessoal, acaba fazendo com que suas questões sejam colocadas aos seus pais de maneira desorganizada e agressiva, normas e costumes próprios e estes nem sempre estão de acordo com os padrões adotados pela família. (RAPPAPORT, 1981)

Segundo um aluno da Escola C, participante desta pesquisa, muitas pessoas não gostam dele no espaço escolar, e isso foi motivo de muitos conflitos, porque existem alunos – todos do sexo masculino – que acham que porque ele não tem os mesmos gostos, comportamento e atos, tanto na escola, quanto na rua, o que segundo ele não são bons, ele

difere destes alunos. Ressaltou ainda, que estes meninos já o intimidaram muitas vezes e que ele assistiu intimidando outros colegas na escola, e estes possíveis agressores andam em turma e intimidaram outros alunos porque estas possíveis vítimas são menores – referindo-se a estatura – ou são menos sociáveis. (C8)

Assim, podemos observar que a instituição de ensino, em que o aluno acima está inserido, por ter sofrido e presenciado inúmeros casos de intimidações, é incapaz de perceber o que ocorre no espaço escolar.

3.3 – Caracterização Agressores/intimidadores de *Bullying* no Ensino Médio das três escolas

Normalmente, as crianças passam por situações na vida em que se sentem frágeis, e em decorrência disso tornam-se temporariamente agressivas, por motivos como, por exemplo, o nascimento de um novo membro na família, a separação dos pais, ou ainda a perda de algum parente próximo. Porém como observado por estudiosos, esta agressividade momentânea pode se tornar crônica, pela contribuição de diversos fatores, como, por exemplo, porque foram mal acostumadas e por isso esperam que todas as suas vontades ou ordens sejam atendidas, ou porque sentem prazer em experimentar a sensação de poder, ou são anti-sociais, tendo dificuldade de relacionamento, ou simplesmente porque são humilhadas em suas casas, já foram vítimas de algum tipo de abuso ou vivem sob constante e intensa pressão para que tenham sucesso em suas atividades. Isto vem ao encontro do que foi retratado por um aluno da Escola C que descreveu ter presenciado a intimidação de outro aluno na escola por mais de dez vezes e por um motivo que ele desconhece, mas o que ele sabe é que as intimidações sempre acontecem com a mesma pessoa. (C19)

Segundo Cleo Fante, um considerável número resultante de sua pesquisa demonstrou que os discentes envolvidos com o fenômeno *Bullying* refletiam no âmbito escolar os maus tratos recebidos em seus lares e estes agiam negativamente contra suas vítimas como forma de terem prazer ao repetirem o que viviam em sua vida pessoal.

Esse estudo mostrou um dado de extrema relevância: 81% dos alunos envolvidos disseram acreditar que o comportamento *Bullying* é resultante de maus-tratos que o agressor recebe em casa e que as atitudes adotadas por ele contra seus companheiros de escola traziam-lhe satisfação pessoal. (FANTE, 2005, p. 60)

A autora descreve ainda que o agressor/intimidador tem a necessidade de projetar em suas vítimas o que ele vivenciava em seu cotidiano, a fim de ser esta a única maneira de lidar com suas deficiências pessoais e se fazer notado, reconhecido e satisfeito.

A necessidade que tem o agressor de reproduzir contra outros os maus-tratos sofridos tanto em casa quanto na escola, como forma, talvez, de exercer autoridade e de se fazer notado, ou por ser a única maneira que lhe foi ensinada para lidar com as inseguranças pessoais sentidas diante do grupo de iguais, buscando com isso reconhecimento, auto-afirmação e satisfação pessoal. (FANTE, 2005, p. 62)

O agressor/intimidador tem seu poder sobre a vítima destacado inclusive entre os demais a partir da imposição de sua força física ou psicológica. “O poder do agressor é exercido pela imposição de autoridade respaldada na sua força física e/ou psicológica que o destaca perante o grupo, transformando-o num modelo de identificação a ser seguido.” (FANTE, 2005, p. 61)

Assim, podemos visualizar que, tanto para os agressores/intimidadores quanto para as vítimas do fenômeno *Bullying*, existem, possivelmente, deficientes formações sociais, comprometendo suas relações e o convívio com os demais indivíduos sociais. Da mesma forma, Costantini (2004), abordou a mesma deficiência neste processo social, pois para ele agressores/intimidadores e vítimas apresentam-se incapacitados ao relacionamento com outros atores sociais, porque não aprenderam individualmente ou coletivamente ou simplesmente por não se sentirem inseridos em um contexto pedagógico que os ensinasse a viver harmoniosamente com o coletivo em outros espaços, como por exemplo, o escolar.

No caso específico de *Bullying*, tanto os perseguidores como as vítimas parecem carentes dessas habilidades relacionais, porque não as desenvolveram individualmente, porque lhes faltou oportunidade de se sentirem inseridos em contextos caracterizados pedagogicamente, nos quais poderiam aprendê-las e exercitá-las. O contexto-escola e o grupo-classe, e provavelmente a família também, não têm sido para eles, sob esse aspecto, nem educativos nem significativos nem úteis. O sistema educativo que os cerca não foi suficientemente incisivo para evitar que caíssem nesses dois estereótipos. (COSTANTINI, 2004, p. 79)

O espaço escolar ideal para as vítimas é aquele que proporciona a elas, a princípio, um ambiente que as proteja de humilhações e intimidações e posteriormente, estimule a capacidade de defesa frente ao fenômeno *Bullying*, pois “Um contexto significativo para a

vítima é aquele que, antes de mais nada, consegue protegê-la das intimidações e humilhações; e que depois, permita que desenvolva com menos tensões sua capacidade de autodefesa.” (COSTANTINI, 2004, p. 79)

Desta forma, se para o autor acima citado o espaço escolar ideal para as vítimas é aquele que proporciona a elas um ambiente seguro e sugere que para os agressores/intimidadores, o mesmo espaço tem que oferecer meios para que eles aprendam regras de conduta com o coletivo e neutralize as suas ações transgressivas.

Para o agressor é um contexto que, de um lado, o paralisa e o revela em suas ação transgressiva e, de outro, o induz a aprender as regras básicas da vida em comum (respeito ao outro, controle dos impulsos etc.), da sociabilidade e da solidariedade. (COSTANTINI, 2004, p. 79)

Descreve ainda que agressores/intimidadores e vítimas sofrem de problemas de socialização e por causa disso, estes atores sociais se comportam de maneira contrária no espaço escolar, porque os primeiros comportam-se de maneira agressiva e com dificuldades de adaptação social, respeito a normas e os segundos têm atitudes socialmente pouco visíveis, “com tendência à introversão, a perturbações da personalidade, à insegurança ou a ausência de auto-estima.” (COSTANTINI, 2004, p. 61)

3.4 - Caracterização das vítimas de *Bullying* nas primeiras séries do Ensino Médio das três escolas

Segundo os estudos de Roque Theóphilo (2005), as vítimas de *Bullying* são pressionadas e intimidadas por um ou mais colegas através de insultos, vexames, isolamento social, apelidos, piadas desairosas, como, por exemplo, recebem o apelido de “porco espinho” por terem acne ou espinhas no rosto, são chamados de “elefante” por serem obesos, “queixudo” ao portador de prognatismo (projeção anormal da mandíbula para frente), “cabeção” aos que têm cabeça grande, “gaguinho” ao que apresenta problema de fala ou daquele que se atrapalha ao falar, que pronuncia as palavras a muito custo, e um sem número de outros designativos que chegam a atingir uma comunidade que se une para humilhar a vítima do *Bullying*, que desesperada, sofre pelo isolamento a ela imposta, pela vergonha de recorrer as autoridades escolares e por receio de maiores represálias por parte dos colegas agressores/intimidadores e ainda, sente medo de pedir ajuda a seus pais, pois acredita correr riscos de, na hipótese de tomarem uma atitude junto à autoridade escolar, aumentar estas represálias.

Costantini (2004) retratou os problemas das vítimas de *Bullying*, tanto como na socialização primária quanto o seu reflexo na socialização secundária, onde a dificuldade que as vítimas de *Bullying* têm em solucionar os problemas criados pelos autores do fenômeno, ao escrever:

Esses jovens frequentemente são vítimas da incompreensão familiar, da arbitrariedade dos colegas, da incapacidade de reação diante de atos de agressividade verbal ou física. Podem perigosamente acumular e canalizar sua agressividade, quer naturalmente produzida no seu interior, necessária para se auto-afirmar e enfrentar a vida com determinação, quer a que vem de fora, de situações nas quais sofrem a agressão de terceiros, e volta-la para eles mesmos, fazendo mal a si próprios, desenvolvendo inconscientemente, nos casos mais problemáticos, sintomas de transtorno: atitudes auto-destrutivas, de isolamento, distúrbios de alimentação, estados depressivos. (COSTANTINI, 2004, p. 62)

As vítimas de *Bullying* mostram-se incapazes de solicitar ajuda ou reagir, segundo os estudiosos, frente à situação de conflito, porque são pessoas pouco sociáveis, inseguras, desesperançadas, com baixa auto-estima, quietas, passivas e com forte sentimento de insegurança. (THEÓPHILO, 2005)

Assim, pudemos verificar nesta pesquisa que realmente isto ocorre, pois segundo relatos de uma aluna da Escola A, ela já foi intimidada por uma turma e da maneira mais covarde possível, ou seja, além das ameaças sofridas, ela ainda foi atingida com garrafas *pet* no ambiente escolar e mesmo assim, ela não conseguiu agir em sua defesa. (A7)

O sofrimento das vítimas de *Bullying* as afeta no rendimento escolar e na frequência às aulas, pois acabam se recusando a ir à escola, visto que os agressores/intimidadores, na maioria dos casos, são da mesma sala de aula das vítimas, fazendo com que estas passem a acreditar que mereçam o *Bullying* e até abandonam os estudos, como foi um caso relatado por um aluno da Escola C, quando descreveu que viu um colega ser intimidado por quatro vezes, porque ele era chato e que este aluno já saiu da escola. (C21)

E em casos mais graves, os jovens, vítimas de *Bullying*, acabam sofrendo depressão e para buscar a fuga frente ao problema, tentam ou cometem o suicídio, depois de cometerem homicídio e em muitas vezes, as vítimas destes homicídios não eram os autores de *Bullying*.

Realmente, pois pudemos perceber no decorrer desta pesquisa que as vítimas do fenômeno ter muito medo, conforme descreveu um aluno da Escola C, “Tento ser amigável

com todos, mas tem algumas pessoas que andam em turma e não respeitam as minhas opiniões; fui intimidado várias vezes, porém prefiro não citar nomes; deve acontecer isso, porque eu devo ter feito alguma coisa”. (C1)

Segundo Costantini em se tratando das vítimas deste fenômeno, sugere que estes são pessoas com certa incapacidade para as relações sociais.

São jovens que aparentemente parecem encarar a vida com dificuldade e excessiva passividade, têm poucas habilidades sociais e comunicativas e, principalmente, não cometem ações agressivas, mesmo quando elas seriam cabíveis, como diante de uma tarefa difícil, de uma situação que assim requeresse, de experiências mais simples de serem governadas. (COSTANTINI, 2004, p. 61 e 62)

Como descreveu um aluno da Escola C, participante desta pesquisa, o aluno que já o intimidou três vezes é mais velho que ele, de outra classe da mesma escola, anda sozinho e não gosta deste aluno, porque este fica falando coisas a seu respeito, das quais ele não gosta. Este aluno ainda apontou na resposta de seu questionário, que é ciente da existência de outros dois alunos que intimidam outros alunos no espaço escolar. (C6)

Para uma aluna da Escola A, ela sofre intimidações na escola de todos os tipos, segundo seu relato, ela já foi vítima de insultos, apelidos, vexames, piadas e isolamento e isso ocorre porque as colegas que a intimidam “são faveladas, derrubadas e querem dar umas de bandidonas”. (A6)

O *Bullying* não é apenas assédio moral, como a difamação e a exclusão, mas é igualmente físico quando, por exemplo, uma criança precisa dar a outra, diariamente, certa quantia para não ser agredida, e devendo tanto, para não ser humilhada perante a família, recorre então ao roubo para o pagamento deste tipo de pedágio. E este fenômeno é cada vez mais freqüente nas escolas. Talvez os próprios pais e educadores estejam exagerando na indiferença ao problema.

Além da importância da família no processo de socialização de um novo membro pertencente a ela, a maneira que os pais criam seus filhos, além do ambiente familiar disposto à criança, vão direcioná-la para o convívio social futuro com outras pessoas extra-familiares na socialização secundária. Já descrevemos anteriormente que os agentes sociais são formados por indivíduos mais “velhos”, pertencentes à família, grupo em que está inserido, ou pela escola, portanto o papel do adulto deve ser o de educador, quer dado pelos pais ou mesmo pelos professores no processo de socialização do indivíduo.

