



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

**O FENÔMENO DO BULLYING:
IMPLICAÇÕES DO AMBIENTE ESCOLAR NA PRÁTICA DA VIOLÊNCIA
ENTRE PARES**

ELAINE FREIRE DA SILVA

Manaus

Março 2013



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

ELAINE FREIRE DA SILVA

O FENÔMENO DO BULLYING:
IMPLICAÇÕES DO AMBIENTE ESCOLAR NA PRÁTICA DA VIOLÊNCIA
ENTRE PARES

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Amazonas, como parte dos requisitos para obtenção do título de mestre em Psicologia, área de concentração Processos Psicossociais.

Orientadora: Maria Inês Gasparetto Higuchi, Profa. Dra.

Manaus

Março, 2013

Ficha Catalográfica
(Catalogação realizada pela Biblioteca Central da UFAM)

Silva, Elaine Freire da

S586f O fenômeno do *bullying*: implicações do ambiente escolar na prática da violência entre pares / Elaine Freire da Silva. - Manaus: UFAM, 2013.

114 f.; il. color.

Dissertação (Mestrado em Psicologia) — Universidade Federal do Amazonas, 2013.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Maria Inês Gasparetto Higuchi

1. *Bullying* 2. Relações interpessoais 3. Violência escolar – Prevenção 4. Assédio nas escolas – Prevenção I. Higuchi, Maria Inês Gasparetto (Orient.) II. Universidade Federal do Amazonas III. Título

CDU (2007) 37.06(043.3)

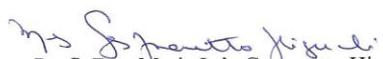
Elaine Freire da Silva

“O Fenômeno do Bullying: Implicações do ambiente escolar na prática da violência entre pares.”

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Amazonas, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Psicologia, na Linha de Processos Psicossociais.

Aprovada em 20 de março de 2013.

BANCA EXAMINADORA:


Prof.ª. Dra. Maria Inês Gasparetto Higuchi

Universidade Federal do Amazonas - AM


Prof.ª. Dra. Maria Almerinda Matos

Universidade Federal do Amazonas - AM


Prof.ª. Dr.ª. Cláudia Regina Brandão Sampaio Fernandes da Costa

Universidade Federal do Amazonas - AM

DEDICATORIA

Dedico este trabalho as pessoas mais importantes da minha vida.

À minha mãe Elza que sempre esteve ao meu lado mesmo quando estava longe.

Ao meu marido Ricardo que me proporciona todos os dias uma nova chance de ser feliz.

Às minhas filhas amadas Ludmila e Michelle que são minha mola propulsora, razão de tudo.

Ao Abner que ama e cuida de um tesouro e por isso é amado.

Naza, minha irmã-amiga, que através de tantos diálogos semanais muito me ajudou com suas experiências, “causos” e reflexões.

Meus sobrinhos João, Wilson e Jacqueline.

Ao meu irmão Júnior que mesmo longe, torce por mim.

A todos vocês meu sonho de um mundo mais justo e humano.

E a minha convicção de que o caminho que nos leva até lá, passa pela escola.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar agradeço ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia e todo o seu corpo docente.

À professora Maria Inês Gasparetto Higuchi por sua orientação criteriosa e por ter me desafiado a olhar além.

A todos os meus colegas de mestrado em especial a generosa e querida Cristina Carneiro.

A maravilhosa Tânia, secretária do Programa, que nos acolheu com todo carinho e atenção.

Aos gestores das escolas pesquisadas que me receberam de braços abertos.

Aos professores que entenderam e se dispuseram a participar da pesquisa.

Aos queridos alunos do grupo focal pela transparência e honestidade de suas respostas e pelas aprendizagens oportunizadas.

À Universidade Federal do Amazonas - UFAM

Para você Eli, minha adorada, todo meu agradecimento pela dedicação, pelo carinho nas horas difíceis, pelos ensinamentos, trocas e pela generosidade infinita. Obrigada por ter atendido todos os meus pedidos de socorro durante a construção deste trabalho e você, mais do que ninguém, sabe da importância dele. Esta pesquisa é tão minha quanto sua.

Tire suas mãos de mim,
Eu não pertencço a você,
Não é me dominando assim,
Que você vai me entender,
Eu posso estar sozinho,
Mas eu sei muito bem aonde estou
(...)

Será só imaginação?
Será que nada vai acontecer?
Será que é tudo isso em vão?
Será que vamos conseguir vencer?

Será – Renato Russo

RESUMO

A violência no ambiente escolar tem sido um problema cada vez mais frequente. O *bullying* caracteriza-se por um relacionamento interpessoal marcado por um desequilíbrio de forças, envolvendo atitudes agressivas, intencionais e repetidas, tomadas por um estudante contra o outro. Entendendo que o *bullying* não ocorre por si só, mas está relacionado a vários fatores socioambientais, a pesquisa buscou investigar a relação existente entre o ambiente escolar em todos os seus aspectos (físicos e psicossociais) na manifestação de *bullying*. Tomamos como principal referencial a abordagem Psicossocial do Ambiente a qual insere nas relações sociais a dimensão do lugar e espaço onde estas ocorrem. Buscou-se ainda trazer à luz de discussão crítica os estudos tradicionais sobre o fenômeno *bullying*. Dessa forma, o estudo contemplou uma análise criteriosa do ambiente escolar e o uso social dos sujeitos que constituem o cotidiano desse fenômeno sob investigação, uma vez que tais aspectos são dimensões inalienáveis no comportamento humano, em particular da violência. Além disso, foram analisadas as percepções dos gestores (N=2), professores (N= 8) e alunos (N=24) regularmente matriculados no ensino fundamental II (6º ao 9º ano) acerca do fenômeno em duas escolas públicas do município de Manaus, onde esses eventos eram frequentes. Foram utilizadas como técnicas de pesquisa a observação participante, entrevistas semiestruturadas com gestores e professores. Com os alunos foram formados grupos focais mediados pelo uso de técnicas gráficas. Os resultados mostram que o ambiente escolar é fator determinante para a manifestação e manutenção do *bullying*. Embora as relações que se estabelecem entre aluno-aluno, professor-aluno, aluno-gestor e professor-gestor sejam vitais na constituição do *bullying*, estas são também influenciadas pelos aspectos de organização e arranjo espacial da escola. Esse estudo indica dessa forma, que para uma intervenção psicossocial no fenômeno do *bullying* é necessário não apenas identificar fatores próprios dos agentes do *bullying*, mas também o ambiente onde este comportamento se manifesta. Nesse sentido, a espacialidade tem sua contribuição que não deve ser negligenciada, com risco de analisarmos de forma incompleta a complexidade desse fenômeno que traz sofrimentos recorrentes e permanentes a todos os envolvidos.

Palavras-chave: *Bullying*. Psicologia Social do Ambiente. Ambiente escolar. Relações interpessoais.

ABSTRACT

Violence in school environment has been an increasingly common problem. Bullying is characterized by an interpersonal relationship marked by an imbalance of forces, involving aggressive attitudes, intentional and repeated actions, taken by a student against another. Bullying does not occur by itself, but is related to various environmental factors. The research aimed to investigate the relationship between the school environments in all its aspects (physical and psychosocial) in bullying manifestation. The reference for this study was the Psychosocial Environment approach which is inserted in social relationships, the place and space dimension where they occur. We still had an attempt to bring to the critical discussion the traditional studies about the bullying phenomenon. Thus, the study contemplated a meticulous analysis of the school environment and the use of social subjects that constitute the routine of this phenomenon under investigation, since these aspects are inalienable dimensions in human behavior, particularly violence. In addition, we analyzed the perceptions of directors (N = 2), teachers (N = 8) and students (N = 24) enrolled in elementary school II (6th to 9th grade) about the phenomenon in two public schools in Manaus, where these phenomena were frequent. The research techniques were: participant lesson observations, semi structured interviews with directors and teachers. Regarding students focal groups were formed and analyzed by the use of graphic techniques. The results show that the school environment is a decisive factor for the manifestation and maintenance of bullying. Although relationships established between student-student, teacher-student, student-director and teacher-director are vital in the constitution of bullying, they are also influenced by aspects of organizational and spatial arrangement of the school. The study suggests that in order to have a psychosocial intervention on bullying it is necessary not only identify the contributing factors of bullying but also the environment where this phenomenon happens. In this sense, spatiality has its contribution that should not be ignored, if so, that could result into an incomplete analysis of the complexity of this phenomenon that brings repeated and permanent suffering to all involved.

Keywords: Bullying. Psychology Social Environment. School environment. Interpersonal relationships.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Vista lateral do prédio da escola A.	36
Figura 2: Quadra comunitária - aula de ed. física.	37
Figura 3: Escola de samba/Igreja/quadra comunitária.	39
Figure 4: Vista da sala de aula e mobília.	44
Figure 5: Corredor no horário do intervalo.	52
Figura 6: Escola Beta.	59
Figura 7: Espaços fora da visibilidade dos gestores.	60
Figura 8: Alunos em sala aguardando professor.	63
Figura 9: Corredor em horário de intervalo.	67
Figura 10a e 10b: representação do <i>bullying</i> feito por alunos do grupo focal	71
Figura 11 a e 11b: Homofobia como forma de <i>bullying</i>	73
Figura 12a, 12b e 12c: Obesidade: representação de <i>bullying</i>	75
Figura 13: Representação da escola ideal.	81

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
OBJETIVOS	12
Objetivo Geral:	12
Objetivos específicos:	12
1 BULLYING: VIOLÊNCIA NO AMBIENTE ESCOLAR	13
1.1 Protagonistas do <i>bullying</i> escolar	15
1.1.1 As vítimas do <i>Bullying</i>	16
1.1.2 Os agressores de <i>bullying</i>	16
1.1.3 Os espectadores do <i>bullying</i>	17
2 PROCESSO DE SOCIALIZAÇÃO: DA FAMÍLIA PARA A ESCOLA	18
2.1 Socialização na família	18
2.2 Socialização na escola	19
3. AMBIENTE ESCOLAR: <i>SETTING DO BULLYING</i>	22
3.1 A instituição escolar	23
3.2 O espaço físico da escola e seus usos sociais	24
4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	27
4.1 Tipo de pesquisa	27
4.2. Técnicas de pesquisa	28
4.3. Participantes da pesquisa	32
4.4 Local da pesquisa	33
5 ASPECTOS AMBIENTAIS DAS ESCOLAS ESTUDADAS	35
5.1 Escola Alfa	35
5.1.1. Ambiente externo	36
5.1.2. Ambiente interno	41
5.2. Escola Beta	58
5.2.1. Ambiente externo	59
5.2.2 Ambiente interno	62
6. PERCEPÇÕES DOS ALUNOS SOBRE O <i>BULLYING</i>	69
6.1. O <i>bullying</i> na relação entre o diferente e o padrão	69
6.2. O ambiente do <i>bullying</i>	79
7.1. O <i>bullying</i> como ação persistente	88
7.3. A motivação do <i>bullying</i>	89
7.4. O ambiente do <i>bullying</i> para o corpo docente	90
8. A ATUAÇÃO DO CORPO DOCENTE DIANTE DO <i>BULLYING</i>	95
8.1. A falta de controle e sanções como permissão do <i>bullying</i>	96
8.2. Estrutura física inadequada nas escolas	98
9. CONSIDERAÇÕES FINAIS	99
10 REFERÊNCIAS	102
APÊNDICE 1	107
APÊNDICE 2	108
APÊNDICE 3	109
APÊNDICE 4	110
APÊNDICE 5	111
APÊNDICE 6	112
APÊNDICE 7	113
ANEXO 1	114

INTRODUÇÃO

Numa escola, não se aprende apenas, também se vive!
Pedro Streck

As diferentes manifestações de violência urbana vêm adquirindo cada vez mais importância e dramaticidade na sociedade brasileira, especialmente a partir da década de 1980. Muitas são suas expressões, os sujeitos envolvidos e suas consequências. O frequente envolvimento da população infantil e juvenil com esta realidade ocupa, de maneira crescente, as páginas da imprensa falada e escrita.

Tal problemática tem muitas implicações do ponto de vista da prática educativa e suas diferentes manifestações têm preocupado de forma especial pais e educadores (NOGUEIRA, 2008). Para a autora, o intenso processo de urbanização, as migrações internas com suas consequências de desenraizamento social, cultural, afetivo e religioso, a acelerada industrialização, o impacto das políticas neoliberais, a expansão das telecomunicações, o culto ao consumo, a enorme concentração de renda, a crise ética, o aumento da exclusão e do desemprego são fatores diretos do alto índice do envolvimento de adolescentes e jovens em atos violentos que têm se manifestado também no ambiente escolar.

Segundo Fante (2005), o *bullying* na escola, ou violência entre pares, é um fenômeno tão antigo quanto prejudicial, que pode deixar marcas profundas na vida de um indivíduo. A prática do *bullying* é apontada como causa de brigas, desmotivação e evasão escolar, depressão, sentimentos de revolta e revanchismo, ódio, isolamento, entre outros sentimentos e comportamentos. Apesar dos educadores admitirem a problemática existente entre agressor e vítima, poucos esforços foram abrangentes o suficiente para verificar a rede de relações existentes nesse fenômeno. Embora as preocupações sejam generalizadas, os olhares dos pesquisadores têm-se voltado majoritariamente para as manifestações de violência entre jovens das classes populares (SPOSITO, 1993). Porém, tanto profissionais da educação, familiares e demais segmentos sociais vêm se surpreendendo com problemas de violência entre jovens alunos de classe média sem que haja um tipo de intervenção eficiente e eficaz.

Para Colovini e Costa (2007) os comportamentos relacionados ao *bullying* são tradicionalmente admitidos como naturais, sendo habitualmente ignorados ou

não valorizados, tanto por professores e funcionários como pela própria família dos envolvidos. Os autores esclarecem que os profissionais envolvidos são capazes de identificar os sintomas característicos do fenômeno, mas não têm instruções de como agir, nem conhecimento acerca do *bullying*. Mesmo sem saber que seus alunos estão envolvidos pelo fenômeno, procuram agir com cautela e amenizar a situação, admitindo que muitas vezes não é fácil, tendo-se que tomar atitudes mais severas envolvendo a direção da escola e a família do aluno.

A instituição escola é um lugar de aprendizagem e trocas de vivência, e cabe aos profissionais, à família e à sociedade buscar meios para que os adolescentes possam interagir de forma pacífica, respeitando as diferenças e aceitando uns aos outros para que aquela se torne um lugar prazeroso, ao qual o estudante possa frequentar em segurança.

O cotidiano escolar oferece inúmeras oportunidades para trabalhar os valores fundamentais do convívio social não violento: respeito, solidariedade, colaboração, gentileza. Contudo, os comportamentos que as crianças e adolescentes apresentam contrariam todos esses conceitos e a escola mostra-se incapaz de lidar com essa realidade. De modo especial, levanta-se o problema central desse estudo: Por que o *bullying* acontece de forma sistemática no ambiente escolar? Estaria esse espaço circunscrito para permitir essa forma de comportamento? De que modo a espacialização da escola favorece esse comportamento? Os gestores e escolares se dão conta desses espaços onde, de certa maneira, ativam ou desestimulam tais comportamentos? Que fatores psicossociais estão associados na prática de *bullying* que se manifesta no espaço escolar? Que fatores de influência podem contribuir como intervenientes na produção do *bullying*?

A realização desta pesquisa se justificou pelo interesse despertado através da convivência com os indivíduos em questão, testemunhando episódios frequentes de violência indireta ou direta que vivenciam nas escolas e por acreditar-se que esses fatos precisavam ser pesquisados nas suas múltiplas dimensões, incluindo além das relações sociais, a análise do contexto socioambiental em que tal comportamento ocorre. Faz-se necessário a compreensão de como esse fenômeno é entendido e lidado pelo corpo gestor e

docente, como os alunos entendem o *bullying* e quais as implicações da ocorrência desse fenômeno no ambiente escolar.

Acredita-se que esse estudo possa nos dar ferramentas para ajudar a compreender os comportamentos multifacetados que o corpo docente apresenta no cotidiano escolar.

OBJETIVOS

Objetivo Geral:

Analisar as implicações do ambiente escolar em seus diversos contextos na manifestação da prática do *bullying*.

Objetivos específicos:

- Caracterizar aspectos ambientais como a localização da escola, sua infraestrutura, instalações e *layout* interior e tipos de comportamentos que ocorrem nesses espaços;
- Investigar como a equipe gestora e o corpo docente entendem e atuam nos eventos de *bullying*.
- Identificar as características de violência especificando o *bullying* na escola;
- Investigar junto aos alunos a sua percepção sobre o fenômeno do *bullying*.

1 BULLYING: VIOLÊNCIA NO AMBIENTE ESCOLAR

*Tem gente que está do mesmo lado que você
Mas deveria estar do lado de lá
Tem gente que machuca os outros
Tem gente que não sabe amar...
Renato Russo*

A violência pode ser expressa em diferentes contextos sociais e em diferentes grupos e lugares. É muito difícil determinar suas causas, embora as suas raízes tenham origem nas relações sociais. Seu conceito é dinâmico e este fenômeno social não é recente, pois a sociedade moderna vem, no decorrer do tempo, se deparando com seu aumento sucessivo nas suas mais diversas formas. Derbabeux e Blaya (2002) argumentam que a violência deve ser vista de uma forma mais complexa, pois além de ser percebida no seu aspecto físico como morte, ferimentos, golpes, roubos, vandalismo e violência sexual, deve ser considerado também seu caráter subjetivo, ou seja, as incivildades que são comportamentos e atos sem gravidade, essencialmente públicos pois são estabelecido nas relações entre o espaço público e os indivíduo. As incivildades não permitem o estabelecimento de regras que organizam as convivências sociais (ABROMOVAY, 2005).

Segundo o Dicionário Houaiss (2001, p. 2866), define-se violência como a “ação ou efeito de violentar, de empregar força física (contra alguém ou algo) ou intimidação moral contra (alguém); ato violento, crueldade, força”. No aspecto jurídico, o mesmo dicionário define o termo como o “constrangimento físico ou moral exercido sobre alguém, para obrigá-lo a submeter-se à vontade de outrem; coação”.

A escola tem sido um espaço onde não se manifesta apenas novas aprendizagens mais também um campo de expressões de um tipo de violência específico. Há que se considerar que nem todos os atos que acontecem na escola são violentos. Existem os casos de indisciplina que são caracterizados pela não obediência às regras estabelecidas pela escola, ou seja, a infração ao regimento interno da instituição. Percebe-se que o fenômeno é plural e que contempla as diversas formas de relações que são estabelecidas. Chauí (2010) afirma que há violência quando alguém faz uso da força de forma voluntária para obrigar uma pessoa ou um grupo a agir contra sua vontade ou quando é impedido de agir da

forma que achar conveniente. Privar alguém de um bem também configura ato violento.

Ao fazermos referência à violência escolar, o fenômeno *bullying*, conhecido como tal é recente e está se alastrando nas escolas brasileiras ocasionando distúrbios nos alunos envolvidos e, conseqüentemente, interferindo na dinâmica cotidiana da escola. Esta prática tem se disseminado gradualmente e é fonte de preocupações de pais, educadores e gestores escolares. O *bullying* é considerado, ainda, uma situação que se enquadra como problema de saúde pública. Fante (2005) explica que embora possa ser reconhecido em vários contextos onde existem relações interpessoais é na escola que essa problemática demonstra seu lado mais perverso. *Bullying* é um termo que não tem tradução para o português, mas vem sendo usada de forma generalizada em países de línguas distintas.

A definição do fenômeno é bem específica e é entendido universalmente como um conjunto de atitudes agressivas, intencionais e repetitivas que ocorrem sem motivação evidente, adotado por um ou mais alunos contra outro (s), causando dor, angústia e sofrimento numa relação desigual de poder (Idem, 2005). A autora explica ainda que o fenômeno pode se manifestar através de agressões físicas que compreendem bater, chutar, beliscar; agressões verbais que se caracterizam em apelidar, xingar, zoar; agressões morais quando há calúnias, difamações e discriminações; materiais onde se enquadra o furto, o roubo e a destruição de pertences; psicológicos onde acontecem as intimidações, ameaças e perseguições; sexuais onde se observa o abuso, o assédio e a insinuação e, por fim, as virtuais ou o *ciberbullying* onde as discriminações e as difamações são feitas por meio da internet (redes sociais, e-mail e blogs) e celulares. Percebe-se que este fenômeno tem um caráter abrangente trazendo para os envolvidos, principalmente às vítimas, formas perversas de perseguições. O aluno agressor tem a seu alcance múltiplas formas para torturar o colega de maneira eficaz.

Ao pensar nas relações que se constituem na escola ao longo do tempo, percebe-se que o *bullying* sempre existiu, porém, foi a partir da década de 1970 que estudos mais voltados para essa temática começaram a ser desenvolvidos. Durante a década de 1990, ocorreu na Europa um número considerável de pesquisas e campanhas que conseguiram reduzir a incidência de comportamentos agressivos nas escolas. Essas pesquisas iniciaram-se com os trabalhos do professor

Dan Olwens na Universidade de Bergen na Noruega (1978 a 1993) e com a Campanha Nacional Anti-*bullying* nas escolas norueguesas (1993).

No início dos anos de 1970, Dan Olwens iniciou investigações na escola sobre o problema dos agressores e suas vítimas. O suicídio de três crianças entre 10 e 14 anos que apurações indicavam terem sido provocados por situações graves de *bullying*, despertou a atenção das instituições de ensino norueguesas para a problemática. A pesquisa inicialmente foi feita com 84.000 estudantes, 300 a 400 professores e 1000 pais entre os diversos níveis de ensino. Um aspecto primordial abordado no trabalho foi avaliar a natureza e a ocorrência do fenômeno utilizando questionários com 25 questões de múltipla escolha, onde se verificava a frequência, tipos de agressões, locais de maior risco, tipos de agressores e percepções individuais quanto ao número de agressores. Este instrumento destinava-se a apurar as situações de vitimização/agressão segundo o ponto de vista da própria criança, verificando assim as características e extensão do *bullying*, bem como avaliar o impacto das intervenções que já vinham sendo adotados.

Os primeiros resultados sobre o diagnóstico do *bullying* foram informados por Olwens (1983) em que foi verificado que um em cada sete estudantes estavam envolvidos em casos de *bullying*. A partir dessa pesquisa foram criadas várias campanhas com o intuito de coibir práticas agressivas e/ou violentas nas escolas e o questionário utilizado pelos pesquisadores serviu de base para trabalhos similares em diversos países, inclusive no Brasil onde foi adotado pela Associação Brasileira Multiprofissional de Proteção à Infância e Adolescência (ABRAPIA).

1.1 Protagonistas do *bullying* escolar

Os protagonistas do fenômeno podem ser identificados e classificados de forma fácil por terem características bem definidas. Neste aspecto, outros autores que estudam o fenômeno (FANTE, 2005; CONSTANTINI, 2004; SILVA, 2010), concordam que há sempre uma vítima, um agressor e uma plateia. Esses três personagens podem ser assim caracterizados: vítimas, agressores e expectadores (FANTE, 2005).

1.1.1 As vítimas do *Bullying*

Vítima típica: Enquadram-se nessa categoria os alunos que têm dificuldades de socialização frente ao grupo de convivência. Demonstram fragilidades e possuem aspectos diferenciados dos demais como físico mais fragilizado ou obesidade, se destacam em sala de aula (conhecidos como “nerds”), pouca habilidade em defender-se de ofensas e/ou agressões, podem usar óculos, serem portadores de necessidades especiais, condições socioeconômica mais baixa, raça, credo ou cor distintos, baixos ou altos demais, entre outras “marcas” que sejam encaradas pelos *bullies*¹ como diferentes (SILVA, 2010).

Vítima provocadora: Os indivíduos que têm essa característica são aqueles que provocam os colegas e criam situações agressivas contra si mesmas e não conseguem revidar as agressões sofridas. Neste grupo são encontradas crianças e adolescentes hiperativos e impulsivos, que criam, sem intenção explícita, um ambiente tenso na escola. Devido ao seu comportamento são alvos fáceis de indivíduos agressores (Idem, 2010).

Vítima agressora: O aluno considerado vítima agressora é aquele que reproduz os maus tratos sofridos em outros colegas mais frágeis. Nesse contexto, utiliza a compensação para se vingar das agressões sofridas nas crianças que são mais fragilizadas do que ele. Este perfil é o mais preocupante porque torna a prática um círculo vicioso, transformando outros e a si próprio em potenciais agressores.

1.1.2 Os agressores de *bullying*

Podem ser de ambos os sexos. Têm um poder de liderança acentuado e possuem comportamentos de desrespeito e maldade para com o outro. Pesquisas indicam que os indivíduos que se enquadram nessa categoria podem vir de lares desestruturados, podem se envolver em delitos como furtos, depredações de patrimônio público e privado e são avessos à obediência de normas e regras. Seu desempenho escolar costuma ser deficiente, portanto, esse aspecto não configura

¹ Nome dado aos indivíduos que praticam *bullying*.

deficiência cognitiva, pois seu rendimento no estágio inicial da escola é normal ou acima da média (SILVA, 2010). O que a autora destaca como principal fator é a extrema falta de afeto pelos outros. Podemos inferir, então, que toda sua energia é canalizada para os eventos agressivos, que por ser considerado por esse grupo como diversão, deixa o estudo efetivamente em segundo plano para ocupar a maior parte de seu tempo com o que eles consideram como brincadeiras.

1.1.3 Os espectadores do *bullying*

Fante (2005) afirma que neste grupo estão aqueles que presenciam os eventos agressivos, mas não interferem para proteger a vítima. Embora contrários à prática, não se envolvem por terem medo de eles próprios tornarem-se alvo dos *bullies*. Os indivíduos que caracterizam este perfil podem ser divididos em três grupos distintos:

Espectadores passivos: Assumem esta postura por medo extremo de se tornarem a próxima vítima. São ameaçados para não delatar os atos agressivos e se compadecem da vítima, mas não conseguem tomar nenhuma atitude protetora. Normalmente, suas estruturas psicológicas são frágeis e em função disso podem sofrer consequências psíquicas.

Espectadores ativos: Neste grupo estão os alunos que não participam das agressões, mas as incentivam de alguma forma. Podem ser encontrados neste grupo os articuladores das práticas violentas.

Espectadores neutros: São aqueles insensíveis aos acontecimentos muitas vezes por vivenciarem situações cotidianas de conflitos e não conseguem se solidarizar com a angústia e a dor da vítima. É notório que o número de espectadores é grande e sua omissão também o que gera preocupações, pois são estes indivíduos que, por motivos diversos, assistem passivamente agressões e se calam causando, assim, um fortalecimento do agressor e uma fragilização maior naqueles que sofrem diariamente perseguições inexplicáveis de colegas.

