



Universidade de Brasília

Instituto de Psicologia

Curso de Pós-Graduação em Psicologia Social, do Trabalho e das Organizações

Bullying:
Estudo de caso em escola particular

Rafael Rodrigues Vieira

Orientadora: Prof. Dra. Ana Lúcia Galinkin

Brasília, DF

2009



Universidade de Brasília

Instituto de Psicologia

Curso de Pós-Graduação em Psicologia Social, do Trabalho e das Organizações

Bullying:
Estudo de caso em escola particular

**Dissertação apresentada ao
Instituto de Psicologia da
Universidade de Brasília como
requisito parcial à obtenção do
título de Mestre em Psicologia**

Autor: Rafael Rodrigues Vieira

Orientadora: Prof. Dra. Ana Lúcia Galinkin

Brasília, DF

Dezembro de 2009



Universidade de Brasília

Instituto de Psicologia

Curso de Pós-Graduação em Psicologia Social, do Trabalho e das Organizações

Bullying:

Estudo de caso em escola particular

Dissertação defendida em 09 de dezembro de 2009

Banca Examinadora:

Prof^a Dra. Ana Lúcia Galinkin – Presidente

Universidade de Brasília – UnB - PSTO

Prof^a Dra. Silviane Barbato – Membro

Universidade de Brasília – UnB -PED

Prof^a Dra. Ana Magnólia Mendes – Membro

Universidade de Brasília – UnB - PSTO

Prof^a Dra. Elaine Rabelo Neiva – Suplente

Universidade de Brasília – UnB - PSTO

Agradecimentos

Esta jornada que se conclui representa uma etapa importantíssima da minha vida e, como toda saga que se preze, tão importante quanto o seu término é o caminho percorrido. E nesta trajetória não poderia deixar de destacar as pessoas que, efetivamente, contribuíram para que este trabalho fosse possível.

Gostaria de agradecer a todos aqueles que são os protagonistas desta história, que preenchem cada momento da minha vida.

Agradeço a minha mãe, Lenilda, que foi responsável pela minha educação, pela minha vida e pela constante ajuda, demonstrando com a sua força e capacidade que é possível conquistar aquilo que se deseja. Nossa relação de respeito e carinho faz com que eu continue acreditando que o amanhã pode ser sempre melhor. Também não posso esquecer da ajuda pontual na transcrição das entrevistas desta pesquisa. Obrigado mamãe!!!

Ao meu pai, Ilton, que mesmo na ausência é permanentemente lembrado, sendo que sua inspiração me faz lembrar que a sua presença é fundamental, e ele está presente, sempre!!!

Marilur, meu amor, que apareceu no meio desta trajetória e me faz pensar como eu consegui chegar até aqui sem ela. Sua fibra, força e determinação serviram de inspiração, sendo que agora, com a minha musa, nada me parece impossível! Minha paixão me permitiu crescer como ser humano e, de agora em diante, não imagino a vida sem esta guerreira ao meu lado. Eu te amo meu amor e quero você comigo para sempre!!!

Meu irmão Rodrigo, cuja atitude ríspida esconde um grande coração, sempre disposto a ajudar. Até nos momentos em que diz que psicologia não serve para nada, eu tenho por você muito respeito, consideração e admiração. Continue trilhando o seu caminho e você terá muito sucesso.

Agradeço a minha avó Auristela, que me acolheu em sua casa no início desta jornada, e sempre que precisei esteve presente. Mulher forte, de personalidade, por vezes entramos em choque (quando ela reclamava das minhas roupas ou das minhas atitudes), mas o meu carinho é eterno. Mesmo quando não sabe exatamente o que dizer, diz aquilo que deve ser dito.

Ao Adriano e ao Jorginho, os filhos que meu amor me deu, por me lembrarem constantemente das dificuldades e das maravilhas que envolvem a convivência com adolescentes.

Agradeço a minha orientadora, a professora Ana Lúcia Galinkin, que acompanha a minha trajetória desde a graduação, passando por estágios, monitorias e agora o mestrado, vivemos um longo caminho de quase 10 anos, discutindo e pensando a violência como tema de relevância na psicologia social. Agradeço o apoio e, principalmente, a paciência que teve comigo durante todo este trajeto. Sei que não sou a pessoa mais organizada do mundo (longe disso) e me orientar deve ter sido uma tarefa das mais árduas. Por todo o suporte e dedicação, sou muito grato.

Agradeço as professoras Ana Magnólia, Silviane Barbato e Elaine Neiva, que além de participarem da banca com contribuições importantes para a melhora deste trabalho, foram extremamente dedicadas durante toda a minha formação, sendo testemunhas do meu crescimento como estudante, pesquisador e pessoa.

Agradeço ao colega Danilo Rippel, que me acompanhou na pesquisa durante as observações e que trouxe contribuições para a execução deste trabalho, aproximando-se muito mais dos adolescentes do que eu seria capaz de fazer.

Preciso agradecer a escola, na figura da sua orientadora educacional, pela disposição em permitir que realizássemos a pesquisa, além de oferecer um suporte excepcional, ajudando imensamente na interação com os alunos e professores, tornando a árdua tarefa a realizar um pouco mais fácil. Muito obrigado, espero que este trabalho sirva para orientá-los no propósito de melhorar as relações entre a comunidade escolar e na prevenção e no combate ao *bullying*.

Agradeço aos meus amigos, em especial aqueles de quem me distanciei por conta da conclusão deste mestrado. Espero que perdoem as minhas ausências, compreendam os meus sumiços e relevem as minhas faltas. Saibam que são importantes para mim e que, muitas vezes, as lembranças de vocês foram um alento nos momentos mais difíceis. Muito obrigado!

Agradeço em primeiro lugar ao Miguel, que mais do que um afilhado, representa para mim muito orgulho, alegria e satisfação. Estar com ele renova as minhas energias e esperanças, traz a convicção de que preciso ser pai e que é na alma mais inocente que encontramos o caminho da verdadeira felicidade.

À Carla, minha irmã por destino, que me deu dois presentes em forma de anjos; primeiro que escolheu para padrinho do Miguel, e fez com que me sentisse a pessoa mais importante do mundo, e depois me apresentou ao meu amor, Marilur, e fez com que eu me tornasse o homem mais feliz do mundo. Mesmo diante de dificuldades, nossa

amizade perdura e se renova, com seu apoio constante e incondicional, que me ajudam a crescer e evoluir sempre. Tenho muita admiração e respeito por você, chuchu.

À Melissa, minha outra irmã por destino, cuja presença sempre me acalmou meu espírito. Sua preocupação e cuidado me fazem sentir seguro e confortável, sabendo que você estará sempre ao meu lado, apoiando e participando de cada etapa da minha vida. Você tem um lugar especial no meu coração.

À Ludmilla, que mesmo estando mais ausente do que presente traz alegria e leveza ao cotidiano estressante e corrido que vivemos. Sua energia de vida, alto astral e um sorriso permanente me lembram que a vida valhe a pena ser vivida em sua plenitude. Beijos para você, mocinha.

Ao Ricardo, cujo apoio nos momentos de necessidade não foram esquecidos e que, com sua postura firme, quixotesca, permite que eu acredite ser possível enfrentar moinhos de ventos, gigantes ou qualquer desafio, desde que se tenha fibra e determinação.

Ao João, que mesmo surgindo recentemente demonstrou ser um amigo confiável, gentil e generoso, em especial em um momento de crise extrema, no qual ele resgatou o HD do meu notebook e, com ele, esta dissertação.

À Naira e Geraldo, que sempre me trataram com um filho, me acolheram nas suas vidas e cujo apoio permanente foi importante durante toda esta trajetória.

Agradeço aos meus primos, Thiago, Marcelo e Diego, cada um do seu jeito me auxiliaram durante este processo.

Obrigado a todos, vocês sabem que são importantes para mim.

Sumário

Lista de Tabelas	x
Lista de Anexos	x
Resumo	xii
Abstract	xiii
Introdução	1
Capítulo 1 – Violência	11
1.1 Definições de violência	11
1.2 Violência e agressividade	15
1.3 Formas de abordagem da violência	22
1.4 Violência Simbólica	26
1.5 Violência e Linguagem	29
1.6 Violência e Poder	31
1.6.1 Concepção arendtiana	31
1.6.2 Concepção foucaultiana	33
Capítulo 2 – <i>Bullying</i>	34
2.1 Definindo <i>bullying</i>	35
2.2 Causas e estratégias de enfrentamento do <i>bullying</i>	41
2.3 Consequências do <i>bullying</i>	43
2.4 Contextualizando o agressor	46
2.5 Exemplos extremos de reação ao <i>bullying</i>	48
Capítulo 3 – Violência nas escolas	53
3.1 A escola como lugar da violência	53
3.2 Por que realizar o estudo em escola particular?	58

3.3 Adolescência e violência	59
3.3.1 A formação de grupos na adolescência	61
3.3.2 A influência do meio no comportamento dos adolescentes	64
3.4 O papel da família no fenômeno <i>bullying</i>	66
3.5 <i>Bullying</i> e masculinidade nas identidades de gênero	67
3.6 <i>Bullying</i> entre meninas	69
Capítulo 4 – Método	72
4.1 Local de Pesquisa	73
4.2 Sujeitos	73
4.3 Instrumentos e procedimentos	75
4.4 Abordagem metodológica	79
4.4.1 Estudo de caso	80
4.4.2 Observação direta	82
4.4.3 Entrevistas	84
4.5 Análise dos dados colhidos nas entrevistas	85
Capítulo 5 – Resultados e Discussão	87
5.1 Observação direta	87
5.2 Entrevistas com professores	98
5.3 Entrevistas com alunos	116
Considerações Finais	141
Referencias Bibliográficas	152
Anexos	160