Analisa Costantini (2004) que o adulto, no contexto educacional, tem papel primordial na construção de contextos educativos significativos. E que os adultos, quer pais ou professores, quando em contato com jovens precisam ter consciência deste papel, havendo a necessidade de se ter atenção e sensibilidade especial para direcioná-la ao convívio social e se necessário, se confrontar com eles. Descreve ainda que o adulto deve estabelecer uma relação do tipo em que ele chamou de “co-evolutiva” com o jovem, para que aconteça uma relação de mesmo patamar, superando assim os esquematismos e a rigidez das respectivas posições, porque

Crescer próximo ao adolescente significa descobrir, com respeito recíproco e na relação cotidiana, um novo rumo comum, ligado àquilo que acontece na realidade, aos fatos e aos comportamentos concretos, à originalidade de cada um, à troca e ao confronto relacional que pode até ser intenso e conflitual, mas também igualmente importante para aprender a conhecer-se.

Se cada adulto estivesse engajado nessa batalha educativa, todo contexto relacional não poderia deixar de trazer benefícios. A ação por parte de todos os adultos viria a ser uma verdadeira estratégia de intervenção, mais forte e eficaz, para enfrentar e prevenir as formas do mal-estar juvenil. (COSTANTINI, 2004, p. 80 e 81)

E ainda o autor afirma que muitas vezes os comportamentos inadequados dos adolescentes são considerados irrelevantes e pesa de maneira decisiva a ausência de intervenção por parte dos adultos. “É essa falta de resposta que facilita a formação e a consolidação de modelos de comportamento, os quais, de fato, rotulam quem é vítima e quem é agressor”. (COSTANTINI, 2004, p. 69 e 70)

Para Marieta Nicolau, professora da Faculdade de Educação e especialista em psicologia da educação infantil, em reportagem de Júlia Tavares, quadragésima nona edição de novembro de 2004, Revista Espaço Aberto - USP, "Daí a importância que o adulto tem de observar e dialogar, para saber o que está por detrás dessa atitude. Ele precisa agir como um intermediário para criar um clima psicológico adequado". (Nicolau *apud* TAVARES, 2004)

3.5 - Caracterização dos espectadores de *Bullying* nas primeiras séries do Ensino Médio das três escolas

O fenômeno também atinge aqueles que não participam diretamente das agressões e intimidações do *Bullying*, mas são espectadores e são afetados passivamente ao assistir o

sofrimento das vítimas e, frente ao medo de se tornarem futuras vítimas, se calam diante das ações dos autores, como oportunamente descreve Costantini,

As pesquisas deixam evidente quanto o fenômeno é subestimado pelos adultos na escola, em parte porque o estudante intimidado quase nunca revela aquilo que lhe acontece. A ausência efetiva dos adultos, proposital ou não, nos momentos em que acontecem os episódios de *Bullying*, a convicção de que os conflitos entre os jovens devam ser resolvidos entre eles, a falta de preocupação com as conseqüências de certas atitudes, às vezes participando zombeteiramente do escárnio das vítimas fazem com esse problema se espalhe sem ser enfrentado e barrado como deveria.

Também o contexto familiar se vê em grande dificuldade. No que se refere aos intimidadores, é o caso de se perguntar quais valores são transmitidos pela família. No que se refere às vítimas, os dados nos dizem que eles contam seus segredos aos pais, com clareza, mas estes parecem não ter capacidade de compreender suficientemente suas preocupações e comunica-las à escola. (COSTANTINI, 2004, p. 75 e 76)

Quando não há intervenções efetivas contra o *Bullying*, o ambiente escolar se torna totalmente contaminado, porque todas as pessoas que convivem neste espaço de insegurança e intimidação, sem exceção, são afetadas negativamente, passando a experimentar sentimentos de ansiedade e medo.

O *Bullying* na escola está, salvo os episódios mais gritantes e visíveis, ligado a um problema de reconhecimento do fenômeno por parte dos adultos. Se isso não existe, dificilmente o *Bullying* pode ser eficazmente combatido. Assim, a ausência de sinalização ou de intervenção pontuais em episódios específicos por parte dos professores, do pessoal não-docente e das famílias cria um terreno propício à sua difusão e produz um ambiente escolar caracterizado por um mal-estar generalizado. Os motivos pelos quais é difícil aos adultos reconhecerem a existência do problema são muitos e estão relacionados à dificuldade que as vítimas têm para desabafarem, à ausência efetiva de adultos no momento em que ocorrem os episódios, à convicção de que os conflitos entre colegas devam ser resolvidos entre eles, às dificuldades pessoais que alguns professores têm de enfrentar com determinação os casos ocorridos. (COSTANTINI, 2004, p. 101)

Segundo uma aluna da Escola C, ao responder ao questionário em relação a quem não é seu amigo na escola pesquisada, descreveu preferir não indicar os nomes destes indivíduos, porém esta apontou que aquelas pessoas “Possuem atitudes que magoam algumas pessoas e parecem que gostam de ficarem zombando e mexendo com os outros”.

(C2)

Este testemunho nos faz observar o prazer do possível agressor/intimidador, em intimidar suas possíveis vítimas e isso reflete naqueles que são os espectadores.

3.6 - Caracterização dos alunos das primeiras séries do Ensino Médio das três escolas segundo a percepção, conhecimento e relacionamento de intimidadores no âmbito escolar

3.6.1 - Caracterização dos alunos das primeiras séries do Ensino Médio das três escolas segundo a percepção de intimidadores no âmbito escolar

Segundo dados apresentados no Gráfico 07, 54% dos alunos da Escola A nos demonstraram saber ou presenciaram casos de *Bullying* no âmbito escolar em relação a agressores e outros alunos, dados estes, instigantes à esta pesquisa, se comparados com os dados as Escola B, onde este índice é menor, indicado por 20% dos alunos de primeira série do Ensino Médio e o que mais nos chamou a atenção, foi que 68% dos alunos da Escola C já presenciaram casos do fenômeno no âmbito escolar, envolvendo agressores e outros alunos².

² Conforme o questionário anexo, não se faz referência ao termo *Bullying* e sim às possíveis intimidações ocorridas no âmbito escolar.

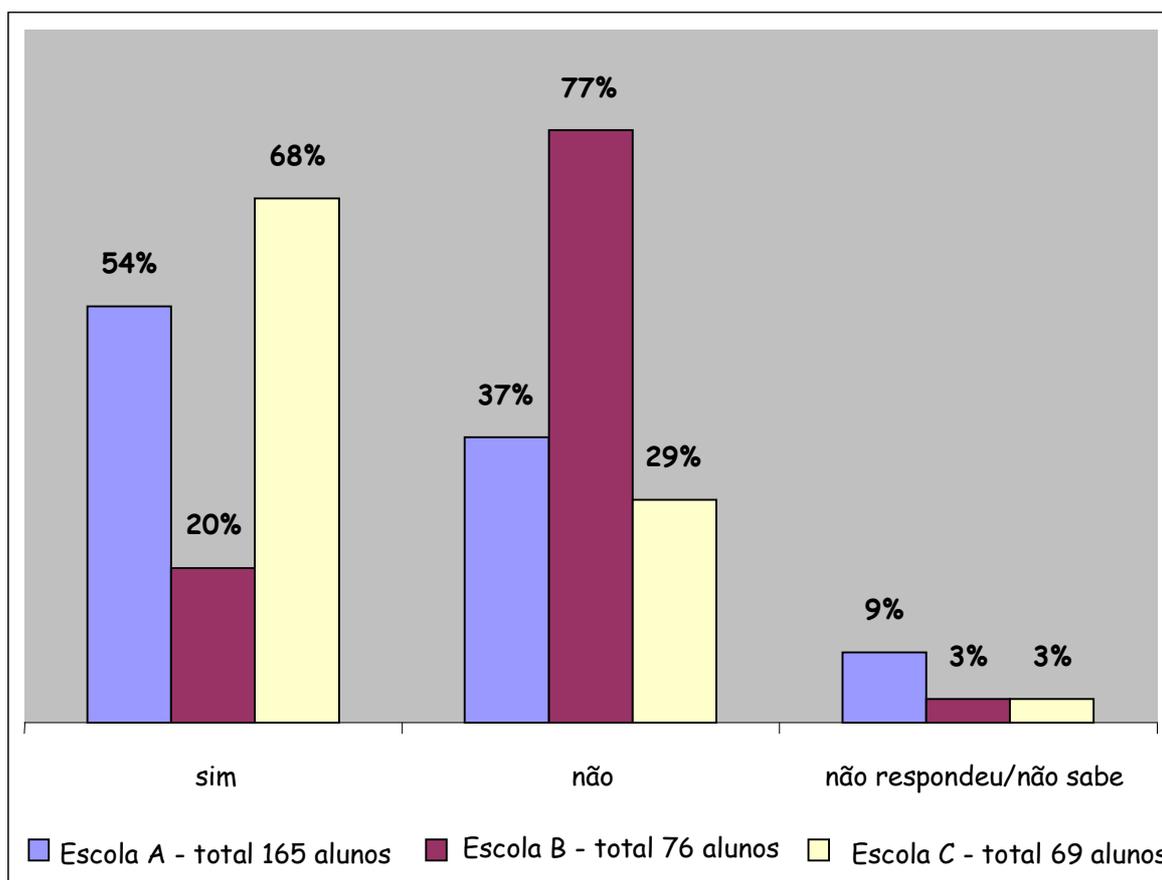


GRÁFICO 07 – Conhecimento dos alunos das Escolas A, B e C em relação à percepção das intimidações dos colegas no âmbito escolar

Esta indicação é válida por ter sido o questionário individual e anônimo, estando os alunos participantes cientes da preservação da sua identidade, e logicamente da sua segurança.

Os dados do Gráfico 07 nos instigaram, pois sabemos que as vítimas de *Bullying*, conforme descrevem os estudiosos, não conseguem se defender frente às ações dos agressores/intimidadores e exatamente nas mesmas escolas, ou seja, nas Escolas A e C, onde os alunos nos demonstraram ter presenciado os maiores índices de casos de *Bullying* no ambiente escolar, são as mesmas escolas que apresentaram no Gráfico 06 as maiores porcentagens que eles já tiveram conflito em sala de aula.

Estes dados podem ser exemplificados a partir do que descreveu uma aluna da Escola C, que declarou presenciar inúmeras vezes a intimidação de um outro aluno e os possíveis agressores, que andam em turma, agem desta maneira porque este é o modo que eles encontraram para se sentirem superiores. (C10)

Para outra aluna da Escola C, as intimidações acontecem sim, mas ela prefere não dizer quem são os possíveis agressores de *Bullying*, mas o que ela descreveu é que estes andam em turma e que eles intimidam outros alunos, mas ela mesma nunca sofreu intimidação no âmbito escolar, porque ela já discutiu com algumas colegas. (C12)

O mesmo relato foi verificado na Escola B, onde uma aluna declarou que já presenciou intimidações de outros alunos, feitas a partir de apelidos dados a um colega e que esses possíveis agressores andam em turma e são mais velhos que a possível vítima. (B1)

Segundo relato de uma aluna da Escola C, participante desta pesquisa, ela já presenciou muitas vezes colegas intimidando outros alunos no ambiente escolar, e ela atribuiu esses atos aos possíveis agressores de *Bullying*, que andam em turma, porque eles precisam se sentir melhores que os outros; descreveu ainda que não se lembra de ter sido intimidada. (C9)

Outra aluna da mesma escola presenciou por inúmeras vezes a intimidação de colegas na escola e segundo ela, os agressores, que andam em turma, agem desta maneira, porque esta foi a maneira que eles encontraram para aparecerem no meio dos outros alunos e porque eles querem ser populares. Ainda, conforme esta aluna descreveu, as intimidações se dão a partir de isolamento, piadas e insultos. (C16)

O depoimento acima vem ao encontro do que descreveu um aluno da Escola B, que nos relatou ter visto por várias vezes no mesmo dia, um colega pertencente a uma turminha intimidando um aluno e isso ocorria para que ele pudesse aparecer para essa turminha. (B2)

A mesma situação foi descrita por um aluno da Escola A, que presenciou por três vezes a intimidação de outros colegas e isso aconteceu porque os possíveis agressores/intimidadores “são pessoas folgadas e que gostam de se aparecer para os demais colegas”. (A4)

Já para uma aluna da mesma escola, os agressores/intimidadores, que ela assistiu por várias vezes atuando contra colegas na escola, “se acham os donos da escola e dos próprios alunos”. (A5)

3.6.2 - Caracterização dos alunos das primeiras séries do Ensino Médio das três escolas segundo o conhecimento de colegas intimidadores no âmbito escolar

Em relação ao conhecimento de colegas intimidadores no espaço escolar – Gráfico 08, os alunos da Escola A nos afirmaram em 28% conhecer a respeito da presença de intimidadores, os alunos da Escola B demonstraram ter conhecimento em 13%, e estes índices, comparados com os dados da Escola A e da Escola B, nos deixaram muito claro que dos alunos dos primeiros anos da Escola A – 59% e da Escola B – 72% têm medo de indicar os intimidadores, visto que é importante salientar que a grande maioria dos intimidadores são colegas da própria sala de aula das vítimas.

Porém o que nos instigou foi que ao analisarmos os dados da Escola C, nos surpreendemos com a porcentagem do conhecimento dos alunos em relação aos colegas intimidadores, indicados em 51% pela ciência da existência destes, porém, 81% dos alunos não responderam se os agressores/intimidadores andam sozinhos ou em turma. Isto nos instigou, pois como descreveu um aluno da Escola C: “eu não sei se existem agressores/intimidadores na escola e nem se andam em turma ou sozinhos, porque a escola tem câmeras! sorria!”. (C20) Este fato é ao mesmo tempo semelhante ao que acontece na Escola A, pois esta também tem câmeras instaladas no prédio da instituição, porém os alunos desta escola já perceberam que estas estão desligadas por falta de fitas para a gravação da captação de imagem.