As relações que se estabelecem na escola através dos grupos que se formam podem explicar como as crianças se encaixam e se identificam com seus pares podendo trazer à luz alguns comportamentos que são reproduzidos quando estão acompanhados. Na visão sociológica, o grupo social precede o indivíduo, sendo o

ser humano um produto da interação social. Pessoa (2005) afirma que o grupo social educativo conta, como todos os outros grupos sociais, com um conjunto de normas sociais específicas dele, as quais os membros devem seguir, como a existência de valores e interesses comuns. É essa trajetória de socialização que, de alguma forma, implica comportamentos diferenciados.

2 PROCESSO DE SOCIALIZAÇÃO: DA FAMÍLIA PARA A ESCOLA

A família e a escola são os principais agentes de socialização do ser humano. O processo de socialização permite ao indivíduo viver em sociedade de acordo com as heranças culturais que lhe foram passadas desde o seu nascimento. Dias (2009) observa que o processo de socialização do indivíduo em uma determinada sociedade, permite que este forme sua própria personalidade diferenciando-o dos demais e o identificando com seu grupo social. O adolescente constitui sua identidade pessoal e social interagindo com o grupo que mais se identifica que é chamado de grupo de *status*, onde ele busca novos valores e normas diferenciadas daquelas que conhece até então passadas pelo grupo primário – a família. Esta identificação o faz aproximar-se de outros indivíduos nos diferentes ambientes sociais que ele transita, incluindo a escola.

2.1 Socialização na família

Atualmente, ao nos reportarmos à família, temos que pensar em famílias, ou novas configurações familiares, dado a diversidade de formatos que são encontradas. Este fato talvez responda a problemática em que algumas crianças se encontram como aquelas que estão entregues à própria sorte; crianças que, longe de seus responsáveis, se vêm com autonomia para criar e seguir suas próprias regras, atender seus desejos; crianças vítimas de violência doméstica. De fato, a organização da sociedade atual, a modernização tecnológica, a inserção da família, em seus novos arranjos familiares, no mercado de trabalho, dentre outros fatores, instituíram novos cenários neste quadro institucional. A escola lida com as diferentes famílias e conflitos que elas trazem (CARNEIRO, 2012).

Na família, inicia-se o processo de aprendizagem e interiorização das pautas sociais e costuma ser o agente socializador onde tem lugar às relações mais profundas e persistentes. Petrini (2003) ao destacar o papel familiar, explica que nela o indivíduo aprende que conviver com as diferenças é positivo, educando-se a viver relacionamentos interpessoais colaborativos, recíprocos e tolerantes. Aprende também a aceitar os seus próprios limites assim como o dos outros assimilando que a família constitui uma rede de solidariedade capaz de oferecer, ainda que com certos limites, os cuidados necessários a seus membros.

Partindo desse pressuposto, o papel familiar no desenvolvimento do indivíduo é fator preponderante para que este estabeleça relações saudáveis. Quando a família falha no processo de socialização de seus membros, estes podem apresentar comportamentos inadequados como envolvimento com a marginalidade e obtenção de resultados insatisfatórios na escola como repetência e evasão escolar além de comportamentos agressivos e antissociais. Os laços familiares devem ser fortalecidos, caso contrário a integração dos indivíduos nos outros setores da sociedade se tornarão mais difíceis. Embora existam outros fatores sociais que influenciam nos comportamentos como a mídia, por exemplo, a estrutura familiar é um fator que tem um peso significativo na forma em que as crianças e os adolescentes elaboram e conduzem as relações que são estabelecidas nos ambientes em que convivem.

Osório (1996) acredita que o objetivo precípua do núcleo familiar é permitir o crescimento individual e facilitar os processos de individuação e diferenciação dos seus membros para que eles se adequem às realidades da vida e consigam satisfazer as exigências mínimas para um convívio social satisfatório. O papel familiar se mostra fundamental nas relações que os indivíduos vão estabelecer ao longo de sua vida. A partir da internalização dos valores familiares esses sujeitos vão poder nortear as interações com seus pares de forma saudável ou não.

2.2 Socialização na escola

O segundo principal agente socializador é a escola. O ambiente escolar, depois do espaço familiar, é o local onde os fatos mais expressivos da vida da

criança e do adolescente ocorrem. Destacam-se as amizades, descoberta da vida em sociedade, formação de identidade pessoal e social. A escola é um ambiente repleto de significados afetivos e sociais, de representações, opiniões, divergências e, principalmente, aonde as relações interpessoais são permeadas de descobertas positivas e negativas, é o local em que a cooperação, *a priori*, deveria ser a principal forma de tratamento. É o principal elemento social da criança. Mas o que acontece nos espaços escolares?

Na visão de Aquino (2000), a escola está de certo modo protegida da violência direta. O autor argumenta que estatisticamente os eventos que caracterizam essa forma de violência na escola são raros. Porém, quando se refere à violência simbólica o quadro muda de forma significativa, pois para ele seus traços transitam desde a depredação ou deterioração do patrimônio, o enfrentamento entre os próprios alunos até confrontos entre os envolvidos no cotidiano escolar.

Bourdieu (1975) usou o conceito de violência simbólica para descrever o processo pelo qual a classe dominante economicamente impõe sua cultura e interesses aos dominados. Segundo ele, ocorre a internalização desses referenciais nos subalternos, que reconhecem a necessidade desta dominação se colocando em um papel subordinado e passivo. Este autor, juntamente com o sociólogo Jean Claude Passeron, parte do princípio de que a cultura, ou o sistema simbólico, é arbitrário, uma vez que não se assenta numa realidade dada como natural. A esse respeito comentam:

A seleção de significações que define objetivamente a cultura de um grupo ou de uma classe como sistema simbólico é arbitrária na medida em que a estrutura e as funções dessa cultura não podem ser deduzidas de nenhum princípio universal, físico, biológico ou espiritual, não estando unidas por nenhuma espécie de relação interna à “natureza das coisas” ou a uma “natureza humana” (BOURDIEU; PASSERON, 1975, p. 23).

O sistema simbólico de uma determinada cultura é uma construção social e sua manutenção é fundamental para a perpetuação de uma determinada sociedade, através da interiorização da cultura por todos os seus membros. A violência simbólica se expressa na imposição dissimulada, com a interiorização da cultura dominante, reproduzindo as relações do mundo. O dominado não se opõe ao seu opressor, já que não se percebe como vítima deste processo. Considera a situação

natural e inevitável e, assim, procura conformar-se. A violência simbólica, por não utilizar os meios da violência direta, seja física ou armada, torna-se mais difícil de ser percebida ou mesmo categorizada e combatida. Ela é sentida, mas não detectada com clareza e, muitas vezes, prescreve-se como mão invisível agindo sobre a sociedade e suas consequências são evidentemente desastrosas, em especial para a formação de uma sociedade justa e igualitária.

As relações interpessoais estabelecidas entre aluno-aluno, aluno-professor, professor-professor são permeadas de conflitos, o que é compreensível, pois esses indivíduos passam muitas horas confinados dentro de um espaço repleto de regras, muitas vezes dotados de mecanismos coercitivos, onde o aluno deve respeitar a hierarquia, pode tornar-se um desafio a quebra das normas. Levando em consideração que cada indivíduo tem uma história de vida, vivências diferenciadas como bairro onde mora, grupo familiar, condições socioeconômicas diversas, entre tantos fatores exógenos somados às condições que se encontram no contexto escolar em que está inserido, seu comportamento frente às situações que se apresentam diariamente pode desencadear algum evento antissocial. Nogueira (2008) defende que, embora os fatores macroestruturais sejam agregadores dos comportamentos agressivos, as escolas também produzem sua própria violência e sua própria disciplina.

Sob esse ponto de vista, Derbabieux e Blaya (2002) argumentam que ao observarmos os fatores internos ligados à organização escolar como aspectos importantes que devem ser considerados quando nos reportamos ao aumento dos distúrbios nas escolas, ao invés de investigar somente as características individuais dos alunos, talvez esses fatores possam explicar os efeitos escolares negativos. Segundo ele, os conflitos internos que envolvem os adultos – gestores, professores e todo o material humano da instituição - também podem ser fatores influenciadores desses mesmos eventos. Defende que as causas dos eventos violentos são tanto exógenas considerando o bairro, família, políticas públicas e fatores socioeconômicos quanto endógenas destacando principalmente a desorganização da escola.

Percebe-se que a escola legitima os conflitos quando se omite ou quando seus representantes reproduzem o mesmo tipo de comportamento que os alunos, perpetuando assim, uma prática que deveria ser combatida. O papel do mestre é

fundamental para uma convivência salutar na escola e na sala de aula. Durkheim (1975) ao referir-se a esse papel, afirma que é fácil ensinar à criança a amar a vida coletiva e adquirir senso de grupo.

Todo o problema consiste em aproveitar essa associação, onde se encontram, forçosamente, crianças de uma mesma classe, para fazer-lhe tomar gosto por uma vida coletiva mais extensa e mais impessoal do que aquela que estão habituados. Ora, essa dificuldade não tem nada de insuperável; pois na verdade, nada é tão agradável quanto a vida coletiva. É um prazer poder dizer “nós”. Trata-se de ensinar à criança a apreciar esse prazer, de lhe contrair a necessidade dele. (IDEM, p. 203-204)

A sala de aula reúne indivíduos que pensam, sentem e agem de forma diversa. O professor ao lidar com essa diversidade deve estar atento à elaboração de estratégias que possibilitem convivência harmoniosa do grupo favorecendo as interações. “Produz-se numa classe fenômenos de contágio, de desmoralização, de superexcitação mútua, de efervescência salutar, que é preciso saber discernir para prevenir e combater uns e utilizar outros” (Ibidem, p. 89).

Assim, segundo a visão Durkheimiana, o papel do professor é dirigir a classe como um grupo, levando em conta a vida coletiva espontânea que é criada em sua volta multiplicando as circunstâncias em que se pode produzir uma livre elaboração de ideias e de sentimentos comuns, colher os resultados, coordená-los e rechaçar a expressão dos maus sentimentos e valorizar os bons.

3. AMBIENTE ESCOLAR: *SETTING DO BULLYING*

Considerando que o *bullying* se tornou um comportamento muito associado ao ambiente da escola, essa dimensão espacial se torna relevante na constituição desse fenômeno. Analisar esse comportamento sem observar aspectos de sua espacialidade seria um estudo incompleto, uma vez que os acontecimentos sociais das pessoas ocorrem inevitavelmente num lugar. O espaço físico é, pois uma dimensão inalienável do comportamento das pessoas (FISCHER, 1994; PINHEIRO; GÜNTHER, 2008). Existe um ambiente físico em que nele são produzidas subjetividades, seja pelas suas características físicas ou pela sua funcionalidade e vivências desencadeadas nessas relações pessoa-ambiente.

O comportamento psicossocial do indivíduo não se manifesta num vácuo social, mas possui territorialidades capazes de serem vislumbradas em lugares e tempos específicos. A psicologia ambiental tem se ocupado dessas relações que estão vinculadas a determinados territórios. Embora nesse campo de atuação não se tenha a violência escolar como área determinante de inquietação, a psicologia ambiental propõe que em qualquer estudo do comportamento humano não seja negligenciado o ambiente em que esse é produzido (PINHEIRO; GÜNTHER, 2008; CAVALVANTE; ELIAS, 2011). Fischer (1994) argumenta que podemos entender aspectos da estrutura social por meio dos comportamentos humanos no âmbito da espacialidade em que esses se manifestam. Então, se o *bullying* é uma violência características de atores sociais no espaço escolar, é necessário desvelar aspectos desse território que possam estar implicados na sua ocorrência.

3.1 A instituição escolar

A educação materializada na escola é resultado de uma construção histórica. O homem, historicamente, desenvolve a educação por meio da aprendizagem mútua. Na antiguidade acontecia através da transferência de pais para filhos. Na Idade Média passa-se a enxergar a educação de forma diferenciada, sendo que as classes “abastadas” pagavam mestres particulares para suas crianças. Foi no século XVIII que nasceram as primeiras escolas públicas mantidas pelo Estado. Em meio a este processo histórico, a escola sempre foi tida como instrumento das classes dominantes para manutenção de sua hegemonia.

Segundo Aranha (2005), no Brasil, o início se dá com a chegada dos jesuítas iniciando o processo de criação de escolas elementares, secundárias, seminários e missões com o intuito primário de catequizar os índios, educar os filhos dos colonos, formação de novos sacerdotes além da intenção de controlar a fé e a moral dos habitantes do lugar. Mais tarde, em 1827 foi promulgada uma lei que determinava a criação de escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugarejos. O ensino secundário, assim como o ensino superior, tinha como grande objetivo atender a formação das elites dirigentes do país e era nesses dois níveis que o governo central concentrava seus esforços e investimentos. A função específica do ensino secundário era preparar estudantes para o ingresso nos cursos

superiores e para ingressar ao ensino secundário não precisava ter cursado o primário. Sem essa exigência, a elite educa seus filhos em casa com preceptores. Para a população menos assistida são ofertadas poucas escolas que ensinavam a ler, escrever e contar.

A partir do século XX, percebe-se uma necessidade de oferta da escola pública, leiga, gratuita e obrigatória em virtude do desenvolvimento da indústria e do crescimento demográfico. A ampliação dos três graus (elementar, secundário e superior) da rede escolar aconteceu em função da expansão da indústria e do comércio, à diversificação das profissões técnicas e dos quadros burocráticos na administração e organização dos negócios. A educação passa então a ser concebida como garantia de sucesso e mobilidade social. Esta concepção como pode ser atestada até hoje nem sempre traduz a realidade vivenciada pela escola. É sabido de sua atuação incipiente, falha, com estudantes desinteressados e professores com problemas diversificados. Percebe-se que desde o início, apesar das inúmeras tentativas de acertos a escola como instituição passa por um processo de descrédito e de problemas variados.

As escolas como espaço de aprendizagem, entretanto, não são homogêneas nem similares nessa função. No Brasil, vemos com desconforto a desigualdade desses espaços que formam cidadãos diferenciados pela escolaridade e pelo papel social em função dos atributos seja de status social ou identidades étnicas, de gênero ou racial. Os prédios passam a ser um retrato dessas diferenças. Tais manifestações simbólicas presentes nas estruturas sociais acabam tendo sua face física estampada nessas estruturas (HIGUCHI, 2008; FISCHER, 1994). Fisher, (idem) é categórico quando afirma que a estrutura espacial é um aspecto da estrutura social que a gera e reproduz, da mesma forma que essa estrutura física modela comportamentos de seus ocupantes (PINHEIRO, 2011; GÜNTHER, 2011).

3.2 O espaço físico da escola e seus usos sociais

O espaço físico é, para o ser humano, um espaço apropriado, disposto e habitado. Neste sentido, o espaço é uma construção social, e o espaço escolar, uma das modalidades de sua conversão de relações sociais. Fisher (1994) define espaço como uma rede de lugares onde podemos situar qualquer coisa ou produzir um

acontecimento, as relações entre os indivíduos e os lugares são determinadas pelo espaço. Ao fazermos uma análise psicossocial do espaço, devemos considerar o conceito de território. A realidade do território humano não existe por si mesma. Só haverá realidade quando aquele que está no território faz dele um objeto de conhecimento. Desta forma, o território é definido como um campo topológico, ou seja, o corte de um espaço físico em zonas subjetivas delimitadas pela qualidade das relações estabelecidas com ele (FISCHER, 1994). De diversas formas, o território é organizado para acolher pessoas ou grupos e também para servir a uma determinada atividade, tornando-se assim, um espaço físico delimitado para as funções que serão ali exercidas.

O espaço escolar, enquanto espaço físico é um símbolo disposto e habitado por docentes e discentes, que comunica e educa, além de ser apropriado por um período da vida do aprendiz. Essa condição explica e modela as relações com os espaços que estão ao seu redor; mostra as relações entre as zonas edificadas e não edificadas da escola, a sua distribuição e o seu uso; além da disposição interna das zonas edificadas. Tem-se que levar em consideração também os espaços pessoais dentro do universo escolar, como a carteira, o arquivo, o armário, o escaninho, entre outros.

Segundo Viñao (2005), a análise do espaço escolar implica considerar três aspectos: sua morfologia ou estrutura, seus diferentes usos e funções e a sua organização ou relações existentes entre os seus diferentes espaços e funções. O espaço físico de um ambiente deve ser priorizado não só pelas suas dimensões geométricas, mas também pelas suas dimensões sociais. Sob essa perspectiva, torna-se prioritário que tanto a infraestrutura, quanto o uso social deste espaço seja observado, pois essa observação pode dar suporte significativo para que se possam compreender os comportamentos apresentados pelas pessoas que constituem o ambiente escolar, de modo a verificar a rede de implicações na ocorrência de fenômenos comportamentais.

As relações que se estabelecem no espaço da escola estão permeadas de significados socioafetivos e culturais. O que acontece neste ambiente perpassa tanto por racionalidades quanto por afetividades. O espaço, assim como as relações humanas em toda sua complexidade, é produto e produtor de relações sociais. Dentro de uma visão psicossocial, representa o desenvolvimento da

existência do indivíduo e seu papel de autorregulador e transformador. Para Viñao (2005), as atividades humanas necessitam de um espaço e tempo determinados e com a educação, que é uma atividade humana, não é diferente.

A escola como instituição fundamental para o desenvolvimento do indivíduo é um espaço que a qualquer momento torna-se um lugar, pois este é construído e imbuído de valores daqueles que ali estão. Fisher (1994) observa que a escola se enquadra no que ele denomina de instituição parcial, pois é ocupada pelo indivíduo durante uma parte do seu dia e de sua vida. Segundo o autor, todo espaço institucional é organizado e controlado devido a um conjunto de regras de vigilância e deve ser considerado como uma estrutura de poder que se difunde no interior desses modelos espaciais.

Na escola como espaço de acontecimentos sociais há uma funcionalidade e significados distintos de outro espaço social. Nela se pressupõe papéis e funções sociais que permitam ao aprendiz sua socialização e aprendizagem. Nela se pressupõe também ter uma logística que torne possível essa atuação, por exemplo, amplos espaços de convivência e interação, espaços pródigos para a concentração e estímulo criativo, facilidade de acesso, capacidade de suporte e normas claras de uso social de cada unidade dentro da escola. Se orientar no espaço físico e social traz ao ocupante a segurança e aspectos de apropriação e apego ao lugar, de modo a ter afetividades que tragam conforto, bem estar e pertencimento (BOMFIM, 2010; CAVALCANTE; ELIAS, 2011).

Cada indivíduo investe de forma diferente nessas subjetividades referentes a um espaço, que dependem do que lá foi vivido e aprendido. Dessa forma, um indivíduo ou grupo forma padrões de conduta que por sua vez vão regular formas de inter-relações com outras pessoas e destes com seu ambiente. A escola, na sua definição ideal, produziria troca de informações e socializações e não permitiria agressões sistemáticas. De acordo com esses vínculos cognitivos e afetivos com o lugar um indivíduo pode, por exemplo, estar mais pronto para a proteção e defesa do lugar, estar mais inclinado a cuidar e também a personalizar esse espaço físico (GIFFORD 1987; VALERA; VIDAL, 2002), ou pela falta de oportunidades para estabelecer esses vínculos, prevalecem ações de violência.

O lugar onde ocorre alguma atividade é sempre um ponto físico no mapa, mas é também um espaço de vivências, onde os aspectos físicos e os significados e

valores compõem um único mundo àquele(s) que nele estão inseridos. Isso significa que o lugar mantém uma relação dialética com a práxis do cotidiano, constituindo-se como condição e produto de relações reais. Dessa forma, o lugar pode ser visto como o palco dos acontecimentos sociais e o espaço onde se constrói a identidade a partir da realização de ações, as quais permitem ao indivíduo reconhecer-se como ser pertencente ao lugar e assim dar sentido a tudo o que acontece nele e na sua vida. O lugar de moradia incorpora uma dimensão simbólica baseada na relação do indivíduo com o lugar, de modo que este indivíduo irá construir um rol de significados e sentidos que o acompanhará permanentemente na sua vida (CALEGARE; HIGUCHI, NO PRELO; BOMFIM, 2010; TUAN, 1980).

São esses pressupostos que estão presentes no estudo aqui desenvolvido e que descrevemos a seguir.

4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

4.1 Tipo de pesquisa

Considerando o tipo de pesquisa do presente estudo, que está diretamente ligado ao trabalho da pesquisadora e a um tema que faz parte do cotidiano dos participantes da pesquisa, entendemos que a análise dos resultados deva envolver, primeiramente, uma avaliação sobre a forma através da qual a coleta de dados foi realizada. Conforme Minayo (2010) a atividade científica envolve decisões, incluindo a escolha dos instrumentos de pesquisa que estão vinculados às decisões pautadas pelos reveses que muitas vezes o pesquisador encontra ao longo do trabalho.

Neste sentido, optamos por utilizar nesta pesquisa a abordagem qualitativa, pois entendemos que esta costuma ser direcionada ao longo de seu desenvolvimento, além disso, não busca enumerar ou medir eventos e, geralmente, não emprega instrumental estatístico para análise de dados. Seu foco de interesse é amplo e parte de uma perspectiva diferenciada da adotada pelos métodos quantitativos. Dela faz parte a obtenção de dados descritivos mediante contato

direto e interativo do pesquisador com o objeto de estudo, buscando assim, compreender os fenômenos segundo a perspectiva dos participantes, da situação estudada e, a partir daí, situar sua interpretação dos fenômenos. Corroborando esta perspectiva, Esteban (2010, p.127) observa que a abordagem qualitativa é:

Uma atividade sistemática orientada à compreensão em profundidade de fenômenos educativos e sociais, à transformação de práticas e cenários socioeducativos, à tomada de decisões e também ao descobrimento e desenvolvimento de um corpo organizado de conhecimentos.

Minayo (2010, p.57) destaca que esta abordagem “se aplica ao estudo da história, das relações, das representações, das crenças, das percepções, e das opiniões, produtos das interpretações que os humanos fazem a respeito de como vivem, constroem seus artefatos e a si mesmos, sentem e pensam”.

Partindo do pressuposto que objetivou-se entender as relações sociais que são construídas no ambiente escolar, a abordagem qualitativa engloba todas as perspectivas que são colocadas na pesquisa em questão possibilitando o entendimento das histórias sociais dos sujeitos que foram estudados. Para tanto, a pesquisa foi feita utilizando as técnicas de observação participante, entrevista semiestruturada e grupo focal.

4.2. Técnicas de pesquisa

Optamos por utilizar nesta pesquisa as técnicas que compreenderam respectivamente em: observação participante, entrevista semiestruturada que envolveu gestores e professores e grupo focal envolvendo os alunos.

A observação participante permite ao pesquisador a extração de nuances que possam ajudar no estudo. Com esta técnica pretendeu-se inserir-se no interior da escola, com o propósito de verificar o espaço físico e o uso social desse espaço. Verificou-se a espacialidade presente na escola (localização externa, layout interno, divisão de lugares, descrição dos aparatos escolares, entre outros,) a partir de uma estrutura social de compreensão sobre o espaço escola (aprendizagem, socialização, entre outros) e o sujeito nele presente (adolescente-aluno).

Minayo (2010) esclarece que é importante a observação dos conjuntos das regras formuladas ou implícitas nas atividades dos componentes de um grupo social e perceber como essas regras são obedecidas ou transgredidas e como

ocorrem os sentimentos de amizade, antipatia ou simpatia que permeiam os componentes do grupo estudado. Esse instrumento tornou-se vital para as considerações que norteiam este estudo. Foram construídos mapas cognitivos da arquitetura interna do prédio objetivando perceber o comportamento dos alunos nos diferentes ambientes escolares.

As observações foram realizadas em semanas alternadas, horário fixo compreendido entre sete e onze e trinta da manhã a partir de uma prévia autorização do gestor da respectiva escola. Fizemos observação semidirigida, com a utilização de um roteiro (Apêndice 2). A utilização do roteiro semidirigido nos possibilitou observar tantos aspectos específicos que envolveram o objetivo do trabalho, quanto à compreensão de outros aspectos não definidos que poderiam surgir e serem fundamentais para o entendimento das relações interpessoais. Consideramos conversas informais para melhor entendimento dos aspectos socioambientais.

Além disso, a observação também foi feita no ambiente externo caracterizando a área com suas particularidades, norteando assim, os aspectos extramuros que poderiam ter influência no comportamento do sujeito estudado.

O tempo de inserção do pesquisador em campo teve duração de dois meses, tempo em que foram estabelecidas relações de confiança com os sujeitos pesquisados. Observamos as crianças e adolescentes em espaços diferentes, seus comportamentos e indagamos se a escola é produtora de eventos de *bullying*, se positivo, como essa produção é feita.

Fez parte de nossa observação o entorno da escola, os estabelecimentos vizinhos, vida social, segurança, comportamentos de riscos, bem como a arquitetura externa dos prédios. Neste aspecto focamos além da arquitetura das escolas, a sua conservação, sua infraestrutura, sua ligação com a comunidade (cercas, muros e portões). Essas observações foram importantes à medida que a partir disso, pretendíamos evidenciar elementos que pudessem ajudar a compreender o fenômeno do *bullying* nessas escolas.

Após essa etapa, passamos a observar a entrada e saída dos alunos e seus comportamentos em um horário que é muito conturbado e exige certo cuidado na medida em que, segundo a gestora, há muitos casos de fuga principalmente dos alunos que costumam ir sozinhos para a escola e saem de casa uniformizados, mas

não entram nas dependências da instituição. Outro agravante colocado por ela se dá na saída dos alunos em função de marginais que ficam aguardando ao lado de fora com a intenção de comercializar drogas. Todos esses aspectos foram privilegiados na observação.

O recreio também nos deu muitos subsídios para nossas questões uma vez que é um momento extremamente rico de interações sociais. Neste instante os estudantes estão sozinhos, sem adultos vigiando e a noção de que “pode-se fazer tudo” norteia este espaço.

As salas de aula também fizeram parte de nossa observação uma vez que é nela que, na opinião dos entrevistados, as ocorrências de *bullying* são mais notadas. Pedimos autorização dos gestores e dos professores e assistimos várias aulas, escolhidas aleatoriamente em todas as séries que foram objetos de nossa pesquisa. Embora não tenhamos construído nenhum instrumento formal para registrar a observação, nossas notas de campo eram rigorosamente preenchidas dia a dia.

Fizemos uso também da “conversa informal” e por meio dela buscávamos registrar impressões, emoções, e sensações dos agentes escolares. Algumas experiências que devido ao grau de complexidade ou de prudência exigidos apareciam em situações formais emergiam nesses encontros informais. Os dados obtidos nessas conversas foram registrados em nosso diário de campo. Convém esclarecer que só fizemos uso delas nos casos em que ajudam a desvelar informações que outras técnicas não conseguiram captar.