Lista de Tabelas

Tabela 1 Sujeitos das entrevistas – Alunos	74
Tabela 2 Sujeitos das entrevistas – Professores	75
Tabela 3 Resultados das observações diretas realizadas durante o recreio	88
Tabela 4 Resultados das observações diretas realizadas na turma Alfa	90
Tabela 5 Resultados das observações diretas realizadas na turma Beta	92
Tabela 6 Resultados das observações diretas realizadas na turma Gama	92
Tabela 7 Resultados das observações diretas realizadas na turma Delta	94
Tabela 8 Resultados das observações diretas realizadas na turma Sigma	95
Tabela 9 Resultados das observações diretas realizadas na turma Omega	97
Tabela 10 Categoria Temática 1 - Resultados das entrevistas com os professores	99
Tabela 11 Categoria Temática 2 - Resultados das entrevistas com os professores	106
Tabela 12 Categoria Temática 3 - Resultados das entrevistas com os professores	113
Tabela 13 Categoria Temática 1 - Resultados das entrevistas com os alunos ..	116
Tabela 14 Categoria Temática 2 - Resultados das entrevistas com os alunos ..	122
Tabela 15 Categoria Temática 3 - Resultados das entrevistas com os alunos ..	128

Lista de Anexos

Anexo 1 Termo de consentimento livre e esclarecido – Alunos	160
Anexo 2 Termo de consentimento livre e esclarecido – Professores	161
Anexo 3 Roteiro das entrevistas semi-estruturadas individuais com os professores	162

Anexo 4 Roteiro das entrevistas semi-estruturadas individuais com os alunos 163

Resumo

O presente estudo tem como objetivo investigar os comportamentos relacionados ao *bullying* entre adolescentes – que são manifestações freqüentes e duradouras de atos que visam desestabilizar, humilhar, ofender e agredir, provocando danos de natureza tanto física quanto psicológica. Apesar deste fenômeno não ser novidade no ambiente escolar, apenas recentemente começou a despertar a atenção para as conseqüências negativas que advém destes comportamentos, o que vem provocando aumento das pesquisas da área. A revisão da literatura buscou levantar aspectos que relacionassem o *bullying* com a violência, em suas diferentes manifestações, tentando demonstrar a complexidade e a amplitude desta interação. Esta pesquisa se apresenta como um estudo de caso, envolvendo uma escola particular de uma cidade-satélite de Brasília com alta concentração de renda. Como abordagem metodológica foram utilizadas observações diretas sistemáticas e entrevistas semi-estruturadas individuais com alunos e professores. Os dados resultantes foram tratados a partir da análise de conteúdo categorial temática, destacando as percepções e vivências dos envolvidos no que se refere ao *bullying*. Como principais resultados, destacamos que os entrevistados entendem o conceito de *bullying*, o relacionam com a imaturidade dos adolescentes, já testemunharam ou forma vítimas de *bullying* (mesmo aqueles que também são autores) e traçam estratégias de enfrentamento (geralmente) individuais. Concluimos com algumas considerações e recomendações para a prevenção e o combate às ocorrências deste fenômeno.

Palavras-Chave: *bullying*, escola particular, adolescentes.

Abstract

This study aims to investigate the behaviors related to bullying among teenagers – they are also frequency and enduring acts intended to destabilize and humiliate, abuse and assault, causing physical and psychological damage. Although this phenomenon is not new to the school only recently started to attract attention to the negative consequences that comes from such conduct, which has led to increased research in the area. The literature review sought to raise issues that related to bullying with violence in its various forms, trying to demonstrate the complexity and breadth of this interaction. This research is presented as a case study involving a private high school in Brasilia’s suburb with a high concentration of income. Methodological approach was used direct observation and systematic semi-structured interviews with individual students and teachers. The data were treated from the content analysis categories and themes, highlighting the perceptions and experiences of those involved in relation to bullying. As main results, we emphasize that respondents understand the concept of bullying, relate to the immaturity of teenagers, have witnessed or as victims of bullying (even those who are also bully) and plot strategies for coping (usually individual). We conclude with some considerations and recommendations for the prevention and combating the occurrence of this phenomenon.

Keywords: *bullying*, high school, teenagers

INTRODUÇÃO

Para quem aprecia as sutilezas e ironias da vida, temos nos defrontado com uma gama enorme de paradoxos comportamentais e enigmas morais, antes pouco presentes em nosso cotidiano. Avançamos a passos largos em questões tecnológicas, podemos nos comunicar e conhecer pessoas do outro lado do mundo, mas não cumprimentamos nosso vizinho. Desvendamos os códigos da genética, mas ainda nos deparamos com guerras baseadas em preconceito e discriminação. Produzimos riquezas, consumimos cada vez mais e agora enfrentamos uma das crises mais profundas do capitalismo. Pregamos o respeito à diversidade, mas diariamente nos deparamos com atos que discriminam os diferentes e comportamentos de assédio moral que subjagam e desqualificam o outro, tanto na condição de vítimas quanto de assediadores e observadores.

Esforçamo-nos cada vez mais em construir uma sociedade da qual possamos nos orgulhar, mas, para nossa tristeza, parece que estamos cada vez mais distantes desta utopia. Pregamos a paz enquanto erguemos muros e blindamos nossos carros, instalamos câmeras de segurança e nos armamos para nos defender de todas as ameaças possíveis (reais e imaginárias). As pressões e dificuldades da economia, aliada as transformações sociais que tornaram os valores culturais cada vez mais fluidos parecem evidenciar uma dicotomia estranha. Preocupamo-nos com o nosso bem estar e segurança pessoal e menos com as necessidades dos outros. Ao mesmo tempo em que incentivamos a busca por diferenciação, produtividade, competitividade, temos nos

deparado com a necessidade ética de valorizar o respeito e a dignidade humana. De que vale o acúmulo de riquezas se esta ocorre a partir da perda de nós mesmos e da exploração do outro?

A violência tem sido entendida como uma característica exclusiva do outro, característica dos enjeitados, dos párias e dos bárbaros, aqueles que são diferentes de nós. As pessoas de bem, educadas e socialmente reconhecidas não estavam imunes as vicissitudes deste outro marginal, mas podia se proteger e defenderem-se destes, através de medidas cada vez mais eficientes contra o contato com este ‘mundo’ violento. Entretanto temos visto com maior frequência e cada vez mais estarecidos, atos de violência sendo cometidos por indivíduos muito distantes desta realidade excludente (e conseqüentemente muito próximos de nós). Jovens de classe média, universitários que são flagrados espancando empregadas domésticas, agredindo e humilhando mendigos e prostitutas, queimando índio até a morte. É neste momento que passamos a reconhecer a violência não apenas como uma questão de segurança pública e de responsabilidade das polícias, mas como um grave problema social, para o qual ainda buscamos solução. As pessoas se habituaram tanto a viver com ela em nossa sociedade que ela foi banalizada. (Odalía,1993). No rastro desta banalização surge a preocupação em se promover estratégias de sensibilização contra esta naturalização da violência. A banalização da violência se reflete na banalização das relações entre os indivíduos.

A violência nos assusta, com a perspectiva de que estes jovens determinarão os rumos da sociedade também gera uma forte ansiedade e um sentimento de que algo deve ser feito urgentemente, tanto para garantir as oportunidades de desenvolvimento destes adolescentes em ambientes que ofereçam bem-estar e segurança, bem como prevenir situações de conflito e abusos físicos e psicológicos, em prol da construção de

um mundo mais justo, equilibrado e tolerante. Parece que estas práticas, denominadas no contexto de trabalho como assédio moral, tem já estabelecido seu *locus* enquanto um assunto sério, com conseqüências graves tanto para os indivíduos quanto para as organizações e a sociedade em geral. Entretanto, a forma juvenil deste comportamento não vinha sendo pesquisada com a mesma intensidade. O *bullying* ainda tem sido considerado como uma atitude infantil, que será abandonada com a maturidade e cuja conseqüência restringe-se a sala de aula.

O *bullying* é uma das práticas da violência que começa a receber maior atenção, ao mostrar a sua cara feia, desafia a todos nós a enfrentá-la. O *bullying* é uma forma específica de violência que pode ser encontrada nas escolas, entretanto o desconhecimento acerca das condições que propiciam a manifestação do fenômeno *bullying* contribui para a falta de políticas (e estratégias) de cuidados e prevenção deste fenômeno.

Tem sido difundida, tanto pela mídia quanto pelos relatos de conhecidos ou mesmo por vivências pessoais, a incidência cada vez maior de práticas violentas, comportamentos agressivos e atividades que não condizem com as expectativas sociais sobre a conduta de jovens em situação escolar. Brigas de gangues, pichações, ameaças, danos à propriedade, roubos, tráfico de drogas, armas, morte aparecem nos relatos sobre violência nas escolas. Todos estes eventos aparecem, volta e meia, ligados a jovens tanto dentro quanto nos arredores das escolas. Entretanto, precisamos ficar atentos para o que é, efetivamente, *bullying*, e o que está sendo representado por outros fenômenos sociais. Utilizar um conceito e inflá-lo, fazendo-o abarcar tantas e tão diversas situações enfraquece o conceito e torna o seu entendimento vazio e desnecessário. Seriam todos estes eventos considerados como *bullying*? Precisamos deixar bem claro sobre o que

estamos falando, e esta não tem sido uma tarefa das mais simples. Esperamos ao longo deste trabalho tornar este fenômeno familiar, conceituando-o de forma clara.

Compreender o fenômeno do *bullying* tem sido um trabalho árduo, encarado com muito respeito e empenho por profissionais de diversas áreas do conhecimento, além de contar com o apoio e a participação de setor público e da sociedade civil. Hoje em dia é cada vez mais claro que este já se constitui como uma questão de ordem social, mais do que um problema restrito ao contexto escolar; não se trata apenas de indisciplina ou da perda do referencial da escola enquanto instituição social sólida, mas especialmente da presença e da aceitação de práticas abusivas, perversas e consideradas, muitas vezes, como comportamentos normais ou brincadeiras.

As questões da violência nas escolas e dos comportamentos de *bullying* têm sido exploradas pela Psicologia Social, principalmente no que se refere às relações entre agressão e comportamentos anti-sociais, preconceito e discriminação. Quanto ao comportamento agressivo, que é recompensado e estimulado, tende a permanecer. Ignorar e naturalizar os comportamentos agressivos de *bullying* como sendo normais ou apenas brincadeira, favorece a continuidade destes comportamentos agressivos, provocando sérios distúrbios psicológicos nas vítimas, podendo provocar inclusive reações extremas, tanto de suicídios quanto respostas violentas das vítimas contra os colegas e a escola, como nos casos noticiados ocorridos nos Estados Unidos e em outros países desenvolvidos.