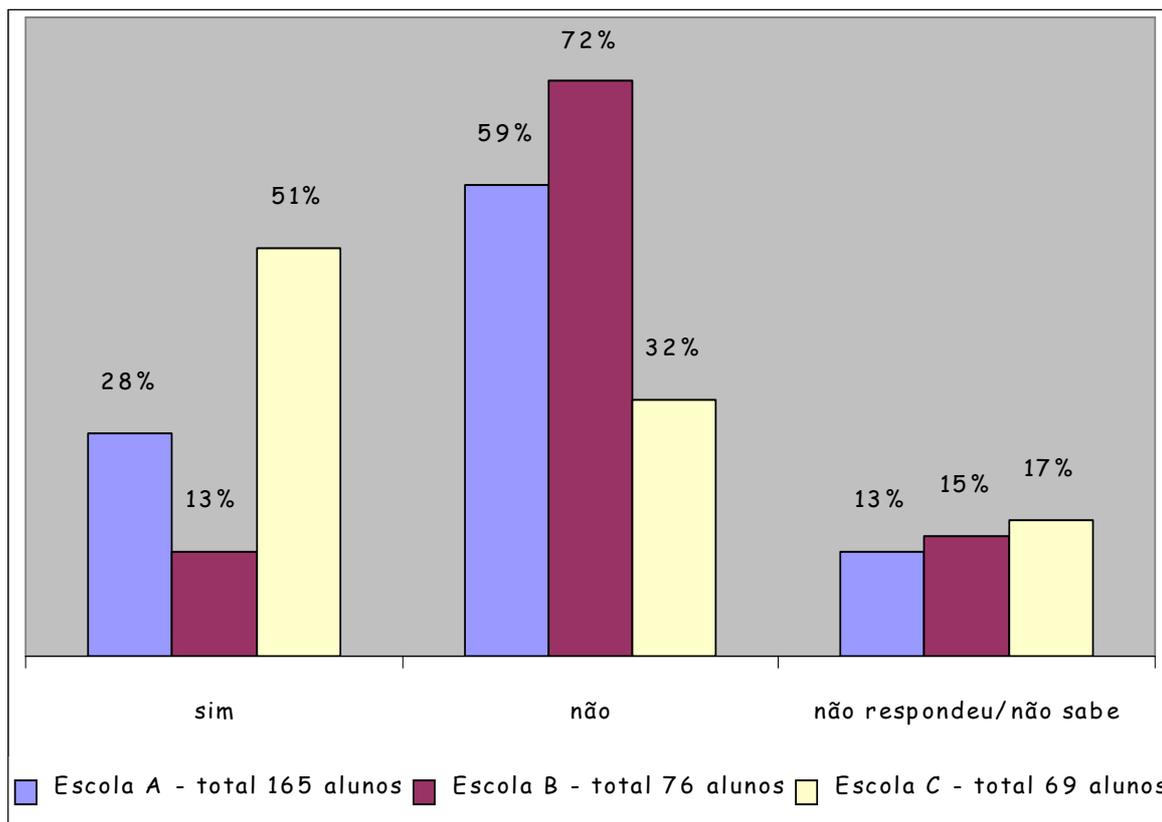


GRÁFICO 08 – Alunos das Escolas A, B e C segundo o conhecimento da existência de colegas intimidadores – agressores

Podemos observar que nos dados do Gráfico 08 vêm ao encontro do que anteriormente foi abordado por Cleo Fante em sua pesquisa, onde descreveu que,

Ao contrário do que se pensa, o *Bullying* não é um fenômeno próprio de escolas públicas das zonas periféricas das grandes cidades, onde a violência, o tráfico e o consumo de drogas se integram à vida dos habitantes. Concretamente, os índices de sua incidência não são menores nas escolas particulares nem nas pequenas cidades. (FANTE, 2005, p. 67)

Portanto, conforme dados desta pesquisa, pudemos visualizar o que descreveu a autora acima citada, pois prováveis indícios de *Bullying* foram detectados nas três escolas participantes deste estudo e está demonstrado no Gráfico 08, porém em porcentagens bem diferentes.

36.3 - Caracterização dos alunos das primeiras séries do Ensino Médio das três escolas segundo o conhecimento do tipo de relacionamento dos colegas intimidadores no âmbito escolar

Conforme observamos no Gráfico 09, 63% dos alunos preferiram não responder à pergunta, quando indagados a respeito dos agressores andarem sozinhos ou em turma e este índice é maior na Escola A, pois 80% dos alunos participantes da pesquisa, optaram por não respondê-la. Estes índices são explicados, pois o grupo também ajuda o agressor/intimidador a vivenciar, na prática, o exercício do bem e do mal, dando-lhe retaguarda para experimentar a crueldade e a violência, à medida que a culpa fica atribuída ao grupo em si e não ao indivíduo isoladamente, “... o adolescente solitário, tão comportado, entra em atuações destrutivas quando com o grupo”. (RAPPAPORT, 1981, p. 39)

Da mesma forma, esta situação foi abordada por Cleo Fante (2005), que descreve que um jovem estudante é inserido em uma turma de colegas agressores/intimidadores na escola, por motivos que podem ser estratégia de defesa, pressão ou para se sentir popular. “Muitas vezes, um aluno adere ao grupo de agressores ou se converte em agressor por pressão ou como estratégia de defesa, para não se transformar em uma nova vítima, para não ser banido do grupo, ou ainda, para garantir uma certa popularidade, efeito *baddy boy*.” (FANTE, 2005, p. 61)

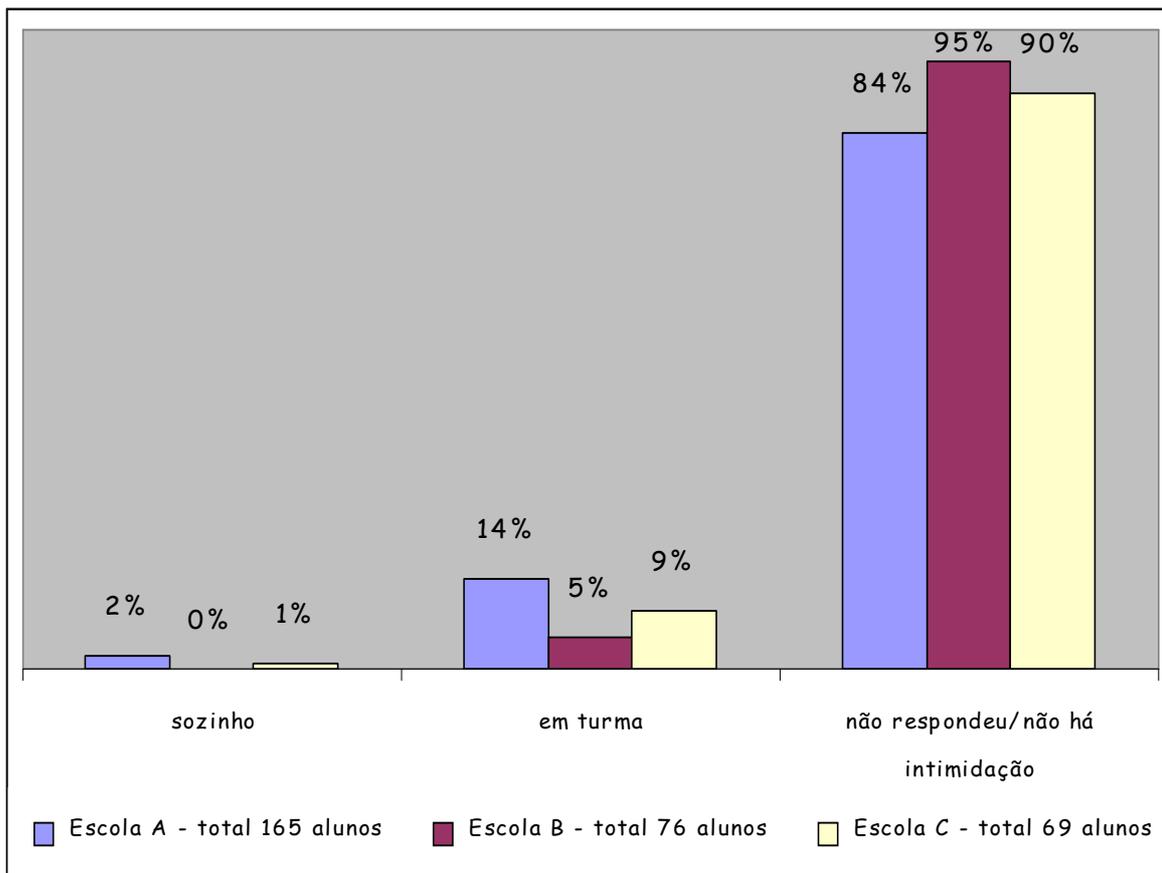


GRÁFICO 09 – Conhecimento dos alunos das Escolas A, B e C em relação ao tipo de relacionamento que possui o colega agressor/intimidador

Para Cleo Fante, o agressor obtém com suas ações a admiração dos espectadores que o vêem como um exemplo e partem a repetir suas intimidações contra a mesma vítima, contagiando assim de forma negativa todo o ambiente escolar.

A ação individual do agressor acaba se irradiando e se transformando numa ação coletiva, fato que decorre de uma espécie de aliciamento por meio do qual os admiradores do agressor reiteradamente repetem suas condutas, atacando geralmente a mesma vítima ou uma outra. (FANTE, 2005, p. 61)

Conforme descreveu uma aluna da Escola C, participante desta pesquisa, os colegas agressores/intimidadores apontados por ela durante esta pesquisa, “Andam em turma, e nunca sozinhos, porque não têm coragem; Muitos deles humilham os outros alunos e os olham com ar de superioridade. Vi acontecer com muitos colegas na escola, mas isso não acontece com ela, porque ela já brigou depois de ter sido intimidada”. (C3)

No mesmo sentido, um aluno da Escola B nos relatou durante esta pesquisa que ele recebeu certa vez um apelido vindo de uma turminha que vivia implicando e mexendo com vários alunos e essas intimidações cessaram com ele, pois ele deu uma surra no líder desta turminha. (B2)

Como nos relatou uma aluna da Escola A: “esses pessoas me ofendem e eu ainda, vou quebrar a cara de um deles!” Descreveu ainda que, “é um pouco encrenqueira”. (A8)

Percebemos, assim, que esta declaração vem ao encontro do que entendemos: que quando a vítima revida, frente a uma situação de intimidação, o *Bullying* se descaracteriza, pois conforme já abordado nesta pesquisa, se a vítima não agir em sua defesa, a intimidação continuará acontecendo.

Diferente do que nos relatou outra aluna da Escola C, ela nunca brigou no espaço escolar, porém já foi intimidada algumas vezes, embora ela procure ser agradável e manter um bom relacionamento com seus colegas. Descreveu ainda que já presenciou inúmeras vezes, outros colegas serem intimidados por razões tolas na maioria das vezes sendo estas intimidações dadas por vexames e insultos. (C7)

Segundo relato de uma aluna da Escola A, ela está sendo intimidada por uma turma simplesmente porque ela é quieta demais; disse que seus possíveis agressores/intimidadores esbarram com ela na classe, xingam-na como se ela que tivesse esbarrado neles e sem motivo, por isso ela preferiu se isolar do restante da sala de aula. (A1)

A mesma situação acontece com outra aluna da mesma escola, que nos descreveu que uma vez e não mais, ela foi intimidada por uma garota na escola que a empurrou e dizendo que ela havia empurrado a possível agressora/intimidadora, mas que isso não foi a verdade. (A2)

3.7 - Caracterização dos alunos, das primeiras séries do Ensino Médio das três escolas intimidados no âmbito escolar

3.7.1 - Caracterização dos alunos das primeiras séries do Ensino Médio, das três escolas, intimidados atualmente no âmbito escolar

Ao analisarmos o Gráfico 10, percebemos que 90% dos alunos de primeira série do Ensino Médio da Escola A não estão sendo intimidados no momento, bem como acontece na Escola B – 96% e Escola C – 91%, porém notamos não ser nula a presença de alunos intimidados no momento nas três escolas, tendo este índice demonstrado por 8% - Escola A, 4% - Escola B e 9% Escola C.