Aos professores e gestores fizemos entrevistas semiestruturadas apoiados por roteiros previamente elaborados (Apêndices 3 e 4) objetivando investigar como esses profissionais observam o uso do ambiente pelos alunos e o tipo de relações que ocorre nos diferentes momentos, e como esses profissionais enfrentam as situações diferenciadas do esperado para essa relação docente-aluno e aluno-aluno. Além disso, buscou-se compreender a concepção do sujeito psicológico esperado como sendo um adolescente-aluno a partir de suas condições externas.

As entrevistas foram feitas no intervalo das aulas na sala dos professores após a entrega do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) durante três dias. Houve uma negativa de um docente que alegou “*não ter nenhuma ideia*

formada sobre o assunto”. Todas as entrevistas foram gravadas e anotadas com a autorização dos participantes.

A entrevista com os gestores necessitou de ajustes devido às exigências do cargo e ao tempo que eles dispunham para nos concedê-la. Acordamos que o primeiro horário da manhã seria o mais indicado uma vez que todos estariam em suas salas. Esta também foi gravada com prévia autorização dos sujeitos.

Para iniciarmos nosso trabalho com os alunos, fomos às salas de aula com os gestores, explicamos todo o processo do trabalho e fizemos o convite para quem quisesse participar de forma voluntária da pesquisa. Em algumas classes muitos alunos se ofereceram e em outras tivemos pouca adesão. Entregamos o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE para que os pais e/ou responsáveis dessem sua autorização. O trabalho foi realizado com crianças e adolescentes do sexto ao nono anos do ensino fundamental II, com o intuito de investigar a percepção desses alunos com relação ao *bullying*.

Após a entrega do TCLE marcamos os encontros que ocorreram no contra turno e iniciamos com um esclarecimento sobre o trabalho da pesquisadora utilizando uma linguagem acessível para explicar o que significa fazer pesquisa e sua importância para conhecermos melhor nossa realidade. Após a entrega de material que consistiu em cartolinas, papel A4, lápis de cor e de cera, borrachas e lápis preto, dividimos os alunos em dois grupos e solicitamos que desenhassem o que a palavra *bullying* representava para eles. Os alunos fizeram vários desenhos ao final, elegeram um para representar o pensamento do grupo. Um dos grupos foi acompanhado pela pesquisadora e o outro por uma estagiária de psicologia com o intuito de não perdermos nenhuma manifestação dos estudantes.

A apresentação foi feita da seguinte forma: os alunos elegeram um colega para expor a ideia do grupo e os outros, quando necessário, acrescentavam mais informações. Iniciamos com um representante do grupo A e em seguida um representante do grupo B. Após a explanação, inserimos a questão central – “qual a sua percepção sobre o fenômeno *bullying*?” juntamente com as questões relacionadas no roteiro. (Apêndice 1). As respostas dos sujeitos foram gravadas (com prévia autorização do pai, mãe e/ou responsável) e anotadas.

Convém esclarecer que os desenhos individuais não foram descartados, pelo contrário, foi a partir deles que os alunos começaram a expor seus pensamentos

sobre o fenômeno. Optamos por um desenho que fosse a representação do grupo em função de suas colocações acerca do tema proposto e por terem destacado com mais ênfase determinados aspectos como, por exemplo, a cor do sujeito e a obesidade.

As entrevistas com todos os sujeitos foram escritas e gravadas. Para fazer a análise destas com gestores, professores e grupo focal nos apoiamos na análise de conteúdo (BARDIN, 1977), em que esta não consiste em apenas um esquema específico, trata-se de um esquema geral no qual podemos verificar um conjunto de técnicas que podem ser utilizadas para tratar os dados e analisar o conteúdo dos mesmos.

Após transcrevê-las íntegra e literalmente fizemos leituras contínuas para a busca de significados e sentidos das falas dos entrevistados elegendo os mais significativos e os mais críticos como ponto de partida para o estabelecimento do diálogo entre o referencial teórico e o significado pessoal e o objetivado, materializado pela percepção dos atores acerca do ambiente e do fenômeno, focos da pesquisa.

4.3. Participantes da pesquisa

Para entender como o ambiente escolar constrói o *bullying* em seus variados contextos, é importante considerar a percepção dos indivíduos que atuam dentro deste espaço sobre o fenômeno além do espaço institucional onde ele ocorre. Assim participaram do trabalho dois (2) gestores, oito (8) professores e vinte e quatro (24) alunos de ambos os sexos e de idade variável.

Esta pesquisa se desenvolveu em duas escolas públicas do município de Manaus-AM, no turno matutino, onde foram identificadas ocorrências de *bullying*. A escolha das escolas deu-se através do atendimento aos seguintes critérios:

- Escola estadual que atenda aos alunos do ensino fundamental II – 6º. ao 9º. anos;
- Localização em duas zonas geográficas distintas da cidade de Manaus-AM;
- Seu entorno deveria ter aspectos relevantes à pesquisa tais como: bares, pontos turísticos, igrejas, escolas de samba, entre outros;

- Crianças e adolescentes regularmente matriculados e frequentando a escola, que tinham faixa etária diferenciada e de ambos os sexos.

As escolas totalizam em seu quadro funcional para as séries citadas um total de 42 professores. Desse total, foram escolhidos oito (8) docentes selecionados de acordo com os seguintes critérios:

- Ter mais de três anos de experiência em docência;
- Ter curso de licenciatura plena na disciplina que ministra;
- Um dos professores deveria obrigatoriamente ser formado em educação física. A opinião deste profissional é importante porque as aulas favorecem contato corporal entre os alunos.
- Aceitar participar de forma voluntária à pesquisa.

O universo dos discentes é composto por 215 alunos de ambos os sexos. Deste total foi selecionada aleatoriamente uma amostra de 24 alunos de ambos os sexos, faixas etárias diversas, que estavam frequentando regularmente a escola e que desejassem participar voluntariamente da pesquisa.

4.4 Local da pesquisa

Escolhemos duas instituições públicas estaduais do município de Manaus-AM que tinham ocorrência de *bullying* e que atendiam alunos do ensino fundamental II, que aqui serão ficticiamente chamadas de Escola Alfa e Escola Beta.

A escola Alfa está localizada em área residencial/comercial, densamente povoada com índices frequentes de problemas sociais. Seu bairro é enquadrado pela Secretaria de Segurança Pública como Zona Vermelha, ou seja, com altos índices de violência e tem em seu entorno aspectos de um aparato urbano de adensamento residencial e comercial, com igreja, quadra de escola de samba e bares que podem fornecer subsídios para a compreensão dos aspectos ambientais como possível favorecedor do fenômeno a ser estudado.

O ensino fundamental II funciona somente no período matutino com um total de 115 alunos. No turno vespertino a escola atende ao ensino médio e os alunos do Projeto Acelerar que se configura em aulas para os alunos que destoam da idade/série objetivando ao fim de um ano sua aprovação para cursar o ensino médio. Perfaz um total de 350 alunos neste turno. No período noturno o funcionamento é somente para o ensino médio totalizando 300 alunos matriculados. A escola tem um total de 715 alunos.

A escola Beta está localizada em área com menos adensamento residencial, porém com maior índice de pontos comerciais e turísticos. Por localizar-se na área central da cidade, recebe alunos de vários pontos, compondo assim, uma clientela de segmento social diferenciado. Os ensinos fundamentais I e II funcionam somente no turno matutino com um total de 250 alunos. Para a pesquisa em questão, o número de alunos regularmente matriculados e frequentando o ensino fundamental II totalizam 100 sujeitos. No período vespertino estudam os alunos do ensino médio. A escola totaliza 650 discentes.

Ambas as escolas possuem em seu entorno espaços que seduzem os adolescentes como praças, bares, locais para festividades e centro de compras. Ao verificar o entorno, pretendeu-se compreender como se constroem as relações que muitas vezes acabam em conflitos que se desenrolam dentro da escola.

Entendemos que a escola não é um território isolado na sociedade, por conseguinte está associada a uma rede de outros territórios que compõem um repertório real e simbólico de lugares e usos sociais. Por isso o estudo se dirigiu também para o entorno da escola além dos outros ambientes sociais em que o aluno transita.

Considerando que este estudo é centrado no fenômeno do *bullying* de forma abrangente, incluindo não apenas o comportamento em si, mas o ambiente em que ele ocorre e as relações que nele são estabelecidas, não está aqui incluso a instituição em si, mas o cenário que a envolve, de forma a entender esse fenômeno em sua totalidade. Na perspectiva psicossocial do ambiente, o comportamento não ocorre num vazio espacial. Analisar os aspectos comportamentais sem observar o contexto físico em que ele ocorre será incompleto. É sob essa perspectiva que será feita a descrição do espaço físico das escolas integrantes do estudo realizado. É nessa descrição física que estão presentes o uso social que os alunos fazem dos

diferentes lugares dentro e fora da escola e que em algum momento podem ter alguma implicação na manifestação do *bullying*.

Os resultados e discussão consistirão, pois em descrição física das escolas, tanto interna quanto externamente, seu entorno e como este interfere nas relações entre a instituição e o corpo docente. Abordaremos também as considerações do corpo docente e gestores sobre como entendem a dinâmica da construção do *bullying* dentro do espaço escolar, assim como o entendimento dos alunos participantes da pesquisa o fenômeno do *bullying* seu processo e manifestação explícita.

5 ASPECTOS AMBIENTAIS DAS ESCOLAS ESTUDADAS

5.1 Escola Alfa

A escola Alfa foi fundada em 1959 e localiza-se no bairro Praça 14 de Janeiro, zona sul de Manaus, conhecido por ser um dos mais antigos e por abrigar o maior número de imigrantes nordestinos. Outrora era essencialmente residencial, porém com o passar dos anos ficou muito conhecido por abrigar lojas que vendem carros e todos os acessórios para esse item. A escola se localiza na esquina das duas principais ruas que tem um movimento intenso de veículos. Este inclusive é um dos fatores que interfere no desenvolvimento das aulas pelo alto ruído produzido pelo movimento do tráfego.

Fisher (1994) afirma que um ambiente com excesso de ruído traz um impacto muito grande no processo de aprendizagem assim como na leitura. Um dos aspectos citados pelos professores da pesquisa como fator contribuinte para a dispersão dos alunos são as buzinas, freadas bruscas e o grande número de acidentes que ocorrem naquela área. O ruído intermitente é por si só um aspecto nocivo à concentração e bem estar mental das pessoas. Já o ruído eventual como esses que anunciam um acidente ou alguma alteração do cotidiano proporciona uma alteração nas atividades que os alunos precisam de atenção. Quando há algum evento desse tipo, as crianças e adolescentes correm para as janelas, desviando assim a atenção da aula e, conseqüentemente, tirando o ritmo do professor que

demora um pouco para retomar o ponto em que parou em função da excitação que toma conta dos discentes.

A escola está inserida numa vizinhança bastante peculiar, isto é, está literalmente entre uma escola de samba, uma igreja católica e em frente a inúmeros lanchonetes e bares. A escola utiliza a quadra de esportes para realizar as atividades de educação física que pertence à comunidade e a qual se localiza entre a escola de samba e a igreja.

O prédio da escola é relativamente bem conservado, tem estrutura em alvenaria de dois pisos, com janelas gradeadas e aparelhos de ar condicionado nas salas de aula (Figura 1). Atualmente a escola possui cerca de 700 alunos distribuídos nos turnos matutino, vespertino e noturno sendo que o ensino fundamental II, objeto da pesquisa, está concentrado no turno da manhã, horário em que foram feitas as observações desse estudo.



Figura : Vista lateral do prédio da escola A.
Fonte: E.F, 2012

5.1.1. Ambiente externo

No ambiente externo há uma quadra de esportes que foi por muito tempo de uso restrito devido a presença gangues que faziam dela seu território (Figura 2).



Figura : Quadra comunitária - aula de ed. física.

Fonte: E.F, 2012

O local era ponto de venda de drogas das gangues do bairro e a escola não conseguia fazer uso dela para as aulas de educação física. Havia uma prática de “aluguel” desse espaço feito entre os traficantes e o líder comunitário daquela comunidade. Através de ações junto à Secretaria Estadual de Educação – SEDUC a escola conseguiu reaver a quadra para uso dos alunos. Segundo o professor da disciplina, essa situação era tão séria que ele se propunha a chegar antes do horário, fazendo vigília para que as gangues respeitassem sua figura e o deixasse fazer seu trabalho.

Apesar de esse espaço ser utilizado pela escola, ainda é motivo de disputa entre escola e marginais, portanto não se enquadra como espaço escolar em sua plenitude. A posse se dá de acordo com o turno diurno e noturno. Atualmente há um “acordo” entre as gangues e a escola que norteia a utilização desse território, ou seja, durante o dia a quadra pertence aos alunos e aos eventos escolares, e a noite é utilizada pelo restante da comunidade. Nesse sentido, vemos que há uma confusão de domínio territorial, o que pode em última instância fomentar conflitos. Espacialidades com socialidades distintas são informações que se chocam no processamento do uso social (FISHER, 1994). Todo lugar agrega tipos de territorialidades, que por sua vez estabelecem códigos de condutas convencionados socioculturalmente (ARENDRT, 2008). Dessa forma, o território

escolar requer normas e limites que não afeitos aos grupos marginais. O fato de ter a temporalidade como fronteira de espaços ameniza seu uso, mas ainda permanece uma indiferenciação, que de algum modo, se manifesta em determinadas atitudes dos escolares durante as aulas lá desenvolvidas. Nesse sentido, a quadra é da escola para as atividades de educação física, mas as gangues ainda detêm uma posse que fica explícita no uso e na falta de cuidado com o patrimônio físico. De certa forma, parece que a escola em algum momento obedece às determinações dos marginais e a ela se molda.

Outra espacialidade que interfere na socialidade da escola é a da Escola de Samba, segundo a gestora. Desde 1975 a Escola de Samba sedia suas atividades sociais na quadra coberta que se localiza nos fundos da escola, no mesmo quarteirão. Pelo princípio de uso social e territorialidades, é de se esperar que estas duas instituições sejam diferenciadas. Embora as atividades não ocorram simultaneamente, as duas escolas (a do samba e a de educação) competem por seus usuários e respectivas condutas.

A escola de educação Alfa perde quase que a totalidade de seus alunos durante os eventos carnavalescos que se iniciam em meados de maio para arrecadação de verbas e ensaios para o próximo desfile. Segundo a gestora da escola a “concorrência é desleal”, pois diz não encontrar apoio da escola de samba no sentido de coibir a entrada dos alunos em seus domínios. Já os responsáveis pela escola de samba diz que essa é uma responsabilidade da escola, que deve prezar pela não evasão de seus alunos. O fato é que dois territórios de domínios específicos estão muito próximos e a escola de educação parece estar com dificuldade de atrair seus alunos para permanecerem nesse ambiente. Observando essa situação, percebe-se que os alunos faltam aulas para frequentar os ensaios e se divertem com os atrativos e permissividade no uso indiscriminado de álcool e até drogas que a escola de educação restringe, mas a escola de samba libera. Aqui entra um aspecto a ser considerado, o das regras e limites, que de alguma forma movimentam o fluxo da socialidade dos jovens de nossa sociedade. O problema talvez não esteja na existência de regras e limites no ambiente escolar, mas na forma como eles são criados e reforçados na relação aluno-professores-gestores.

Os atrativos no espaço externo da escola é um aspecto sedutor que se amplia nas lanchonetes e bares instalados no mesmo quarteirão da escola. Nesses

lugares os alunos têm a seu dispor bebidas alcoólicas a qualquer hora, sem restrição da idade ou uniforme escolar. Basta ter dinheiro e vontade para adquirir e consumir. O contexto de sedução está presente, ativo e implacável na disputa de clientes. Aos gestores resta a preocupação e pouca competência para lidar com essa situação. Para reduzir essa tensão e incapacidade de lidar com o ambiente externo, os gestores se reclusam nos muros onde inicia o universo escolar e nesse âmbito permanecem, quase que imobilizados pela ameaça externa de “agarrar” seus alunos para fora da escola.



Figura : Escola de samba/Igreja/quadra comunitária.

Fonte: E.F, 2012

Não bastasse essa disputa entre os espaços educativos e os profanos, a disputa também ocorre com o espaço sagrado. O santuário da Praça 14 de Janeiro (Figura 3), igreja católica fundada na década de 1930 é um importante centro de orações e movimentos religiosos. Embora sejam ambientes cujas condutas poderiam ser paralelas na formação cidadã dos alunos, estas instituições parecem não se entender e nem se encontrar como aspectos de um mesmo fim. Através do relato da gestora houve uma tentativa de diálogo para aproximar as duas instituições, porém sem sucesso. Esse diálogo foi iniciado pela gestora, que com a limitação de espaço na escola, solicitara ao pároco um espaço da igreja para realizar atividades escolares de artes, religião e reuniões. O pároco negou com a justificativa de que *“os alunos não respeitam a igreja... ficam pixando e*

namorando nas áreas em que não há iluminação”. A negativa baseada na generalização do mau comportamento de alguns alunos e a falta de habilidade de negociação da gestora favoreceu a delimitação de territórios inimigos, onde a escola abriga os deseducados e a igreja os demoniza de forma indiscriminada.

Ao olharmos para a instituição religiosa algumas premissas são históricas, da mesma forma que a instituição escolar quer assumir para si, mas se mostra vulnerável na formação de um espaço construtivo. Nery (2008) explica que uma das funções da religião é socializadora, na medida em que adapta os indivíduos e grupos ao contexto social envolvente, pois se coloca como força constituinte da coesão e do ordenamento social, é parte integrante da sociedade que a influencia e é influenciada por ela. Entendemos que é necessário que o indivíduo possua um referencial no qual possa se apoiar para que funcione como guia e faça com que possa situar-se dentro dos parâmetros aceitos pela sociedade. Partindo desse pressuposto, à primeira vista a posição do pároco frente à situação que a escola vivencia, confronta os princípios básicos da Igreja uma vez que ela se consubstancia a partir das determinações da realidade social em que está inserida. Ao negar-se a participar de um trabalho conjunto com a escola de rever valores éticos e morais, regras e normas se isenta de responsabilidades junto a sua comunidade. Esta, porém, parece incapacitada diante dos conflitos e das condutas que não admite, mas nada faz para mudar. Atribui à escola essa função, porém a escola também não se sente forte o bastante para sozinha lidar com essa situação.

Nesse embate, fica implícito que os alunos, indiscriminadamente, são vistos ora como agentes ameaçadores e ora como agentes ameaçados sem que as instituições possam formar para esses alunos uma saída ideal de cidadania. O ambiente externo se constitui num universo contrário ao universo interno da escola, são mundos vulneráveis e pouco integrados na formação de cidadãos com deveres e direitos, com regras e limites adequados e firmes. Nesse sentido, o aluno está vulnerável num ambiente confuso e contraditório, que ao invés de delimitar trilhas, seduz com atalhos para eximir da formação de estruturas sociais em espacialidades definidas. A insegurança e indisciplina parecem ser a lição mais saliente para o adolescente inserido nesse contexto.

5.1.2. Ambiente interno

A escola mantém hoje a mesma estrutura física de sua fundação, mesmo com um número bem além da sua capacidade de suporte. Suas dimensões são pequenas e os espaços são apertados e desconfortáveis. Sob essa perspectiva, os espaços públicos são lugares de forte concentração populacional, sendo esta densidade caracterizada por fenômenos como os contatos numerosos e variados, e que devido à “sobrecarga ambiental”, os indivíduos tendem a adotar atitudes de defesa por não conseguirem tratar todo o conjunto de informações com que se deparam, podendo mesmo retirar-se para entrar numa espécie de anonimato (FISCHER, 1994).

Por outro lado, nos espaços públicos, as pessoas têm tendência a interagir, isto é, a densidade urbana relaciona-se não só com o espaço físico, mas também com a posição no espaço social. A densidade é por isso a relação de um número de indivíduos com o espaço que tem disponível. Para Fischer (1994), a densidade não é só um fator explicativo das patologias sociais; porém, é em si mesmo um resultado social complexo no sentido em que os fenômenos de concentração de população não são produtos nem do puro acaso nem unicamente físico. Os efeitos causados pela densidade não são automáticos, pois dependem das diferentes formas sociais e culturais que se acomodam no espaço em questão. Assim, a densidade não é determinante das patologias sociais, no entanto, interage com um conjunto de variáveis socioculturais complexas que conduzem a respostas dependentes das circunstâncias que se apresentam (como são exemplo os comportamentos agressivos). Estas respostas podem ainda ser influenciadas pelo próprio sentimento de desconforto que o indivíduo sente e que o autor denomina de amontoamento, que conduz a uma sensação negativa causada por excesso de pessoas em um espaço, causando assim várias sensações como a insegurança e a falta de controle sobre o espaço em que o indivíduo se encontra.

A escola Alfa tem uma demanda superior à sua capacidade, ocasionando assim tanto a sensação de adensamento quanto amontoamento, fatores que combinados produzem desconforto e podem contribuir com as manifestações de *bullying* em seu ambiente.

Na entrada, há um estreito corredor que dá acesso à biblioteca, à sala dos professores, ao pátio interno, ao refeitório, aos banheiros e ao primeiro andar onde se localizam as salas de aula. Essas são de porte pequeno e abrigam cerca de quarenta alunos. As carteiras estão quebradas e riscadas, o piso é de cimento e em várias salas está desgastado e o ar-condicionado de algumas delas funcionam de forma precária.

A edificação tem como função oferecer aos seus usuários proteção e conforto para o desenvolvimento das atividades que ali são propostas. O conforto ambiental deve ser parâmetro para que essas condições estejam presentes. Ochoa (2012), Araújo (2012) e Sattler (2012) observam que a preocupação com a qualidade ambiental nas edificações escolares deve ser uma prática, uma vez que as crianças gastam mais tempo nos ambientes internos da escola do que em sua própria edificação residencial. A falta de preocupação com o conforto ambiental dos alunos, considerando os aspectos visuais, luminosos e espaciais assim como o adensamento e amontoamento são fatores também importantes para a eclosão dos conflitos escolares. Sentir-se confortável é, para o indivíduo, aspecto fundamental para o desenvolvimento de suas atividades. Se relacionarmos este conforto às atividades escolares podemos inferir que quanto melhor forem as condições de conforto oferecidas melhor será a atuação de quem as desempenha. A escola Alfa, pelo exposto acima, carece desse fator ambiental tornando-se, portanto, um ambiente que pouco contribui para o bem estar dos seus usuários, seja dos docentes ou discentes. Observa-se que características carregadas de estímulos negativos podem ativar manifestações de *bullying* (FANTE, 2005).

5.1.3 Sala de aula

É indiscutível a importância de um ambiente escolar que favoreça a convivência harmoniosa entre seus sujeitos, seja para a promoção da aprendizagem, o principal objetivo da escola, seja para a formação do aluno de modo geral e o bem estar de todos. Entretanto, a qualidade deste convívio na Escola Alfa parece estar vulnerável. Esta não é apenas uma realidade local, visto que os conflitos deixaram de ser episódios isolados e particulares no cotidiano das escolas no Brasil, (AQUINO,2000). Na concepção do autor, estes se configuram

em um dos maiores obstáculos pedagógicos atualmente. Há uma generalização nas divergências entre todos os atores que compõem o universo escolar afastando o aluno do processo ensino-aprendizagem. Percebemos que o professor gasta um tempo precioso de sua aula para administrar – quando consegue – os problemas que surgem.

O comportamento dos alunos em sala é deliberadamente indisciplinado, cujos professores se mostram, em determinados momentos, incapazes de controlar. Os alunos pulam nas carteiras, xingam-se uns aos outros, batem, sentam e levantam independentes dos pedidos dos professores. Alguns professores ficam inertes e outros tentam através da imposição obter a escuta. De uma forma geral, é gasto um tempo significativo tentando manter a ordem e disciplina, muitas vezes sem sucesso o que nos faz questionar como pode ocorrer um processo de ensino-aprendizagem num ambiente tão conturbado.

Embora as salas tenham janelas amplas, não há circulação de ar devido ao aparelho de ar condicionado ficar ligado mesmo não tendo capacidade de refrigeração adequada à sala. Em determinado horário o calor é insuportável, pois o sol forte esquenta mais ainda o ambiente e percebe-se muita agitação principalmente pós-intervalo. As salas são pequenas e há uma média de quarenta carteiras distribuídas de forma desorganizada. Esses móveis estão quebrados e riscados e os alunos não fazem muito esforço para mudar essa realidade uma vez que observamos vários deles subindo nos móveis, rabiscando e tentando tirar alguns pedaços de madeira solta (Figura 4). A primeira fileira inicia muito perto da mesa do professor e quando este vai ao quadro, seu espaço é reduzido. A falta de espaço para circulação tenciona ainda mais os alunos e professores e é habitual o professor interromper sua aula devido brigas entre os alunos, apatia ou falta de respeito com o profissional.



Figura : Vista da sala de aula e mobília.

Fonte: E.F, 2012

Indagamos os alunos sobre a percepção que eles têm sobre este ambiente e de um modo geral, eles gostam de ir para a escola, mas não gostam da sala de aula, pois se sentem confinados, as disciplinas são “chatas”, não entendem o motivo de estudarem determinados assuntos ou para que estudam aquilo que acham que nunca vão utilizar na sua vida futura. Essas respostas foram padronizadas e quando questionados sobre a destruição do patrimônio público a resposta foi que era uma forma de matar o tempo, atrapalhar a aula do professor para que ele parasse de escrever na lousa, para irritá-lo ou ainda porque simplesmente gostavam de fazer aquilo.

As respostas dos alunos são indicativos de que as aulas são maçantes e cansativas. A sociedade atual extremamente tecnológica exige uma escola que reveja seu formato metodológico. A instituição escola não acompanha essa evolução e as exigências desse novo aluno não é atendida. Talvez uma das causas dos conflitos seja esse descompasso evolutivo que se solidifica cada vez mais, uma vez que não é percebido nenhum movimento institucional para uma efetiva mudança didática.

Ao observarmos o comportamento de alguns professores sobre as atitudes dos alunos em sala, detectamos que uns os enviavam à diretoria, outros ignoravam completamente e continuavam na lousa, outros faziam longos discursos sobre o futuro dos alunos e a importância da escola e outros proferiam palavras bem duras

abordando que tais atitudes configuram o estado de marginalidade em que estavam prestes a se sucumbir.

Fontana (2002) observa que os professores estão sujeitos a estados variáveis de humor, pois o modo como se sentem em determinado momento dependerá de uma série de fatores, como seu temperamento, sua relação com os alunos e os colegas, seus sentimentos com a matéria a ser ensinada, sua vida particular e a fadiga física. O ideal seria que o profissional tivesse consciência de suas próprias variações de humor e limitações compreendendo o efeito que esses fatores podem ter sobre sua classe. O autor esclarece ainda que as crianças e adolescentes progridem melhor quando tratadas de forma consistente pelo adulto, pois assim conseguem sentir-se seguras e aprendem a elaborar estratégias viáveis apropriadas para lidar com as relações com os pais, professores e outros adultos que exercem posições de autoridade sobre elas.