Para que seja possível estabelecer uma proposta efetiva a respeito do *bullying* nas escolas, devemos estar dispostos a percebê-lo em suas nuances e diferentes manifestações, reconhecer sua existência enquanto comportamento grave, cuja prática devemos compreender para desenvolver estratégias para evitá-las. A aceitação de que a

violência nas escolas é um problema que diz respeito a todos nós, parte da premissa de que temos de admitir a existência de tendências violentas também em nós mesmo, a fim de que possamos mudar o nosso foco da acusação e punição dos indivíduos violentos para uma visão mais abrangente, que compreenda a natureza e as razões de atos violentos.

Escolhemos realizar esta pesquisa em escola particular de classe média, a fim de possibilitar uma abordagem distinta da comumente adotada, na qual se associa violência às condições sociais e econômicas desfavoráveis. Entretanto, enfrentamos dificuldades para concretizá-la, já que algumas escolas procuradas não permitiram acesso as suas instalações ou aos alunos, o que inviabilizaria a proposta do trabalho. A escola pesquisada permitiu que executássemos todas as etapas propostas apresentadas a seguir.

Propusemos-nos a investigar o fenômeno da violência nas escolas, em suas diferentes manifestações, privilegiando aqueles comportamentos relacionados às práticas denominadas como *bullying*. São objetivos específicos da pesquisa: identificar de que forma estas práticas de *bullying* ocorrem; em sala de aula, no intervalo entre aulas, no recreio, na entrada e na saída da escola, quais são as especificidades deste comportamento na escola investigada, observar se há diferenças de gênero no comportamento identificado como *bullying*; analisar como os atores envolvidos em uma relação de *bullying* percebem este fenômeno (tanto por parte de quem sofre quanto dos autores); verificar como estes atores explicam este comportamento; comparar os resultados com aqueles encontrados na literatura, verificando se é possível delinear especificidades em contextos escolares diversos.

Devido à natureza e as peculiaridades do fenômeno, consideramos que um estudo de caso seja uma forma adequada de investigação. Para a coleta dos dados

elegemos a técnica de observação direta dos comportamentos dos estudantes em sala de aula, nos intervalos de aula, no recreio, entrevistas individuais com alunos que praticam e que sofrem esta forma específica de violência (*bullying*) e entrevistas com professores. Também foram realizadas conversas prévias com professores e funcionários para a construção do roteiro de entrevista, que não foram consideradas como *corpus* para a etapa de análise de resultados.

As observações foram analisadas a partir das anotações do caderno de campo, no qual todos os comportamentos dos estudantes relacionados com a prática do *bullying* e outras manifestações de violência foram anotadas e posteriormente categorizadas a partir da incidência destes comportamentos. Os dados colhidos nas entrevistas foram codificados e analisados a partir da técnica de análise de conteúdo, com base na proposta de Bardin (2004), sendo divididos em dois grupos, alunos e professores.

Com este trabalho pretendemos contribuir para uma reflexão sobre a violência entre jovens, em particular no contexto escolar, focalizando uma de suas manifestações, o *bullying*, que tem sido tratada pelos pais e mesmo professores, como problema menor, próprio da idade, ou seja, naturalizado e por esta razão não requerendo maior atenção.

Considerando que a questão do *bullying* ultrapassa os limites da escola, consistindo-se como um grave problema social (Abramovay e Rua, 2003), parece indispensável compreender os impactos que as atitudes de violência causam nos jovens, tanto no papel de vítima, quanto no de agressor, assim como de observadores. Sendo assim, propomos que esta pesquisa sirva como uma reflexão acerca de algumas questões importantes sobre a violência, em especial a violência no contexto escolar, e as conseqüências deste fenômeno nos jovens, que são apontados por diversas pesquisas e

levantamentos estatísticos como os maiores envolvidos nestas práticas, tanto na condição de vítima quanto de agressor.

A literatura aponta uma maior incidência de práticas de *bullying* em jovens de idade mais novas (pré-adolescentes), e que tais comportamentos tendem a se extinguir com o tempo (Paulk, Swearer, Song e Carey, 1999, Asidao, Vion, e Espelage, 1999, Rodkin, Farmer, Pearl e Van Acker, 2000, Pellegrini e Bartini, 1999, Lopes Neto, 2005, ABRAPIA, 2006).

Entretanto, em relatos de adolescentes feitos em estágio prévio desta pesquisa e em situação clínica, foram apontadas que tais práticas não se extinguiriam, mas que se tornariam mais sofisticadas, sutis, o que acabaria dificultando sua percepção. Partindo desta idéia, estabelecemos uma hipótese de pesquisa, que buscaria verificar se estas situações apontadas por estes adolescentes estariam de acordo com o cotidiano de uma escola comum, semelhante a freqüentada por eles. Estabeleceu-se portanto os critérios que seriam adotados na pesquisa, desde a concepção de *bullying* utilizada, além dos critérios metodológicos a serem empregados, que incluem a necessidade da realização de observações *in loco*, além de entrevistas, montagem de grupos focais e da vivência do ambiente escolar. Tais procedimentos foram vitais para a compreensão da situação, sem os quais as sutilezas destas interações poderiam ter sido ignoradas, despercebidas ou camufladas.

À medida que conhecemos mais sobre a violência melhor podemos dimensioná-la e atuar sobre suas conseqüências. Tratam-se de questões que transcendem aspectos culturais ou sócio-econômicos, afligem e infligem dano em todas as esferas do relacionamento humano, podendo abranger as mais diversas formas de manifestação,

física e psicológica. Preservar e garantir a segurança e o bem-estar dos jovens é investir em um futuro com mais respeito.

O desenvolvimento do trabalho seguirá a estrutura apresentada abaixo, na qual vamos demonstrar os principais tópicos, sub-tópicos e os conceitos mais importantes utilizados, bem como os aspectos envolvendo o método utilizado na pesquisa.

No **primeiro capítulo** apresentamos as principais noções acerca do que compreendemos como violência utilizando definições, em especial às idéias propostas por Michaud (1989). Procuramos contextualizar a violência enquanto um fenômeno complexo socialmente constituído, que envolve além das ações praticadas e dos danos atribuídos, considerações acerca de valores e normas. Também nos propomos a fazer distinção entre violência e agressividade, como conceitos diferenciados que serão importantes no desenvolvimento do trabalho. Para esta tarefa trouxemos várias concepções distintas, incluindo desde considerações sobre a agressividade enquanto característica humana inata, assim como sendo resultado das interações sociais inter e intra-grupos e ainda teorias de personalidade. Apresentaremos ainda algumas abordagens sobre a violência, como as concepções clássicas (como a teoria de agressão-frustração) e as relações entre violência e cultura. Também traremos noções acerca da violência enquanto linguagem e a violência simbólica, tentando estabelecer formas diferenciadas de compreender a relação com a violência. No sub-tópico referente a relação entre violência e poder, propusemos uma reflexão a partir de abordagens distintas, utilizando as concepções de Arendt e Foucault, que nos permite entender as sutilezas desta relação complexa.

No **segundo capítulo** introduziremos a questão do *bullying* em si, identificando os comportamentos relacionados, conceituando o fenômeno e as dificuldades inerentes a

esta conceituação. São abordadas algumas causas e conseqüências do *bullying*, assim como as estratégias de enfrentamento empregadas pelas vítimas. Buscamos traçar um perfil das vítimas, assim como dos agressores, contextualizando os atores deste fenômeno. Fechamos este capítulo apresentando alguns exemplos extremos de reação ao *bullying*, que não são comportamentos de *bullying*, mas destacam os danos provocados tanto às vítimas quanto aos companheiros e a escola.

O **terceiro capítulo** traz reflexões sobre a violência nas escolas, ao discutir a escola como lugar da violência, que contribui e permite a manutenção destas ações dentro do ambiente escolar, considerando as relações entre escola, família e sociedade. Buscamos justificar as razões que nos levaram a escolher realizar a pesquisa em escola particular, tentando escapar das explicações de caráter econômico. Discutimos a relação da adolescência (e dos adolescentes) com a violência e a importância dos grupos na formação da identidade dos jovens em idade escolar, assim como as influências do meio sobre o seu comportamento. Buscamos também apontar as distinções (e as similaridades) dos comportamentos a partir de uma discussão de gênero, que evidencia aspectos de estereotipia e preconceito, ainda presentes no discurso sobre a violência.

O **quarto capítulo** destaca a abordagem metodológica adotada, que envolve o estudo de caso, observação sistemática direta, entrevistas semi-estruturadas individuais e a análise destes dados, realizada a partir da análise de conteúdo categorial temática baseada em Bardin (2004).

O **quinto capítulo** apresenta os resultados e as discussões, especialmente das observações e das entrevistas, buscando desta forma criar as condições para responder aos objetivos estabelecidos por esta pesquisa.

Finalmente, as considerações finais buscam estabelecer, à luz das concepções teóricas apresentadas, as principais conclusões as quais o trabalho nos permitiu, respondendo as questões levantadas, propondo recomendações e, esperamos, contribuindo para os estudos sobre o *bullying*.

Capítulo 1 – Violência

1.1- Definições de violência

Encontrar uma definição satisfatória para um conceito tão amplo e controverso como a violência é uma tarefa bastante complicada. As idéias difundidas acerca da violência indicam uma conexão íntima com o caos e a transgressão da ordem, vinculando-a a imprevisibilidade, à ausência de forma e ao desregramento absoluto. Então como definir o que não tem relação com a regularidade, que está mais próximo a um estado de instabilidade, de imprevisibilidade e de insegurança?

Admitimos a impossibilidade se ter um saber universal sobre a violência, já que cada sociedade estabelece seus próprios critérios para caracterizar o que consideram como comportamentos violentos e trata seus problemas com maior ou menor êxito. Esta limitação, entretanto, não impede que possamos buscar um entendimento, mesmo que relativo, do que constitui e representa a violência. Sem caracterizar socialmente a violência não há como compreendê-la, como apontam autores como Chesnais e Burkle, destacados em Minayo e Souza (1999, p.11);

Não se pode estudar a violência fora da sociedade que a produziu, porque ela se nutre de fatos políticos, econômicos e culturais traduzidos nas relações cotidianas que, por ser construídos por determinada sociedade, e sob determinadas

circunstâncias, podem ser por ela desconstruídos e superados.