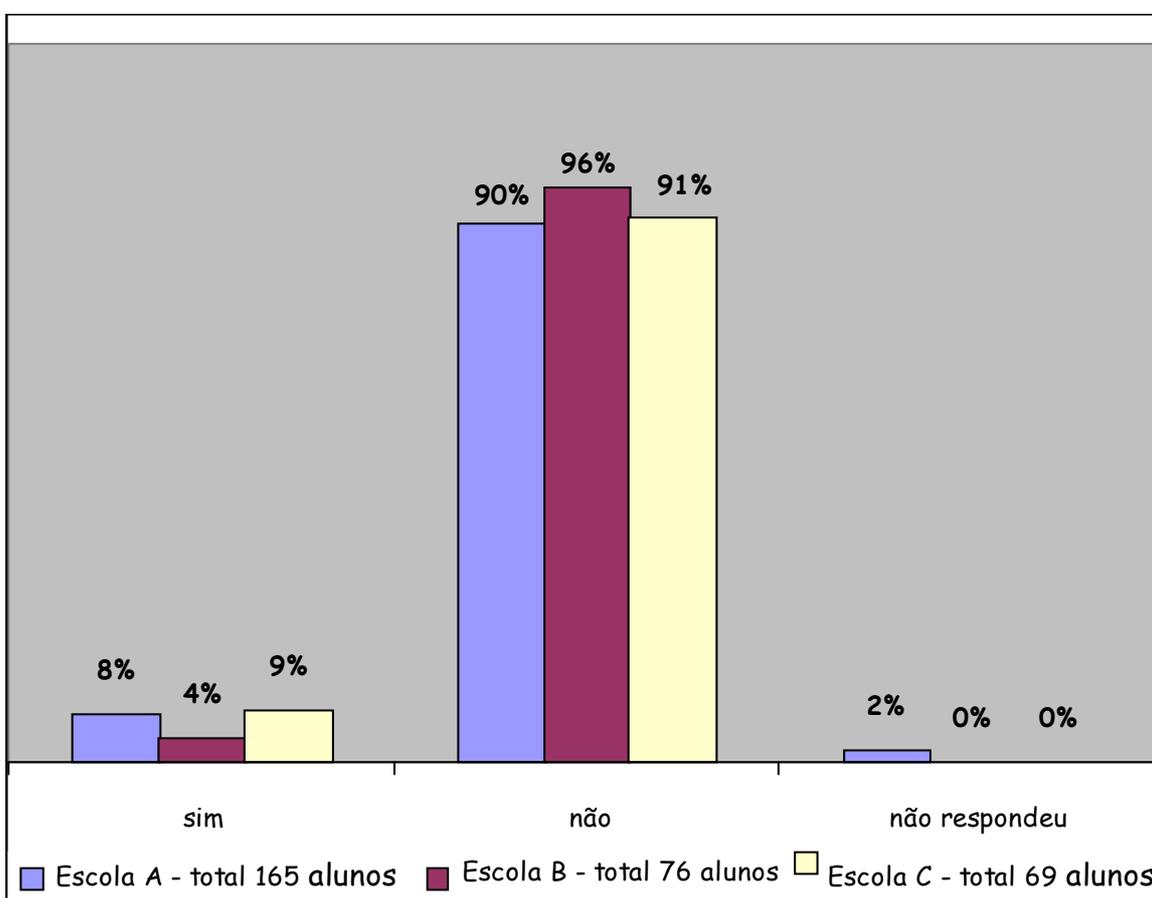


GRÁFICO 10 – Alunos das Escolas A, B e C intimidados atualmente por colegas na escola

Autores demonstraram em suas pesquisas que as vítimas de *Bullying* não quebram a lei do silêncio, porque estas temem denunciar seus agressores, ou por conformismo, ou

vergonha de se expor frente aos colegas e isso ocorre para não se tornarem motivo de gozações ainda maiores na escola.

Observamos esta situação, com o andamento desta pesquisa na Escola A, onde uma aluna nos descreveu que “Existem umas colegas, na escola, que não têm o que fazer – ficam procurando piolho na cabeça de careca – e que ficam falando dela em tom alto para todos ouvirem”. (A9)

Segundo o que nos relatou outra aluna da mesma escola, ela está sendo intimidada no momento por uma garota que a insulta dizendo que ela está “armando uma pra ela” e isso não é verdade!” (A10)

Pudemos comprovar nesta pesquisa o que descreveu Cleo Fante (2005), pois uma aluna da Escola C indicou em suas respostas que, “O que mais acontece na escola são intimidações, mas eu não vou falar quem são os alunos que intimidam os outros. Eles andam em turma e intimidam por vários motivos”. Descreveu ainda que, já foi intimidada na escola, porém isto não acontece mais, e ainda a aluna declarou que já brigou no espaço escolar. (C4)

Diferente foi o relato de outra aluna da Escola C, que está sendo intimidada no momento por uma colega que anda em turma, e esta intimidação ocorre por “olhares”, e ela explica estas intimidações porque a aluna que a intimida tem a necessidade de se sentir superior e para se sentir melhor que ela. (C10)

O medo de denunciar os agressores/intimidadores também foi verificado na Escola B, onde um aluno descreveu que está sendo intimidado atualmente na escola por um colega que anda em turma, que age colocando apelidos e fazendo piadas a respeito dele, mas que mesmo assim, ele prefere não dizer quem são seus possíveis agressores/intimidadores. (B3)

3.7.2 - Caracterização dos alunos das primeiras séries do Ensino Médio das três escolas que já foram intimidados no âmbito escolar

Segundo dados levantados na Grã-Bretanha, a pesquisa realizada nas instituições de ensino sobre o fenômeno *Bullying* registrou que 37% dos alunos de Ensino Fundamental e 10% dos alunos de Ensino Médio admitiram ter sofrido *Bullying* pelo menos uma vez por semana. No Brasil, o levantamento realizado pela ABRAPIA, em 2002, envolvendo cinco mil, oitocentos e setenta e cinco estudantes de quinta a oitava séries, de onze escolas localizadas no município do Rio de Janeiro, revelou que 40,5% desses alunos admitiram

ter estado diretamente envolvidos em atos de *Bullying*, naquele ano, sendo 16,9% alvos, 10,9% alvos/autores e 12,7% autores de *Bullying*. (ABRÁPIA, 2005)

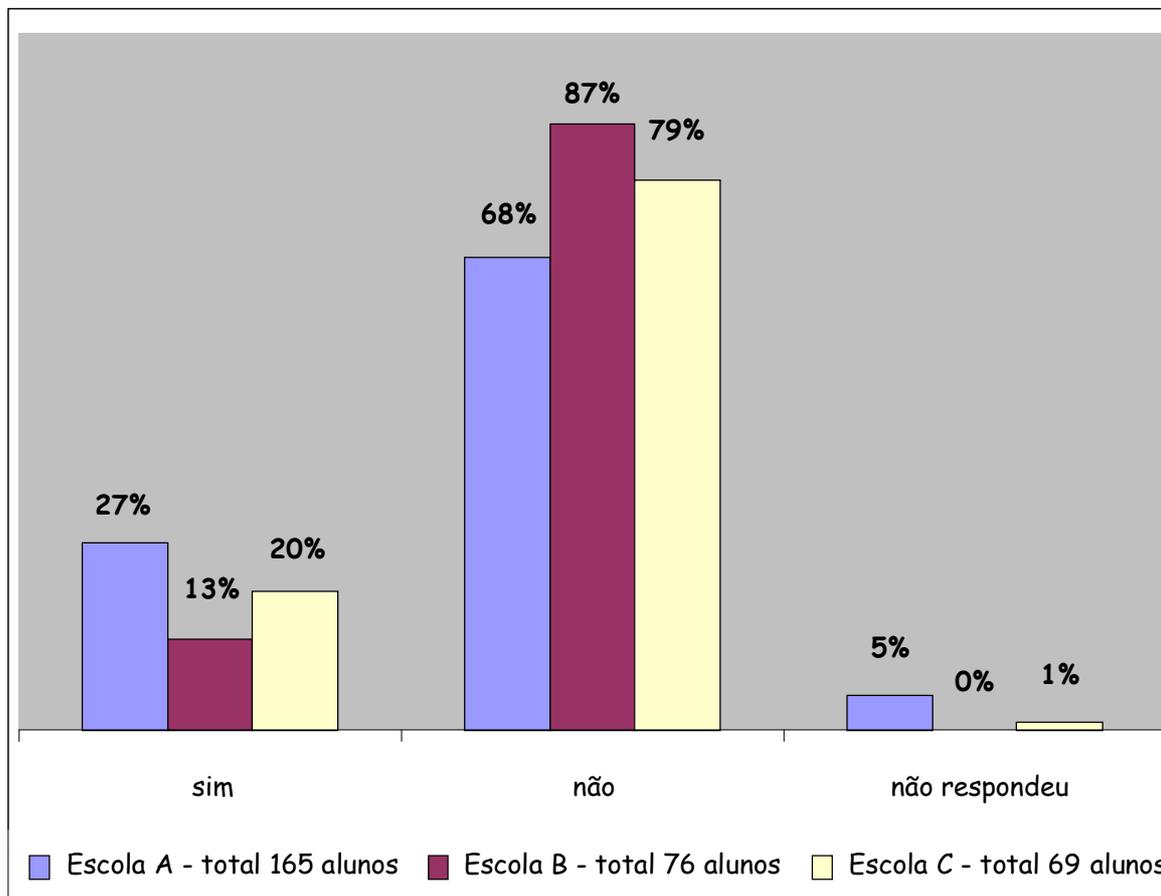


GRÁFICO 11 – Alunos das Escolas A, B e C que já foram intimidados por colegas na escola

Observando os dados desta pesquisa, visualizamos no Gráfico 11, que 27% dos alunos da Escola A, 13% dos alunos da Escola B e 20% dos alunos da Escola C, admitiram ter sofrido intimidações no ambiente escolar, portanto notamos que realmente essa pesquisa vai ao encontro do que foi abordado por Costantini (2005), em sua pesquisa.

Segundo relato de uma da Escola C participante desta pesquisa, ela já foi intimidada por duas vezes por outra aluna, isso, pois, conforme ela descreveu, “Tenho mania de falar o que penso na cara dos outros e depois disso, as pessoas vêm tirar satisfação. Mas eu fui intimidada por outra menina que dizia que o namorado dela iria me pegar de jeito”. Descreveu ainda que já brigou na escola e que atualmente não está sendo

intimidada, mas que sabe da existência de outros alunos que ficam intimidando colegas no espaço escolar, usando de meio intimidatórios, o deboche. (C5)

Segundo uma aluna da Escola B, especificamente nesta escola ela não foi intimidada, mas na escola anterior ela foi alvo de intimidações por algumas vezes porque ela é gordinha e o seu possível agressor era um colega que andava em turma. Relatou ainda que, o mesmo agressor/intimidador por duas vezes intimidou um outro gordinho na mesma escola. (B4)

3.7.3 - Caracterização dos alunos das primeiras séries do Ensino Médio das três escolas que já sofreram algum tipo de intimidação no âmbito escolar

Retomando o que já foi demonstrado, o termo *Bullying* é empregado, segundo a literatura, para definir determinadas ações ocorridas em conjunto ou isoladas, quer por violências física, verbal ou emocional daqueles que são vítimas deste fenômeno e desta forma, visualizamos durante esta pesquisa que em relação às formas de atuação, do que a terminologia emprega ao fenômeno *Bullying*, pois o Gráfico 12, revelou que 62% dos alunos da Escola A, bem como 59% dos alunos da Escola B e 81% dos alunos da Escola C foram vítimas deste mal estar juvenil, sendo vítimas de insultos, isolamento, vexames, piadas, discriminação, apelidos, isoladamente ou em conjunto.

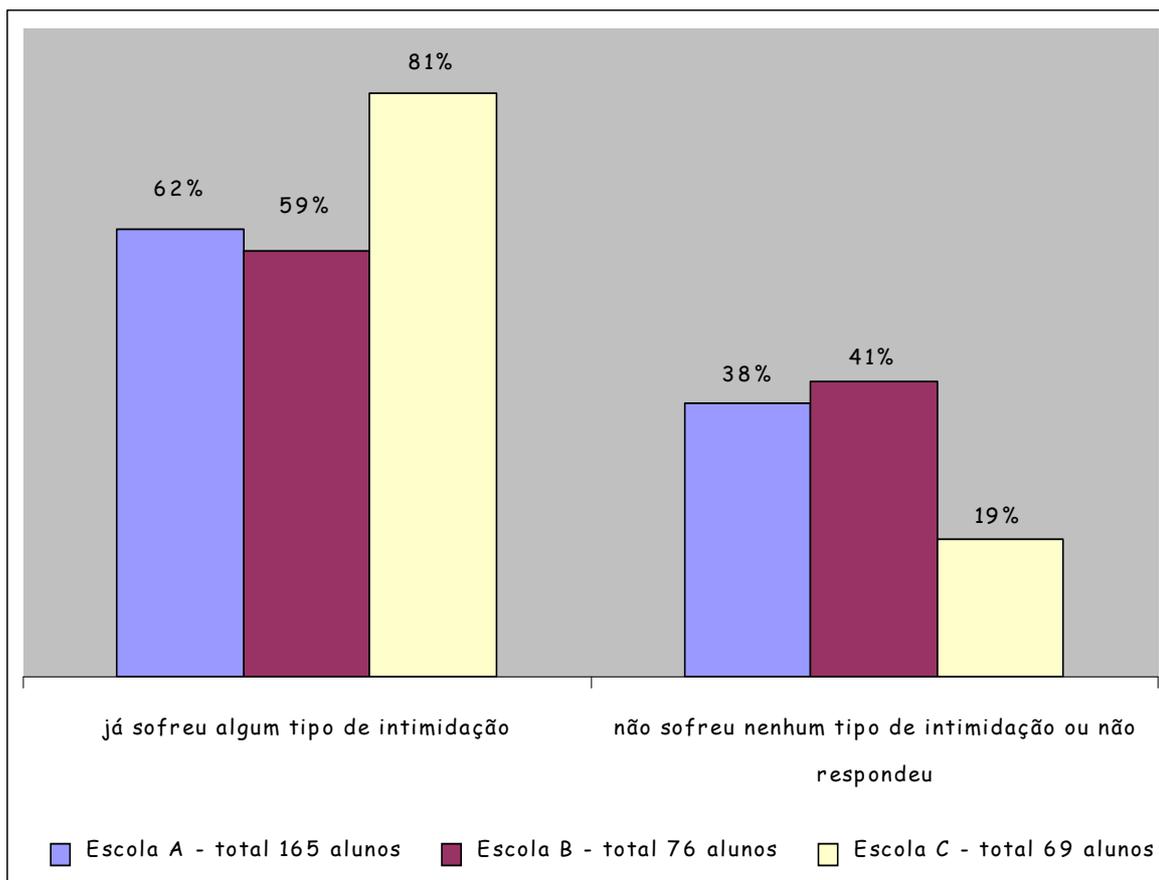


GRÁFICO 12 – Alunos das Escolas A, B e C que já sofreram algum tipo de intimidação

Assim, no decorrer desta pesquisa, ao analisarmos os dados levantados nas três escolas participantes, verificamos, como nosso objetivo geral, que o fenômeno *Bullying*, como descrito na literatura, ocorre tanto em escolas públicas como particulares, com clientela oriunda da periferia de Araraquara, como de centro da cidade, com alunos de distintas classes sociais e estruturas familiares também diferentes entre si.