Embora possa parecer difícil, entendemos que o professor deva observar que seu comportamento não pode sofrer alterações significativas em relação a um aluno ou a classe como um todo sob o risco de comprometer todo seu trabalho uma vez que as crianças e adolescentes tem uma percepção apurada sobre essas inconstâncias, utilizando-se disso para desorganizar o processo ensino-aprendizagem.

5.1.4 Biblioteca

A biblioteca da escola tem porte médio e possui um bom acervo de livros, porém é pintada de cinza e seus bancos são desconfortáveis e mal distribuídos, tornando o ambiente pouco acolhedor. Além disso, equivocadamente, serve para segregar os alunos que não se comportam, logo, não se torna agradável para esses indivíduos gerando situações de ansiedade e insegurança. Referente a este aspecto, Tuan (2005 p. 10) esclarece que a ansiedade “é uma sensação difusa de medo e pressupõe uma habilidade de antecipação”. É comum acontecer quando um indivíduo se encontra em um ambiente estranho e desorientador, longe de tudo que lhe configura segurança como objetos e figuras conhecidas (IDEM, 2005). A gestão, ao eleger a biblioteca como um espaço punitivo, leva o aluno a sofrer grande pressão estabelecendo um vínculo de medo com o lugar que *a priori*

deveria ser utilizado como agregador de novos conhecimentos e descobertas. O medo de ser enviado a este ambiente leva o estudante a mentir, acusar os colegas de feitos que foram deles e muitas vezes fazendo-os chorar sentindo-se com isso, humilhados. Percebemos uma expressão repetitiva com tons de ameaça por parte dos professores: “*ou você se comporta ou lhe mando para a biblioteca, você escolhe!*” Em resposta, para não cumprir o castigo, alguns alunos passam a melhorar o comportamento mesmo que seja por alguns instantes e outros o ignoram por completo e esperam o professor cumprir sua ameaça.

Essa prática adotada pelos professores segue uma sistematização que se configura em um primeiro momento, alertar o aluno, se não houver a resposta esperada, enviá-lo para a gestora que por sua vez tenta dialogar com ele, e como não pode liberá-los, os envia à biblioteca (único lugar disponível) para fazer lições atrasadas. Segundo a própria gestora, este seria um mecanismo disciplinador que é entendido como aquele “que tem a função de reduzir os desvios. Deve, portanto, ser essencialmente corretivo. Os sistemas disciplinares privilegiam as punições que são da ordem do exercício – aprendizado intensificado, multiplicado, muitas vezes repetido” (FOUCAULT, 1987, P. 160).

Este espaço, a nosso ver, deveria ser utilizado como mais um ambiente convidativo à leitura, às descobertas de novas literaturas, acolhedor e suscitador da curiosidade. Percebe-se que os alunos tem aversão a ele por estar atrelado à punição. Fisher (1994), ao abordar a dimensão psicológica do ambiente afirma que somente através do lugar ocupado pelo corpo é que o espaço poderá ser definido e entendido, o que significa que entre o espaço corporal e o espaço exterior existe uma relação que permite uma organização psíquica. Podemos dizer então, que o espaço só existe quando é vivido, ou seja, precisa haver emoções, ações, sendo estabelecidas entre o indivíduo e o ambiente em que ele se encontra. O espaço está intimamente ligado com os instintos, os impulsos, as emoções e as ações e não pode ser considerado como uma realidade exterior e independente do indivíduo. Sob essa perspectiva, a biblioteca da escola Alfa se traduz em um ambiente negativo onde as emoções afloradas são de revolta, ansiedade, punição e sofrimento contradizendo assim, o princípio básico que um lugar reservado à leitura deve ter como, acolhimento, cores, descobertas e troca de experiências através da leitura.

Esta situação nos causou inquietação, pois o uso da biblioteca dentro desse contexto só afasta cada vez mais o aluno da prática social da leitura uma vez que os problemas de aprendizagem nessa escola é muito sério. Ao assistirmos as aulas, vimos alunos do oitavo ano que não conseguiam fazer interpretações básicas de textos de língua portuguesa, assim como com dificuldades sérias em resolver problemas matemáticos e abstrações em outras disciplinas. Sabemos que o índice de crianças e adolescentes que são analfabetos funcionais² é enorme. Para ilustrar nossa colocação, segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE através da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – PNAD 2011, há um milhão, quatrocentos e quinze mil crianças de 7 a 15 anos analfabetas no Brasil.

Considerando que este dado é assustador, entendemos que o mecanismo adotado pela escola para punir alunos indisciplinados tem como resposta um afastamento gradual da descoberta que o prazer da leitura proporciona além do enriquecimento intelectual tirando do seu aluno a possibilidade de perceber que a leitura e a escrita são interdependentes e que só a educação formal pode dar-lhe condições satisfatórias para ser um sujeito participante e ativo da sociedade letrada.

5.1.5. Laboratório

O laboratório da escola é pouco utilizado. Normalmente quem faz uso dele é o professor de ciências que desenvolve junto aos alunos o Projeto Eureka, financiado pelo governo do Estado e faz parte do currículo obrigatório. Ao questionarmos a falta de uso por outros professores de diferentes disciplinas, obtivemos a resposta que não há material necessário para que as aulas sejam feitas neste espaço. Constata-se com isso que os gestores assim como os professores, deveriam rever este espaço uma vez que ele proporciona atividades reais de aprendizagem, além de suscitar a criticidade e curiosidade nos discentes.

² É considerada analfabeta funcional a pessoa que, mesmo sabendo ler e escrever um enunciado simples, como um bilhete, ainda não tem as habilidades de leitura, escrita e cálculo necessárias para participar da vida social em suas diversas dimensões. (Instituto Nacional de Alfabetismo Funcional – INAF Disponível em: <http://www.ipm.org.br/ipmb_pagina.php?mpg=4.02.00.00.00&ver=por>. Acesso em 2 fev 2013)

A adolescência caracteriza-se por ser a fase de transição entre a infância e a juventude. É uma etapa extremamente importante no desenvolvimento, com características muito próprias. Os alunos precisam de desafios, estão ávidos por novas descobertas, estão com seu desenvolvimento intelectual acelerado e a sua capacidade para generalizações mais rápida assim como há um aumento na sua compreensão de conceitos abstratos. Considerando esses fatores, a escola em questão perde uma grande oportunidade em conseguir transformar a aprendizagem de seus alunos. La Torre (2008, p. 67) argumenta que “a importância do meio escolar é inferida de sua influência em nossas capacidades, atitudes, personalidades, em idades nas quais se está aberto a tudo, sem preconceitos nem reservas”. Ao seguir com aulas maçantes, sem atrativos nem criatividade afasta o aluno de uma aprendizagem significativa. Entendemos que a educação deve desenvolver todas as potencialidades humanas. O meio escolar pode ter um papel decisivo nesse processo, seja estimulando ou bloqueando essas potencialidades. Ao se deixar levar pelo comodismo tanto a escola como o professor perpetuam a falta de interesse generalizado pela aprendizagem que encontramos na escola Alfa.

5.1.6. Recreio

Por meio dos jogos e brincadeiras as crianças e adolescentes passam a compreender e a utilizar regras empregadas no processo ensino-aprendizagem. Nas atividades lúdicas acontecem as experiências inteligentes e reflexivas, e a partir disso se produz o conhecimento. Os jogos são fundamentais para desenvolver diferentes condutas e também a aprendizagem de diversos tipos de conhecimentos. Em uma sociedade como a nossa, com injustiças, competitividade e desigualdades sociais, os jogos são atividades que, muitas vezes, ficam em último plano nas escolas, devido alguns professores levarem em consideração somente seu cunho competitivo e só se preocuparem em dar conta do planejamento de forma mecânica, esquecendo-se que podem ensinar brincando. Pode-se, então, definir os jogos como experiências e liberdade de criação nos quais as crianças expressam suas emoções, sensações e pensamentos sobre o mundo e também um espaço de interação consigo e com os outros além de desenvolver noções de regras, normas de conduta e disciplina. Segundo Piaget (1994 p. 23):

Os jogos infantis constituem admiráveis instituições sociais. O jogo comporta todo um código e uma toda uma jurisprudência (...) Se desejarmos compreender alguma coisa a respeito da moral da criança, é evidentemente, pela análise de tais fatos que convém começar. Toda moral consiste num sistema de regras, e a essência de toda moralidade deve ser procurada no respeito que o indivíduo adquire por essas regras.

Na escola Alfa, além da falta de espaço apropriado para a brincadeira, o refeitório é pequeno o que causa uma grande disputa para ver quem chega primeiro. O intervalo para o recreio é um momento de catarse dessa confusão social que se manifesta no restrito ambiente escolar. Dessa forma, o horário do recreio serve para, além da alimentação, ser um momento de socialização da criança com seu grupo. Pela brincadeira ela fala, pensa, elabora sentidos para o mundo, para as coisas, para as relações assim como objetos e movimentos são transformados. As relações sociais em que a criança está imersa são elaboradas, revividas, compreendidas. Ao brincar de casinha, de médico, de escolinha, bolinha de gude, de roda, amarelinha, a criança se relaciona com seus companheiros, e com eles, num movimento partilhado, dá sentido às coisas da vida. Porém, na escola pesquisada o recreio está muito aquém disso.

A falta de um espaço adequado para um momento em que a ludicidade deveria estar presente, possibilita a ocorrência de comportamentos indesejáveis que não condizem com o ambiente escolar. Sendo o pátio muito pequeno, os alunos ficam fora de controle. Eles correm e empurram os outros para conseguir um lugar para sentar. Os hábitos são os piores possíveis. Cospem uns nos outros, fazem “guerra” com os alimentos, sentam e batem nas mesas, utilizam linguagem de baixo calão e jogam comida na residência vizinha à escola, o que gera problemas para a gestão que fica impotente frente à reclamação. Nesse ambiente o *bullying* é notado de uma forma muito clara e visível, pois percebemos que eles não fazem nenhum movimento para disfarçar as agressões. Encontramos um menino do sexto ano chorando que chamaremos de aluno N. Ao nos aproximarmos percebemos que ele estava com marcas de chutes na calça e com os objetos da mochila espalhados pelo chão e estabelecemos esse diálogo:

Pesquisadora: Você pode me contar o que aconteceu?

N: *Aqueles meninos me chutaram e jogaram minhas coisas no chão.*

Pesquisadora: Por que eles fizeram isso?

N: *Por que eu gosto de dançar “Michel Jackson”*

Pesquisadora: Eles sempre fazem isso?

N: Todos os dias. Só me chamam de Michel Jackson, quando que eu vou ficar branco e quando que eu vou morrer.

Pesquisadora: Faz muito tempo que você é tratado assim?

N: Desde o início do ano. Teve uma festa na escola e eu imitei o Michel Jackson, depois disso eles esqueceram meu nome. Eles ficam rindo de mim e me obrigam a dançar todo dia.

Pesquisadora: Você já pediu ajuda?

N: Só falei para a professora de português.

Pesquisadora: O que ela fez?

N: Nada.

Pesquisadora: Por que só para ela? E sua mãe? E a diretora? Porque você não pede ajuda?

N: Por que só vai piorar para meu lado, professora! A senhora não entende isso?

Segundo Fante (2005), este aluno se enquadra no que chamamos de vítima típica, pois seu comportamento demonstra dificuldades de impor-se ao grupo, tanto física quanto verbalmente e tem uma conduta habitual não agressiva, motivo pelo qual transparece ao agressor que não irá revidar se atacada. Ao aceitar conversar conosco, percebemos que se encontrava em momento de muita angústia e solidão, pois ao pedir para a professora que entendemos depois que era, segundo ele, a única pessoa em quem confiava não foi atendido. Fontana (2002) enfatiza que no papel de professor, há uma série de subpapeis e dentre eles conselheiros, responsáveis pela orientação das crianças. Ao ignorar o pedido de ajuda do aluno N, a professora deixou de incentivá-lo a falar o que pensava e dar a si mesmo seu verdadeiro valor social. Sua atitude potencializou a baixa autoestima do aluno uma vez que não valorizou a real problemática que a criança estava vivenciando e outorgou aos agressores a continuidade das agressões.

Ao citar “eles” N referia-se a um grupo de cinco alunos do nono ano que são muito conhecidos na escola em função de seu comportamento. Na observação, este grupo chamou atenção pelo descaso em sala de aula e pela vestimenta, pois todos usam camisetas com figuras que remetem a demônios, usam bonés, cordões largos e tênis de cano alto. Estão sempre juntos e a sala se divide entre gostar e odiar o que eles fazem. Os professores têm sentimento de aversão ao grupo. Notamos uma necessidade enorme de chamar atenção, principalmente quando percebiam pessoas desconhecidas no ambiente.

Middelton-Moz e Zawadski (2007) referindo-se aos *bullies* esclarecem que esses indivíduos têm problemas com interações sociais, gerados por sentimentos de inadequação, vulnerabilidade, baixo amor-próprio, medo e perda de

sentimentos internos de controle. Podem aprender a se “proteger” através da arrogância, do controle sobre os outros, do sarcasmo, da raiva, da manipulação, da possessividade, do silêncio e da desonestidade. Quanto mais vulneráveis se sentirem, mais irão se defender.

A colocação das autoras caracteriza bem o grupo em questão. Ao conversarmos com eles sobre a forma de tratamento dispensado aos colegas, riam muito, o chamavam de “neguinho” dando um sentido pejorativo à palavra e não se reconhecem como agressores. As suas colocações são sempre remetidas a uma brincadeira e que eles só queriam se divertir, pois segundo eles, o “neguinho” só “servia” para fazê-los rir. Este relato nos choca devido a falta de discernimento e o pouco caso com o sofrimento alheio e, além disso, a escola não se posiciona com relação a eles uma vez que é um grupo muito conhecido na comunidade escolar. Uma das funções da escola é preparar os alunos para desempenhar seu papel de cidadão e no caso citado, ao ignorar as evidências, os sujeitos que compõem o universo escolar potencializam os maus comportamentos transformando em normalidade o que deveria ser encarado como patológico.

5.1.7 Corredor

O corredor neste momento deixa de ser um espaço de acesso para abrigar os alunos na hora do intervalo, para ser um ringue explosivo da energia reprimida em atividades pouco atraentes na sala de aula (Figura 5). Fisher (1994) explica que o corredor numa instituição são espaços intersticiais, ou seja, são vias de acesso que são utilizadas para o indivíduo se deslocar de um espaço para o outro e ainda um meio de entrada e saída. Aqui neste espaço-tempo, essa configuração ganha outros contornos. Os alunos se aglomeram, alguns se juntam em grupos para “escolher” quem vai ser a vítima do corredor polonês ou quem vai levar “bau-bau” – brincadeira que consiste em vários bater na cabeça de um - ou ainda pegarem nos seios ou nádegas das meninas.



Figure : Corredor no horário do intervalo.

Fonte: E.F, 2012

Este espaço estreito favorece os acertos sobre os acontecimentos seguintes, isto é, as ações que irão acontecer quando determinado aluno passar e como vai ser a entrada nas salas e ainda, como vão comportar-se na aula do professor X. Este comportamento vai depender da disciplina e/ou da empatia que a turma tem com o docente.

O professor serve de modelo para seus alunos, pois transmite às crianças e adolescentes lições importantes sobre como se relacionar adequadamente com os outros. Bandura (2008) afirma que tendemos a subestimar a importância dos modelos, em particular no que se refere ao aprendizado das habilidades sociais. A criança, diz ele, tem uma propensão inata a imitar o comportamento dos outros, em particular aos que desfrutam prestígio e *status*. Destacamos a importância do papel do professor e sua influência negativa ou positiva na vida da criança.

O professor que os alunos antipatizam, os titulares das disciplinas de matemática e artes, tem maneiras tradicionais de lidar com a indisciplina. O primeiro utiliza-se do temor que a matéria causa, com isso faz ameaças relacionadas à reprovação, o que na verdade não faz diferença para os discentes, uma vez que o professor e a escola têm uma meta de aprovação e via de regra, os alunos são aprovados ao fim do ano letivo. Já o professor de artes simplesmente os ignora. Embora sua disciplina tenha um direcionamento prático, ele a ministra de

forma totalmente teórica tornando as aulas enfadonhas e acreditamos que potenciais artísticos são perdidos devido à falta de interesse desse profissional em utilizar sua criatividade para ajudar a emergir habilidades que muitas vezes estão encobertas pela falta de um olhar mais direcionado.

Em contraste a essa postura, ouvimos um relato de um professor de ciências que devido a sua condução dentro de uma situação em sala de aula conseguiu transformar um problema em um momento de reflexão e aprendizagem. Nos relatou que ao entrar em sala no seu primeiro dia de aula (havia sido transferido de outra escola no meio do bimestre) percebeu o chão muito sujo de papéis, lápis quebrado, as carteiras desordenadas e muita bagunça. O seguinte diálogo ocorreu entre professor e alunos:

Professor: O que acontece nesta sala?

Alunos: Nós não sabemos, já estava assim quando chegamos.

Professor: E cadê o cesto de lixo?

Alunos: não tem nessa sala.

Professor: Por quê?

Alunos: Por que a gestora disse que nós somos uma turma de porcos e porcos não precisam de lixeira.

Professor: Me expliquem isso.

Alunos: quando nós chegamos todos os dias, recebemos a sala desse jeito, mas a gestora não acredita, ela acha que nós fazemos isso e como a gente se recusa a limpar nossa turma é conhecida como porco.

Professor: saí da sala e fui atrás de uma lixeira absolutamente penalizado por causa daquela turma. Chamei a todos e juntos limpamos a sala, organizamos as carteiras e trabalhei com eles educação ambiental e autoestima. Todas as vezes que entro naquela sala tudo está muito limpo e arrumado e minhas aulas ocorrem com muita tranquilidade. Tenho alunos parceiros e participativos.

É importante ressaltar que a conduta do professor é um condicionante para o comportamento do aluno. Utilizando o exemplo do professor acima, observamos com clareza que ao tratar os alunos de forma respeitosa, ouvi-los e acreditar neles transformou o que talvez fosse momentos conflituosos em um ambiente salutar de aprendizagem.

Em outro momento no corredor, a aluna estava passando, levou um empurrão e ficou muito aborrecida. Ao perguntarmos a ela se entendia o que tinha acontecido, obtivemos o seguinte relato:

“uma menina tava passando também e do nada tipo... ela esbarrou de propósito em mim! Ela tava com um amigo meu que é amigo dela também, mas ele é um pirralhinho pequeno e mimado. Aí, na hora eu pensei que ela tivesse me confundido com outra pessoa, mas na hora da saída ela ficou me encarando. Eu sou ótima aluna tiro ótimas

notas e não procuro briga com ninguém, até porque se eu brigar na escola vai ser motivo para ter uma briga em casa também, já viu né? Mais o que pode ser? será que ela não foi com a minha cara mesmo?"

O mesmo processo foi feito com a aluna que deu o empurrão, ela então disse:

"eu empurrei porque não gosto dela, ela é metida e tem cara de enjoada, fiz mesmo e faço quantas vezes quiser.

Pesquisadora: Você só fez isso por achá-la enjoada?

Aluna: *É professora, ela só quer aparecer e toda vez que o professor pergunta alguma coisa ela responde logo, uma chata.*

Pesquisadora: Você poderia tê-la machucado e se isso tivesse acontecido?

Aluna: *E daí? Queria que ela tivesse se quebrado toda!"*

A atitude da aluna denota agressividade gratuita em relação à colega. Observamos que a primeira é aparentemente tranquila e se relaciona bem com seu grupo, porém a ação que foi vítima a deixou amedrontada. Ao entrevistarmos a aluna que fez a agressão percebemos que é uma moça com autoestima baixa e por sua aparência física não é muito notada pelos meninos o que nessa idade é um problema com dimensões consideráveis. Fontana (2002, p. 277) postula que autoestima "refere-se ao valor que damos a nós mesmos". Pareceu-nos que essa adolescente subestima suas capacidades e a opinião que os outros têm dela. Conversamos com alguns professores sobre seu comportamento e a linguagem utilizada para defini-la foi que é uma pessoa intratável e desrespeitosa. Demos indicação sobre a imagem que ela faz de si mesma, contudo não obtivemos nenhum indicativo dos profissionais em considerar essa questão. Lembramos que é importante incentivar e articular o quadro que as crianças fazem de si mesmas. Acreditamos que se houver uma sinalização por parte do professor de valorização do potencial e das habilidades para lidar com suas tarefas, talvez esteja iniciando um processo de autoconhecimento culminando com crescimento pessoal.

Consideramos o corredor da escola um espaço propício a esse tipo de acontecimento devido a sua falta de visibilidade e controle. Neste espaço os alunos demonstram atitudes antissociais, as normas de condutas e regras são sistematicamente desobedecidas. Afirmamos isso porque nas nossas observações diárias os acontecimentos se sucediam e não havia nenhum movimento por parte da escola nas pessoas da gestora, corpo docente e demais funcionários para coibi-

los. A ausência de adultos cuidando dos alunos neste espaço eleva exponencialmente os eventos relatados.

O corredor também exerce outra função em que ocorre os microacontecimentos onde os sujeitos atuam sem serem notados (FISHER, 1994). A isso o autor nomeou como espaços paralelos, onde o indivíduo se apropria do espaço existente dando a ele outro formato, de maneira que sua conduta consiga burlar o sistema ali instaurado. A situação vivenciada pela aluna só foi percebida em função da observação que estava sendo feita, pois os alunos tendem a camuflar esses episódios e as pessoas que trabalham na escola estão exercendo outras funções e os deixam livres favorecendo assim esses eventos. No momento em que pessoas que exercem algum tipo de autoridade transitam neste espaço, os comportamentos são camuflados. Todavia, fica claro a tolerância com que esses sujeitos administram essa situação, não levando em consideração que enquanto alguns se divertem outros se angustiam e sofrem com brincadeiras ofensivas que poderiam ser administradas se houvesse um pouco mais de atenção e preocupação com comportamentos nocivos.

Esclarecemos a importância da vigilância aos alunos no sentido que quando em grupo, tudo é permitido, inclusive a indisciplina e o desrespeito e frente a isso nos parece que só a fiscalização hierárquica tem o poder de minimizar algumas ações cometidas por eles, sob o risco de aplicação de sanções normalizadoras o que pode acarretar um ambiente mais controlado e conseqüentemente, mais calmo.

5.1.8 Pátio

O pátio da escola durante o recreio torna-se um lugar onde os alunos “brincam de brigar”. Esta brincadeira consiste em ficar um a frente do outro e quando dado a ordem, se atacam através de chutes e socos. Perde quem desistir primeiro. Além de ser uma brincadeira agressiva, constatou-se nas observações, que quando sentem muita dor, as agressões tornam-se mais violentas e os picos de fúria aumentam. Investigou-se junto aos professores e gestão porque não havia nenhuma ação da instituição frente àquela situação. A resposta unânime é que desconheciam que os alunos agiam daquela forma e mostraram-se surpresos com o relato que fizemos. No decorrer da pesquisa embora já tivessem sido alertados

sobre a “brincadeira”, esta continuou ocorrendo sem que nenhuma intervenção fosse feita, os alunos não são incomodados nem coibidos em suas práticas pouco convencionais.

Na escola Alfa percebeu-se que os atos indisciplinados são constantes. Derbabeix e Blaya (2002) explicam que indisciplina deve ser entendida como ato de desobediência, que contraria as normas estabelecidas pela escola. Os alunos utilizam os espaços escolares para os mais diversos atos indisciplinados. Assim, a indisciplina escolar determina-se pelo descumprimento de ordens, pela falta de limites, por desafiar professores e provocá-los com palavras ou atos agressivos como jogar bola de papel, colocar cola na cadeira do professor, dentre outras atitudes que muitas vezes os impedem de ministrarem suas aulas de maneira adequada. Há ainda as agressões verbais ou físicas entre alunos; a destruição de objetos da classe como carteiras, cadeiras, armários, livros da biblioteca entre outros.

Houve uma situação presenciada por nós em que a professora se recusava a entrar em sala de aula se um determinado aluno ali permanecesse tamanho era sua indisciplina. Ela estava transtornada a ponto de desafiar a autoridade da gestora quando ao encontrá-la no corredor disse: *“eu me recuso a entrar naquela sala se nenhuma atitude for tomada contra este aluno”*. A gestora ficou surpresa com a postura da professora e pediu que ela enviasse o aluno em questão para a diretoria. Este episódio demonstrou claramente a crise da autoridade na educação. Arendt (2005, p. 243-244), ao referir-se a este aspecto, esclarece que a crise de autoridade

guarda a mais estreita conexão com a crise da tradição, ou seja, com a crise de nossa atitude perante o âmbito do passado. É sobretudo difícil para o educador arcar com esse aspecto da crise moderna, pois é de seu ofício servir como mediador entre o velho e o novo, de tal modo que sua própria profissão lhe exige um respeito extraordinário pelo passado.

A questão da autoridade, para além da qualificação do professor, passa a se configurar como o ponto culminante da ética docente, reguladora primordial do trabalho pedagógico, e, portanto, como o único antídoto possível contra a violência escolar. Ao pensarmos em tradição, podemos inferir que muitos professores gostariam de ter alunos com comportamentos iguais aos de décadas passadas, quando esses sujeitos eram silenciosos, obedientes e estudiosos. Entretanto, precisamos também lembrar que a disciplina tão sonhada e desejada

era obtida sob ameaças e dores, uma vez que os alunos eram castigados, humilhados e espancados pelos professores e com o aval dos pais.

A professora em questão, ao enfrentar a gestora esquecendo o respeito à hierarquia e o abandonando sua sala, se mostrou descontrolada e com alto nível de estresse. Talvez este comportamento extremado tenha se configurado por falta de apoio em reclamações anteriores. Ao conversar com o aluno a gestora minimizou o episódio, nos repassando que não havia acontecido nada que possamos pontuar com gravidade e que ele havia feito uma brincadeira com outra colega e, segundo ela, a professora valorizou mais o acontecimento do que deveria. Na verdade, os professores estão cansados, desmotivados e descrentes com relação à melhoria do comportamento dos alunos. Não há nenhum mecanismo na escola que seja utilizado para uma relação mais saudável entre os corpos docente e discente.

Este episódio nos mostra claramente o descompasso do cotidiano escolar. Tanto os alunos quanto os professores não se reconhecem nos seus papéis e toda a problemática que envolve esse profissional eclode em situações mal resolvidas em sala de aula e, além disso, os profissionais não têm relações afetivas com os alunos e estes não se identificam com seus professores.