Estaríamos cometendo um erro se pretendêssemos compreender a violência independentemente de critérios e de pontos de vista, sejam eles de pesquisadores e teóricos que tratam do problema, dos atores envolvidos em situações de violências, ou ainda da sociedade onde o ato violento é praticado e socialmente significado. Sem uma noção inicial, tratar de um assunto tão diverso e complexo quanto à violência se mostraria uma tarefa pouco produtiva, no que tange os objetivos da investigação científica.

A violência não pode ser entendida de maneira simplista, como algo específico, cujo entendimento é facilmente compartilhado, mas sim enquanto fenômeno multifacetado. Mesmo quando nos propomos a fazer um recorte metodológico com o objetivo de delimitar nosso objeto de pesquisa, nos deparamos com a diversidade do tema. Apesar das dificuldades, ao estabelecermos o referencial teórico e os objetivos específicos para o trabalho, buscamos responder de forma satisfatória as questões propostas à nossa investigação.

Michaud (1989) propõe iniciar a discussão sobre violência a partir da análise dos usos correntes e da etimologia da palavra. Utilizando-se de dicionários franceses contemporâneos, Michaud encontra algumas definições para violência como: a) o fato de agir sobre alguém ou de fazê-lo agir contra a sua vontade empregando a força ou a intimidação; b) o ato através do qual se exerce a violência; c) uma disposição natural para a expressão brutal dos sentimentos; d) a força irresistível de uma coisa; e) o caráter brutal de uma ação.

Estas definições indicam a duas orientações principais: o uso do termo violência para designar atos e ações que visam perturbar a ordem, questioná-la e opor-se a paz, e também indica uma maneira de ser da força, do sentimento ou de um elemento natural – violência de uma paixão ou da natureza – que desrespeita as regras, ultrapassando os limites socialmente determinados em relação ao contato com o Outro.

Entretanto, tais definições apontam unicamente para o caráter agressivo e destrutivo das ações, mas ignora que nem todo desrespeito às regras indica, necessariamente, para uma violência, podendo indicar transformações e mudanças, atualização e sobrevivência. Pode-se empregar a violência não apenas para a destruição, mas para permitir e possibilitar novos arranjos e a renovação.

Michaud (1989) apresenta uma interessante análise da etimologia do termo violência, que vem do latim *violentia*, que significa: violência, caráter violento ou bravo, força. O verbo *violare* significa tratar com violência, profanar, transgredir. Tais termos devem ser referidos a *vis*, que quer dizer força, vigor, potência, violência, emprego de força física, mas também quantidade, abundância, essência ou caráter essencial de uma coisa. A palavra *vis* significa força em ação, o recurso de um corpo para exercer sua força e, portanto sua potência, o valor, a força vital. Na passagem do latim para o grego confirma este núcleo de significação. Ao *vis* latino corresponde o *is* homérico que significa músculo, ou ainda força, vigor, e se vincula a *bia* que quer dizer a força vital, a força do corpo, o vigor e, conseqüentemente, o emprego da força, a violência, o que coage e faz a violência. Os especialistas em linguística ligam tais termos ao sânscrito *j(i)y* a que significa predominância, potência, dominação que prevalece.

No âmago da noção de violência encontramos a idéia de uma força, uma potência natural cujo emprego contra alguma coisa ou alguém torna o caráter deste comportamento violento. À medida que nos aprofundamos do núcleo de significação tendemos a substituir os julgamentos de valor por uma análise da força não qualificada, que considerada como virtude de uma coisa ou de um ser, sem consideração de valor. Ela se torna violência quando passa da medida ou perturba uma ordem. Portanto, a qualificação da violência é uma construção socialmente significativa, na qual o contexto cultural é determinante para estabelecer o sentido do ato em si.

A idéia de força encontra-se no núcleo central da significação de violência e deste modo, especialmente no que concerne o uso corrente do termo, contribui para a caracterização de uma gama de comportamentos e de ações físicas, que resultam em dano e marcas, estabelecendo a violência como, prioritariamente uma questão de agressões e maus-tratos. Entretanto, como já foi apontado, como se trata de uma construção socialmente significada, pode haver tantas formas de violência quanto forem às normas as quais esta se propõe a confrontar. Tentar descartar ou desqualificar todos os julgamentos de valor correspondentes as diferentes normas sociais acarreta uma lacuna no entendimento do funcionamento social e do papel desempenhado pela violência dentro desta cultura.

Diante da dificuldade em encontrar definições sobre o que é a violência, Michaud ressalta a necessidade de considerar que a violência normalmente não ocorre entre agentes sociais em pé de igualdade, mas em evidente conflito de poder. Também não se pode ignorar a importância do contexto sociocultural no qual o ato ocorre, além de não se evitar considerar as formas mais insidiosas de violência. Partindo destas

premissas, Michaud busca uma definição que englobe tanto os estados quanto os atos de violência;

Há violência quando, numa situação de interação, um ou vários atores agem de maneira direta ou indireta, maciça ou esparsa, causando danos a uma ou várias pessoas em graus variáveis, seja em sua integridade física, seja em sua integridade moral, em suas posses, ou em suas participações simbólicas e culturais
(Michaud, 1989, p. 5)

É importante observar que a inclusão nesta definição de aspectos essenciais para abranger a complexidade envolvida no fenômeno da violência, incluindo a idéia desta como uma instituição social, considerando os usos de instrumentos diversos para a efetivação do ato violento, da responsabilidade sobre estas práticas, da noção de temporalidade da ação e das normas e das conseqüências, além da possibilidade do dano envolver tanto aspectos físicos quanto morais (e o psicológico) dos indivíduos.

À medida que conhecemos mais profundamente a violência, melhor podemos dimensioná-la e atuar sobre suas conseqüências. Trata-se de questões que transcendem aspectos culturais ou sócio-econômicos de uma ou de outra sociedade. Afligem e infligem dano em todas as esferas do relacionamento humano, podendo abranger as mais diversas formas de manifestação, física e psicológica.

1.2 – Violência e agressividade

Muitas discussões têm sido feitas acerca das origens da agressividade na construção da identidade dos indivíduos e da função que esta exerce na manutenção dos comportamentos tidos como violentos e muitas vezes anti-sociais. Utilizando-se das premissas de Kurt Lewin e de sua teoria de campo, dos estudos de personalidade, especialmente àqueles relacionados à psicanálise de Freud (1976a/1905, 1976d/1923) e Winnicott (1987, 1996), além das teorias de contato intergrupar de constituição de identidade, destacando autores como Tajfel e Turner (1979), bem como autores clássicos, como Alport, Pettigrew, Sherif e Sherif (apresentados em Gilbert, Fiske & Lindzey, 1998), propomos a investigação tanto das influências disposicionais quanto situacionais para os comportamentos de violência e agressividade relacionados à masculinidade socialmente constituída.

Lewin (1965) aponta que o comportamento humano é uma função do sujeito e do seu ambiente, em seus aspectos físicos e sociais. Busca desta forma então, romper com o determinismo inatista e ir além das concepções do comportamento independente dos afetos e valores do indivíduo e de seu grupo, recorrendo a percepções globalizantes acerca das influencias sociais e ambientais dos comportamentos. Portanto faz-se necessário analisar o fenômeno tanto em seus aspectos sociais de influência, gratificação e poder/*status* social quanto ao que se refere às características de personalidade do indivíduo.

Quanto às teorias de contato intergrupar, duas se sobressaem sobre o tema da violência e servirão como bases teóricas de explicação para a constituição de identidade social, formação de grupos e os comportamentos agressivos que são as teorias de imitação social e de desengajamento moral de Bandura (1973, 1999 e 2002) e as teorias

de Tajfel e Turner (1979). Estas teorias buscam demonstrar diferentes concepções acerca das relações de grupos, considerando aspectos inatos e também interacionais.

Bandura (1973) é um dos representantes da concepção, em sua teoria de imitação social, de que comportamentos agressivos são resultantes da conjugação de aprendizagem e de fatores situacionais. Os fatores aprendizagem e imitação formariam o repertório comportamental e a estrutura necessária para as respostas agressivas que, diante de fatores situacionais determinados, seriam os desencadeadores do comportamento agressivo.

Outro conceito importante de Bandura (1999 e 2002) para o entendimento da violência é o que ele denominou como desengajamento moral. De acordo com esta concepção, os seres humanos possuem mecanismos mentais ligados à moralidade, que são usados como modelos de pensamento com os quais o sujeito avalia se as suas ações obedecem ou não aos preceitos éticos de sua sociedade. Considera que os valores estabelecidos socialmente são introduzidos e armazenados nestes mecanismos mentais pré-estabelecidos, configurando uma complexa rede de conceitos e ideologias. Os padrões morais são gradualmente internalizados, podendo levar ou não ao impedimento de comportamentos agressivos, consoante a aprovação ou reprovação pelo grupo, particularmente aos modelos com reconhecido status ou valor social (Bandura, 1999). A moralidade é um conceito abstrato, subjetivo e socialmente construído, que constitui um modelo mental, ao qual Bandura aponta poder ser usado pelo sujeito para resolver os seus problemas concretos, do dia-a-dia. O desengajamento moral cria as condições para que a violência se espalhe, seja na forma de assassinatos e atos violentos hediondos, seja na forma da violência encoberta, dos assédios morais comuns no trabalho, sejam ainda na violência contida nas ações de corrupção e inclusive nos comportamentos de

bullying, decorrentes da difusão pelo grupo da responsabilidade das suas ações (Bandura, 2002).