Como nossos objetivos específicos, caracterizamos a clientela das três escolas de Ensino Médio de Araraquara – SP, quanto à faixa etária, etnia, sexo, estrutura familiar e econômica, renda familiar, localização e moradia, identificamos possíveis casos de *Bullying* nas primeiras séries do Ensino Médio das três escolas escolhidas para esta pesquisa e também, com o andamento desta pesquisa, identificamos quem são os agressores/intimidadores, suas vítimas e seus espectadores nas Escolas A, B e C, bem como o círculo de amizade e sua percepção em relação ao fenômeno *Bullying* no âmbito escolar.

Conforme relatou um aluno da Escola C, embora ele não tenha sido intimidado no ambiente escola, ele observou a intimidação, por duas ou três vezes, de um outro colega e descreveu que esses “três chatos” - conforme denominou os possíveis agressores - intimidam os outros a partir de emprego de apelidos e fazem isso, pois se acham “os bons”. (C11)

Descreveu uma aluna da Escola C que não está sendo intimidada no momento, mas já foi alvo de vexames no espaço escolar e atribuiu estas ações vexatórias a um possível agressor que é uma pessoa com alguns problemas e que anda sozinho e este é o mesmo que intimida outras pessoas. (C17)

Para outra aluna da mesma escola, as intimidações de outros alunos, as quais ela presenciou, se deram por inúmeras vezes a partir de emprego de apelidos e piadas, porque a vítima é um pouco diferente do seu agressor, e esta aluna nos deixou muito claro que este possível agressor é uma pessoa com alguns problemas. (C13)

Segundo relatos de outros alunos, existem espectadores que acreditam que as vítimas mereçam ser intimidadas, como o que descreveu um aluno da Escola C; segundo ele, existem alunos de sua sala de aula que intimidam constantemente um colega, porque este colega é a pessoa “mais chata de todas”. (C14)

Para outro aluno, ele assiste a intimidação de alguns alunos e acha, na sua concepção, que as possíveis vítimas são folgadas e as intimidações se dão por um bom motivo. (C15)

Diferente do que nos relatou uma aluna da Escola B, ela presenciou por várias vezes as intimidações de colegas na escola, dadas a partir de insultos e apelidos e ela atribuiu tais atos aos possíveis agressores/intimidadores porque eles são idiotas e porque eles não têm respeito aos outros e ainda têm problemas de aceitação. (B5)

Segundo um aluno da Escola A, vítima uma única vez de intimidação, isso ocorreu porque seu possível agressor/intimidador “Pensa que a sabedoria está na força e porque ele queria ser melhor”. (A3)

O que nos surpreendeu, foi o que descreveu um aluno que se auto-intitula intimidador, que anda em turma e que diz que a sua possível vítima é por ele intimidada, pois é uma pessoa muito chata. Relatou ainda que os alunos “nerds” são seus inimigos e que só vai à escola porque seus pais o obrigam. (C18)

4 - CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa nos demonstrou a possibilidade de existência de despreocupação e despreparo da Secretaria da Educação do Governo do Estado de São Paulo e, conseqüentemente, das próprias escolas e órgãos ligados à ela, para com o fenômeno *Bullying*, a fim de propor políticas públicas a favor do combate e prevenção à discriminação, a fim de potencializar as relações sociais, diminuindo as diferenças entre os vários atores sociais participantes deste processo denominado Educação, porque o discurso da “pedagogia do afeto”, pregado pelo governo, na voz do Secretário da Educação do Estado de São Paulo – Gabriel Chalita (2002 – 2006) - não condiz com a realidade da sala-de-aula, onde teóricos descrevem meios de se trabalhar com as diferenças sem a menor preocupação de se fazer uma pesquisa exploratória que revele que teoria e prática são universos distintos se não trabalhados em conjunto com a pesquisa. Isto porque a escola, visto que, seu público alvo é composto por crianças e jovens, deveria promover as relações sociais entre seus membros, quer docentes, funcionários e alunos, como define Durkheim, “A Educação é um processo social, isto é, esse processo põe em contato a criança como uma sociedade determinada, e não como a sociedade *in gênese*”. (DURKHEIM, 1978, p. 12)

A movimentação no setor educacional para promover a capacidade de aprender, de formular novas teorias de conhecimento e novas habilidades é vagarosa. Pressão financeira sobre governos resulta em escassez de recursos no setor público, o que torna a experimentação e a forma radical muito difícil. A resposta à necessidade de uma aprendizagem constante e à criação de novos métodos pedagógicos, mais bem instrumentados, são muito fracas; sua distribuição pelo país e, com raras exceções, os desafios, não têm sido adequadamente encarados. Há ainda o fosso profundo entre os investimentos públicos e privados, feitos para a modernização da mão-de-obra em atividade. Existe um paradoxo perturbador quando se observa um consenso fácil para subsidiar a agricultura e empresas à beira da falência. (LUNDVALL, 2001, p. 206)

Portanto, é dever da Escola oferecer meios de desenvolver as relações sociais, satisfazendo as habilidades cognitivas, dando limites às ações em grupo, oferecendo normas para boa convivência, e ao mesmo tempo criando oportunidades a seus alunos para a sadia socialização secundária, como abordamos neste estudo. Neste sentido, concordamos com Costantini,

A escola, como qualquer outro lugar freqüentado por jovens e adultos, tem a obrigação de ter como objetivo prioritário a promoção de um contexto que seja satisfatório desse ponto de vista, aberto ao amadurecimento do grupo, ao desenvolvimento de relações positivas entre os adolescentes, suficiente para construir um sentido, um peso e um significado, em termos de amizade, ajuda e solidariedade, reconhecíveis por todos os seus componentes. Ou seja, contextos em que se promovam as habilidades cognitivas, emocionais e sociais, benéficas ao desenvolvimento da pessoa. Contextos entendidos também como sistemas organizados, na medida do adolescente, em que seja possível modificarem-se lugares, tempos e espaços para melhorar e tornar mais agradável o convívio, para estimular o confronto com as capacidades criativas dos estudantes, para promover as iniciativas pessoais e de grupo e nos quais se possam pôr à prova as funções relacionais voltadas ao estímulo do engajamento pessoal, à empatia, à colaboração e à responsabilidade. (COSTANTINI, 2004, p. 78 e 79)

Em relação ao *Bullying*, verificamos que as atitudes agressivas não ocorrem a partir de um motivo justo, adotado por um ou mais estudantes contra outro(s), causando sofrimento às suas vítimas. Este fenômeno está se tornando cada vez mais freqüente nas escolas, e talvez os próprios pais e educadores não estejam percebendo a real gravidade do problema, e não entendem a maneira mais apropriada de resolver essa situação no espaço escolar. Segundo Cleo Fante, o fenômeno *Bullying*, “É o responsável pelo estabelecimento de um clima de medo e perplexidade em torno das vítimas, bem como dos demais membros da comunidade educativa que, indiretamente, se envolvem no fenômeno sem saber o que fazer.” (FANTE, 2005, p. 61)

Ao analisarmos a literatura, notamos que regularmente as vítimas de *Bullying* têm alguma característica distinta do grupo em que está inserida, e esta diferença é o foco que os autores³ do fenômeno procuram para intimidá-las, como por exemplo, deficiência física, aspectos étnicos, culturais ou religiosos, obesidade e baixa estatura, ou mesmo introversão e baixa auto-estima .

Segundo Alessandro Costantini (2004), este fenômeno, para suas vítimas, tem conseqüências a curto e a longo prazos: ansiedade, ausência de auto-estima, depressão e transtorno comportamental, a ponto de abandonar a escola e, como as pesquisas revelam, nos casos mais graves e para os indivíduos mais fracos, pode haver também uma maior probabilidade de risco de suicídio, concernente ao dado fisiológico ligado à adolescência.

³ Autores são os agressores/intimidadores, assim denominado pelo autor acima citado.

Porém se não for a família o eixo de transformação do indivíduo em agressor/intimidador, vítima ou espectador, pelo menos, a esta se pode atribuir a acusação de omissa, porque conforme descrevemos anteriormente, os pais deixam seus filhos na maioria das vezes sozinhos em casa e estes, em períodos opostos aos em que estão em sala de aula, ficam à mercê da televisão e de jogos de computador, não sabemos até que ponto a personalidade é socialmente determinada. Estudos demonstraram que ela é definida, superficialmente, como um conjunto de traços emocionais e intelectuais pertencentes a um indivíduo e que influenciam seu comportamento, aliás, segundo Ferreira, se manifesta no comportamento, ou seja, é o “eu” de um indivíduo. Segundo esses estudos, psicólogos e cientistas sociais reconhecem que cada indivíduo tem certas características que são únicas a cada deles, mas negam que seja de caráter absoluto, e que eles procuram mostrar que a personalidade também é socialmente determinada e que neste processo, a cultura é que molda a personalidade. (FERREIRA, 1993, p. 54)

“Quando dizemos que o desenvolvimento da personalidade individual é modelado pela cultura, queremos significar, realmente, que ele é modelado pela existência resultante do contato do indivíduo com tais padrões [culturais]”. (FERREIRA, 1993, p. 55)

Desta maneira, Ferreira (1993), afirma, que as influências resultam do comportamento socialmente padronizado, desempenhado pelos indivíduos que participam das experiências sociais da criança, pelas quais, pela observação, graças aos mecanismos de controle social, ela interioriza normas, valores e atitudes típicos de sua cultura, ou seja, segundo os sociólogos, a personalidade se forma como resultado da interação das características genéticas e intelectuais particulares de cada indivíduo como os padrões e valores sociais nos quais a criança e os jovens se vêm envolvidos.

É possível um indivíduo pensar que age por vontade e decisão pessoal; na realidade, suas atitudes podem ser deste ou daquele modo por força da estrutura da sociedade, isto é, das normas e padrões estabelecidos.

Nesta linha, podemos visualizar que numa sociedade onde não há coerência no que se fala e no que se nota na realidade, a forma dos jovens se sentirem inseridos num contexto onde o setor educacional lhes oferece apenas conteúdos distantes da sua realidade e sua família, por questões anteriormente discutidas nesta pesquisa, não detém meios de socializá-los de maneira coesa, um instrumento importante de socialização que se dispõe, são os meios de comunicação de massa, como a televisão, pois segundo Rappaport (1981), “Não há dúvida de que a família e os companheiros sejam agentes socializadores

fundamentais. Mas, atualmente, não podemos menosprezar os meios de comunicação de massa, notadamente a televisão como transmissores de atitudes, normas e valores”. (RAPPAPORT, 1981, p. 100)

Assim, percebemos que a televisão, como meio de comunicação de massa, transmite padrões pré-estabelecidos de uma sociedade já formada, com comportamentos padronizados e erroneamente, ao se comportar como lhe é mostrado, o jovem acredita que enquadra ao proposto por ela, acreditando ser aceito pela sociedade. Porém isso somente acontece, porque a televisão é um meio de entretenimento das classes média e baixa, pois estes indivíduos não têm recursos financeiros a serem empregados em lazer, ou seja, esta é a forma mais econômica de diversão das famílias que compõe estas classes, conforme estudos de Aguiar,

... no Brasil, a grande maioria da população não tem acesso ao jornal diário escrito, pois o baixo nível de instrução da população combinado com o poder aquisitivo faz com que o número reduzido de habitantes seja um dos mais baixos dentre os países industrializados.

Conseqüentemente, se o número de leitores é baixo, o número de ouvintes de rádio e de telespectadores é alto. (AGUIAR, 2001, p. 17)

O rádio e particularmente a televisão atingem diretamente grande parte da população, tendo nos jovens a audiência certa, conforme demonstrado no trabalho de Aguiar (2001), pois crianças e adolescentes ficam no mínimo três horas diárias frente à televisão. Por isso, especialmente a televisão tornou-se uma poderosa agente de socialização, tão forte quanto à família e os grupos de jovens.