Sabemos que é difícil lidar com determinados comportamentos em sala e presenciamos muitas situações em que alguns professores percebem esses movimentos como primordiais e reagem a eles de forma exagerada. Talvez esse profissional defina padrões excessivamente altos e se sente frustrado quando não os alcança. As transgressões que percebemos nem sempre foram graves, podemos considerá-las como momentos em que os alunos estavam agitados e indisciplinados e alguns professores levam essas transgressões como uma ameaça deliberada e pessoal a ele. Consideramos que com certeza, nem sempre, a cerne do problema não está no professor. Pode haver crianças e adolescentes que causam problemas em todas as aulas e com todos os docentes e é necessário fazer essa distinção. Na escola Alfa há muitos alunos e grupos de alunos que obedecem a essa característica. Na entrevista, muitos professores deixaram claro sua insatisfação com o trabalho e, principalmente, com as atitudes indisciplinadas dos alunos. Para eles não há o que fazer, pois na sua concepção não conseguem mudar a realidade escolar. Fontana (2002) acredita que a forma como o professor responde aos problemas em sala de aula pode reforçar os comportamentos que ele

quer combater. Na verdade, tentar modificar o comportamento não desejado pode ser uma forma de minimizar os conflitos entre aluno-aluno e aluno-professor.

Fomos convidados pela gestão para participar da reunião de Pais e Mestres. Todos os professores estavam presentes e um a um iam ao microfone para falar aos pais e todos, sem exceção fizeram reclamações sobre o comportamento dos alunos que variavam de falta de comprometimento a comportamentos marginais. Uma das professoras fez a seguinte observação - *“o linguajar dos seus filhos nem a mais prostituta das prostitutas utiliza. Por favor, conversem com eles”*.

A reação dos responsáveis que ali se encontravam alternou de incredulidade à revolta. Entendemos que não é uma tarefa fácil conviver com crianças e adolescentes com histórias de vida, valores internalizados que diferem um do outro, mas essa colocação nos fez refletir sobre a conduta dos profissionais que utilizam falas tão fortes desconsiderando o universo de seu alunado e seus comportamentos dentro da escola uma vez que não há como generalizar essas condutas, lembrando que ela estava se referindo ao conjunto de alunos que compõem o ensino fundamental II. Nesse ambiente, o *bullying* certamente não é um acontecimento centrado única e exclusivamente na vítima e no agressor, mas principalmente no cenário socioambiental em que este se produz e reproduz.

5.2. Escola Beta

A escola localiza-se no centro da cidade e tem em seu entorno vários outros estabelecimentos de ensino. Na rua em que o prédio está instalado, (Figura 6) o movimento de veículos se torna intenso em horários definidos como início da manhã e fim de tarde.



Figura : Escola Beta.

Fonte: E.F, 2012

No seu entorno há três escolas estaduais, uma particular, uma faculdade e a Academia Amazonense de Letras. A duas quadras da escola estão localizados o Teatro Amazonas, Praça e Igreja São Sebastião. Este espaço é ponto de encontro dos alunos dessa escola e de outras da região, contudo, ao contrário da primeira escola não há problemas registrados com essas instituições. No sentido oposto encontra-se a Praça da Saudade e a Praça do Congresso.

5.2.1. Ambiente externo

A área externa dessa escola é muito ampla e favorece a dispersão dos alunos. Ao contrário da Escola Alfa, que há um porteiro que consegue fazer o controle de entrada e saída, aqui a portaria é isolada e os alunos fazem educação física em dois pátios internos e um externo. O problema acontece neste último, pois os alunos fogem e não há como evitar isso devido à falta de controle na portaria. A gestão está a par desse acontecimento, mas o trabalho interno e a falta de funcionários não permitem medidas para sanar essa problemática. Segundo o gestor, há uma grande preocupação com as crianças e adolescentes e que por muitas vezes as aulas de educação física foram suspensas para evitar a fuga dos alunos.

Na escola Beta encontramos espaços marginais que se caracterizam como um espaço afastado, fora da zona de visibilidade e transparência, e quando se refere às instituições são conhecidos como espaços de fuga (FISHER, 1994). O espaço de fuga utilizado pelos alunos se localiza na lateral do prédio em que há uma pequena árvore onde alguns sobem, outros se sentam no tronco e outros ficam no fundo muitas vezes namorando. A parede é toda pichada com desenhos pornográficos e muitos palavrões. Segundo um grupo com o qual conversamos, aquele lugar é para eles um refúgio mesmo, pois é ali que eles conseguem conversar, namorar ou simplesmente pensar sem serem incomodados (Figura 7a e b).



Figura : Espaços fora da visibilidade dos gestores.

Fonte: E.F, 2012

Fisher (1994) ao se referir ao significado dos lugares afirma que esse é o resultado dos valores internalizados e da carga cultural que está presente nas organizações sociais. Sob essa perspectiva o comportamento dos atores escolares traduz a falta de importância que é dada à educação em todos os contextos. Ao nos depararmos com professores que tem concepções e atitudes tão diversas relacionadas ao contexto escolar e alunos perdidos que buscam coisas que nem sabem o que são não conseguem viver harmonicamente com seus pares, temos um farto material para a eclosão de eventos negativos dentro da instituição escola.

Embora haja muitos conflitos internos, aqui encontramos situações preocupantes como grupos de alunos de escolas rivais que marcam encontros através das redes sociais. Eles organizam esses embates em um horário que já saíram da aula e aguardam o grupo rival chegar e quando isso acontece se armam de qualquer ferramenta como pedras, tênis, pedaços de pau e avançam uns contra os outros. Esses eventos são filmados pelos alunos e disponibilizados na rede para que todos assistam. O gestor da escola se diz impossibilitado de agir, pois são muitos alunos envolvidos e os encontros se dão fora da escola e do horário de aula.

Conversamos com um dos alunos participantes desses episódios e ele mostrou muita desenvoltura e nenhum medo de ser machucado com seriedade argumentando que estão defendendo o nome de sua escola e a rivalidade com a outra instituição é histórica. É muito difícil entender os valores distorcidos desses adolescentes, há um evidente prazer em transgredir mesmo que isso signifique machucar-se e ferir outrem. Birman (2006) explica que transgredir implica em uma ultrapassagem de limites e uma tentativa de traçar novas fronteiras para a individualidade, já que, segundo ele, existe no gesto do transgressor um questionamento do território delineado pelas normas. Concordamos com essa colocação, pois embora o poder da investidura do cargo de gestor possa de alguma forma, inibir os comportamentos mais violentos intramuros quando o aluno ultrapassa o portão da escola é como se fosse “liberado” para agir de acordo com suas convicções e é a partir desse momento que são deflagrados os conflitos mais sérios da Escola Beta.

Erroneamente pensamos que por estar localizada no centro, onde teoricamente o perfil do alunado seria diferente, esta escola teria menos problemas

relacionados aos pares que a escola Alfa, o que não é real, pois percebemos que os problemas aqui são tão graves quanto os encontrados na outra instituição. Ao estudarmos este perfil vimos que por ser central, a escola recebe indivíduos de todas as partes da cidade, tornando sua clientela muito heterogênea e de difícil controle, pois segundo a pedagoga da escola, é muito difícil os pais comparecerem quando chamados devido à distância entre a residência e a escola.

5.2.2 Ambiente interno

Esta instituição tem dimensões bem maiores que a Escola Alfa e é composta por três blocos integrados que se interligam internamente. O prédio foi inaugurado em 1980 e é composto por vinte e uma salas de aula, um laboratório e uma biblioteca. Embora seja em sua estrutura física maior que a Escola Alfa, há muitos espaços ociosos e seus ambientes são maus divididos tornando os espaços confusos, pois é preciso adentrar em um bloco para ir ao outro, não há entradas independentes. No período matutino funciona o ensino fundamental II, já o ensino médio, a Educação de Jovens e Adultos – EJA e o Projeto Acelerar que contempla alunos que estão em defasagem idade/série no período vespertino. Os pátios são pequenos para a quantidade de alunos e o refeitório consiste em duas mesas. As aulas de educação física acontecem simultaneamente com turmas diferentes nos dois pátios internos e em um externo, o que causa um grande desgaste para os professores e a inspetora, pois os alunos se misturam em turmas diferentes o que desorganiza a aula planejada pelo professor.

5.2.3. Sala de aula

Embora a escola seja de porte médio, as salas são pequenas e desconfortáveis (Figura 8) e como na escola Alfa, em algumas salas os aparelhos de ar-condicionado estavam quebrados ou funcionando precariamente e a sensação de escuridão e ambiente pouco convidativo à aprendizagem é evidente. É habitual os alunos se isolarem em grupos e o professor tem atenção de poucos. Presenciamos um episódio envolvendo a professora de língua portuguesa e três

alunas do sétimo ano. As adolescentes formavam um grupo no fundo da sala e a professora questionou sobre os exercícios que estava passando.



Figura : Alunos em sala aguardando professor.

Fonte: E.F, 2012

Alunas: nós não queremos fazer.

Professora: Por quê?

Alunas: Porque não estamos com vontade.

Professora: Vocês são cínicas e só vem para a escola para vagabundar!

Alunas: Procura no dicionário o que é cínico.

Levantaram foram até a professora e mostraram o significado da palavra, sentiram-se ofendidas e foram até a coordenação pedagógica fazer reclamação. Ao ser chamada, a docente explicou sua versão e no seu entendimento o assunto estava encerrado. A atitude da professora por certo nos preocupou, pois há uma cultura “adultocrata” na escola atual, caracterizada pela ausência do diálogo entre professores e alunos, com a predominância de atitudes conservadoras, incompatíveis com a mentalidade do jovem atual (ABROMOVAY, 2005). Segundo a autora, a ideia da hierarquização das relações escolares propõe a imposição de regras rígidas, que ao serem questionadas figuram muitas vezes como fatos geradores de violência por parte dos alunos a elas subordinados. Não estamos propondo a ausência de regras de convivência, tão essencial em todos os setores da vida em sociedade, mas apenas que não sejam impostas de modo coercitivo e sem qualquer diálogo entre as partes envolvidas. Para promover a formação e a socialização do educando, a escola precisa, sobretudo, oferecer um

ambiente de respeito aos alunos, acompanhando as suas formas de pensar, para depois promover seu crescimento intelectual e pessoal. A ausência do respeito gera violência.

Este fato contou ainda com a presença das mães das alunas na escola para pedir explicações sobre as expressões que foram utilizadas contra elas e novamente a professora foi chamada e a situação ficou muito difícil, pois uma das mães queria agredi-la fisicamente. Houve a intervenção de outras pessoas que estavam no local evitando a agressão.

Santos (2004) observa que a proteção que os pais exercem junto a seus filhos desempenha grande influência na capacidade de sentir bem-estar; este sentimento é fundamental na construção da saúde emocional e no processo de socialização do indivíduo, todavia neste episódio, questionamos a forma como as mães exerceram essa proteção, pois no lugar de construir um diálogo de entendimento e esclarecimento partiram para a violência física, esquecendo-se que são modelos para seus filhos abortando assim, oportunidades de demonstrarem formas maduras de lidar com situações que exigem atitudes firmes, porém não violentas ensinando às crianças uma única forma de solucionar os problemas com os quais terão que lidar ao longo de suas vidas.

5.2.4. Biblioteca

Ao contrário da escola Alfa a biblioteca não serve para punição, os alunos são convidados a frequentá-la e fazer empréstimos de livros. Um professor foi com seus alunos do sexto ano para ensiná-los a escolher literatura adequada a sua faixa etária e teve um pequeno atrito com a bibliotecária devido a forma de tratamento dispensado aos alunos que se mostrou agressivo e desnecessário. Alguns discentes desistiram do empréstimo em função do excesso de zelo da funcionária com os livros. Ela alegava que eles iriam dobrar as páginas, rasgar, riscar, enfim que não teriam cuidado com as obras emprestadas. Este tipo de comportamento nos faz pensar o motivo de tamanho desconforto, pois o contato com o livro deve ser estimulado, uma vez que possibilita o desenvolvimento da linguagem cultural e cognitiva nas crianças, estabelecendo novos padrões de raciocínio abrindo novos espaços através dos quais as crianças possam se expressar exercitando a

criatividade. Na escola Beta, poucos profissionais utilizam esse espaço e quando isso acontece, a pessoa que é qualificada para participar ativamente desse processo, o inibe. Entendemos que é importante estimular a leitura na criança como uma experiência valiosa e prazerosa. Isso será uma grande fonte de satisfação tanto para as crianças quanto para os adultos envolvidos.

5.2.5 Recreio

Por não ter refeitório, a escola sofre com a falta de organização em relação a esse aspecto, pois o horário do recreio torna-se muito problemático com alunos sentados nas escadarias, no chão, corredores ou até mesmo dentro de sala de aula, o que gera tensão devido à proibição de levar alimentos para este ambiente. Há uma professora readaptada que exerce a função de inspetora para cuidar de toda a escola e os alunos a tem como vigia e fogem quando ela se aproxima. Por muitas vezes a enganam e fazem piadas sobre sua idade e que deveria estar cuidando dos netos. É visível a dificuldade que ela tem em organizar as turmas ou coibir comportamentos inadequados.

Percebemos certa negligência com relação a isso devido a espaços ociosos que encontramos que poderiam ser transformados em um local adequado para as refeições dos alunos e professores. Viñao (2005) afirma que a localização e a disposição física dos espaços destinados a uma finalidade ou função determinada no seio de qualquer instituição determinam tanto a importância quanto à concepção que se tem sobre a natureza, o papel e as tarefas destinadas a tal função. Sob essa perspectiva, tanto o alimento quanto a importância do brincar não são observados pelo corpo gestor da instituição. Sabemos que a boa alimentação influencia diretamente no desenvolvimento integral da criança.

Notamos em nossas observações crianças e adolescentes com dificuldades de concentração por estarem com fome. Ao conversarmos com a pedagoga ela nos esclareceu que algumas mães relataram indisponibilidade financeira para uma nutrição adequada de seus filhos passando à escola a responsabilidade pela primeira refeição do dia. Sabendo de sua responsabilidade com relação à alimentação do escolar, a instituição não pode permanecer inerte no que se refere a

determinar um espaço adequado para este fim. Tanto a alimentação quanto as brincadeiras ocorrem simultaneamente de forma que ao mesmo tempo em que se alimentam, fazem brincadeiras perigosas com pratos e copos nas mãos. Na realidade, se instala um pequeno caos nos pátios e uma tentativa infrutífera da inspetora em tentar acalmar os discentes. Não foi percebido eventos de *bullying* neste espaço.

5.2.6 Corredor

O corredor (Figura 9) dá acesso aos blocos 2 e 3 e assim como na escola Alfa o número de alunos concentrados neste espaço também é grande. No entanto, eles se reúnem em grupos, por faixa etária e formam muitos casais, o que segundo o gestor gera muita preocupação, pois eles namoram nesse espaço o que é proibido pelo regimento da escola. Nesta escola o corredor é utilizado para danças com forte apelo sexual e não há corredor polonês, contudo as agressões são constantes, e como os alunos são maiores as brigas se tornam muito frequentes, principalmente quando se trata de namoros. Ao contrário da Escola Alfa, as meninas tem um comportamento mais ousado, sentam-se no colo dos rapazes e dançam funk e percebemos que as luzes da sala são apagadas quando não há professor, os namoros são sexualizados e os colegas ficam observando a chegada de alguém para avisar o casal ou casais.



Figura : Corredor em horário de intervalo.
Fonte: E.F, 2012

Neste ambiente conversamos com os alunos sobre o foco do nosso trabalho e coletamos histórias muito graves de perseguição entre pares. Fomos até a coordenação pedagógica para confirmar a história relatada e a pedagoga nos deu um registro do caso.

Havia uma moça vinda do estado de Goiás, com biótipo diferente e que se sobressaia nas aulas sobre os demais alunos. Com o passar do tempo ganhou a antipatia de três alunas que colocavam chicletes nos seus cabelos fazendo com que tivesse que cortá-lo, devido ao estrago feito. Depois passaram a imitar o sotaque, colocavam cola na carteira e quando ela passava a empurravam. Um dia ela foi surrada no corredor e desmaiou e mesmo nesse estado seu rosto foi chutado a ponto de deformá-lo. O pai da adolescente tirou fotos e o Conselho Tutelar compareceu na escola. Ao conversar com as agressoras a resposta que obtiveram foi “*eu chutei porque ela é metida*”. O conselheiro argumentou: “*que tipo de*

gente chuta a cara do outro porque é chata?” ela então retrucou: “eu só dei um chute na cara dela”. A pedagoga nos disse “quando vi aquela menina dizendo que não fez nada demais, só deu um chute no rosto da outra, deixando a colega desmaiada no chão, a impressão que eu tive é que ela não tem noção... O que é dar um chute na cara de um ser humano caído? Meu Deus! Gente, a gente não faz isso nem com um cachorro, né? Porque às vezes você atropela um cachorro e fica tão mal... a impressão que a gente tem é que parece que eles não têm noção. Parece que não caiu ainda a ficha deles.”.

Segundo a pedagoga, este episódio deixou a comunidade escolar muito abalada. Durante um determinado período o gestor da época começou um trabalho de conscientização sobre os malefícios do *bullying*, porém não houve continuidade e o caso caiu no esquecimento. Entendemos que isso é um grande equívoco, pois é preciso aprofundar esse debate, sob o risco de perpetuar os conflitos. Não deve ser ignorada a realidade complexa de dimensões diversificadas que envolvem esse fenômeno e por isso, requer um conjunto de medidas, de ações integradas e de iniciativas articuladas. Sabemos que não há soluções mágicas, mas é possível avançar na prevenção desses eventos e na educação para a convivência.

Ambas as escolas tem deficiência de pessoal. É comum ouvir a pedagoga solicitar aos professores que caminhem pelas áreas mais turbulentas da instituição e eles se recusam. Essa recusa perpassa pelos mais variados motivos como “*não faz parte do meu trabalho, não ganho para isso, é o único momento que posso interagir com meus colegas*”, entre outros. Uma das queixas da gestão é a falta de cooperação do corpo docente nas diversas atividades da escola.

Percebemos uma cisão entre o corpo gestor e os docentes nesta escola. Os professores carecem de espaço de escuta para seus pedidos de ajuda, tanto em relação à violência sofrida por eles quanto as que sofrem os alunos. Pensamos que se houvesse oportunidade de entender melhor os seus processos, os de seus alunos e os da relação entre ambos, talvez alguns conflitos poderiam não existir ou se acontecessem seriam tratados de forma adequada. Tanto o professor quanto o aluno precisam de ajuda para lidar com essa complexa relação que tem momentos muito atribulados e que precisam de espaço de escuta.

6. PERCEPÇÕES DOS ALUNOS SOBRE O *BULLYING*

Ao formar um entendimento do *bullying* os alunos fazem referência do papel dos envolvidos nesse contexto. Identificamos nos grupos duas categorias ligadas aos indivíduos que de alguma forma estão envolvidos nesses acontecimentos: a) os espectadores neutros que se refere àqueles que assistem de forma passiva o que os outros fazem de errado; e b) o sujeito vítima agressora que trata-se do aluno que sofre perseguição e a reproduz contra um colega que demonstra mais fragilidade do que ele. De nenhuma maneira, há a identificação do agressor, uma vez que não se percebem cometendo tal sofrimento. Há, portanto, duas formas onde o *bullying* se revela: uma na relação do sujeito diferente do padrão e do ambiente onde ocorre o *bullying*.

6.1. O *bullying* na relação entre o diferente e o padrão

A vida escolar e as inter-relações que nesse ambiente ocorrem é um assunto que desperta interesse dos alunos e suscita diálogos intensos. Nesse contexto se insere experiências vivenciadas com outros colegas e corpo docente. Ao trazer o *bullying* como um desses aspectos, constatou-se que até certo ponto há um constrangimento nas colocações, e por isso alguns alunos se colocavam de forma defensiva, reconhecendo que teria algo “diferente” no outro e isso seria uma justificativa para reações para com os colegas. Essas características físicas (cor da pele e tipo do corpo) e comportamentais (voz, gestos e postura) que fogem do padrão seriam notadas e explicitadas para o grupo na forma de brincadeira. Na percepção dos alunos a brincadeira que expõe tal diferença não teria necessariamente o objetivo de agredir, mas de estabelecer um parâmetro de distinção, entre os mais aceitáveis e menos aceitáveis considerando um ethos próprio de cada grupo que está presente na sociedade e muitas vezes reproduzida pelo próprio corpo docente.

Os alunos, entretanto percebem que essa brincadeira produz um quadro de sofrimento àquele que é ou está diferente dos demais. Nesse caso os alunos denominam as “brincadeiras que magoam” como *bullying*. Nesse rol, os alvos de

bullying mais frequentes são os negros (cor da pele), os homossexuais (modo de vestir e usar o corpo) e os obesos (tipo do corpo).

a) Cor da pele

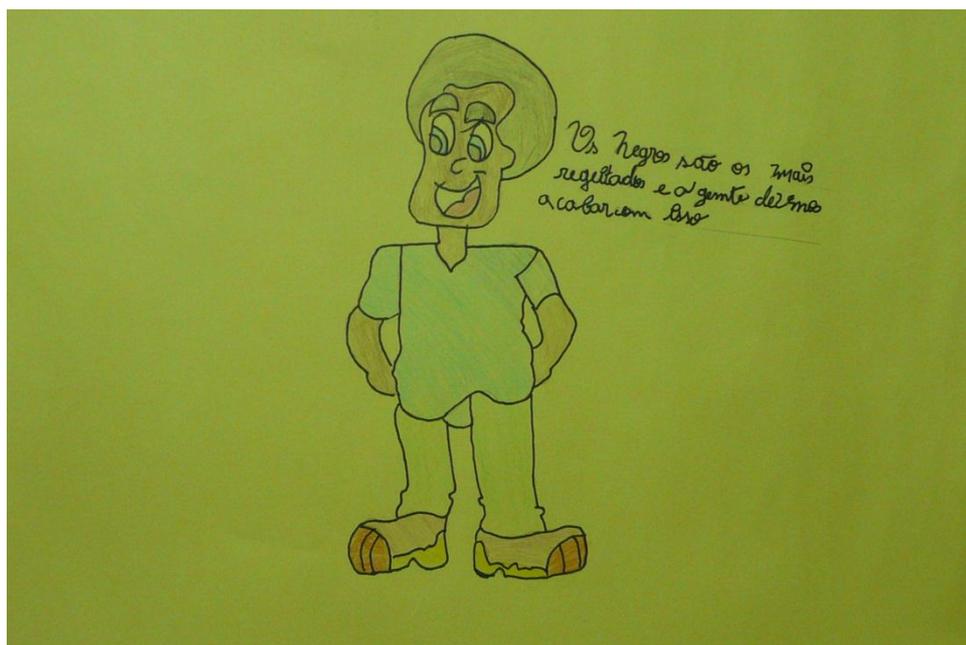
Segundo os alunos o negro é quem mais sofre *bullying*. Associada a representação gráfica (Figura 10a e 10b) os alunos comentam:

Eles me chamam de croquete por causa do formato da minha cabeça. Eu não ligo se ligar é pior. Eles se sentem os bonitos, gostosos, né? O negro sofre, mas não faz bullying. Tem vários negros que apanham do policial, vive batendo.”

[...] gente morena sofre abuso. O problema é que esse homem aqui [aponta para o desenho] é negro e tem uma pessoa branca e rica – igual a história da Bíblia – que o homem ruim vai para o inferno.”

“Na escola da minha irmã, a professora perguntou dos alunos o que eles queriam ser quando crescessem e ela respondeu que queria ser igualzinha a Xuxa. A professora riu muito e disse que ela ia conseguir sim, ainda mais que tinha a pele, o cabelo e olhos iguais ao dela. Depois desse dia, só chamava minha irmã de Xuxa e o nome dela é Rosana, não Xuxa. Minha mãe chora toda vez que lembra isso”.

Esse relato nos mostra como tais referências são construídas, uma originada na compreensão bíblica e outra na relação mediática e escolar. Apesar dos alunos perceberem que há algo não aceitável nesses acontecimentos, reproduzem mesmo que de forma implícita um comportamento de diferenciação.



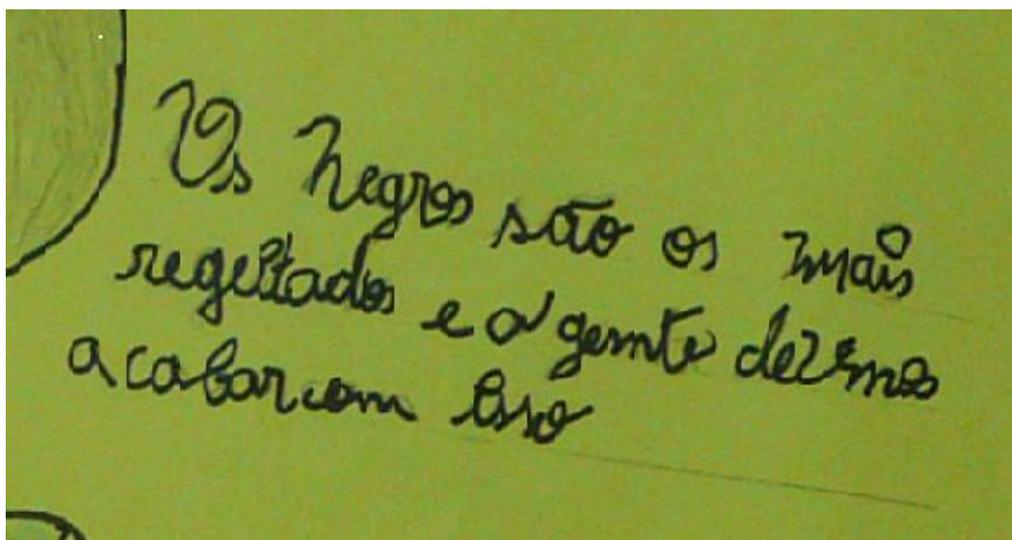


Figura a e 10b: representação do *bullying* feito por alunos do grupo focal. **Fonte:** E.F, 2012

b) Modo de vestir e usar o corpo

Na percepção dos alunos não apenas a característica corporal fenotípica deva ter um padrão estabelecido, mas também como se faz uso dele. As tribos escolares que agregam membros que se distinguem dos demais de forma a chamar a atenção pelo inusitado são motivo de brincadeiras que magoam. Nesse sentido, os alunos exemplificam grupos que se intitulam como reacionários a uma norma vigente seja na forma de vestir ou de se relacionar (afetiva e hierarquicamente). O da “Turma do Arco-íris” são meninos tidos como um exemplo de subversão à norma escolar, pois veem à escola maquiados, usando a blusa do uniforme enrolada na altura da barriga e usando saltos altos. Dizem que costumam gritar no corredor, fazer desfile de moda e de serem fechados em si mesmos, não se relacionando com outros colegas.

Tais características são identificadas como parte de uma homossexualidade ainda não permitida, mas que na relação com outros iguais na escola lhes permite manifestar, mesmo que de forma equivocada. Os integrantes do grupo se reconhecem como alvo de *bullying* pelos colegas e professores além da família. Se parecer com tais grupos seja na forma de vestir ou de agir pode estabelecer uma identidade não desejada e se configurar como sofrimento. A Figura 11a e 11b retrata essa condição e suscita o desabafo desse sofrimento:

“Meu pai é militar e foi na escola pra deixar a chave de casa pra mim que eu tinha esquecido. Quando a diretora mandou me chamar, ninguém me avisou que era pra ver meu pai – até hoje acho que foi de propósito – quando ele me viu maquiado, com a camiseta da escola enrolada na barriga e de sapato alto, só senti o tapa que ele deu na minha cara e não vi mais nada. Apanhei muito dele. Sabe o que ele fez? Mandou raspar minha cabeça toda, agora que meu cabelo tá crescendo de novo. Só não sai de casa porque fiquei com muito medo, meu pai é muito ruim”.