A Teoria da identidade social se integra neste estudo por propor-se a explicar as relações entre grupos pela perspectiva do próprio grupo, fornecendo um auto-conceito individual derivado do conhecimento de si como membro de um grupo social, junto com os valores e afetos vinculados a esta associação. O sentimento de pertença ao grupo é psicologicamente real e tem implicações na auto-avaliação. Os grupos sociais são formados por, pelo menos, dois indivíduos que compartilham uma identidade comum, isto é, percebem a si mesmos como pertencendo à mesma categoria social. As categorias sociais são estabelecidas por meio das relações de poder e *status* desiguais entre os grupos, sendo que uma categoria só existe em oposição à outra, permitindo que haja sobrevivência/prevalência em relação ao Outro. Embora as categorias antecedam os indivíduos, elas não são monolíticas nem estáticas, encontram-se em constante estado de fluxo (fluidez). Há sempre uma avaliação positiva da própria identidade, um julgamento favorável das categorias as quais o indivíduo está inserido. A identidade social é dirigida por dois motivos opostos ao indivíduo, a necessidade de inclusão e a necessidade de diferenciação. São utilizados quatro conceitos básicos nas explicações dos processos psicológicos que constituem a identidade social, a saber: caracterização social, identificação, comparação social e diferenciação psicológica. A competição e o conflito intra e intergrupos são visto como aspectos essenciais para a compreensão da situação do endogrupo. Possibilita a análise dos conflitos e das mudanças sociais, discriminação e relações entre grupos de maioria e minoria (de poder social), além de permitir a análise do processo de despersonalização, mostrando-se assim estabelecer um

referencial para o estudo da agressão e da violência (Taylor & Moghaddam, 1994, Gilbert, Fiske & Lindzey, 1998, Tajfel e Turner, 1979 e Rodrigues, 1986).

Algumas perspectivas teóricas apontam para um entendimento dos comportamentos agressivos como sendo resultado de instintos agressivos, que seriam inatos aos seres humanos; posição defendida por pensadores tais como Freud (1976a/1905, 1976d/1923), segundo os quais o ser humano é imbuído de instintos agressivos que são indispensáveis à sua sobrevivência e ao próprio progresso da espécie. Para Konrad Lorenz (em Rodrigues, 1986) estes instintos devem ser descarregados para o benefício da pessoa e da humanidade. Devido à avaliação negativa que são conferidas as manifestações agressivas, as pessoas tendem a inibir tais manifestações de seu impulso agressivo, resultando em um maior acúmulo desta energia agressiva. Para Freud (1980), a sociedade inclusive se origina da necessidade de refrear tais instintos, a fim de garantir proteção a seus membros, além de fornecer alternativas seguras para a manifestação dos impulsos agressivos (tais como esportes, artes, etc.). Dentro desta perspectiva, não há como eximir a agressividade do ser humano, porque quando ela não aparece de forma explícita, aparece de forma implícita e se volta para o próprio sujeito que a nega.

Entretanto, é a sociedade quem possibilita, mas também quem restringe a expressão desta agressividade individual, mesmo que jamais consiga extingui-la (Freud, 1980). Para o autor, “*a restrição à agressividade do individuo é o primeiro e talvez o mais severo sacrifício que dele exige a sociedade*” (Freud, 1976).

Que fique ressaltando que nem todo ato agressivo é, necessariamente, um ato condenável, como destacado por Freedman, Carlsmith e Sears (citados por Rodrigues, 1986, p 321) “*o problema na socialização não é como ensinar a criança a nunca*

agredir, mas como ensiná-la quando a agressão é apropriada e quando ela não é”; o que nos permite considerar que, até mesmo os autores que adotam uma perspectiva evolucionista para a violência, esbarram no conteúdo social que compõe a dinâmica das relações de violência.

Este trabalho não irá considerar a agressividade como sendo uma condição “natural” do ser humano, mas como um sentimento primário, e assim sendo, absolutamente dependente das interações sociais e das convenções estabelecidas, sendo portanto re-significado e ganhando contornos simbólicos que agregarão valor moral as ações praticadas, podendo inclusive encontrar formas mais produtivas e criativas do que as manifestações de violência presentes nos comportamentos de *bullying*.

A violência representa, portanto, a agressividade expressa sem limites, sem cuidado com as conseqüências dos atos praticados. O sentimento de agressividade pode ser, inclusive, expandido pela exposição a situações de estresse, e segundo Sales (2004), em determinadas situações, os próprios pais expõe a criança a estas situações, através de cobrança quanto a desempenho e sucesso, sendo este um comportamento também repetido na escola.

Atribuem-se muitas vezes as condições enfrentadas no cotidiano atual, de alta competitividade e exigências, um aumento da agressividade e da violência nas relações entre as pessoas. A autora considera como uma crise de valores e falta de perspectiva, que afeta o comportamento tanto de adultos quanto de crianças.

Para Sales (2004, p. 46) *“não se pode controlar a existência ou não dos sentimentos e desejos, mas é possível controlar e proibir ações agressivas de uma criança, por exemplo, e aos poucos, ensiná-la a se auto-avaliar”*. Para executar este controle, a família e a escola têm um papel fundamental, no qual a transmissão de

valores se dá através da autoridade. Entretanto esta moralidade não se constitui apenas por meio das determinações paternas, das exigências escolares ou das influências sociais, como televisão, mas também da ação do próprio sujeito que “filtra” estas informações.

Winnicott (1987) inclusive defende o lado criativo da agressividade como prisma de contato/encontro com o meio. O ato agressivo criativo difere da destruição. Em *Privação e Delinqüência*, ele nos diz que “*de todas as tendências humanas, a agressividade em especial, é escondida, disfarçada, desviada, atribuída a agentes externos e quando se manifesta é sempre tarefa difícil identificar suas origens*” (Winnicott, 1987, p 89).

A agressividade pode então ser entendida como uma característica humana necessária à conquista e ao domínio sobre si e sobre o mundo. Entretanto, esta agressividade não se manifesta apenas como um controle, mas muitas vezes surge exatamente como um descontrole, que leva a uma série de comportamentos e atitudes consideradas violentas e anti-sociais. Quando a agressividade ganha contornos não-constructivos, passamos a falar de violência e de agressão.

Uma definição que parece abranger tanto o conceito de agressão quanto o de *bullying*, e que será a utilizada neste trabalho foi proposta por Laplanche & Pontalis (1983), de tratar-se de:

“tendência ou conjunto de tendências que se atualizam em comportamentos reais ou fantasmáticos, estes visando prejudicar outrem, destruí-lo, constrangê-lo, humilhá-lo. A agressão conhece outras modalidades, além da ação

motora violenta e destruidora (...) A agressividade seria exatamente uma força radicalmente desorganizadora e fragmentada”
(Laplanche & Pontalis, 1983, pp. 37/38).

Entendida desta maneira, a violência surge como uma maneira inadequada e imprópria de exercer a sua agressividade, buscando subjugar aqueles a sua volta a seu poder e domínio, seja através da força física, da ameaça ou de comportamentos que visam constranger, diminuir, impossibilitar ou negar a possibilidade do outro de confrontar ou discordar do que lhe é imposto.

Considerando a definição apresentada por Laplanche e Pontalis (1983) e as idéias de Winnicott (1987 e 1996), percebemos que ambos consideram os aspectos potenciais da agressividade humana, em manifestações não apenas destrutivas e prejudiciais, mas em atos de criatividade e transformação. Tal potencialidade pode ser interessante para a compreensão das relações entre os indivíduos, que ao invés de simplesmente buscar formas de repressão ou contenção, pode desenvolver mecanismos de compensação e mudança inter-relacionais. Agressividade e violência entendidas como diferentes aspectos de um mesmo sentimento primário.

1.3 - Formas de abordagem da violência

Wierviorka (2007) apresenta diferentes formas de abordar a violência, e segundo o autor, estas abordagens determinam a maneira pela qual o fenômeno pode ser compreendido e estudado. Apresentaremos alguns destes modelos de abordagem da violência propostos pelas ciências humanas e sociais, e a partir destas, pretendemos

propor discussões acerca de suas considerações. Entre estas abordagens tidas como clássicas, o autor destaca três modelos principais.

O primeiro deles é a teoria conhecida como agressão-frustração, que defende a idéia de que a violência “*é uma conduta de crise, uma resposta a mudanças na situação do ator ou dos atores, que reage(m) principalmente pela frustração*” (Wierviorca 2007, p.1151). De acordo com esta teoria, o impedimento ou a impossibilidade de atingir seus desejos e objetivos seria uma razão para que a pulsão não satisfeita fosse redirecionada, a partir da frustração, na forma de agressão. A violência encontraria espaço para desenvolver-se nas brechas oferecidas pela distância entre as expectativas do indivíduo ou do grupo e as possibilidades de satisfazê-las. Quando esta diferença é insuportável, o indivíduo (ou o grupo) assume(m) uma postura de raiva, que eclode em um movimento destrutivo. Esta abordagem foi bastante difundida, tendo uma importância histórica significativa, mas também foi alvo de severas críticas, principalmente ao não conseguir explicar porque alguns indivíduos, diante da frustração de suas expectativas não adotam uma postura de agressividade, esbarrando na incapacidade de considerar a agressão como um aspecto distinto da violência, sendo portanto limitado as considerações dos atos envolvendo violência física, ou manifestações diretas destes atos.

Uma segunda abordagem clássica, que busca distanciar-se da teoria da agressão-frustração a partir da noção de mobilização de recursos, “*insiste no caráter racional e instrumental da violência, inclusive em suas dimensões coletivas – motins, revolução, por exemplo*” (Wierviorca 2007, p.1151). Nesta teoria, a violência assume o papel de um recurso mobilizado pelos atores social como meio para se atingir um objetivo determinado. Ao abordar a violência enquanto uma postura ativa (e não mais reativa) do sujeito faz do ator social da violência personagem consciente de sua ação. Apesar de

trazer uma concepção bastante interessante da violência enquanto instrumento, peca ao reduzi-la a um recurso de uso do indivíduo, desconsiderando as questões simbólicas e de linguagem que envolvem os fenômenos de violência.