Os indivíduos jovens passam a agir conforme a estes padrões pré-estabelecidos e ao apresentar qualquer tipo de desvio destes padrões, ele passa a ser repudiado pela própria sociedade que o molda de maneira condicionada. Porém isso não é peculiar à países subdesenvolvidos, pois conforme observado por Costantini (2004) a televisão não é uma forte agente de socialização apenas no Brasil, pois ela exerce influencia também sobre os jovens italianos, de maneira positiva ou não, como descreve,

O uso freqüente e diário de TV tem uma influência demasiadamente forte entre os mais jovens. Uma pesquisa realizada pelo Instituto Euriko, em 2001, revela que 25% das casas italianas com crianças de seis e dez anos há pelo menos três televisores e que 50% dos pré-adolescentes tem um aparelho em seu quarto. A influência da televisão sobre o comportamento dos mais jovens é reconhecida em inúmeras pesquisas. Cinquenta e cinco por cento das crianças entre seis e treze anos são influenciadas pela publicidade na aquisição de produtos. Numerosos

estudos e pesquisas consideram particularmente perigosos, ou pelo menos deseducativos, os efeitos sobre os jovens telespectadores de certos programas, em particular filmes e telefilmes (sobretudo os de ficção norte-americanos), cujo tema é a violência. (COSTANTINI, 2004, p. 35)

Segundo Cilene Chakur, citando Berger e Luckmann (1985) analisam a construção social da realidade e enfatizam a predisposição do indivíduo para a sociabilidade. Pois “existe um processo de socialização, o qual se inicia com a interiorização. Em primeiro lugar, há uma compreensão de nossos semelhantes e, em continuidade, aprendemos o mundo como realidade social adotada de sentido”. (CHAKUR, 2001, p. 40)

Assim, é inevitável citar que a sociedade exerce sobre seus indivíduos uma força externa que os molda e homogeneiza seu comportamento em várias situações a fim de integrá-los socialmente, caracterizando-os como aptos à estrutura da sociedade a que pertencem. Para Roberto Martins Ferreira, “A sociedade dispõe de mecanismos para coagir os indivíduos a se comportarem segundo as expectativas para cada papel social que desempenham”. (FERREIRA, 1993, p. 36)

Por isso, especialmente a televisão tornou-se uma poderosa agente de socialização, tão forte quanto a família e os grupos de jovens, pois estes passam a agir conforme padrões pré-estabelecidos e ao apresentar qualquer tipo de desvio destes padrões, estes jovens passam a ser repudiados pela própria sociedade que os molda de maneira condicionada, porque estes grupos de jovens se entretêm, na ausência e na presença de seus pais, com os meios de comunicação.

Vale ressaltar que, conforme dados desta pesquisa, os menores índices de possíveis casos de *Bullying* foram detectados na Escola B, e isso porque esta instituição de ensino está ligada à Secretaria de Ciência e Tecnologia do Estado de São Paulo distintamente das Escolas A e C e assim, oferece aos discentes, em sua grade curricular, disciplinas que contribuem para a formação de cidadãos conscientes de sua importância na sociedade de que fazem parte, como por exemplo: Ética e Cidadania e Tecnologia de Meio Ambiente.

4.1 - Programas realizados no mundo e no Brasil para identificação de possíveis casos, diminuição e prevenção do *Bullying*

Como descrevemos anteriormente, o programa de prevenção de *Bullying* do professor Olweus é dirigido a estudantes do Ensino Fundamental e Médio e estes participam da maioria dos aspectos do programa e ao serem estes jovens identificados

como autores ou vítimas do fenômeno, há um re-direcionamento das ações propostas pelo programa aos participantes para a intervenção proposta individualmente. Este re-direcionamento traz benefícios, como demonstraram as pesquisas, pois reduz os problemas das vítimas de *Bullying*, impede o surgimento de novos casos, melhora a relação dos estudantes, pois os relatórios das pesquisas, feitos pelos alunos, registraram uma redução de 30% a 70%, conforme mostra a avaliação no estudo de caso do professor Olweus, de dez escolas em Oslo, Noruega. (OLWEUS, 2005)

Os dados demonstraram que as reduções dos problemas de vítimas de *Bullying* variaram entre 33% e 64% para os vários subgrupos (meninas e meninos de onze e treze anos). Para chegar a estes resultados, o programa de prevenção de *Bullying* do professor Olweus trabalhou com a administração de um questionário para as vítimas, preenchido anonimamente pelos estudantes, com a formação de um comitê que coordenasse o programa de prevenção, com o treinamento da equipe de funcionários, visto que a gerência e o sincronismo, dependendo do tamanho da escola, necessitaram de um coordenador em tempo integral. (OLWEUS, 2005)

Para a ABRAPIA (2005), as estratégias propostas para a redução do *Bullying* mais adequadas à realidade das escolas brasileiras, visto que não existem soluções simples para se combater o fenômeno e por ser um problema complexo com causas múltiplas, devem ser desenvolvidas estratégias próprias para reduzir o *Bullying*, pois sugere que as instituições de ensino devem agir precocemente contra o *Bullying*, pois acreditam que quanto mais cedo o fenômeno cessar, melhor será o resultado para todos os alunos, porque se faz necessário a imediata intervenção para que seja identificada a existência do fenômeno e manter atenção permanente sobre isso é a estratégia ideal. E ainda, a única maneira de se combater o *Bullying* é através da cooperação de todos os envolvidos: professores, funcionários, alunos e pais.

A ABRAPIA sugere ainda, que, para se enfrentar o *Bullying* nas escolas, é necessário atuar em etapas a serem cumpridas para se implantar um programa anti-*Bullying*, ou seja, pesquisar a realidade a partir de um questionário aplicado simultaneamente em todas as turmas de um determinado turno, tanto para alunos, quanto para professores, antes mesmo de receberem qualquer tipo de informação sobre o *Bullying*, porque acreditam que se os alunos e professores, participantes da pesquisa, estiverem cientes do trabalho a ser desenvolvido, poderão ter suas respostas influenciadas. Os resultados dessa aplicação vão determinar a prevalência, incidência e conseqüências do

Bullying na escola. Os dados desta pesquisa preliminar, feita a partir do questionário citado acima, vão caracterizar a percepção espontânea dos alunos sobre a existência de *Bullying* e seus sentimentos sobre isso e nem mesmo os professores devem estar cientes sobre o tema. No momento da aplicação do instrumento, devemos entregar a cada um deles uma carta, explicando o objetivo da pesquisa e fornecendo algumas orientações sobre a metodologia utilizada.

Em uma segunda etapa, como sugere a ABRAPIA, devemos buscar a parceria dos professores, após a análise dos resultados, para que todo o corpo docente deva ser informado e incentivado a discutir suas implicações, definindo quais estratégias devem ser utilizadas durante o processo de divulgação e sensibilização dos alunos.

Na terceira etapa, segundo a ABRAPIA, devemos criar um grupo de trabalho, composto por representantes de todos os segmentos da comunidade escolar, incluindo professores, funcionários, alunos e pais. Com base na realidade percebida por seus membros e com o auxílio dos dados da pesquisa, serão definidas coletivamente as ações a serem priorizadas e as táticas a serem adotadas.

Na quarta etapa, as propostas, definidas pelo grupo de trabalho, poderão ser submetidas a todos os alunos e funcionários, permitindo-se que sejam dadas sugestões sobre os compromissos e ações que a comunidade escolar deverá adotar para a prevenção e o controle do *Bullying*.

Na quinta etapa, sugerida pela Abrapia, é necessária a definição da relação final dos compromissos e prioridades que poderão ser feitas em assembléia geral contando com todos os alunos, professores e funcionários ou, apenas, pelo grupo de trabalho e logo após, diversas cópias deverão ser afixadas em vários locais da escola, como forma de divulgação aos pais, por meio de cartas e reuniões.

Para Costantini (2004), o *Bullying*, por se tratar de um fenômeno que coloca em evidência as relações e as dinâmicas entre os estudantes, deve ser enfrentado, na sala de aula, com uma metodologia que leve em conta a necessidade e a importância das competências sociais. O autor apresenta uma técnica que ajuda a comunicação sócio-afetiva chamada *circle time*, que permite enfrentar temas importantes e que torna mais ágil a função de quem deve conduzir o grupo na discussão destes temas.

O *circle time* é um instrumento utilizado para promover a participação dos jovens e conduzir um grupo por um ponto de vista sócio-

afetivo, isto é, das relações que se instauram entre os vários componentes. (COSTANTINI, 2004, p. 83)

Esta técnica, segundo Costantini (2004), tem um grande valor educacional, pois potencializa o confronto entre os estudantes, chamado por ele de *life skill*, e simultaneamente atua como estímulo para desenvolver as habilidades individuais de cada membro do grupo. Descreve ainda, que se esta técnica for usada de forma contínua na sala de aula pode influenciar, preventivamente, no combate às diversas formas de mal-estar juvenil, como por exemplo, dificuldades de relacionamento, evasão escolar e comportamentos sociais de risco, permitindo também o desenvolvimento nos jovens de relações mais positivas e significativas, bem como o favorecimento da participação emotiva, educação para a autonomia e responsabilidade, aumento de auto-estima, confiança nos outros e potencialidades do grupo, “O bem-estar individual e um ambiente escolar positivo podem produzir efeitos benéficos para os jovens também nas relações familiares e em outros contextos relacionais como no grupo de amigos”. (COSTANTINI, 2004, p. 84)

Costantini (2004) descreve, ainda, que esta técnica surgiu no final da década de 1960, na Califórnia, e foi denominada *Magic circle time*; Como método de trabalho nas escolas maternas e *elementari*, desenvolveu-se e difundiu-se graças ao Movimento para o Desenvolvimento do Potencial Humano de base rogersiana, compreendendo não apenas o espaço escolar, mas também outros campos de intervenção, como a organização do trabalho, os grupos de auto-ajuda e de orientação.

Cabe aqui destacar, que a psicologia rogersiana foi criada dentro do desenvolvimento da chamada Psicologia Humanista, ou Terceira Força em Psicologia - segundo a classificação de Abraham Maslow, e seu pioneiro, Carl Rogers (1902-1987), foi um dos principais responsáveis pelo acesso e reconhecimento dos psicólogos ao universo clínico, antes dominado pela psiquiatria médica e pela psicanálise que, nos Estados Unidos da América, era exercida exclusivamente por médicos.

Sua postura, enquanto terapeuta, foi apoiada em sólidas pesquisas e observações clínicas, permitindo que o campo de pesquisas objetivas, voltadas para o referencial teórico, da abordagem centrada na pessoa é formado por um número considerável de trabalhos, indo mesmo além do número de pesquisas feitas sobre muitas outras abordagens, incluindo a psicanálise. Há uma igualdade implícita no modelo terapeuta-cliente, que não existe na abordagem mecanicista médico-paciente: "O indivíduo tem dentro de si a

capacidade, ao menos latente, de compreender os fatores de sua vida que lhe causam infelicidade e dor e de reorganizar-se de forma a superar tais problemas". (ROGERS *et al*, 1977, p. 192)

Segundo reportagem de Márcio Ferrari (2004), a teoria rogersiana, que tem como característica um extenso repertório de expressões próprias, surgiu como uma terceira via entre os dois campos predominantes da psicologia em meados do século vinte. Se por um lado havia a psicanálise, criada por Sigmund Freud (1856-1939), com sua prática balizada pela ortodoxia, e o behaviorismo, que na época tinha B. F. Skinner (1904-1990) como expoente e se caracteriza pela submissão à biologia, de outro, a corrente de Rogers ficou conhecida como humanista, porque, em acentuado contraste com a teoria freudiana, ela se baseia numa visão otimista do homem.

Para Costantini (2004), esta técnica faz com que, quem trabalha com ela, possa conhecer suas forças e aprender a utilizá-las a fim de melhorar a vida de todos, pois a confiança na capacidade subjacente das pessoas, valorização da comunicação interpessoal e a importância de compartilhar experiências passam a ser referenciais, durante o trabalho com o grupo promovem um clima mais atento às relações e caracterizada por um ponto de vista sócio-afetivo.

Ainda, Costantini demonstra dez pontos sintetizados para chegar ao uso desta técnica, sendo eles:

- 1- O espaço. O ambiente da classe se transforma, as carteiras são postas num canto da sala e os alunos se sentam em um círculo.
- 2- Número de participantes. É recomendável trabalhar com até vinte e duas pessoas, para que todos possam intervir e participar interativamente ao grupo.
- 3- Duração. Normalmente, uma hora e meia por semana, por um período que pode coincidir durante todo o ano letivo.
- 4- Procedimentos. A duração e o modo de organizar tais sessões são escolhidos por todos, assim como o assunto a ser discutido. O compartilhamento inicial de qualquer procedimento é importante para que haja motivação imediata e positiva da participação de todos.
- 5- Simbologia do círculo. Todos os participantes estão em pé de igualdade, ninguém está acima de ninguém. O compartilhamento, que também em termos de espaço deixa todos numa mesma posição (no círculo é possível ver igualdade o rosto de todos do grupo), favorece a comunicação, que se torna circular e por isso mais eficaz: todos escutam todos. A possibilidade de captar tanto os aspectos verbais como os não-verbais da comunicação contribui para a concentração sobre o que se discute e sobre a escuta ativa (participativa) de quem intervém.
- 6- Regras. As regras para o funcionamento do grupo são estabelecidas democraticamente por todos: por exemplo, a pontualidade,

permanecer em silêncio enquanto o outro fala, o respeito pelo outro e por suas opiniões, ausência de julgamento ou desaprovação daquilo que foi dito, participação de um de cada vez.