“Tem um menino que me chama de gay porque eu só uso calça apertada. Esse aqui (aponta para o outro colega) apanha todo dia.

Pesquisadora: Por quê? Porque ele usa a calça apertada e é magrinho. Eu não, sei me defender. É normal, fico chateado, mas já acostumei. A gente tem medo dele. Ele é drogado e a gente acha que ele anda armado. Se a gente falar alguma coisa dele, que ele fez alguma coisa, ele ameaça a gente e ameaçou até a professora.

Pesquisadora: vocês falam com seus pais sobre isso? Não. Se falar, meu pai vem aqui e quebra e tal, vai ter confusão e é pior pra mim. Do jeito que minha mãe é, não falo nada.

Eu sofro (bullying) porque sou bissexual e só as meninas gostam de mim. Se meu pai descobrir vai me expulsar de casa. Tenho dois tios que são gays e só eles vão me aceitar na minha família”.





Figura a e 11b: Homofobia como forma de bullying.

Fonte: E.F, 2012

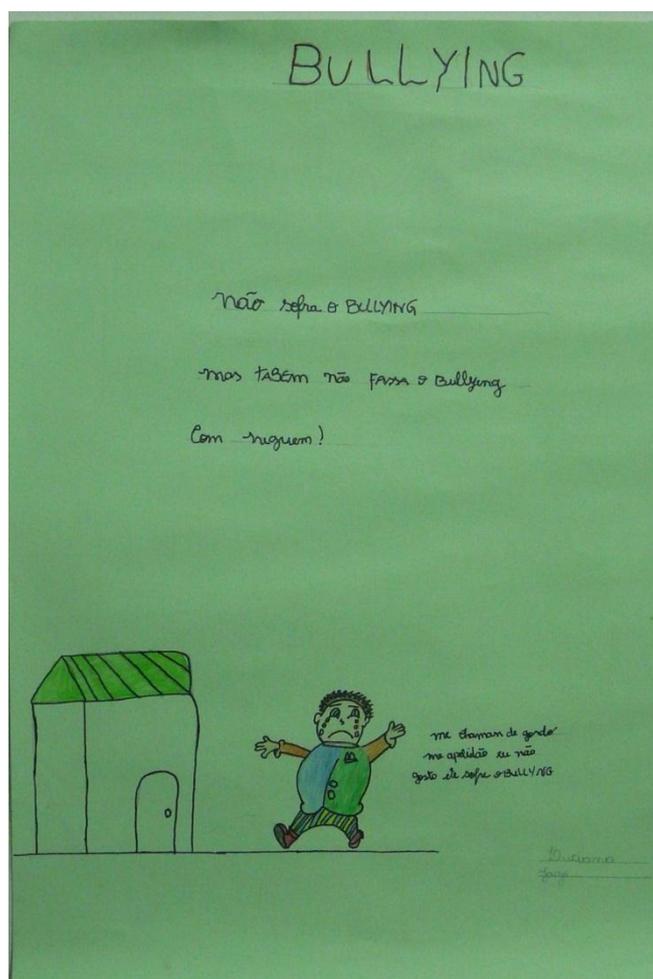
No contexto escolar os alunos que se encaixam nesse perfil são tachados das mais diversas nomenclaturas e alguns meninos tem verdadeira aversão por eles. Constata-se que esses adolescentes se sentem perdidos e que não têm acolhimento nem em casa nem na escola buscando, portanto, a afirmação e pertencimento junto aos que lhes parecem iguais, mesmo que isso não lhes dê o conforto da aceitação da grande maioria: *“Só na escola a gente pode mostrar quem a gente é, porque em casa é só fingimento a gente tem que fingir ser o que não é”*.

c) Tipo do corpo

No momento em que todo adolescente quer se identificar com um grupo e sua condição corporal o distingue, dificulta o pertencimento. Essa necessidade básica não apenas é uma condição ao portador da diferença, mas, sobretudo uma condição para que o grupo se reconheça na homogeneidade. O diferente quebra essa condição, que é de alguma forma levantada e desdenhada. O corpo é muito mais do que um sistema que mostra o indivíduo, é uma parte da coletividade, que na sociedade atual, tem um modelo que preconiza o pertencimento e status social.

Essa ideia implícita passa a ser um construto cognitivo e que se faz presente nos escolares. O que não se enquadra no tipo de corpo esguio, magro e alto é alvo

de chacota. Essa realidade se manifesta na figura representada pelo aluno gordo, com vestimentas e rosto de palhaço, porém um palhaço triste, chorando (Figura 12a, 12b e 12 c). O corpo vestido colorido e as lágrimas escorrendo no rosto mostra o paradoxo entre a alegria e a tristeza. Nessa figura, os alunos percebem a pessoa que sofre *bullying* sendo tratada como palhaço que estranhamente alegra os provocantes mesmo que em ultima instância essa situação cause sofrimento.



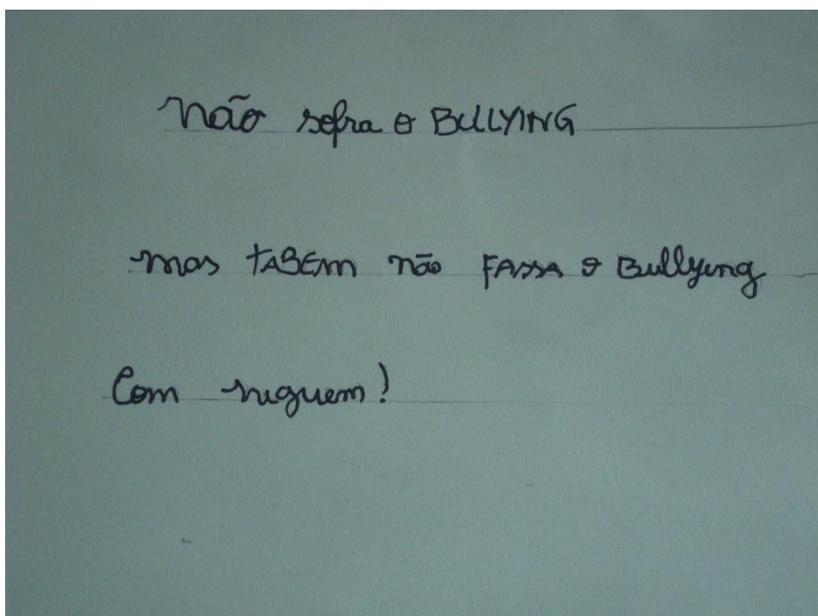


Figura a, 12b e 12c: Obesidade: representação de *bullying*.

Fonte: E.F, 2012

Pesquisadora: porque o gordo é mais zoadado? A1: porque é desajeitado, sua muito e gosta de fazer piada, a gente aproveita...

A2: acho que é pra disfarçar a gordura, sabe? Outro dia a menina da minha sala tava na diretoria porque zoaram com ela dizendo que ela era rolha de poço... caramba, também a menina é a maior gordona, não se liga, porque ela não come menos?

A4: cara ela só emagrece se ela quiser, não é obrigada!

Observa-se nesse comportamento uma justificada ou diminuição da culpa, ao atribuir a responsabilidade quando a condição do outro é a que provoca toda a

situação. Por isso o “gordo” sempre é o mais “zoadado”. Embora transpareça uma preocupação com o aluno obeso, tudo isso é muito divertido. Estranhamente há uma ruptura entre o divertido e o sofrido. Parece que o adolescente quer apenas se divertir, mas ao se dar conta que isso machuca o outro, este se retira da cena, de forma a se posicionar como mandarim de um novo código de postura, solicitando que se pare com esse tipo de ação. Ele, porém, não participa do sofrimento causado, apenas da diversão procurada.

As pesquisas de Arsênio e Lover (1996), sobre o que chamaram de ‘feliz agressor’, constatam que esses sujeitos têm dificuldade de pensar a agressão como ação moralmente condenável em si mesma em razão da tristeza causada à vítima e por isso, atribuem sentimentos positivos aos agressores. Isso nos permite pressupor que, emoções reais, o fato de agredirem não causa ao então autor de *bullying* um sentimento ruim.

Nascimento (2009) postula que manter e fazer encenações de brincadeiras torna lúdica a intimidação e a protege de julgamentos morais e éticos. Ninguém leva a sério uma brincadeira, nem condena o brincar. É consenso que o brincar é uma ação da infância que está envolta em alegria e prazer. Porém, quando se trata de perseguição entre pares os envolvidos não gozam das mesmas sensações, pois para o intimidado está reservada a tensão e, para o intimidador, a alegria. Essa característica de brincadeira pode levar os possíveis espectadores adultos a duvidar se estas são intimidação e se seriam nocivas ou não ao intimidado. Essa dúvida protege o agressor e pode ainda convencer o intimidado que esse tipo de conduta são brincadeiras típicas da adolescência.

Várias vezes tivemos que lembrar aos alunos que para consideramos algum evento como *bullying* é necessário que as ocorrências sejam repetitivas e não ocasionais. Percebemos certa padronização com relação a isso, pois nas suas colocações havia muitas generalizações acerca do fenômeno. Ao diferente, é necessário um enfrentamento para que uma “brincadeira ocasional” não se perpetue. Talvez seja essa a situação implícita da responsabilidade atribuída ao que passa a ser alvo de *bullying*. Uma menina com sobrepeso mostra esse tipo de enfrentamento:

“Eu já me incomodei com isso durante um tempo. Depois entendi que quanto mais eu aparentava que não gostava que implicassem mais eles faziam, então larguei de mão. Às vezes ainda enche o saco, mas eu sei tirar de letra, não

ligo e deu certo, eles me deixaram em paz e eu aprendi que as pessoas podem gostar de mim do jeito que eu sou. Como isso acontece quase todo o dia, é normal. É que se tô gorda é porque eu passo bem e eles não, ai eles ficam falando que eu sou gorda, não sei que, ai né, eu fico normal, o que posso fazer? Não sei o que se passa na cabeça deles, né?”

Esta estudante demonstra ser resiliente ao transformar a dor, mágoa ou raiva em aprendizado, pois gerou uma solução que a fez superar essa problemática. Esses indivíduos podem ser caracterizados como excluídos resilientes transformando uma situação adversa em superação (SILVA, 2010).

É ainda o tipo do corpo que ativa uma caricatura de deboche por parte do grupo. Os apelidos são unanimidade de provocações. Muitas histórias sobre apelidos surgiram como “quatro olhos”, “aroto de fanta”, “baleia”, “rolha de poço”, “carvão” e outros com conotações sexuais. Olwens (1983) afirma em sua pesquisa que os apelidos pejorativos são percentualmente os eventos de *bullying* mais frequente entre jovens, correspondendo a 52% das ações de intimidação.

Ressaltamos que entre consentir e não consentir em receber os apelidos existe uma linha tênue nos sentimentos do apelidado. Hornblas (2009) observa que os apelidos pejorativos, algumas vezes cruéis, atinge o objetivo de ferir alguém de forma cirúrgica. O apelidador ao perceber as características físicas, étnicas, modos de falar e agir de seu alvo constrói um nome ou adjetivo para aquele indivíduo objetivando fazer-se perceber e/ou fortalecer-se perante seu grupo. Para esses alunos o motivo de apelidar o colega dá ao rotulador um destaque, ainda mais se este for preciso em sua caracterização:.

“É muito divertido colocar apelidos. Tu olha assim para a cara...tipo ele tem cara de alguma coisa, ai dá um estalo e tu apelida. Quando pega, o cara tá frito”. E quando esse apelido ofende o outro vocês param? Depende né professora, se o cara for muito ‘mané’ a gente zoa com ele até cansar”.

Uma aluna nos relata um acontecimento que ilustra uma condição onde o apelido tem apenas a intenção de fazer referência ao tipo do corpo, e que ingenuamente pode ter sido maléfico ao outro:

“Tinha uma menina do nono ano que tinha o queixo super pra fora (prognata) e a galera só chamava ela de queixinho. Acho que ela não gostava porque de vez em quando a gente via ela pelos cantos, até que não vi mais acho que ela foi pra outra escola”.

Embora os alunos em sua maioria tratem o fenômeno como uma brincadeira sem consequências, ao longo do tempo há um amadurecimento no sentido de verificar a nocividade de uma brincadeira ingênua:

A1- eu já zoei com muito colega, mas não sabia que estava praticando bullying.

Pesquisadora: você disse que tudo que faz mal é *bullying*.

A1 – pois é, mas dentro de mim eu só tava bagunçando não queria fazer mal, sabe?

A2 – Tu não é mau, só as brincadeiras que não eram legais. Minha amiga é chamada de perna de Siriema e por causa disso ela não usa saia e só usa short quando tá em casa. Acho que antes ela nunca tinha prestado atenção que a perna dela é fina.

A3 – eu também já brinquei com vários colegas, então não é bullying é só brincadeira.

A5 – a gente tem que ver quando o outro não acha graça aí que a gente magoa e faz chorar.

A4 – é mesmo. Quando chora tá fazendo bullying.

A6 – meu irmão sofreu porque ele é preto. Minha mãe foi na escola falar com a diretora, então colocou ele aqui, junto comigo. Agora eu defendo ele e isso não aconteceu mais.

Constatou-se na discussão a grande necessidade de exercitar o altruísmo para se dar conta entre uma brincadeira que é salutar, e o desprezo que pode ser suscitado pelo teor da chacota, o que seria aceitável e o não aceitável. É esse processo de socialização que requer um acompanhamento do adulto, a mediação dos valores próprios da sociedade. Mas o que dizer de uma sociedade cujos valores estão confusos?

Os alunos compreendem que apelidar pode ser um xingamento ofensivo, porém às vezes “sai sem querer”. Fante (2005) esclarece que os xingamentos principalmente os que contêm teor sexual, atingem seu ápice por volta dos 13 e 14 anos, quando a puberdade está a florada e o indivíduo busca se identificar e afirmar sua virilidade perante o grupo. A palavra mais destacada por eles foi “gay” e essa expressão toma uma conotação agressiva e ofensiva usada também para os garotos que não necessariamente apresentam gestual afeminado. Muitas vezes, o sujeito xingado faz algo que desagrade o outro e por isso é rotulado dessa forma.

A situação trazida pelos alunos nos mostra que essas brincadeiras que magoam não têm em si uma natureza desmedida de violência, mas que ocorre pelo simples fato de que a escola permite essa ocorrência, muitas vezes considerando

próprio do desenvolvimento da vida. Sabe-se que são variados fatores que contribuem para o desenvolvimento de um ambiente escolar saudável, em que a convivência entre os sujeitos seja amistosa e agradável. Fante (2005) postula que algumas crianças ao iniciar sua escolarização não apresentam dificuldades em relacionamentos, outras, porém, demonstram dificuldades de integração socioeducacional e em adaptar-se ao ambiente escolar e para que essa adaptação ocorra de forma esperada é fundamental que o tipo de relacionamento que estabelece com seus professores e seus pares sejam salutar, caso contrário, a escola se transforma em “fonte de estresse e inadaptação, resultando em conflitos interpessoais e em diversas formas de violência comprometendo a qualidade do ensino-aprendizagem” (Idem, p. 190).

Para os alunos o *bullying* na verdade não existe, tudo é um processo lúdico, que precisa de personagens para que ele ocorra. Embora saibam que algumas ações não podem ser encaradas como simples brincar devido a sua gravidade e a sua duração, ao falar, a dimensão é sempre voltada para o lado divertido.

A3 - Eu já brinquei com vários colegas, então não é bullying é só brincadeira.

Pesquisadora – e quando você percebe que não é só brincadeira?

A3 – a gente tem que ver quando o outro não acha graça ai é que a gente magoa e faz chorar. Quando chora tá fazendo bullying. Por exemplo, na minha sala tem a zarolha, todo mundo só chama ela assim e ela não liga, então é só brincadeira.

6.2. O ambiente do *bullying*

A escola tem se configurado no *setting* do *bullying*, de tal forma que essa agressão se caracteriza como moldada no âmbito desse espaço. Estariam os alunos tendo um entendimento desse contexto? O que estaria vinculado a este cenário espacial? Como verificamos esse entendimento do ambiente escolar e o *bullying* partiu-se em busca do significado da escola, não apenas ao prédio em si, mas da localização da escola, o bairros onde esta se situa e como se sentem dentro desse espaço.

A noção que os sujeitos têm da instituição se configura em um espaço social de boa convivência onde todos se respeitassem. Ao indagarmos como isso

poderia ser feito eles entendem que só a colocação de regras poderia melhorar a situação em que encontram atualmente.

Pesquisadora: quais regras vocês acham que ajudaria a melhorar os comportamentos e a convivência?

Acho que a gente podia votar no que é certo e errado e depois quem fizesse errado ia ter que pagar.

Pesquisadora: como?

Alunos: Depende. Se alguém quebrar a escola tem que consertar e se bater ou xingar o outro tem que pedir desculpas.

Alunos: a professora de história já tentou, se lembra? Não deu certo. (risadas)

Pesquisadora: Porque não deu certo?

Alunos: Ela colocou no canto do quadro o que a gente podia e não podia fazer na aula. Se a gente não obedecesse ganhava um menos no caderno dela aí a gente combinou de bagunçar junto e ela não conseguiu mais marcar o menos no caderno. (risadas).

Nesse relato os alunos manifestam a fragilidade institucional no sentido de estabelecimento e manutenção de regras. Entendemos que as regras fazem parte de qualquer instituição educativa, no entanto, na ânsia de melhorar o aspecto disciplinar em sua sala, a professora em questão observou somente o produto final, ou seja, a resolução dos conflitos ou indisciplina, e não no processo pelo qual se chega à elaboração de regras, tirando de seus alunos uma oportunidade de participarem da construção delas tornando legítima a obediência das mesmas.

Notamos em ambas as escolas que a questão da convivência entre os alunos é problemática. Entendemos que aprender a conviver pressupõe estabelecer vínculos pessoais baseados na abertura e compreensão. Puig (2007) comenta que a capacidade de experimentar em si mesmo os sentimentos de outrem, fazendo a distinção com seus próprios sentimentos, conhecendo as razões e valores alheios sem confundir-se com eles é um dos núcleos básicos da aprendizagem para uma convivência respeitosa, contudo as relações interpessoais estão muito longe de alcançar esse parâmetro.

A escola para os alunos é também um lugar, um prédio que permite um uso social e funcional. No que concerne ao entendimento da escola ideal, os alunos entendem que se configura em espaço físico representado por prédio amplo, com janelas e portas largas, o que segundo eles, dá sensação de conforto, espaço e claridade (Figura 13). Ao perguntarmos se o ambiente escolar é fator favorável a

conflitos entre colegas, todos foram unânimes em dizer que sim, pois os espaços pequenos “*são calorentos e a gente fica irritado e acaba descontando no outro*”.

O ambiente em que o sujeito está inserido é fundamental para a compreensão de alguns comportamentos. Fisher (1994), afirma que há agentes estressores de natureza e origem variadas, como por exemplo, ruídos, calor, fadiga e raiva que podem ser fatores de estresse. No que diz respeito ao aspecto espacial, pode-se considerar estressante “o conjunto de perturbações produzidas por fatores julgados negativos, nocivos numa situação ambiental” (Idem, p. 93). Partindo dessa premissa, o autor observa que o estresse está relacionado com as características ambientais que não condizem com as necessidades e as expectativas do sujeito.

Ao ouvirmos a abordagem dos alunos sobre o espaço que a escola oferece, eles o tem como “*fechado*”, “*lembra prisão*”, “*as salas são escuras e pouco ventiladas*” e “*desconfortável*”. Nas escolas que fizeram parte de nossa pesquisa, não encontramos nenhum espaço que nos remetesse a um lugar tranquilo em que as pessoas que ali se encontram possam usufruir de calma e beleza, a própria construção das escolas não possibilita a plantação de árvores, por exemplo, o que favorece o desconforto físico e visual dos que ali trabalham e estudam.



Figura : Representação da escola ideal.
Fonte: E.F, 2012

Em relação aos bairros em que as escolas se localizam as principais preocupações dos alunos são relativas ao trânsito intenso e o medo de atropelamentos ao atravessar as avenidas e a abordagem de traficantes no horário da saída. No que se refere ao segundo aspecto, esta é uma preocupação real de toda a comunidade escolar, pois a movimentação desses indivíduos é intensa na frente da escola.

Segundo relatos há alunos que portam drogas ilícitas dentro da escola e as comercializam e os traficantes ficam esperando a saída desses indivíduos para recolher o resultado da venda e para aliciar outros jovens. Embora essa realidade esteja presente nas escolas como um todo, em uma das instituições pesquisadas se mostrou um problema muito sério devido ao número de alunos envolvidos com o tráfico. Há muitos alunos que fazem o trajeto casa-escola-casa sozinhos e são justamente essas crianças e adolescentes que estão sujeitos a aliciamentos por parte dos traficantes.

Meu colega entrou com uma garrafa de cachaça outro dia e bebeu junto com o outro. Daí o outro ficou desmaiado e quando a diretora descobriu foi a maior confusão e o outro tava fumando maconha dentro do banheiro. (Aluno do 8º ano)

Na escola há o agravante de que muitos pais não podem deixar e buscar seus filhos na escola em função do trabalho e muitas mães quando não trabalham fora tem filhos menores para cuidar o que dificulta essa ação. Um dos alunos nos disse que ele era o mais velho de cinco irmãos e que sua mãe havia tido um bebê há dois meses, por isso não poderia ir buscá-lo. Na nossa visão essas crianças e adolescentes ficam expostos a toda sorte de acontecimentos e não tem na escola a segurança e acolhimento necessários de proteção. Os alunos se sentem desamparados, pois segundo eles não encontram apoio nas figuras dos agentes educacionais.

“Ela só toma uma atitude quando gosta do aluno, se não gosta, não faz nada. Parece que ela prefere mais o aluno estudioso”.

“A sala da direção fica fechada o tempo todo, é difícil ele tá aqui, então a gente no pode contar com ele.”

Na verdade, a colocação dos alunos corroboraram as falas do gestor quando ele acredita que sua escola é livre de *bullying*. Fante (2005, p. 11) é categórica ao afirmar que o fenômeno “está presente em todas as escolas, sejam públicas

municipais, estaduais ou federais, sejam particulares, ricas ou pobres”. Entendemos que uma prática que traz severas consequências às pessoas envolvidas e que é amplamente comprovada não deveria ser tratada como se não existisse. A nosso ver, o *bullying* sempre esteve presente no cotidiano escolar, o diferencial é a importância que a sociedade atual está dando a ele.

Para os alunos a escola é obrigação, não tem como discutir, devem frequentá-la sem reclamar. Existem vários questionamentos sobre a verdadeira função dessa instituição na vida deles. Deixaram claro que há momentos em que não entendem os conteúdos dados e deixam de fazer exercícios e tiram notas baixas por não entenderem o que o professor está falando. Outro fator que foi discutido por eles são as proibições. Não entendem porque, por exemplo, não podem usar bonés na instituição.

“a gente gosta de boné, todo mundo usa. Antes de sair da minha casa arrumo todo meu cabelo e ponho meu boné, não gosto de ficar sem ele, faz parte de mim. Chega na escola, já tem gente na porta me mandando tirar meu boné e quando pergunto porque tenho que tirar ninguém sabe me responder, só diz que não pode e acabou. Odeio isso. Tiro, vou pro banheiro e lá arrumo meu cabelo e ponho meu boné de volta, fico fugindo o tempo todo porque não quero ficar sem ele”.

Na verdade essa angústia devido ao uso proibido do boné nos remete à identidade do indivíduo. O objeto em questão é sua identidade e a não compreensão e uma resposta evasiva sobre esta proibição só faz legitimar o comportamento desafiador do aluno e melhor seria se houvesse uma resposta clara e objetiva sobre o real motivo pelo qual os bonés são proibidos dentro da escola.

O aluno se identifica com o ambiente escolar e espera nele ser feliz. Mesmo encontrando aspectos adversos, há prevalência de uma afetividade a este espaço institucional, importante para sua formação. Entretanto, há lugares de preferência determinadas pelo gênero. As meninas preferem o pátio e o refeitório e elegem esses ambientes porque são propícios a conversas. *“quando temos tempo vago, fugimos para o refeitório e ficamos sentadas conversando, falando das pessoas, sabe? é o melhor lugar”.* Já os garotos, por unanimidade, preferem os corredores porque *“é muita zoação”.*

Podemos depreender dois aspectos importantes nessas colocações: a primeira é que a sala de aula, ambiente que *a priori* é central no âmbito escolar não foi em momento algum em nossa pesquisa priorizado pelos sujeitos, por

motivos já discutidos ao longo da nossa pesquisa e o segundo, diz respeito à observância de que as meninas praticam o *bullying* indireto, que se configura por violência psicológica, invisível e os meninos, em sua maioria, utilizam do formato mais agressivo do fenômeno.

As relações que se estabelecem na escola objetivam diversos fins que podem ser tanto negativos quanto positivos. As interações sociais podem ser fontes de informações verdadeiras ou preconceituosas, de independência, de alienação ou de tomada de convivência. Muitas vezes, o aluno não reconhece em suas ações a prática de *bullying* e sim uma manifestação divertida dirigida a outrem sem maiores consequências. Esta conduta, infelizmente é disseminada a medida em que o fenômeno é tratado pelos atores de forma simplista, favorecendo a sua produção e tendo como consequência falta de seriedade com a qual este deveria ser cuidado. A escola, ao não adotar estratégias claras e definidas para a boa convivência entre os pares, facilita a sensação de instabilidade e insegurança a que os alunos estão expostos corroborando assim o tratamento que os alunos dão às “brincadeiras” agressivas no ambiente escolar.

7. PERCEPÇÕES DO CORPO DOCENTE SOBRE O BULLYING

Ao considerarmos que nossas práticas advêm em última instância de nosso modo de pensar, ao falarmos de *bullying* este pode ter diversas compreensões que ao mesmo tempo em que parece ser óbvio, contém entendimentos diferenciados e, por isso, as práticas também se manifestam de formas diferenciadas. Foram elaboradas categorias temáticas emergidas da pesquisa que procuram retratar as concepções e práticas de gestores, professores sobre o fenômeno *bullying* e o ambiente escolar. Em duas categorias houve a necessidade de elencar subcategorias em função das respostas que surgiram.