O último dos modelos considerados clássicos estabelece uma relação entre violência e cultura. Esta abordagem, na verdade, abrange duas vertentes distintas, a que estabelece a cultura como mecanismo de superação da violência, na qual o processo civilizatório serviria para auxiliar os indivíduos a aprenderem a dominarem seus impulsos agressivos, como nos aponta Norbert Elias (1994) em sua principal obra, **O Processo Civilizador**, publicada originalmente em 1939. Nesta obra, o autor estabelece uma relação direta entre a modernidade e os comportamentos violentos. Para ele, a medida em que a sociedade se aprimora são desenvolvidas alternativas aos comportamentos violentos, seja através do estabelecimento de normas e regras ou pela mudança de valores sociais. Elias defende que encontramos-nos em uma ascendente evolução, que pode ser claramente percebida pela não-aceitação de certas condutas e comportamentos antes tolerados ou incentivados, como a escravidão ou a morte pela honra. A própria sociedade, em suas manifestações culturais, encarregar-se-ia de restringir e estabelecer o controle dos atos de violência.

Outra concepção de cultura e violência é trazida por Freud (1980), no seu 'Mal-Estar na Civilização', escrito no ano de 1930. Nela, Freud aborda que a civilização é fruto de um ato violento, no qual os indivíduos se unem para destituir uma figura todopoderosa, que domina todos os recursos do grupo. Para evitar a manutenção desta relação desigual, o grupo acaba com este 'Pai' primordial, através do uso de violência. O medo de que Outro sintasse tentado a assumir este vácuo de poder faz com que sejam estabelecidas regras de conduta, a partir das quais os indivíduos abrem mão de um certo

grau de satisfação pessoal e narcísica em prol da segurança e do bem-estar proporcionados pelo grupo. Portanto, a sociedade e a cultura teriam a função de reprimir os impulsos agressivos dos indivíduos e proteger o social das tendências violentas que não consegue conter. Para Freud, a civilização encontra-se em uma condição de constante tensão, já que reprimir os próprios impulsos narcísicos é uma função considerada como superior, que demanda a capacidade do indivíduo de sublimar e deslocar sua satisfação pessoal imediata à condição de satisfação de longo prazo, mais restrita. É a transição entre as necessidades do Id pela satisfação mais segura do Ego.

As abordagens clássicas apresentam propostas que nos permitem compreender a questão da violência sobre diferentes aspectos, cada qual com suas peculiaridades e entendimentos. Acreditamos que estas abordagens clássicas não satisfazem plenamente as necessidades de explicações sobre todos os aspectos do fenômeno complexo da violência, mas permitem uma reflexão pertinente sobre o tema. Entender que condições pessoais podem contribuir para a manifestação de comportamentos agressivos, que a violência pode ser instrumental e é influenciada diretamente pelo processo civilizador e pela sociedade nos possibilita desenvolver explicações mais condizentes com as demandas atuais e, particularmente, como o nosso objeto de pesquisa.

A partir das reflexões proporcionadas pelas abordagens clássicas vamos desenvolver novos instrumentos analíticos que permitam ampliar este entendimento para além dos pressupostos apresentados. Exploraremos algumas formas alternativas de abordagens da violência que, em nosso entendimento, devem ser discutidas a fim de proporcionar uma compreensão mais apropriada sobre o fenômeno, que incluem a violência simbólica, a violência enquanto linguagem e a violência enquanto relação de poder.

1.4 - Violência Simbólica

Uma das características mais interessantes acerca da violência é o seu caráter performático. Por se tratar de um fenômeno socialmente constituído, somente através da qualificação da ação, da atribuição de valor dada a este comportamento é que o ato passa a significar, verdadeiramente, uma violência. Por transgredir as regras a violência pode vir carregada de valores positivos ou negativos, como nos aponta Fromm (1991), e desta forma pode ser celebrada ao confrontar uma injustiça ou simbolizar uma afronta a estabilidade e ao *status quo*. Pode vir para desestruturar as bases de uma sociedade decadente, ser reacionária ou ameaçar a ordem estabelecida.

A violência simbólica se baseia na fabricação contínua de crenças que, durante o processo de socialização, fazem com que o indivíduo tenha de assumir uma posição no contexto social a partir de critérios e padrões do discurso dominante. Devido a esta internalização do discurso dominante, a violência simbólica manifesta-se através do reconhecimento da legitimidade deste discurso dominante. Para Bourdieu (1989), a violência simbólica é o meio de exercício do poder simbólico que se constitui enquanto “*poder invisível o qual só pode ser exercido com a cumplicidade daqueles que não querem saber que lhe estão sujeitos ou mesmo que o exercem*” (Bourdieu, 1989, p. 7-8). Esta perspectiva traz a possibilidade de as crenças dominantes imporem valores, hábitos e comportamentos sem recorrer necessariamente à agressão física, criando situações onde o indivíduo que sofre a violência simbólica sinte-se inferiorizado como acontece, por exemplo, nas questões de *bullying*.

Wieviorka (2007) defende a idéia de que “*as percepções da violência são função de outros elementos que não o fenômeno ele mesmo, em sua aparente objetividade*” (p. 1147) o que nos leva à reflexão de que, muitas vezes, ao tratarmos sobre violência, estamos de maneira crítica, falando das nossas próprias experiências e concepções. A própria sensação de insegurança, o acesso a notícias e estatísticas de crimes, podem contribuir para um super-dimensionamento do fenômeno.

A violência não é um produto exclusivo das nossas sensações, mas do simbolismo existente na relação do fenômeno com a nossa própria experiência devem ser considerados. Muitas vezes o mesmo ato tem interpretações absolutamente divergentes, dependendo de quem executa a ação e de quem interpreta o fato. Um exemplo interessante é citado no livro de Aronson, Wilson & Akert (2002), no qual torcedores de duas equipes rivais são convidados a analisar lances de uma partida de futebol americano, na qual ambas as equipes demonstram comportamentos violentos. Entretanto, na interpretação das pessoas, apenas os jogadores do time adversário cometeram faltas consideradas violentas, enquanto que os jogadores do time pelo qual o sujeito torce apenas reagem à agressão do outro.

A sociedade muda e junto com ela mudam as concepções e entendimentos dos fenômenos em diferentes situações. A questão da violência hoje não pode ser pensada como era há 20 ou 30 anos atrás. Não queremos dizer que a violência seja diferente no contexto atual, mas certamente é percebida e traz atribuições distintas. Em uma passagem em seu livro, **Os Alemães**, Elias (1997) fala da recepção de heróis que os combatentes das guerras tinham ao retornar para casa, que é um fenômeno que ainda vemos acontecer, como nas paradas militares. A violência praticada é entendida como um comportamento de defesa da Pátria, da segurança e do bem-estar do cidadão

comum. O Primeiro-Ministro britânico, Gordon Brown, inclusive diz que a presença de tropas inglesas em território afegão impede que a Inglaterra seja alvo de ataques terroristas. Justifica-se o uso de violência em prol de um bem maior.

Ao estabelecer critérios distintos para qualificar a violência, segundo uma classificação que visa uma diferenciação entre ‘Nós’ e ‘Eles’, inevitavelmente nos depararemos com a tendência em abrandar os atos cometidos pelos nossos ou mesmo justificá-los, enquanto que ao Outro nada é perdoado ou atenuado, a não ser as condições as quais ele não pode ser responsabilizados, ou seja, sua condição familiar (sua herança) e sua condição social, que o impede de atingir uma condição intelectual superior que o permitiria escapar das influências da *vis* em favor de seu *logos* (saber).

Citando Bandeira e Batista (2002, p. 137):

“essa violência que institui o que o Outro diferente ‘não é’ ou ‘o que é’, ou seja, que nega ou afirma a alteridade ao atribuir-lhe valores negativos ou positivos (...) é exercida por aqueles que têm algum tipo de poder na sociedade.”

Uma tendência clara de explicação da violência é vinculá-la a idéia de que a condição sócio-econômica de carência serve como justificativa. Este pensamento, entretanto, parece-nos bastante simplista, reforçando um tipo de atitude preconceituosa que pouco contribui para a compreensão dos comportamentos agressivos decorrentes de condições distintas do binômio pobreza-violência. Estudos recentes como os de Galinkin e Almeida (2005) propõe-se a verificar as manifestações de violência nas escolas e a relação dos adolescentes com estes comportamentos, explorando os

elementos que atuam como orientadores ou justificadores da ação violenta. Buscar entender de que maneira o jovem percebe, identifica e relaciona-se com a violência e, desta maneira tentar trazer à luz algumas explicações para estes comportamentos. Mas como explicar, por exemplo, os ataques de jovens cariocas que espancaram uma empregada doméstica ao confundi-la com uma prostituta (O Globo, Segundo Caderno, 28.6.2007), ou então o assassinato do índio Galdino por jovens brasilienses, queimado vivo em uma brincadeira que saiu do controle? (2007, Fonte: site G1/Globo.com)

A violência que nos assusta é aquela que visa à desordem social e que ameaça de forma categórica a integridade da comunidade como um todo. Os discursos acerca da violência não são desprovidos de critérios de valor, refletem a opinião pública e as políticas traduzem aquilo que é importante, fundamental e sagrado para o grupo social de controle. Tal simbolismo consegue impor significações e impô-las como legítimas, como aparece no pensamento de Bourdieu. Seguindo esta linha de raciocínio, a violência simbólica aparece como uma condição não imposta, mas tida como uma situação natural e inevitável. O dominado não se opõe ao seu opressor, já que não se percebe como vítima deste processo. Desta forma a violência atinge um patamar no qual se torna fim em si mesmo (e não mais instrumento de desejo ou necessidade), banalizada e aceita como uma forma válida de superação de obstáculos.

1.5 - Violência e linguagem

O homem é um ser cultural, que se destaca pela capacidade de estabelecer, por meio da linguagem, as condições de transcender as relações com o mundo e consigo

mesmo. Esta transcendência é resultado do entendimento e da capacidade humana de simbolizar, sendo a linguagem o instrumento a partir do qual se estabelece esta relação.

No processo de socialização e aculturação dos seres humanos enquanto membros de um determinado grupo social, os mecanismos de internalização de valores e conceitos são o resultado direto das interações dos sujeitos com seu ambiente. O homem e o mundo são criados e reconstruídos pela cultura, através dos processos de socialização. Através de um “*incessante intercâmbio com pessoas e estímulos sociais (família, escolas, demais instituições, classes, grupos étnicos, etc)*” (Rodrigues, Assmar e Jablonski, 2001, p.67) os sujeitos aprendem e apreendem, desde a mais tenra infância, quais as formas aceitas e adequadas de atitude e comportamento que se enquadram nas condições estabelecidas neste grupo social.