7- Intervenções. Todos são livres para dizer o que quiserem e manifestarem sua opinião em relação ao assunto; em especial, é preferível a expressão emocional, aquilo que se sente a respeito do que se fala.

8- *Brainstorming*. Por meio da técnica de *brainstorming* (tempestade cerebral, isto é, de idéias), usando um *flip chart* (para que o encontro possa ser documentado), são sugeridas livremente idéias e assuntos para a discussão, anotam-se as possíveis soluções para os problemas colocados e se definem as palavras-chave dos temas tratados.

9- Assuntos. Qualquer tema pode ser proposto: amizade, sexo, amor, drogas, doenças sexualmente transmissíveis, insegurança, auto-estima, relações com os pais, *Bullying* em sala de aula etc. Qualquer coisa interessa desde que a discussão possa ajudar a comunicar como todos se sentem, o que pensam de si mesmos e dos outros, o que pretendem o que provoca medo ou cria ansiedade e preocupações.

10- Condução. Durante a sessão, o condutor cuida do clima emocional do grupo e o guia em um percurso propositivo por meio do qual, as pessoal aprendam a escutar a si mesmas. Chama a atenção para as regras, faz observações e comenta o que acontece, evitando julgar algo como verdadeiro, falso, bom ou ruim. Por fim, tira as conclusões a respeito do que surgiu e cumprimenta o grupo por este ter procurado debater respeitando as regras estabelecidas. (COSTANTINI, 2004, p. 86 e 87)

Para ele, o objetivo principal do *circle time* é fazer com que os jovens sejam colocados em contato com a experiência sócio-afetiva, bem como, com o prazer de estar junto com outros jovens, se comunicando e se descobrindo em si mesmos, aspectos novos e quase nunca vividos, porque durante o *circle time* é possível ver as relações dos participantes se transformarem, ou seja, notamos a timidez e a insegurança serem superadas.

Após identificar o *circle time* como método de trabalho eficaz para o favorecimento de um confronto verdadeiro entre os alunos e para o desenvolvimento da noção de sociabilidade, propõe-se um modelo de intervenção em classe sobre o tema do *Bullying*, estruturado para as terceiras séries as *scuole medie inferiori* ou para as primeiras e segundas das *superiori*. Nessa idade os jovens ainda são sensíveis a estímulos sociais e afetivos propostos pelos adultos, ainda estão facilmente disponíveis para aceitar uma orientação de cunho educacional que os faça refletir. (COSTANTINI, 2004, p. 88)

Para o autor, os alunos das referidas séries por estarem mais propícios à reflexão, demonstraram que o fenômeno apresentou-se menos aparente, conforme descreveu que, “Nas terceiras, quartas e quintas séries da *scuola superiore*, o *Bullying* parece estar menos

presente, e sua correlação com as dinâmicas em sala de aula (de algum modo já cristalizado) ainda não são suficientemente estudadas”. (COSTANTINI, 2004, p. 89)

Costantini descreve, ainda, a respeito da intervenção em sala de aula, segundo um modelo operacional de sensibilização, experimentado e preparado por ele em conjunto com Marcelo Darbo, sociólogo da Promeco, de Ferrara, em diversas classes e grupos de estudantes de acordo com um plano de intervenção em algumas escolas. Com este modelo, os autores acima citados, pretenderam sugerir um exemplo de como se pode tratar o tema *Bullying* nos grupos-classe, aos professores que desejam utilizá-lo como método de sensibilização de seus alunos. Para estes autores, é possível, com o uso deste modelo, desenvolver ajustamentos e adaptações ou melhorias de vários tipos em relação ao estilo comunicativo pessoal, ao número de encontros que se acreditem necessários para enfrentar o tema, contando com o envolvimento dos discentes e com iniciativas a serem feitas a fim de aprimorar as relações em sala de aula.

Segundo esses autores, é necessário considerar a composição qualitativa da classe, das dinâmicas relacionais que serão desenvolvidas durante o encontro e da especificidade do contexto relacional ou cultural no qual estão inseridos.

O modelo foi elaborado para uma única intervenção, episódica, de sensibilização, mas, diante da multiplicação de episódios e de casos de *Bullying*, um plano de iniciativas mais articulado, em outros níveis (de organização escolar, de intervenções de conselhos de classe, de envolvimento familiar), seria sem dúvida mais eficaz e oportuno para atacar realmente o fenômeno. A esse propósito será apresentado na seção seguinte um guia de possíveis intervenções e de respectivas metodologias que uma escola pode executar para enfrentar o fenômeno de agressividade e do *Bullying*.

É preciso deixar claro que, o modelo operacional proposto faz sentido desde que esteja vinculado a uma pesquisa ou a uma sondagem desenvolvida anteriormente pela instituição escolar acerca da dimensão do fenômeno. ...Os dados recolhidos podem servir para se ter idéia de como o *Bullying* está incidindo no ambiente escolar de modo geral e também para ilustrar, durante as intervenções em sala de aula, uma realidade que toca de perto os estudantes. Se não for possível realizar, por várias razões, tal pesquisa escolar, o professor decidido a enfrentar junto com os estudantes esse problema poderá por conta própria produzir uma mini-pesquisa envolvendo suas salas de aula.

Demonstrar aos estudantes que aquilo que se diz tem um valor preciso é importante para se ter credibilidade e para chamar a atenção sobre um problema que por eles levantado, e que será seriamente tomado em consideração por eles mesmos. (COSTANTINI, 2004, p. 89 a 91)

O sistema educacional italiano, segundo Costantini (2004), se distingue do brasileiro, pois é dividido em *scuole elementare, scuole, scuole medio e scuole superiore*, correspondendo, respectivamente, aos períodos da primeira a quinta séries, sexta a oitava séries do Ensino Fundamental e primeira a terceira do Médio, para alunos a partir dos quinze anos e com duração de quatro a cinco anos, pois este último tem mais dois anos para preparar os alunos para o ingresso na universidade.

Segundo estudo realizado na Itália por Ada Fonzi e seu grupo de trabalho, o *Bullying* pode estar em todas as séries, mas é mais facilmente encontrado nas séries que coincidem com a adolescência, pois o fenômeno se desenvolve paralelamente à adolescência, distinguido por um amadurecimento diferente dos jovens das primeiras séries em relação aos das séries mais adiantadas, os quais estão mais voltados aos interesses externos à escola, estão orientados para uma vida independente, na qual até mesmo quem entrou como vítima em ações intimidatórias conseguiu criar estruturas comportamentais de defesa pessoal.

A fim de entendermos os comportamentos violentos existentes no espaço escolar entre alunos e, em suas relações com os demais indivíduos deste, estabelecendo relações sociais e visando a diminuição da violência, bem como a identificação de possíveis casos de *Bullying*, é necessário retomarmos alguns pontos gerados pelo fenômeno. E, é desta forma muito bem abordada por Costantini é que vamos nos basear.

O contexto relacional e psicológico que se produz com o *Bullying* é típico de um sistema em grupo fechado, problemático, que não encontrou brechas para desenvolver positivamente as relações entre seus membros. Na ausência disso, ganham espaços, as dinâmicas mais negativas, nas quais as relações internas entre os companheiros se cristalizam em rituais, em atitudes de zombaria e escárnio, de intimidação e de desvalorização do outro, da passividade e de impotência; ou ainda (da parte da maioria silenciosa) em gestos de indiferença e de passividade, para escapar de situações desagradáveis que se convertem em isolamento e marginalização da vítima. Produzem-se assim, identidades individuais e de grupo que tendem a cristalizar-se em relações e comportamentos repetitivos, nos quais ficam gravados, de forma permanente, estereótipos, funções e rótulos.

Tudo isso é agravado pelas condições típicas do contexto escolar. Longe dos muros da escola, um jovem que sofre intimidações pode escolher trocar de grupo ou companhia, mas na sala de aula é obrigado a conviver com os mesmos companheiros por todo seu percurso escolar.

Para a vítima, como já vimos, essa condição tem conseqüências a curto e longo prazos: ansiedade, ausência de auto-estima, depressão e transtorno comportamental, a ponto de abandonar a escola e, como as pesquisas revelam, nos casos mais graves e para os indivíduos mais fracos,

pode haver também uma maior probabilidade de risco de suicídio concernente ao dado fisiológico ligado à adolescência.

Os dados das várias pesquisas nos dizem que a vítima, freqüentemente, não encontra condições para recuperar-se porque não há clima de proteção física e muito menos ajuda necessária (às vezes reclamada, como confirmam os dados) de um adulto que interrompa a situação de *Bullying* e que também seja capaz de dar reforço psicológico ao mais fraco. Para a vítima, sair desse papel significa emancipar-se de uma situação de sofrimento e de absoluta impotência psicológica. Ações concretas que rompam com esses sentimentos e que demonstrem que a realidade é totalmente modificável podem dar-lhe aquele empurrão necessário para tomar coragem e mudar a maneira de uma vítima ser a si mesmo.

O intimidador, por sua vez, não encontra a contenção necessária contra a impulsividade e a agressividade em um contexto no qual se sente perfeitamente à vontade e que lhe parece sem regras e sanções significativas. Não encontra, principalmente, adultos que saibam escuta-lo e que o ajudem, inclusive em ações de enfrentamento, a tomar consciência e sair desse papel que construiu para si mesmo (às vezes a única maneira que conhece para socializar-se), sensibilizando-o para as relações sociais mais construtivas. (COSTANTINI, 2004, p. 74 e 75)

Portanto, a violência é entendida enquanto um ato que provoca, pelo uso da força física e/ou psicológica, um constrangimento físico ou moral. Este constrangimento no âmbito escolar tem sido pesquisado nas últimas décadas na Europa e nos Estados Unidos da América, a partir de uma co-relação entre tentativas de homicídio, seguidas de suicídio e o fenômeno *Bullying*, uma expressão de origem inglesa que se traduz como “brigão” e “valentão” e no Brasil, em se tratando de um assunto abordado recentemente, não há registros de tradução para esta palavra, mas notamos que este fenômeno está inteiramente ligado a várias ações violentas. Esse fenômeno é discutido na literatura, enquanto ações ocorridas em conjunto ou isoladas no âmbito escolar e expressa as situações de intimidação repetida, humilhação, agressão, ofensa, gozação, emprego de apelidos, assédio, perseguição, desprezo, isolamento, exclusão, discriminação, sofrimento, aterrorização, amedrontamento, tirania, dominação, empurrão, ferimento, chute, bater, quebra e roubo de pertences daqueles que são vítimas de *Bullying*.

Por ocorrer no espaço da escola, é uma forma de violência escolar que pode se expressar de maneira sutil ou explícita e que deixa seqüelas, em muitos casos irreparáveis, e embora aconteça em todos os níveis de ensino, sua presença é notada com certa freqüência no Ensino Médio, pois esta é a fase em que coincide com a adolescência, período em que o indivíduo se encontra em transição física, emocional e psicológica entre a infância e a fase adulta.

Verificamos que o *Bullying* se apresenta sem um motivo aparente, de forma covarde, porque é intencional, apresentando-se numa relação desigual de poder, a fim de tirar a paz de suas vítimas predestinadas e que, ainda, quando não causa seqüelas físicas, pode ter conseqüências psicológicas ou emocionais, porque as atitudes agressivas são intencionais e repetidas, não acontecem a partir de um motivo justo, adotado por um ou mais estudantes contra outro(s), causando dor e angústia e este fenômeno é cada vez mais freqüente nas escolas, que talvez os próprios pais e educadores estejam exagerando na indiferença ao problema.

Geralmente, os autores de *Bullying* procuram pessoas, para serem suas vítimas, que tenham alguma característica que sirva de foco para suas agressões. Essas características podem ser algumas diferenças em relação ao grupo no qual estão inseridas, como por exemplo: obesidade, baixa estatura, deficiência física, ou outros aspectos culturais, étnicos ou religiosos. É importante ressaltar que a violência escolar expressa pelo *Bullying* é um problema mundial e está presente tanto em escolas públicas, quanto particulares, de Ensinos Fundamental ou Médio, de periferia ou centro de cidade, rural ou urbana.