Embora o conceito do *bullying* esteja muito claro nas definições técnicas, o fenômeno é tratado de forma globalizada, ou seja, na prática, qualquer evento que ocorre na escola é caracterizado como tal por todos os sujeitos que a compõem. Referente a esse aspecto, encontramos duas categorias onde há o entendimento sobre o fenômeno. Para os gestores e professores o *bullying* é um comportamento

maldoso de natureza agressiva presente entre alunos que se dirige a outros alunos e aos docentes.

Os tipos de agressões apontados pelos professores e gestores podem ser:

- Xingamentos, palavrões e apelidos;
- Agressão física leve (brincadeiras) e as brigas;
- Agressão psicológica - perfis falsos na internet (*ciberbullying*) – há aqui uma preocupação de gestores e professores com o aumento exponencial de ocorrências envolvendo a internet, principalmente as redes sociais.
- Furtos de material escolar, dinheiro e outros pertences individuais, principalmente celulares;
- Depredação do patrimônio – as escolas são sistematicamente depredadas, dentro (carteiras quebradas e riscadas, corrimão das escadas e portas riscados) e fora dos prédios (pichações e desenhos com conotações sexuais);
- Indisciplina – considerando que indisciplina se configura em não obediência às regras da escola, esta é corriqueira indo desde atrasos na entrada, a desrespeito sistemático a funcionários da escola de um modo geral;
- Exclusão de colegas das brincadeiras – ocorre principalmente com os alunos menores, onde os maiores não querem sua participação. Alguns ficam magoados e choram, outros saem não sem antes xingar ou chutar aquele ou aqueles que o excluiu;
- Violência psicológica – acontece de forma velada e é muito utilizada pelas meninas por diversos motivos, dentre eles a disputa de um determinado rapaz ou por questões estéticas.

Convém destacar que assim como os fatores externos contribuem para que ocorram episódios agressivos, há também os fatores internos que devem ser considerados como desencadeadores dessas agressões (FANTE, 2005). O clima escolar pode ser destacado como responsável por essas atitudes. A escola ao tratar os alunos de forma padronizada sem levar em consideração suas necessidades e características individuais, assim como suas diferenças pessoais facilita os conflitos; as relações interpessoais considerando que um aluno é mais tímido e sente um pouco mais de dificuldade em se relacionar do que outros e a relação

professor-aluno também são fatores que podem influenciar nos episódios de perseguição.

Nesse entendimento o *bullying* se define como uma agressividade latente do aluno com o colega. Estes protagonistas do *bullying* não têm discernimento sobre o que é brincadeira e o que é machucar os outros seja de forma física ou emocional. Esse entendimento implica também a relação do aluno com o professor, pois não há no aluno o respeito com o profissional, com a autoridade deste na escola. O professor se percebe mais como um profissional pago para um determinado trabalho sem que o aluno valorize que ele tem uma função mais importante que outras que envolvem outras profissões, uma vez que o docente participa de uma forma muito próxima da vida do discente. Há, portanto, referência de uma sociedade que induz o desrespeito ao professor e que culmina com esta forma manifesta de agressão na relação com o aluno. O professor é impotente e é desafiado na escola e fora dela. Esse relato mostra esse entendimento:

Olha, nós tentamos – eu pelo menos – tento ser significativa para meu aluno, principalmente os menores, mas é tão difícil...outro dia estava escrevendo na lousa e um aluno jogou um papel em mim. Olhei para trás e não disse nada, ele continuou até a hora que parei de escrever e perguntei por qual motivo ele estava fazendo aquilo, ainda era o primeiro tempo e ele já estava assim? O que havia acontecido? Problemas em casa? Tentei ter um diálogo com ele. Sabe o que ele respondeu? Que não tinha acontecido nada e que naquele dia ele não queria estudar só se divertir. Se divertir as minhas custas? Não posso permitir isso. Mandei que ele fosse para a diretoria e ele nem se mexeu, você acredita? Me desafiou e eu simplesmente sai da sala e fui embora, não estava aguentando mais tanto desrespeito.(L. professora de história).

Educadores concordam que a Escola Nova, baseada em pressupostos completamente contrários aos da escola tradicional, fez da escola espaço do aluno e não do professor. Antes era a partir dos alunos e de seu plano de interesse e envolvimento que a escola se desenvolvia. Assim, os limites disciplinadores e as regras rígidas foram substituídos por um espaço de diálogo e trocas intensas entre educadores e alunos. Schultz (2011) afirma que nesse processo a psicologia teve um papel fundamental, ao orientar e legitimar as diversas práticas pedagógicas que, no decorrer do século XX, criaram diversas tendências, com diferentes teóricos, contudo tendo como base os princípios da Escola Nova, sempre centrada no aluno e apoiada em diferentes tendências da Psicologia.

Essas novas opções metodológicas fizeram com que os aprendizes passassem de espectadores inativos a interlocutores e idealizadores da aula, passando a existir uma autonomia que antes era inexistente e, talvez o professor esteja encontrando dificuldades em lidar com este perfil de alunado que contesta frequentemente sua autoridade, sem perceber que a falta de limites e coerência não são aberturas a serem consideradas. Aqui a autonomia se confunde com a falta de regras e autoridade do professor. Na inexistência desses aspectos o aluno transgride solicitando uma referência que não é entendida pelo professor, culminando em atos indisciplinados, como se emergissem do interior do agressor e não uma implicação da estrutura social ali implícita.

Nesse entendimento o aluno é provido de uma natureza maldosa, como se fosse agente de si próprio e não de uma relação socialmente construída, cujas formas de comportamento não são produções singulares e criadas no interior do indivíduo, mas também fruto de construções sociais históricas.

Como constatado junto aos alunos, observa-se a dissonância de entendimentos entre alunos e corpo docente, parecem duas realidades que não se encontram. Um que vê a agressão, outro que vê a diversão. Esses dois polos trazem consigo uma miopia de entendimento, mas que parece conviver como se assim fosse o natural das coisas. As interações agressivas, muitas vezes demonstradas como diversão devem ser observadas mais atentamente, pois não há como saber de que forma o aluno que sofre agressão reage ou vai reagir em determinado momento. Fante (2005) alerta que a reprodução de forma contínua das ações agressivas e intimidatórias no convívio escolar está ligada a um número cada vez maior de alunos, podendo desencadear problemas psicossociais significativos para quem é vitimado.

Percebemos que todos os funcionários das escolas sabem e presenciam acontecimentos relacionados ao *bullying*, mas não há nessas instituições nenhum programa ou projeto para serem trabalhados com toda a comunidade escolar, as visões e ações são simplistas e minimizadas.

O *bullying* segundo esses gestores e professores ocorre a partir de pelo menos três critérios: a) temporal - está relacionado ao comportamento que delimita uma cronologia contínua na sua manifestação; b) desigualdade - que se refere à

condição dos sujeitos envolvidos no acontecimento, e finalmente c) motivação presente para que esse comportamento se manifeste.

7.1. O *bullying* como ação persistente

Nessa forma de entender e definir *bullying* o corpo docente considera como uma agressão/provocação que pode conter danos físicos e emocionais que se dão a partir de atos abusivos seja presencial ou virtual. Essa agressão é entendida como *bullying* se persistente, contínua e recorrente.

Dentro de um determinado espaço, o indivíduo tem condutas variadas, pois nos consideramos donos do espaço que está próximo a nós e a relação entre o lugar ocupado pelo corpo e o ambiente próximo a ele, origina essa definição de espaço (FISHER, 1994). O espaço pessoal é uma bolha, dentro da qual cada indivíduo se encontra e inicia a sua relação no espaço que o circunda, através de diferentes atitudes corporais que estarão de acordo com os lugares ou as conversas. O espaço ambiente recebe a influência do comportamento de quem nele habita, através de suas atividades e de suas relações (Idem,1994).

O adolescente nos parece não ter discernimento sobre como deve se comportar nos variados lugares que frequenta. Nota-se atitudes inaceitáveis no espaço público demonstrando a falta de zelo e respeito pela escola. Na verdade, nos dá a impressão que a instituição é uma extensão do lar, onde ele se acha autorizado a agir neste ambiente como se estivesse em sua própria casa. Instala-se o adolescente uma falta de clareza entre comportamento e lugares em que estão inseridos.

7.2. O *bullying* como reação ao desigual

Esse entendimento presente em alguns gestores e professores denomina o *bullying* como um acontecimento próprio de uma situação enfrentada pelos adolescentes. Este ocorre entre pares de modo que haja um mais forte e o outro mais fraco ou o outro se distinga ou aja de forma diferente do padrão do grupo.

Neste aspecto, está claro que as perseguições do mais forte para o mais fraco são determinantes. Essa desigualdade não foi pensada somente no que se

refere ao físico, mas também o sentido psicológico e verbal. Essa compreensão se dá também e de forma muito contundente com os alunos. Para ilustrar essa colocação destacamos o entendimento de um aluno acerca do fenômeno, “*é magoar tanto que o outro tem vontade de desaparecer e se mata*”. Aqui fica evidente a consequência desses comportamentos originados na desigualdade, que nem todos tem a dimensão do seu alcance no outro.

A desigualdade também implica em poder. Fante (2005) esclarece que o desequilíbrio de poder é caracterizado pelo fato da vítima não ter condições de defesa devido a alguns fatores que podem ser menor estatura ou força física, por estar em minoria, por não conseguir se defender por falta de habilidade de defesa, falta de assertividade e pouca flexibilidade psicológica perante o autor (es) do ataque.

7.3. A motivação do *bullying*

No entendimento dos professores e gestores há que se considerar a motivação de um comportamento para identifica-lo como *bullying*. Essa agressão emerge aparentemente sem motivo, de forma aleatória e em situações cotidiana na relação entre pares.

Uma das características do fenômeno é que não há motivação aparente para que um aluno agrida o outro. Para os alunos isso é claro no sentido que a motivação pode ocorrer sem motivos profundos, mas que há um processo não consciente e que dificilmente pode ser identificada sua origem, podendo ser apenas uma simples *zoeira*, minimizando as ações.

Durante o encontro, intrigou-nos algumas expressões jocosas sobre acontecimentos envolvendo o fenômeno e a forma como os alunos encaram as brincadeiras sem importar-se se o outro realmente não se incomoda com os rótulos.

Pura diversão, é legal zoar com os outros, na escola tem muita gente e quando a gente não gosta do outro fica zoando.

É divertido colocar apelido. Tinha um colega bem ruivinho que a gente chamava de arrotado de fanta. (risos)

E o bola? Ele era muito engraçado, fazia zoeira dele mesmo.

Tudo é brincadeira, professora. Não é nada sério, não é que nem aparece na televisão.

Entendemos que o *bullying* é um fenômeno social complexo e de difícil compreensão por afetar a sociedade como um todo principalmente crianças e adolescentes dentro do ambiente escolar. Percebe-se que na escola é desenvolvida uma variedade de sentimentos que se apresenta desde a apatia até a explosão de agressividade e violência não havendo condições de prevenção dessas situações.

7.4. O ambiente do *bullying* para o corpo docente

Os docentes tem consciência que o fenômeno não ocorre somente dentro da escola, mas entendem que é na escola que as ocorrências são frequentes e mais danosas. Dentre os fatores citados para a generalização das agressões a falta de material humano se configura como fator de disseminação das ações uma vez que não há como vigiar e intervir quando ocorre algo. A falta de ações efetivas também implica nos eventos, assim como fatores socioeconômicos e comportamentais que podem ser explicados pelas novas reconfigurações familiares. Houve, porém quatro aspectos que foram insistentemente colocados e que nos levou a elaboração de subcategorias que são: a) espaço físico; b) grupo social, c) mídia e d) família.

a) Espaço físico

Com relação a este aspecto, os docentes argumentam que a falta de espaço adequado é fator determinante para a ocorrência de conflitos. Essa condição facilita as agressões, pois os alunos ficam amontoados e várias pessoas juntas, com tempo ocioso, buscam alternativas para ocupá-los e, tratando-se de adolescentes, muitas vezes essas alternativas configuram-se em brincadeiras de mau gosto.

Não pretendemos discutir aqui projetos arquitetônicos, mas é conveniente destacar que os prédios em que as escolas pesquisadas se situam estão longe de ser um espaço adequado para o fim a que se propõem. Embora ambas as instituições tenham sido projetadas para fins educacionais não são contemplados em sua estrutura aspectos fundamentais para o processo ensino-aprendizagem. Espaço é fator preponderante para a convivência dos indivíduos. “O espaço, uma

necessidade biológica de todos os animais, é também para os seres humanos uma necessidade psicológica, um requisito social, e mesmo um atributo espiritual”. (TUAN 1983, P. 66)

“A nossa escola tem um sério problema de espaço. Por exemplo, na hora do recreio todos os alunos ficam em um mesmo lugar. Você pode imaginar o que significa cinquenta, sessenta alunos disputando um espaço exíguo. Como nós podemos vigiá-los e resolver conflitos? Não tem condições nenhuma. Eles se aglomeram para comer, ficam ao longo do corredor fazendo arruaças e nós não podemos fazer nada. Na verdade, não há nada de construtivo acontecendo nesse horário, nenhuma oportunidade de jogos educativos para desviar o foco deles para algo mais pedagógico. É muito difícil tudo isso”. (H. professor de Língua Portuguesa).

O relato acima demonstra o aspecto negativo que um ambiente inadequado causa em todos os sujeitos. Angustia professores e gestores e reduz de forma significativa a possibilidade de que haja interações saudáveis entre os alunos.

Segundo os entrevistados, o *bullying* acontece com maior frequência na sala de aula e no pátio do recreio. Estranhamente estes espaços da escola possuem boa visibilidade e nos quais o controle da violência entre alunos, por parte de professores e funcionários, deveria ser mais eficiente. Elencamos em ordem decrescente os ambientes mais citados pelos profissionais. Ressaltamos que um dos gestores não identifica nenhum tipo de evento agressivo no ambiente escolar.

Segundo os professores e alunos na sala de aula as agressões são diversificadas e percebem que os alunos não se importam se há ou não adultos perto, entendem uma banalização do que os alunos chamam de brincadeiras e os professores de violência. Quando indagados o que fazem nas salas, os estudantes se reportam a chutes, escondem materiais de aula, batem na cabeça e chamam os colegas por apelidos sempre voltados para a diversão.

Nos corredores, os alunos se encontram em horários definidos como entrada, saída e recreio. Aqui as agressões são mais corporais devido à proximidade que a falta de espaço impõe e por haver um número expressivo de alunos concentrados nesses horários.

Na visão dos sujeitos o corredor é o pior lugar da escola, pois além de ser estreito os alunos ficam perfilados em ambos os lados o que favorece os mais diversos tipos de brincadeiras e agressões. Embora tenhamos percebido isto na nossa observação e devido a alguns eventos já relatados em que informamos a

gestão sobre episódios perigosos, nenhuma ação foi tomada para coibir tais práticas.

Nos banheiros a preocupação é com a privacidade que ele proporciona, pois alunos e alunas o utilizam para tirar fotos sensuais e exibi-las para os colegas. Segundo a gestora a escola não conta com um inspetor escolar para vigiar e coibir essas atitudes dos alunos.

Em alguns casos este ambiente pode ser o externo, ou seja, a localização da escola que mantém uma ligação do tipo de habitantes da área. A gestora da escola Alfa se mostra muito preocupada com este aspecto, pois no seu entendimento o bairro em que a escola está situada sofre com graves problemas sociais além de *“um grande problema com drogas, trânsito de marginais e homossexuais que agregam mais condutas inadequadas àquelas que já temos”*. Para o gestor da escola Beta, por ser o bairro essencialmente comercial, não há possibilidade dessa prática sofrer interferências externas.

Fante (2005) argumenta que há vários fatores externos à escola que tem implicação direta com os eventos agressivos dentro da escola como o contexto social em que o estudante está inserido, os meios de comunicação e a família. Segundo ela, esses três elementos não devem ser ignorados ao pensarmos no *bullying* como um fenômeno complexo e social.

b) Grupo social

Exerce enorme influência sobre os adolescentes que para serem aceitos demonstram comportamentos distorcidos favorecendo assim, grupos de amizade que se traduz em cumplicidade excluindo aqueles que por um motivo ou outro não se encaixam nos padrões estabelecidos, além de ser também uma forma de exibir o poder e a liderança. Oliveira (2010) ao referir-se a grupo esclarece que para haver grupo social pelo menos duas pessoas deverão estar em mútua interação. Esses grupos devem manter uma forma qualquer de organização no que se refere à realização de ações conjuntas que sejam de interesse comum ao grupo.

É importante ressaltar que a entrada em um grupo é um acontecimento inevitável na passagem da infância para o mundo adulto. Em um determinado momento de sua vida, o adolescente não se contenta apenas com a rede protetora

da família e parte em busca de outras referências para se formar como sujeito, crescendo então a importância dos amigos.

Na escola, corredores e salas de aula costumam ficar apinhados de adolescentes que se vestem, se penteiam e falam de forma parecida. Freud (1976) diz que a pessoa só pertence a um grupo quando entra num processo de identificação com os outros, ou seja, quando constrói laços emocionais com base em objetos reais ou simbólicos compartilhados. Isso quer dizer que toda coletividade tem um código em comum que abarca desde ideias sobre o mundo até regras de comportamento que passam por hábitos e vestuário.

Esses aspectos estão relacionados ao grupo de referência do indivíduo que tanto podem exercer influência negativa quanto positiva. Existem situações onde as relações aparecem distorcidas. Schaefer (2006) comenta que o grupo de referência tem duas finalidades básicas, sendo a primeira a de exercer a função normativa, estabelecendo e impondo padrões de conduta e de crença e a função comparativa, servindo de padrão para que as pessoas possam medir a si mesmo e a outros.

“Na escola os grupos de amizade se fortalecem numa total cumplicidade como se fossem fechados a outros que não se encaixam de alguma maneira, que se mostram diferentes, então existe um pacto, ou quase isso em relação à exclusão dos que não se encaixam. É uma maneira de se mostrar forte frente ao demais. A prática do bullying por esses líderes de grupos na escola mostra liderança para os demais”. (E. professor de Ciências)

Nota-se que o grupo com o qual o adolescente se identifica é fundamental para o seu desenvolvimento como pessoa e os acontecimentos estarão vinculados à forma como esse grupo se situa socialmente determinando assim os comportamentos de seus componentes, além disso, o grupo fornece a sensação de segurança e poder.

c) Mídia

Para os professores, a mídia tem grande responsabilidade pelos comportamentos apresentados pelos alunos na escola, principalmente a televisão e a internet. O *ciberbullying* vem crescendo assustadoramente causando danos emocionais irreparáveis. Penteadó (2000) sustenta que a televisão promove a

difusão dos bens simbólicos que produz através de uma programação que, apesar de ser diversificada, apresenta uma constância estrutural traduzida nos vários tipos de programas que são veiculados como jornais, novelas, *shows*, documentários, entrevista, dentre outros. A nosso ver, além disso, veicula subjetivamente valores e princípios de liberdade de pensamento e de crença transformando-se assim, em propagadora de padrões de comportamentos e normas sociais, tendo por isso grande influência nos hábitos e costumes da sociedade como um todo, principalmente nas crianças e adolescentes que estão em fase de formação.

A tecnologia está de tal forma entranhada na vida da sociedade contemporânea que não há como dissociá-la de todos os aspectos do cotidiano do indivíduo. O que deve ser colocado em pauta é como essa tecnologia em seus variados formatos é utilizada pelas crianças e adolescentes. É certo que urge a necessidade premente de cuidados nessa utilização, pois no que se refere ao foco de nossa pesquisa, ela passa ser protagonista de histórias muitas vezes cruéis.

“Uma aluna foi ao banheiro com a colega e tirou fotos dos seios, quase no mesmo instante essa foto tava no facebook” (I. professora de história).

“As crianças de hoje, infelizmente, são criadas pela televisão, é impressionante o tempo que elas passam assistindo TV. Não tem horário pra nada, não tem regras, não estudam, não brincam no parque. Se você parar para escutar só conversam sobre novelas ou programas comuns a eles, nada que possa acrescentar no desenvolvimento intelectual deles, triste!” (H. professor de educação física)

d) Família

Todos os sujeitos concordam que a participação da família é fundamental para o desempenho do aluno, enquanto uma instituição responsável pela transmissão de valores essenciais ao convívio em sociedade. Sua participação na vida escolar da criança gera confiança, estabilidade e segurança, proporcionando um ambiente saudável com respeito, solidariedade, dignidade, sem violência tendo a escola como parceira.

“A família atualmente está ausente da vida escolar e isso prejudica o desenvolvimento da criança. Tem colocado a responsabilidade de educar nas mãos da escola o que na verdade, não é seu papel. Quando o aluno vai mal, os pais põem a culpa nos professores e não nos seus filhos”. (R. professor de ciências)

Donatelli (2004) comenta que a escola como lugar privilegiado de formação, não tem como atributo fornecer a ordem moral em uma sociedade laica, essa tarefa compete aos pais que, reféns dessa realidade, não conseguem balizar suas ações morais como forma de referendar a vida de seus filhos. A busca de um caminho em direção a legado moral há muito caiu em desuso. Entendemos, portanto, que as regras sobre convivência e respeito que a escola oferece só se sustentam no âmbito de cada um dos indivíduos se eles tiverem em que se apoiar moralmente.

“Na minha concepção, a família é a maior responsável por todos os acontecimentos que envolvem os alunos. As famílias estão em decadência. Os políticos saem das famílias, o policial também, então o problema é a família que está desestruturada. A família é o pilar da sociedade, acredito assim que esse pilar está quebrado. Então, as outras áreas estão sendo afetadas, a escola... aquele aluno que o pai e a mãe estão na escola é muito raro ele dar problema. Ele não dá problema. As vezes ele tirou nota vermelha, mas ele corrige...mais aquele menino que não tem pai, não tem mãe eles são problemáticos. Hoje se você for analisar, mais de 60% dos nossos alunos não tem família saudável. É o pai que vive com outra mulher, vive com meio irmão e assim vai. Hoje teve um aluno que chegou atrasado e não entrou no primeiro tempo. Foi pra sala e o professor colocou ele pra fora. No terceiro tempo, o outro professor colocou ele também.e ele não assistiu nenhuma aula. Fiquei conversando com esse aluno na biblioteca e ele disse que quer ser advogado. Falei pra ele: do jeito que você tá você vai conseguir ser advogado? Ele baixou a cabeça, ficou triste e disse: queria ser advogado igual meu pai. Seu pai é advogado? É só que ele nunca me registrou, ele não quer saber nem quem eu sou, Então eu vi assim quanto o semblante dele abateu, então é isso. Fiquei pensando por isso que ele é assim, rejeição do pai. O pai dele não quer nem saber quem é ele”.(L. professora de sociologia)

Donatelli (2006) observa que com a reconfiguração de papéis alguns pais se tornaram mais fracos e irresponsáveis no que diz respeito ao cumprimento de suas funções. A omissão e o consequente abandono podem causar diversos problemas ao indivíduo dentre eles atraso na aprendizagem, dificuldade de obediência às regras assim como pode dificultar as interações sociais. Além desse aspecto devemos considerar também os maus-tratos, o modelo educativo familiar, métodos educativos ambíguos e falta de tempo para os filhos como condicionantes para os acontecimentos envolvendo o *bullying* (FANTE, 2005).

8. A ATUAÇÃO DO CORPO DOCENTE DIANTE DO BULLYING

Os professores entrevistados percebem sua atuação frente ao problema como passiva, pois acreditam que sozinhos não conseguem fazer algo definitivo. Segundo eles, se faz necessário um conjunto de ações integradas que incluam diversos agentes socializadores. Descrevem que suas atuações se resumem em tentativas de diálogo tentando fazer com que os alunos entendam em que erraram, possibilitando reflexões acerca dos comportamentos demonstrados. Se sentem descrentes com a instituição, pois na prática não há punição adequada, o máximo que se permite é convocar os pais e relatar as ocorrências pedindo para que haja alguma sanção na família e a escola se exime do que acontece em seus domínios. Essa visão corrobora a dos alunos quando verificam a falta de autoridade e relaxamento dos limites impostos pelos gestores e professores.

Referente a esta categoria, os professores se sentem tão vítima quanto o aluno de um sistema de educação falido. É importante frisar que o professor, embora não seja o objeto de nossa pesquisa, também é vítima de *bullying*, sofre e se angustia com a realidade que se depara diariamente. Para eles, a instituição escola tem um papel determinante por todas as situações negativas que acontecem no seu interior. Essa condição prevalece devido a dois fatores, na percepção do corpo docente: a) falta de controle e falta de sanções diante dos comportamentos inadequados e b) estrutura física inadequada da escola.

8.1. A falta de controle e sanções como permissão do *bullying*

Os professores expressam que a escola se torna favorecedora da violência quando não há mecanismos de controle e vigilância para coibir comportamentos agressivos dos alunos e se torna nociva porque permite que os alunos reproduzam um comportamento que tem em ambientes externos à escola além de não haver profissionais que exerçam funções específicas para vigiar e coibir práticas agressivas. Na visão dos professores não existe possibilidade de melhorias no ambiente escolar enquanto não forem privilegiados outros aspectos como uma pessoa que seja responsável em inspecionar os alunos. “*em uma escola em que a faxineira serve de porteira e de vigia, o que vai se esperar*”? *Alunos sociáveis? Sem condições, né?* (I. professora de história).

Para os docentes é fundamental que haja vigilância para que os alunos tenham um comportamento socialmente aceitável, caso contrário não há esperança de melhorias tanto nas relações aluno-aluno e aluno-professor quanto na segurança do patrimônio da escola. Na verdade, a vigilância que almeja bons comportamentos está intimamente ligada com seu papel enquanto profissional. Koehler (2003) alerta que os profissionais não podem quando em sua função de educadores, eximir-se das responsabilidades de seus atos no processo ensino-aprendizagem, nas relações humanas e na intervenção direta sobre a constituição da personalidade das crianças e adolescentes. Na relação professor-aluno deve ser priorizada uma orientação valorativa, normativa e comportamental que privilegie a convivência social. É importante que o profissional tenha clareza que é um agente de um modelo de educação cidadã em todos os aspectos.

Aquino (2000) lembra que a relação professor-aluno em sala de aula, é o núcleo central do trabalho pedagógico, porque é com ela e por meio dela que o conhecimento se realiza. Para esse autor, as relações em sala de aula são compreendidas como um ato em conjunto, por isso ele vê as interações que ali ocorrem como momentos de negociação, ou seja, de mediação de conflitos, de possibilidade de fazer frente à violência, enfim como momentos de construção de laços sociais.

Segundo os professores e gestores a escola atual não tem mecanismos de sanção tanto no âmbito administrativo quanto no pedagógico. Embora tenha poder para aplicar os limites, não o faz de forma adequada uma vez que esses mecanismos já não se traduzem de forma coercitiva para os alunos.