Mas de que forma se dá este intercâmbio de valores entre os atores sociais? Um dos mecanismos mais eficientes e mais utilizados é a linguagem, seja ela oral ou escrita, explícita ou encoberta, por meio da qual nos inserimos no universo social. A linguagem está além de um simples mecanismo de expressão de pensamentos, expressa um sistema ativo de inter-relações que moldam e determinam uma forma específica de entendimento, abrangente e transcendente em sua própria expressão. A linguagem é um instrumento através do qual nos conectamos com a realidade social, seja na transmissão das nossas próprias idéias, valores e conceitos, assim como nos permite organizar e estruturar o conhecimento que temos do mundo externo e de nós mesmos.

Entretanto, nem sempre o que é dito é adequado ao contexto ou reflete completamente os valores e conceitos mais apropriados à realidade social. Podemos compreender a violência também como uma linguagem social, por meio da qual aprendemos a nos comportar. Se compreendermos que a violência é uma ferramenta

válida e, mais do que isso, aceita e positivamente reforçada dentro do contexto social, não nos surpreende que seja adotada e posta em prática. Quando afirmamos que um comportamento é violento e, portanto, socialmente recriminado, temos de nos lembrar que a determinação do ato em si como violência, ou não, depende ativamente da interpretação (ou seja, da linguagem) compartilhada pelo meio. Muitas vezes, comportamentos violentos podem ser encobertos ou desconsiderados por meio de práticas consideradas normais, naturalizadas, o que dificulta estabelecer, de imediato, as características que determinam o comportamento como sendo ou não, violência. Podemos argumentar, por exemplo, que o próprio processo de socialização e educação faz uso de formas de violência, como castigos (físicos ou não) e constrangimentos.

1.6 - Violência e poder

O *bullying* é uma manifestação de violência através da afirmação de poder por meio de agressão, seja ela física ou não (Lopes Neto, 2005). É fato que as relações de violência se caracterizam enquanto relações desiguais de poder. Mesmo quando lidamos com o *bullying*, que é caracterizado como um tipo de assédio específico entre pares, isso não significa que tais atores estejam em condições iguais de poder.

Para contextualizar e propor uma discussão acerca da relação entre violência e poder, destacamos duas abordagens distintas acerca do que é poder e de que maneira este conceito pode ser compreendido, especialmente no que se refere às articulações com a violência (física ou moral).

Escolhemos traçar um paralelo entre as concepções de poder de Hannah Arendt e de Michael Foucault, que apesar de distintas entre si, permitem estabelecer discussões

acerca das relações entre poder e violência, dialogando a partir de uma mesma palavra em comum (PODER), mas com implicações e entendimentos bem diversos. Apresentaremos uma breve noção destas duas concepções, que sem a menor pretensão de esgotar ou estabelecer uma comparação definitiva entre elas, nos permita situar o leitor em um raciocínio inicial acerca desta discussão tão rica e interessante.

1.6.1 – Concepção Arendtiana

Arendt (1994) apresenta relações entre os conceitos de poder e violência, sendo que para a autora o fenômeno do poder tem sido frequentemente entendido em termos de mando e obediência, enquanto que a violência é tida como “*a mais flagrante manifestação de poder*” (p. 31). Nesta concepção comum, e combatida pela autora, o poder é entendido como sinônimo para violência, igualando-os a partir da dinâmica entre dominação e submissão, o que nos parece uma forma inadequada de compreender a relação entre estes conceitos, já que a violência não possibilitaria espaço para a persuasão entre os indivíduos, implicando em uma presença constante e na re-afirmação da opressão, e não do poder. Poder não é dominação, mas a capacidade de convencer o outro, mesmo quando as figuras de poder encontram-se ausentes. Para Arendt, a violência diferencia-se do poder por conta da sua instrumentalidade, justificando-se como meio para atingir objetivos. Nesta concepção, a violência seria oposta à noção de poder, já que um deteria todo o poder enquanto o outro da relação estaria completamente destituído dele, dominado. O poder não é propriedade de um sujeito, mas uma concessão do grupo, que legitima a sua condição.

Neste sentido, nas relações de *bullying* existe uma condição de legitimação da violência, (que se repete no assédio moral no ambiente de trabalho) por meio da qual os membros que não estão diretamente envolvidos nos comportamentos de assédio e

constituem a maioria dos participantes (os observadores), seja por omissão ou permissividade, permitem que se instalem as condições ou que haja a permanência de um ambiente pernicioso e desumano, que faz com que a sensação de naturalidade destes comportamentos seja aceita.

Para Arendt (1994) poder depende do ato de agir, e esta ação depende da interação entre os sujeitos, o que se liga à qualidade humana da linguagem. A autora afirma que *“o poder só é efetivado enquanto a palavra e o ato não se divorciam, quando as palavras não são empregadas para velar intenções, mas para revelar realidades, e os atos não são usados para violar e destruir, mas para criar relações e novas realidades”* (Arendt 1994, p. 212).

Resumindo a concepção arendtiana, poder é uma capacidade humana de persuasão, mas não é individual; depende da aceitação/legitimação do grupo, enquanto que violência seria instrumento de destituição de poder. Uma forma, dentro deste pensamento, de enfrentar os comportamentos violentos e de *bullying* seria através da intervenção do grupo, que ao não permitir-se convencer pelos agressores, destituiria seu poder, tornando as vítimas capazes de estabelecer relações suficientemente legitimadas, com o seu sofrimento reconhecido, dando-lhes condições de combater tais situações.

1.6.2 - Concepção Foucaultiana

Na proposta de Foucault (1979), mesmo o sujeito em condições de dominação não estaria destituído completamente de poder. Inclusive, para o autor, o poder pode ser transitório, no sentido em que os papéis de agressor e vítima, em alguns casos, podem se alternar. O conceito de poder, nesta perspectiva, deve ser compreendido enquanto

relações entre forças. Por se constituir enquanto relação, o poder passa a existir em toda a parte, não estando mais restrito àquele indivíduo determinado ou escolhido, mas trespassando a todos os atores sociais. Para Foucault, o poder não somente reprime, mas também produz efeitos de saber, constituindo práticas e subjetividades. É através desta subjetividade que estas relações podem ser re-significadas, introjetando-as dentro do contexto social. Este poder se constitui como elemento partilhado e legítimo, a partir dos quais as relações entre os indivíduos passam a ser compreendidas como interações no seu sentido concreto. Ao compreendermos as relações de poder presentes nas interações do *bullying*, poderemos encontrar o entendimento acerca das relações nas escolas.

Por meio desta idéia, podemos compreender o poder como uma condição estabelecida entre indivíduos, que perpassa suas interações no sentido da capacidade de atuarem sobre si, sobre o outro e sobre seu contexto. Neste sentido, podemos aproximar as idéias de Foucault à sugestão retirada de Arendt para o enfrentamento das práticas de violência a partir do estabelecimento de novas relações de poder entre os indivíduos, por meio da re-significação destas interações. Entendendo como se dão as relações de poder na escola é possível estabelecer estratégias de enfrentamento do *bullying*.

Adotaremos para este trabalho uma visão acerca da violência na escola – *bullying* - como sendo um instrumento de auto-afirmação, entendendo que esta surge em um contexto no qual o indivíduo busca atingir seus objetivos particulares através do uso de força, da ameaça ou do constrangimento. Se há no contexto a legitimação (e o reforçamento) dos atos violentos, então o poder do agressor está na permissividade oferecida pelos membros do grupo, que destituem às vítimas as condições de enfrentamento destes comportamentos. Desta forma, se exercer poder sobre os outros é

o objetivo do sujeito, a violência é a ferramenta empregada nas relações configuradas no *bullying*.

Capítulo 2 - *Bullying*

2.1 - Definindo *Bullying*

Muitos são os conceitos que envolvem a violência na escola, tais como conduta anti-social, indisciplina, desrespeito e *bullying*, sendo que estes conceitos são frequentemente estudados em diferentes contextos, nas mais diversas partes do mundo, revelando-se como uma das grandes preocupações das sociedades modernas. Embora, como aponta Martins (em Antunes e Zuin, 2008) atualmente o estudo da violência classifique suas diversas formas de apresentação e ocorrência nas escolas públicas e privadas, tais como a presença de gangues, de armas e do tráfico de drogas nas instituições escolares, pretendemos focalizar esta pesquisa em uma delas especificamente, a qual se convencionou chamar no mundo todo de *bullying*.

Esta denominação de origem inglesa surgiu na década de 1970, a partir dos trabalhos de Dan Olweus na Universidade de Bergen – Noruega (1978 a 1993) que, ao pesquisar o suicídio entre adolescentes descobriu que muitos deles eram vítimas de algum tipo de violência (física ou psicológica), o que provocou o interesse em compreender o fenômeno, que não é uma novidade.

Definimos *bullying* a partir de certos comportamentos que tipificam as próprias ações que configuram o fenômeno, tais como colocar apelidos, ofender, zoar, gozar,

encarnar, sacanear, humilhar, fazer sofrer, discriminar, excluir, isolar, ignorar, intimidar, assediar, aterrorizar, amedrontar, perseguir, tyrannizar, dominar, agredir, bater, chutar, empurrar, ferir, roubar e quebrar pertences. Em todos os casos, referem-se a ocorrências de atos repetitivos e duradouros de natureza humilhante e vexatória, caracterizadas por relações desumanas e autoritárias, onde a vítima é hostilizada e ridicularizada diante dos colegas, isolada do grupo e exposta a efeitos perniciosos. Pode ser cometida por um indivíduo ou por um grupo, sendo que a vítima, sistematicamente marcada para sofrer, costuma ser alvo constante destes comportamentos. (ABRAPIA, 2006, Lopes Neto, 2005, Fante, 2005, Antunes e Zuin, 2008, Almeida e Queda, 2007, Martins, 2005, Palácios e Rego, 2006, Smith, 2002).