Portanto, é necessário que os pais observem seus filhos, pois segundo estudos, as vítimas de *Bullying* são pressionadas e intimidadas através de insultos, vexames, isolamento social, apelidos, piadas desairosas, como, por exemplo, recebem o apelido de “porco espinho” por terem acne ou espinhas no rosto, são chamados de “elefante” por serem obesos, “queixudo” ao portador de prognatismo (projeção anormal da mandíbula para frente), “cabeção” aos que têm cabeça grande, “gaguinho” ao que apresenta problema de fala ou que se atrapalha ao falar, que pronuncia as palavras a muito custo, e outros designativos que chegam a atingir uma comunidade que se une para humilhar a vítima do *Bullying* que, desesperada, sofre pelo isolamento que se impõe, e a vergonha de recorrer às autoridades escolares por receio de maiores represálias, ou mesmo de chegar aos pais que ao tomarem uma atitude junto à autoridade escolar temem a sua exposição. O sofrimento das vítimas de *Bullying* afeta no rendimento escolar, na freqüência às aulas, pois acabam se recusando a ir à escola, visto que os autores na maioria dos casos são da mesma sala de aula das vítimas, fazendo com estas passem a acreditar que merecem o *Bullying* e até abandonem os estudos. As vítimas de *Bullying* são intimidadas e chantageadas e normalmente não sabem se defender, sendo incapazes de motivar outras para agirem em sua defesa. O *Bullying* não é apenas assédio moral, como a difamação e a exclusão, mas é igualmente físico quando, por exemplo, uma criança precisa dar a outra, diariamente, certa

quantia para não ser agredida, e devendo tanto, para não ser humilhada perante a família, recorre então ao roubo para o pagamento deste tipo de pedágio. Há casos ainda de jovens, vítimas de *Bullying* que sofrem de depressão e para buscar a fuga frente ao problema, tentam ou cometem o suicídio. Há registros de ocorrências de pessoas que sofriam de *Bullying* e que em atos de extremismo, cometeram homicídio seguido de suicídio e muitas vezes, as vítimas não eram os autores de *Bullying*, pois os autores dos homicídios e suicídios já registrados não tinham intenção de atingir especificamente um ou outro estudante, o objetivo deles era matar a escola em que passaram momentos de frustração, vergonha, medo, humilhação e onde havia colegas omissos frente a seus sofrimentos.

Para a ABRAPIA, as estratégias mais adequadas para a redução do *Bullying* nas escolas, visto que não existem soluções simples para se combater o fenômeno, por ser um problema complexo e de causas múltiplas, cada escola deve desenvolver sua própria estratégia para reduzi-lo. As instituições de ensino devem agir precocemente contra o *Bullying*; porque acreditamos que, quanto mais cedo o fenômeno cessar, melhor será o resultado para todos os alunos. Ainda, se faz necessário a imediata intervenção para que seja identificada a existência do fenômeno e manter atenção permanente sobre isso é a estratégia ideal. E, a única maneira de se combater o *Bullying* é através da cooperação de todos os envolvidos: professores, funcionários, alunos e pais.

Desta forma, o problema não é apenas familiar, pois nem sempre, o contexto-escola e o grupo-classe têm sido para agressores/intimidadores e nem para as vítimas, nem educativos, nem significativos e nem úteis, porque o sistema educativo que os cerca não foi suficientemente incisivo para evitar que caíssem nesses dois estereótipos. Assim, um contexto significativo para a vítima é aquele que, antes de mais nada, consegue protegê-la das intimidações e humilhações; e que depois, permita que desenvolva com menos tensões sua capacidade de autodefesa e para o agressor é um contexto que, de um lado, o paralisa e o revela em suas ação transgressiva e, de outro, o induz a aprender as regras básicas da vida em comum (respeito ao outro, controle dos impulsos, etc.), da sociabilidade e da solidariedade.

Assim, é dever da escola e da família oferecer meios de desenvolver as relações sociais, satisfazendo as habilidades cognitivas, dando limites às ações em grupo, oferecendo normas para boa convivência e ao mesmo tempo, criando oportunidades a seus alunos para a sadia socialização secundária, mas não é criar um sistema educacional milagroso e deixar a responsabilidade nas mãos apenas dos professores, pois a solução

deste problema, ou pelo menos a sua minimização, necessita do desenvolvimento de um sistema, resultante de um conjunto de esforços envolvendo pais, alunos, professores, funcionários, diretores e membros da comunidade.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, A. **Ritual questionado**. Disponível em: www.universia.com.br/materia. Acessado em 29/08/2005.
- ALVES, C. **Disciplina na Escola: Cenas da Complexidade de um Cotidiano Escolar**. Campinas: UNICAMP, 2002.
- ALVES, R. Sobre moluscos, conchas e beleza. **Jornal Folha de São Paulo**, 2002.
- _____ A forma escolar da tortura. **Jornal Folha de São Paulo**, 2005.
- ARENDT, H. **Sobre a violência**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1994.
- BRASIL. **Constituição Federal** (1987), artigo 09. Lei 225 – cap. VI, inciso VI/ Seção II.
- _____ **Constituição Federal** (1990), artigo 18. Lei 8069 – cap. II
- CHAKUR, C. R. S. L. **Problemas da Educação sob o olhar da Psicologia**. Araraquara: Cultura Acadêmica - Unesp, 2001.
- CHEFFER, L *at. al.* Subjetividade e Arte. **Anais da VI Semana de Psicologia da UEM**. Maringá.PR. outubro de 2004.
- CONSELHO FEDERAL DA EDUCAÇÃO – MEC – Inclusão. Parecer nº 226/87.
- COSTANTINI, A. **Bullying: como combatê-lo?**. Tradução de Eugênio Vinci de Moraes. São Paulo: Itália Nova, 2004.
- DE LA TAILLE, Y. *et al.* **Piaget, Vygotsky e Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus, 1992.
- DURKHEIM É. **Educação e Sociologia**. Tradução de Lourenço Filho. 11.ed. São Paulo: Melhoramentos, 1978.
- FANTE, C. **Fenômeno Bullying: Como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz**. Campinas – SP: Verus, 2005.
- FERRARI, M. Um psicólogo em defesa do aluno. São Paulo: **Revista Nova Escola** , 2004.
- FERREIRA, R. M. **Sociologia da Educação**, 1993.
- FISCHMANN, R. Educação, alimentação e economia: uma relação de coerência ou contradição? In: **Educação e Sociedade**. São Paulo: Cortez, 1986.
- FOUCAULT, M. **Vigiar e punir : história da violência nas prisões**. Rio de Janeiro: Vozes, 1983.
- FREEDMAN, J. S. **Eliminando Provocações**. São Paulo: M. Books, 2004.
- FREUD, S. **Por qué la guerra?** - Carta de Freud a Einstein 1933: 132. Buenos Aires, 1993.

- GADOTTI, M. Educar para a Cultura da Justipaz e da Sustentabilidade: Violência e Convivência Escolar. **Fórum Educação**. 2002.
- GUIMARÃES, A. Escola: Espaço De Violência E Indisciplina. **Revista eletrônica Nas Redes da Educação**. Disponível em: www.lite.fae.unicamp.br/revista/art02.htm 2004. Acessado em 2005.
- KHOURI, Y. **Psicologia Escolar**. São Paulo: EPU, 1984.
- KRUPPA, S. M. P. **Sociologia da Educação**. 6.ed. São Paulo: Cortez, 1994.
- LEFF, E. **Saber Ambiental: Sustentabilidade, racionalidade, complexidade, poder, Petrópolis**. Rio de Janeiro: Vozes. PNUMA, 2001.
- LENHARD, R **Sociologia educacional**. 5.ed. São Paulo: Pioneira, 1981.
- LUNDEVALL, B. - Revista Parcerias Estratégicas, nº 10, março 2001. adaptação do cap. 20 do livro de “Políticas de inovação no aprendizado da economia globalizada”.
- MARSHALL, T. S. H. **Cidadania, Classe Social e Status**. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.
- MEC. **A educação ambiental no currículo da Educação** – Portaria nº 678/91
- MEC. **Plano Decenal de Educação de Educação para todos – 1993/2003**, Portaria nº 2421/91 – institui em caráter permanente um grupo de Trabalho para a Educação Ambiental.
- MEC/SEF, **Temas Transversais: Parâmetros curriculares nacionais**, Brasília, 1998.
- MORRISH, I. **Sociologia da Educação**. Tradução de Álvaro Cabral. 3.ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1977.
- NOGUEIRA, P. L. **Estatuto da criança e do adolescente comentado: Lei 8.069 de 13 de julho de 1990**. São Paulo: Saraiva, 1998.
- NOVA ESCOLA, Disponível em: http://revista.abril.com.br/edicoes/0178/aberto/bullying_entrevista.shtml. Acessado em 2005.
- ODALIA, N. **O que é violência**. São Paulo: Nova Cultural, 1985.
- OLWEUS, D. Modelo do programa de combate ao Bullying do Profº Dan Olweus. Disponível em: <http://modelprograms.samhsa.gov/pdfs/FactSheets/Olweus%20Bully.pdf>. Acessado e, 2005.
- PIVA, M. e SAYAD, A. “Alta Tensão” in **Revista Educação**. São Paulo: Segmento, março/2000.

QUEDA, O **Ritual questionado** Disponível em: www.universia.com.br/materia. Acessado em 29/08/2005

RAPPAPORT, M. C. *et al.* **Psicologia do desenvolvimento**. São Paulo: EPU, 1981.

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

REIGOTA, M. **Meio ambiente e representação social**. São Paulo: Cortez, 1995.

ROGERS, C. KINGET, M. **Psicoterapia e Relações Humanas**, Interlivros, Belo Horizonte, 1977.

SAFFIOTI, H. **O poder do macho**. 5.ed. São Paulo: Moderna, 1987.

SECCO, A. e LUZ, S. “Livres para Matar”. **Veja**. São Paulo: Abril, 2001.

SOBRAL, F. A. F. **Educação, universidade e sociedade: Natureza, História e Cultura**. Porto Alegre: UFRGS/SBS, 1993.

SULLIVAN, K. **The anti-bullying handbook**. Oxford University Press, 2001.

TAVARES, J. **Revista Espaço Aberto**. nº 49 de novembro de 2004.

TELES, M. Q. et al. **Vivências integradas com o Meio Ambiente: SÁ Editora**, 2002.

THEÓPHILO, R Disponível em: www.psicologia.org.br/internacional/ap.38.htm. Acessado em 2005.

THOMÉ, C. Estudo mostra efeitos de humilhação de jovens. **Jornal Folha de São Paulo**, 2004.

WHITAKER, D. **Mulher e homem: o mito da desigualdade**. 10.ed. São Paulo: Moderna, 1988.

ZAGURY, T. **O adolescente por ele mesmo**. Rio de Janeiro: Record, 1996.

<http://www.nbc4.com/84102/page.html> Acessado em 2005.

www.abcdocorposalutar.com.br . Acessado em 2005.

www.bullying.com.br . Acessado em 2005.

www.usp.br/espacoaberto/arquivo/2003/espaco36out/0dicasa.htm Acessado em 2005.

ANEXO

Anexo 01 - Modelo do questionário da pesquisa de campo que foi aplicado aos alunos das primeiras séries do Ensino Médio das Escolas A - B - C em 2005

Instruções: Por favor, preencher este questionário individualmente, sem identificação, à tinta e de maneira sincera e objetiva, pois se trata de ser este, um instrumento de análise que envolve fatores sociais e econômicos.

- 1 – **Qual é a sua idade?** () 14 anos () 15 anos () 16 anos () 17 anos
- 2 – **Qual é a sua cor?** () Branca () Parda () Afro-descendente () Amarela
- 3 – **Qual é o seu sexo?** () Masculino () Feminino
- 4 – **Quantos irmãos você tem?** () 1 () 2 () 3 () 4 ou mais
- 5 – **Qual é a renda da sua família?** Em salário mínimo: () até 1 () 2 a 3 () acima de 4
- 6 – **Em que bairro você mora?** _____
- 7 – **Você mora com seus pais?** () Sim () Não - Se não, com quem você mora? _____
- 8 – **Como você se caracteriza:**
 () pouco sociável () inseguro () quieto () gordo () magro () sociável () agitado () bonito () feio () seguro () outros – qual? _____
- 9– **Quem são seus melhores amigos?** () da rua () da classe () da igreja () outros
 Se outros, qual? _____
- 10– **Você tem pessoas que não são seus amigos?** () Sim () Não
 Se sim, de onde eles são? () da rua () da classe () da igreja () outros
 Se não, de onde eles são? () da rua () da classe () da igreja () outros
- 11- **O que você faz para se divertir?** _____
- 12- **Você frequenta Lan House?** () sim () não
- 13 - **Você se entretém com algum jogo no computador?** () sim () não
 Se sim, qual é o seu favorito? _____
- 14– **Quais são os momentos mais agradáveis para você quando você está na escola?**
 () aula – Por que? _____
 () recreio – Por que? _____
-

() entrada – Por que? _____

() saída – Por que? _____

outros – Qual? _____ – Por que? _____

15– Quais são os momentos mais desagradáveis para você quando você está na escola?

() aula – Por que? _____

() recreio – Por que? _____

() entrada – Por que? _____

() saída – Por que? _____

() outros – Qual? _____ – Por que? _____

16– Quem não é seu amigo na escola? _____

Por que? _____

17– Você tem bom relacionamento com os seus colegas de classe? () Sim () Não

Se Sim, Por que? _____

Se Não, Por que? _____

18- Você já brigou com algum colega na escola? () sim () não

19- Você já foi intimidado por algum aluno na escola? () sim () não

Se sim, quantas vezes? _____

Se sim, por que? _____

20- Existe algum aluno na escola que fica te intimidando no momento? () sim () não

21- Este aluno que fica intimidando você, anda? () Sozinho () em turma

O que ele faz? _____

22- Existe algum aluno na escola que fica intimidando os outros alunos? () sim () não

não

Se sim, quem? _____

23- Este aluno que fica intimidando os outros, anda? () Sozinho () em turma

24- Você já viu algum aluno ser intimidado por outro aluno na escola? () sim () não

Se sim, quantas vezes? _____

Se sim, por que? _____

25– Você já sofreu por parte de algum colega, no espaço escolar: () insultos

() vexames () apelidos () isolamento () piadas