“Os alunos não tem medo de suspensão. Isso para eles não é penalidade e sim prêmio, quem encara como penalidade são os pais que não aguentam seus filhos em casa” (H. professor de educação física)

“O ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente) pode até ser bom em alguns aspectos, mas deu mais abertura para as irracionalidades que acontecem nas escolas, nós não podemos fazer nada porque os próprios alunos jogam na nossa cara que tem a proteção do estatuto, ai fica difícil.” (D. professora de língua portuguesa)

Há um descompasso existente no interior das escolas. Os professores se sentem incapacitados de atuação uma vez que na escola são permitidas as advertências, suspensões e em casos extremos transferência do aluno que não se enquadra como esperado. No entanto, esses mecanismos punitivos são usados de forma aleatória e

desorganizada de forma que os professores não acreditam neles e se sentem cansados e descrentes em mudanças efetivas para uma convivência mais harmoniosa.

8.2. Estrutura física inadequada nas escolas

A estrutura física das escolas na percepção do corpo docente remete a prisões, em que os alunos são confinados a sala de aula. A iluminação é precária e há muitos espaços que permitem agrupamentos favorecendo assim, formas de agressão tanto verbal quanto física. Na verdade, não se privilegia a socialização fora de sala aula, onde nos parece que a educação só ocorre neste ambiente, é esquecido que o aprendizado pode ocorrer de formas diversas e dinâmicas compreendendo aulas em outros espaços que talvez sejam mais produtivas e menos tediosas.

Sob essa perspectiva, La Torre (2008) argumenta que as escolas de formação de professores deveriam ter preocupações voltadas com o princípio da criatividade, pois estes serão “semeadores” de uma nova semente. O meio escolar pode ter um papel decisivo, seja estimulando ou bloqueando o pensamento criativo. Faz-se necessário obter “atmosfera e ambiente adequados; um clima de aceitação e reconhecimento; certa margem de liberdade e ideação espontânea. O meio escolar é responsável, na maioria das vezes, pela perda de atos criativos” (Idem, p. 68).

Maturana (1993) postula que educar é configurar um espaço de convivência desejável que possibilite um fluir no conviver. Quando se consegue aceitação do outro para participar desse espaço o educar flui de maneira que não se torna um pesado fardo. A tarefa do educador é permitir que esse espaço seja configurado e abra o convite para a aceitação de uma convivência no âmbito do saber, assim haverá o encontro na emoção com o outro.

As ações construtivas possibilitam um espaço de convivência adequado a todos os envolvidos com o processo educacional. Faz-se necessário o entendimento de que as crianças e adolescentes têm um arcabouço de possibilidades de exploração de mundo extramuros e a escola, quando ignora essa realidade, restringe o

horizonte do aprendiz tanto no que se refere às vivências quanto ao que se refere à mobilidade deste indivíduo em seus ambientes.

9. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Qualquer atividade humana precisa de um espaço e de um tempo determinado. Assim acontece com o ensinar e o aprender, com a educação. Resulta disso que a educação possui uma dimensão espacial e que, também, o espaço seja junto com o tempo, um elemento básico, constitutivo, da atividade educativa.
Viñao (2005)

Na minha experiência profissional percebo que muito se tem avançado nos estudos e ações acerca dos desafios educacionais contemporâneos, mas poucos remetem à reflexão do papel pedagógico do espaço físico escolar e sua transformação por aqueles que o constroem e ocupam. O espaço da escola permanece assim, como um fim em si só, muitos por elas passam, mas poucos dela se apropriam. Neste sentido, a estrutura e a transformação pedagógica escolar ficam enfraquecidas e perdemos o que de mais precioso poderíamos ter na educação, a criação e o sentimento de pertencer. Deste modo, não fica difícil entender porque os alunos picham, quebram e não deixam nas escolas marcas positivas significativas.

É em função dos alunos que a escola existe. Mas será em função deles que ela se organiza? Nossa pesquisa focalizou os aspectos ambientais como possíveis favorecedores de *bullying* e nosso primeiro impacto ao iniciar a pesquisa foi constatar que quando “entramos na escola” podemos vê-la com padrões exclusivamente definidos pelos adultos com base nas experiências contidas através da educação efetivada com o “modelo de escola” que historicamente conhecemos. Tal estrutura construída com base nos padrões vigentes, nem sempre respeita as especificidades de seus usuários.

Entre os resultados da pesquisa, constatou-se que muitos dos conflitos que ali se concretizam são manifestados em sua maioria, pela aglomeração de estudantes em espaços exíguos. Em sala de aula os alunos demonstram falta de interesse e ficam alheios ao processo de ensino-aprendizagem usando esse espaço

para fins diversos e, ao sair dele, escolhem ambientes em que se juntam em grupos para articular agressões físicas e verbais voltadas para aqueles que não se enquadram nos padrões esperados. No período em que estive em campo, não houve qualquer movimento de organização dos ambientes para que os conflitos fossem evitados. Na verdade, as escolas ignoram o que acontece dentro das classes, uma vez que neste espaço há uma pessoa responsável – o professor – que responde pelos eventos que lá ocorrem.

Constatou-se ainda a inobservância dos espaços comuns como pátios, corredores e refeitório. Entendemos que esses ambientes deveriam proporcionar a expansão das atividades corporais e sociais, além de contemplar a autonomia e a responsabilidade dos discentes frente a situações inerentes ao espaço escolar. É certo que os arranjos espaciais tendem a influenciar os comportamentos dos discentes, por esse motivo, as escolas deveriam preocupar-se com itens que são necessários para um bom funcionamento e desenvolvimento da instituição como um todo, principalmente para os discentes. Nessa perspectiva, pensar, planejar e organizar espacialmente de maneira correta a infraestrutura da instituição traduz-se em ganhos que contemplam aprendizagem e a boa convivência.

O entorno em que as escolas se localizam, outro contexto analisado pela pesquisa, é condicionante para os acontecimentos internos. Os problemas sociais impostos pelos bairros em que as escolas se encontram, acabam por influenciar na eclosão de eventos de *bullying*, uma vez que elas não “escolhem” seus alunos e por isso, agregam indivíduos com padrões socioculturais diversificados influenciando comportamentos e comprometendo, por vezes, a convivência e o equilíbrio interno.

Há um discurso nas escolas que converge para um modelo de ambiente educativo, de promoção humana e gestão democrática, discurso esse que entendemos como contraditório, pois encontramos atuação dos agentes escolares feita com modelos formais, conservadores e autoritários. A nosso ver, se faz necessário a reflexão do papel social da escola e dos caminhos que ela percorre na perspectiva da construção e ocupação dos seus espaços.

O ambiente escolar é um meio de convívio social e de lazer, portanto, um fator influente no desenvolvimento da capacidade moral do aluno que buscará cada vez mais se integrar com pessoas a sua volta. Tem-se assim a necessidade de

um ambiente que forneça subsídios para tal integração. Estudar em um ambiente agradável, reconhecendo a variedade de circunstâncias que cada escola apresenta, pode contribuir positivamente no processo de aprendizagem e ao mesmo tempo torná-lo estimulante. A preocupação com o espaço físico onde o aluno estuda e fica pelo menos quatro horas com seus colegas e professor deveria ser constante.

Repensar o espaço físico para que ele se torne verdadeiramente pertencente ao aluno e desenvolva todas as dimensões humanas deveria ser parte do processo de estudos sobre a pedagogia, a fim de que os ambientes possam ser construídos com vistas a esse aspecto e, inversamente, os professores possam se utilizar de espaços adequados para desenvolver atividades concretas, propiciando uma aprendizagem significativa, entremeada pelo lúdico respeitando as diversas especificidades do aprendiz. A questão do espaço físico e as práticas pedagógicas merecem ser temas de futuras pesquisas, pois pouco se explora essa temática que é tão importante para o processo educacional.

É fundamental que todos os envolvidos com este ambiente possam pensar e compreender o espaço escolar com outros modos de existir a partir de uma nova concepção histórico-social da espacialidade, onde o mundo, o espaço e o ser humano tornem-se inerentes à práxis pedagógica, reduzindo a distância entre o discurso daqueles que constroem as escolas e aqueles que a ocupam.

10 REFERÊNCIAS

ABROMOVAY, M. Coord. **Cotidiano das escolas: entre violências**. Brasília: UNESCO, Observatório de violência, Ministério da Educação, 2005.

AQUINO, J. G. **Do cotidiano escolar: ensaio sobre a ética e seus avessos**. São Paulo: Summus, 2000.

ARANHA, M.L.A. **História da Educação**. 2 ed. rev. e atual. São Paulo: Moderna, 2005.

ARENDT, H. A crise na educação. **In: Entre o passado e o futuro**. Tradução Mauro W. Barbosa de Almeida. 3ª reimpressão da 5ª ed. de 2000. São Paulo: Perspectiva, 2005.

_____. **A condição humana**. 10ª Ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

ARSENIO, W.; LOVER, A. Children's conception of sociomoral affect: happy victimizers, mixed emotions, and other expectancies. **In: KILLER, M.; HART, D. (Orgs.). Morality in everyday life**. Cambridge: Cambridge University Press, 1996. p.87-128.

BANDURA, A. A evolução da teoria social cognitiva. **In: AZZI, R.G; POLYDORO, S. Teoria social cognitiva: Conceitos básicos**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BARDIN, L. **L'analyse de contenu**. Tradução Luis Antero Reto e Augusto Pinheiro. Presses Universitaire de France, 1977.

BIRMAN, J. **Arquivos do mal-estar e da resistência**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

BOMFIM, Z.A.C. **Cidade e Afetividade: estima e construção de mapas afetivos de Barcelona e São Paulo**. Fortaleza: Edições UFC, 2010.

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

CALEGARE, M.G.A.; HIGUCHI, M.I.G. Significados de Viver e Morar em Unidade de Conservação. **In Higuchi, MIG; Freitas, C. Higuchi, N. (eds). Morar e Viver em Unidades de Conservação no Amazonas**. Manaus: Edição do Autor. 2013.

CAVALCANTE, S.; ELIAS, T.F. Apropriação. In: Cavalcanti, S.; Elali, G. (orgs). **Temas Básicos de Psicologia ambiental**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

_____ ; ELALI G.A.(orgs). **Temas Básicos em Psicologia Ambiental**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

CHAUÍ, M. **Filosofia**. 1 ed. São Paulo: Ática, 2010.

COLOVINI, C. E; COSTA, M. R. N. **O Fenômeno Bullying na percepção dos professores**. In: Seminário Intermunicipal de Pesquisa, 10^a Mostra de Atividades Extensionistas e projetos Sociais, 5^o Salão de Iniciação Científica Trabalhos Acadêmicos. Anais. Guaíba: ULBRA Guaíba, 2007. 7p.

CONSTANTINI, A. **Bullying, como combatê-lo?** : prevenir e enfrentar a violência entre jovens. São Paulo: Itália Nova editora, 2004.

CARNEIRO, S.A. **Diferenças sociais e conflito na escola: observando o bullying**, 2012 Disponível em: <http://www.cp2.g12.br/UAs/se/departamentos/sociologia/pespectiva_sociologica/Numero4/Artigos/silzane.pdf>. Acesso em 30 set 2012.

DEBARBIEUX E.; BLAYA,C.(orgs.). **Violência nas escolas e políticas públicas**. Brasília: Unesco, 2002.

DONATELLI, D. **A vida em família: as novas formas de tirania**. São Paulo: Arx, 2006

_____. **Quem me educa? A família e a escola diante da (in)disciplina**. São Paulo: Arx, 2004.

DIAS, R. **Fundamentos de Sociologia Geral**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2009.

DURKHEIM, E. **Educação e sociologia**. São Paulo: Edições Melhoramentos, 1975.

ESTEBAN, M.P.S. **Pesquisa qualitativa em educação: fundamentos e tradições**. Tradução Miguel Cabrera. Porto Alegre: AMGH, 2010.

FANTE, C. **Fenômeno Bullying: como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz**. 2. ed. rev. Campinas, São Paulo: Verus editora, 2005.

FISHER, G. **Psicologia Social do Ambiente**. Tradução Armando Pereira da Silva. Instituto Piaget, 1994. (Coleção Perspectivas Ecológicas).

FONTANA, D. **Psicologia para professores**. 2. ed. Tradução Cecília Camargo Bartalotti. Sao Paulo: Edições Loyola, 2002.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir – história da violência nas prisões**. Tradução Lígia M. Pondé Vassallo. Petrópolis: Vozes, 1987

FREUD S.. **Psicologia de grupo e análise do ego**. Tradução Christiano Monteiro Oiticica. Rio de Janeiro: Ed. Imago, 1976. Pequena coleção das obras de Freud, vol. 15

GIFFORD, R. **Environmental Psychology: Principles and Practice**. Boston: Allyn and Bacon, 1987.

GÜNTHER, H. Affordance. In: CAVALCANTE, S; ELALI G.A. (orgs). **Temas Básicos em Psicologia Ambiental**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

HORNBLAS, D.S. **Bullying na escola: como crianças lidam e reagem diante de apelidos pejorativos**. 2009. 138 f. Dissertação (mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

HIGUCHI, M.I.G. Percepção e representação ambiental: Métodos e técnicas de investigação para a Educação Ambiental. In: PINHEIRO, J.Q; GÜNTHER, H. (orgs). **Métodos e pesquisa nos estudos pessoa-ambiente**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2008.

HOUAISS, A; VILLAR, M.S. Dicionário **Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio 2011. Disponível em www.ibge.gov.br/home/estatistica/.../pnad2011. acesso em 03 out 2012.

INAF - Instituto Nacional de Alfabetismo Funcional. Disponível em: http://www.ipm.org.br/ipmb_pagina.php?mpg=4.02.00.00.00&ver=por. Acesso em 2 fev 2013

LA TORRE, S. **Criatividade aplicada: recursos para uma formação criativa**. Tradução WIT Languages. Sao Paulo: Madras, 2008.

MATURANA, H. **Uma nova concepção de aprendizagem**. Dois Pontos, v.2, n.15, 1993.

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

MINAYO, M.C.S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde.** 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2010.

NASCIMENTO, A.M.T. **Intimidações na adolescência: expressões da violência entre pares na cultura escolar.** 2009. 203 f. Dissertação de mestrado. CFCA. Psicologia. Universidade Federal de Pernambuco, Recife.

NERY, M.C.R. **Sociologia da Educação.** Curitiba: Ibpex, 2008.

NOGUEIRA, R.M.C. **A prática de Violência entre pares: o bullying nas escolas.** 2008. Disponível em < www.rieoei.org/rie37a04.htm > Acesso em 16 Nov 2012.

OCHOA, J; ARAÚJO, D.L. e SATTLER, M.A. **Análise do conforto ambiental em salas de aula: comparação entre dados técnicos e a percepção do usuário.** 2012. Disponível em <<http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S167886212012000100007&script=sci>> Acesso em 10 fev 2013.

OLIVEIRA, P.S. **Introdução à sociologia.** São Paulo: Editora Ática, 2010.

OLWENS, D. **Bullying at school. What we know and what we can do.** Cambridge, Blackwell, 1983.

OSÓRIO. L.C. **Família hoje.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

PENTEADO, H.D. **Televisão e escola: conflito ou cooperação?** 3 ed. São Paulo: Cortez, 2000.

PESSOA, X.C. **Sociologia da Educação.** 3 ed. Campinas, São Paulo: Editora Alínea, 2005.

PETRINI, J. C. **Pós-modernidade e família: um itinerário de compreensão.** Bauru, SP: EDUSC, 2003.

PIAGET, J. **O juízo moral na criança.** Tradução Elzon Lenardon. São Paulo: Summus, 1994.

PINHEIRO, J.Q ; GÜNTHER, H. (organizadores) **Métodos de pesquisa nos estudos pessoa-ambiente**. São Paulo: Casa do psicólogo, 2008.

_____. Behavior Setting. In: CAVALCANTE, S; ELALI G.A. (orgs). **Temas Básicos em Psicologia Ambiental**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

PUIG, J.M. Aprender a viver. p. 65-104 In: ARANTES, Valéria Amorim (organizadora). **Educação e valores: Pontos e Contrapontos**. (Coleção pontos e contrapontos). São Paulo: Summus, 2007.

SANTOS, C.R.B.G. Estresse e estilos parentais. P. 151 – 172 In: WITTER, Geraldina Porto (organizadora). **Psicologia e educação: professor, ensino e aprendizagem**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2004.

SCHAEFER, R. **Sociologia**. Tradução Eliane Kanner e Maria Helena Ramos Banoni. 6. ed. São Paulo: McGraw-Hill, 2006

SCHULTZ, D. P, SCHULTZ, S. E. Tradução Suely Sonoe Murai Cuccio. **História da psicologia moderna**. São Paulo: Cengage Learning, 2011.

SILVA, A.B.B. **Bullying: mentes perigosas nas escolas**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2010.

SPOSITO, M. P. **A ilusão fecunda: a luta por educação nos movimentos populares**. São Paulo, Hucitec; Edusp, 1993.

TUAN, Y. **Paisagens do medo**. Tradução Livia de Oliveira. São Paulo: Editora UNESP, 2005.

_____. **Espaço e Lugar: a perspectiva da experiência**. Tradução de Livia de Oliveira. São Paulo: DIFEL, 1983.

_____. **Topofilia: Um Estudo da Percepção, Atitudes e Valores do Meio Ambiente**. São Paulo: Difel, 1980.

VALERA,, S.; VIDAL, T. Privacidad e territorialidad. In Aragonés, J.I., Amérgo, M. (Coords) **Psicologia Ambiental**. Madri: Ediciones Pirâmide, 2002.

VIÑAO, A. Espaços, usos e funções; a localização e disposição física da direção escolar na escola graduada. In: BENCOSTTA, Marcus Levy (org.). **História da educação, arquitetura e espaço escolar**. São Paulo: Cortez, 2005.

APÊNDICE 1

ROTEIRO PARA O GRUPO FOCAL

1. Em qual espaço da escola vocês gostam de se reunir com seus colegas?
2. Vocês gostam da escola? O que ela representa para vocês?
3. Vocês acham que o ambiente escolar é interessante?
4. Vocês sabem o que é *bullying*?
5. Vocês já sofreram algum tipo de intimidação ou conhecem alguém que tenha passado por isso? Como ocorreu?
6. Porque vocês acham que nesses lugares acontecem mais situações de *bullying* que em outros?
7. Vocês acham que o diretor e os professores tomam alguma atitude quando acontece *bullying* entre os alunos? Qual? Há outra pessoa que toma atitude quando acontece algo assim?
8. O que vocês acham que deveria ser feito para acabar com o *bullying* na escola? Vocês concordam com a implantação de regras para o bom convívio entre os alunos? Vocês acham que isso funcionaria para todos do mesmo jeito?
9. Para quem seriam estabelecidas essas regras? Por quê?

APÊNDICE 2

ROTEIRO SEMIDIRIGIDO PARA A OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE

1. Característica dos aspectos físicos do prédio.
2. Configuração do entorno da escola.
3. Forma como as crianças e adolescentes interagem nos diversos ambientes da escola
4. Espaços onde os alunos do ensino fundamental II mais se reúnem e seus comportamentos..
5. Relação entre os pares em sala de aula e comportamento do professor.

APÊNDICE 3

ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA: DOCENTES

Dados pessoais – sexo, idade, formação, religião, tempo de magistério, tempo na escola, disciplina ministrada.

1. Você sabe o que é bullying?
2. Como você entende essa situação na escola? Acontece noutros lugares que não seja a escola? Pesquisas indicam que na escola existe mais *bullying* que em outros lugares. Por que, em sua opinião, esses resultados se justificam? Como é abordado o assunto pelos gestores? Há alguma regra ou norma já discutida e solicitada para os professores? E com os alunos como é abordado? E com os pais?
3. Nesta escola você é capaz de identificar alunos com comportamentos violentos? Que tipo de comportamentos violentos eles apresentam?
4. Existe algum espaço específico na escola (dentro ou fora) onde é mais comum acontecer essas agressões?
5. Como é a atuação do professor numa situação de agressão entre alunos? Do gestor?
6. Qual seria o verdadeiro papel da escola diante dessas situações?
7. Como o senhor (a) destaca a importância da família na vida escolar da criança?
8. O que o senhor (a) pensa sobre o ambiente escolar? Em sua opinião a escola poderia coibir comportamentos agressivos? Como?
9. Que outras instituições poderiam ajudar no enfrentamento desse tipo de comportamento?

APÊNDICE 4

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA: GESTORES

Dados pessoais – sexo, idade, formação, religião, tempo de magistério, tempo de gestão na escola, grau de autoridade na escola.

1. Você sabe o que é bullying? Alguma vez a instituição discutiu o tema com os alunos? Como foi abordado?
2. Existem nesta escola alunos com comportamentos violentos? Que tipo de comportamentos violentos eles apresentam?
3. Como o (a) senhor (a) atua frente a um caso de *bullying*? Em sua opinião a escola tem mecanismos para coibir essa prática?
4. A senhora destaca algum ambiente específico aonde os eventos ocorrem com mais frequência? Qual o posicionamento da escola para evitar esse comportamento neste espaço?
5. Quais as relações que são estabelecidas entre o entorno e a escola?
6. Em sua opinião, como a escola poderia ajudar os discentes a estabelecer relações baseadas no respeito e cooperação mútuos?



APÊNDICE 5

Universidade Federal do Amazonas - UFAM
Faculdade de Psicologia - FAPSI

Termo de Anuência

Declaramos para os devidos fins que estamos de acordo com a realização da pesquisa: “*O fenômeno do bullying: implicações do ambiente escolar na prática da violência entre pares*”, sob a responsabilidade da pesquisadora Elaine Freire da Silva, aluna mestranda do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Amazonas - UFAM.

Autorizamos a realização dessa pesquisa no âmbito desta unidade escolar, no que se refere à aplicação de grupo focal e observação do espaço escolar com alunos do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental II, que forem estudantes desta unidade e apresentem interesse em participar da pesquisa.

A autorização concedida será para participar de reuniões referentes ao grupo focal, a serem realizadas em sala de aula, com a participação dos alunos do 6º ao 9º anos mediante a autorização prévia dos pais e/ou responsáveis pelos alunos menores de 18 anos.

Por esta razão, a escola concede uma sala de aula para a realização do grupo focal assim como a utilização do espaço escolar para observações relevantes ao desenvolvimento da pesquisa.

Escola

Gestor

Manaus, 10 de fevereiro de 2012.

APÊNDICE 6



Universidade Federal do Amazonas - UFAM
Faculdade de Psicologia - FAPSI

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Senhor (a) gestor/professor (a),

Sou mestranda da Universidade Federal do Amazonas – UFAM e como parte de meu trabalho de Mestrado, estou realizando um estudo cujo tema é “*Fenômeno do bullying: implicações do ambiente escolar na prática da violência entre pares*” sob orientação da Profa. Dra. Maria Inês Gasparetto Higuchi.

Este estudo tem como objetivo analisar as implicações do ambiente escolar em seus diversos contextos na manifestação prática do *bullying*.

Gostaria de obter sua anuência para participação do estudo, objetivando investigar acerca da percepção e atuação do corpo gestor e corpo docente frente aos eventos conflituosos que se dão nos diversos espaços escolares. A pesquisa será feita através de entrevista semiestruturada e será gravada para melhor tratamento dos dados coletados. Será conduzida por mim em dia e horário previamente agendados. Após a análise dos dados, todo o material será destruído e, por ser a adesão à pesquisa voluntária, não haverá ônus financeiros para nenhuma das partes.

Se necessário, para entrar em contato comigo, os números são: 9989-6801/8425-7432/3622-6019 ou pelo e-mail elaine.freire@live.com.

Atenciosamente,

Elaine Freire da Silva

Mestranda do Programa de Pós-Graduação da UFAM

CONSENTIMENTO

Eu,

_____ componente
do corpo gestor e docente da instituição, aceito participar do estudo sobre bullying e ambiente escolar envolvendo entrevistas gravadas, nos termos descritos anteriormente, a ser desenvolvido pela pedagoga Elaine Freire da Silva, mestranda da Universidade Federal do Amazonas.

Assinatura



APÊNDICE 7

Universidade Federal do Amazonas - UFAM
Faculdade de Psicologia - FAPSI

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Pais ou responsáveis dos alunos

Senhores pais, mães ou responsáveis.

Sou mestranda da Universidade Federal do Amazonas – UFAM e como parte de meu trabalho de Mestrado, estou realizando um estudo cujo tema é “*Fenômeno do bullying: implicações do ambiente escolar na prática da violência entre pares*” sob orientação da Profa. Dra. Maria Inês Gasparetto Higuchi.

Este estudo tem como objetivo analisar as implicações do ambiente escolar em seus diversos contextos na manifestação prática do *bullying*.

Gostaria de obter seu consentimento para a participação de seu filho (a) em minha pesquisa. Tal pesquisa será feita em grupo, conduzida por mim e auxiliada por uma estagiária, estudante de Psicologia.

Nesta entrevista, o aluno falará sobre seu entendimento acerca do fenômeno *bullying* e sobre o ambiente escolar. Com o objetivo de facilitar o registro do encontro das crianças e adolescentes, utilizarei um gravador. Os nomes dos participantes não serão revelados publicamente e, após as análises dos dados, todo o material será destruído.

Deixo claro que, mesmo com sua autorização, a participação é voluntária sem despesa para o aluno e para a pesquisadora. Dessa forma, Sr (a) pode retirar seu consentimento a qualquer momento sem prejuízo para seu filho (a).

Se necessário, para entrar em contato comigo, os números são: 9989-6801/8425-7432/3622-6019 ou pelo e-mail elaine.freire@live.com

Caso autorize a participação de seu filho (a) preencha os campos abaixo.

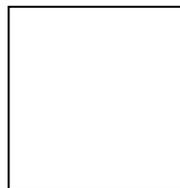
Atenciosamente,

Elaine Freire da Silva

Mestranda do Programa de Pós-Graduação da UFAM

CONSENTIMENTO

Eu, _____ responsável por _____ autorizo sua participação no estudo sobre bullying e ambiente escolar envolvendo entrevistas gravadas, nos termos descritos anteriormente, a ser desenvolvido pela pedagoga Elaine Freire da Silva, mestranda da Universidade Federal do Amazonas.



Impressão do dedo polegar

Assinatura do pai, mãe ou responsável

caso não saiba assinar.

Data ____/____/____

Pesquisadora Responsável

ANEXO 1



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA – CEP/UFAM

**PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA**

O Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Amazonas aprovou, em reunião ordinária realizada nesta data, por unanimidade de votos, o Projeto de Pesquisa protocolado no CEP/UFAM com CAAE nº. 01005712.9.0000.5020, intitulado: **“O FENÔMENO DO BULLYING: IMPLICAÇÕES DO AMBIENTE ESCOLAR NA PRÁTICA DA VIOLÊNCIA ENTRE PARES”**, tendo como Pesquisadora Responsável Elaine Freire da Silva.

Sala de Reunião da Escola de Enfermagem de Manaus – EEM da Universidade Federal do Amazonas, em Manaus/Amazonas, 06 de junho de 2012.

Prof. MSc Pedro Rodolfo Fernandes da Silva
Coordenador CEP/UFAM