O termo *bullying* é adotado atualmente por diversos países europeus e africanos, além de Austrália, Japão, Estados Unidos, Canadá, conforme apontam pesquisa de Smith, Cowie, Olafsson & Liefoghe de 2002 (em Antunes e Zuin, 2008). Em Portugal é utilizado o termo violência entre pares, o que não nos parece completamente adequado, por excluir relações verticais de *bullying*, como entre alunos e professores. No Brasil, o termo também se tornou referência, tanto pela aceitação/adoção da terminologia quanto pela falta de um conceito em português que seja consensual, como apontado nos trabalhos de Almeida Jr. e Queda (2007) e Chiorlin (2007). *Bullying* tem sido utilizado para designar comportamentos de violência e assédio moral entre jovens, especialmente, mas não exclusivamente, em ambiente escolar.

Apesar de o termo *bullying* compartilhar semelhanças com o conceito de assédio moral, como por exemplo, enquanto designação de práticas danosas entre pares (apesar de também abranger relações com professores e direção) distingue-se deste por também englobar violência física em adição aos comportamentos clássicos de assédio. Pode

também envolver comportamentos de chantagem e extorsão, tais como tomar o lanche de outro ou cobrar taxas para não agredir. Também pode ser encontrada na literatura da área referências à violência entre pares ou então violência entre iguais, especialmente em textos de origem lusitana. Uma restrição que pode ser feita ao uso desta terminologia é que acaba excluindo as relações entre professor e aluno, além de partir do princípio de que, tanto agressor quanto vítima, encontram-se em condições de igualdade, o que não representa a realidade da interação de poder entre estes indivíduos (Paulk, Swearer, Song e Carey, 1999, Asidao, Vion, e Espelage, 1999, Rodkin, Farmer, Pearl e Van Acker, 2000, Pellegrini e Bartini, 1999, ABRAPIA, 2006)

Esse tipo de violência, que tem sido objeto de investigação em alguns estudos nacionais e despertado atenção na mídia, é conceituado como sendo um conjunto de comportamentos agressivos, físicos e/ou psicológicos, como chutar, empurrar, apelidar, discriminar e excluir (Lopes Neto, 2005; Smith, 2002), que ocorrem entre colegas, sem motivação evidente e repetidas vezes, sendo que um grupo de alunos ou um aluno com mais força (que não precisa necessariamente ser força física), vitimiza outro aluno (ou um grupo de alunos) que não é capaz de encontrar uma maneira para se defender, sofrendo com esta prática perversa (Lopes Neto, 2005; Martins, 2005, Smith, 2002).

Tais comportamentos são usualmente voltados para indivíduos ou grupos com características específicas distintas, tanto físicas, sócio-econômicas, de etnia e de orientação sexual, que diferem do que é estabelecido como normal ou aceitável (Smith, 2002). Percebe-se que estas características não são previamente definidas, sendo resultado direto da interação entre os indivíduos, sem que haja um perfil prontamente típico tanto para a vítima quanto para o agressor. *“Este é um tipo de agressão extremamente sutil quanto perverso, já que se trata de um comportamento premeditado, que se executa*

segundo uma estratégia minuciosamente preconcebida, com o objetivo claro e concreto de anulação (destruição) da vítima” (Guimarães e Rimoli, 2006, p. 186)

Martins (2005) identifica o *bullying* em três grandes tipos. Segundo a autora, baseando-se no estudo teórico de produções na área, o que se chama por *bullying* é dividido da seguinte maneira: **diretos e físicos**, que inclui agressões físicas, roubar ou estragar objetos dos colegas, extorsão de dinheiro, forçar comportamentos sexuais, obrigar a realização de atividades servis, ou a ameaça desses comportamentos; **diretos e verbais**, que incluem insultar, apelidar, “tirar sarro”, fazer comentários racistas ou que digam respeito a qualquer diferença no outro; e **indiretos** que incluem o isolamento sistemático de uma pessoa, o uso de fofocas e boatos, a ameaça de exclusão do grupo com o objetivo de obter algum favorecimento ou, de forma geral, manipular a vida social do colega.

Lopes Neto (2005) alerta para um novo modo de intimidação, chamada *cyberbullying*, que na verdade é a utilização da tecnologia da comunicação (celulares e internet, por exemplo) para a realização desta violência.

É importante que possamos fazer algumas referências à função do *bullying* para aquele que o pratica. Afinal, por que jovens passam a fazer uso de comportamentos tão perversos, nas relações com os outros a sua volta? Para Lopes Neto (2005), sua função é a realização da afirmação de poder interpessoal por meio da agressão, o que corrobora o que diz Martins (2005), que autores do *bullying* costumam agir com dois objetivos, sendo o primeiro para demonstrar poder, e o segundo, conseguir aceitação junto a outros colegas, o que lhe garantiria um sentido de pertencimento e o legitimaria dentro do grupo. Através destas práticas o agressor reafirma sua masculinidade, em um período crucial

para a constituição de sua identidade.

De acordo com Fante (2005), Lopes Neto (2005) e Smith (2002), existe uma diferenciação de papéis nas práticas de comportamentos de *bullying*, que envolveriam **agressores** (líderes ou seguidores), **vítimas** (passivas, agressivas provocadoras, e vítimas que também intimidam outros) e **observadores** (os que reforçam a intimidação, os que participam ativamente dela e que poderiam entrar na categoria de intimidadores seguidores, aqueles que apenas observam, e os que defendem o colega ou buscam por ajuda). Entretanto estes papéis nem sempre são rígidos, podendo um mesmo indivíduo transitar entre eles, apesar de que, na sua maioria, os agressores tradicionais não estarem no papel de vítimas.

As vítimas do *bullying* muitas vezes escondem-se em seu próprio mundo, incapazes de nomeá-lo, denunciá-lo ou mesmo compreendê-lo. Vivenciam o sofrimento para além da própria experiência da violência, marcados como um estigma, uma ferida permanentemente exposta que o faz recordar e permanecer na dor. É negada a vítima a possibilidade de acesso a busca por justiça e equidade, e ao agressor a possibilidade de responsabilizarem-se por seus atos e tentarem repará-los. A violência apresentada de forma sutil camufla o ato violento explícito, mas não deixa de ser uma violência. (Antunes e Zuin, 2008, Abramovay e Rua, 2003, Chiorlin, 2007, Fante, 2005, Sposito, 2001)

Existe uma tendência nas pesquisas atuais em dar ênfase à participação dos observadores na equação do *bullying*. Como apontado anteriormente, para que haja uma permanência dos comportamentos de *bullying*, existe a necessidade de conivência ou omissão, por parte do grupo. Assim sendo, além do foco tradicional nas vítimas e nos

agressores, dá-se uma importância cada vez maior aos observadores (Paulk, Swearer, Song e Carey, 1999, Asidao, Vion, e Espelage, 1999, Rodkin, Farmer, Pearl e Van Acker, 2000, Pellegrini e Bartini, 1999, Lopes Neto, 2005, ABRAPIA, 2006, Fante, 2005). Mesmo constituindo um grupo numericamente superior, estes observados não se constituem enquanto grupo de poder, por não possuírem a capacidade de mobilização necessária para fazer da vantagem numérica um diferencial de poder.

Apesar de, em sua grande maioria, os observadores reprovarem as atitudes de *bullying* sofridas pelos colegas, poucos são aqueles dispostos a assumir uma postura de confronto, temendo tornarem-se, eles próprios, vítimas de *bullying*. Também existe a situação em que o observador, ao perceber que o agressor desfruta de um *status* diferenciado, não é repreendido ou punido por cometer tais atos, pode querer transformar-se em autor de violência (Paulk, Swearer, Song e Carey, 1999, Asidao, Vion, e Espelage, 1999, Rodkin, Farmer, Pearl e Van Acker, 2000, Pellegrini e Bartini, 1999).

Na verdade, o *bullying* pode ser entendido (em parte) a partir do conceito de preconceito, principalmente quando se reflete sobre os fatores sociais que determinam os grupos-alvo e sobre os indicativos da função psíquica para aqueles considerados como agressores. O preconceito aparece como uma fonte importante para o estabelecimento de relações desiguais e agressivas entre os indivíduos e os grupos. Ele advém da formação de uma atitude negativa, necessariamente aprendida, dirigida a um determinado grupo. Imputa-se a este grupo características e valores contrários aos do grupo ao qual a pessoa se integra, tornando-o estranho e ameaçador. Trata-se de uma forma arbitrária de pensar e de agir, no sentido de que é exercida uma racionalização do controle social que serve para manter as distâncias e as diferenças sociais entre um sujeito e outro ou um grupo. Tal forma de pensar acarreta práticas e atribuições arbitrárias, destacando os traços de

inferioridade, baseadas em argumentos que pouco tem a ver com o comportamento real das pessoas que são objeto da discriminação. Aparece na relação social com o outro diferente a partir da negação ou desvalorização da identidade do outro e da supervalorização ou afirmação da própria identificação. O preconceito discrimina e dá margem a práticas de violência fomentando relações sociais hostis. “*Cada vez mais a diferença acaba sendo sinônimo de marginalidade*” (Bandeira & Batista, 2002, p 132).

2.2 - Causas e estratégias de enfrentamento do *bullying*

O fenômeno *bullying* apresenta-se hoje como um desafio, tanto para os profissionais de educação quanto para os psicólogos, que se deparam com um problema bastante complexo. Faz-se importante a participação ativa destes profissionais no reconhecimento dos comportamentos de *bullying* e no suporte aos envolvidos (tanto vítimas quanto agressores), a fim de favorecer uma melhora no ambiente escolar.

Muitos autores também se preocupam em apontar as possíveis causas para os comportamentos de *bullying*, que incluem, além de fatores econômicos, sociais e culturais, também relacionam o temperamento do indivíduo, às influências familiares, de colegas, da escola e da comunidade (Lopes Neto, 2005), às relações de desigualdade e de poder, tidas como naturais por Smith (2002), a uma relação negativa com os pais e um clima emocional frio em casa e às relações de poder existentes no ambiente escolar (Yoneyama & Naito, 2003).

Muitas propostas presentes nestes estudos restringem-se a recomendações amplas e com pouca inserção prática, como “educar para a paz” (Fante, 2005), a prescrição de bons comportamentos e boa conduta moral, com indicativos do que se deve ou não fazer

em relação ao outro tido como diferente (Antunes e Zuin, 2008). Tais idéias apontam para uma nova forma de violência, na qual se determina de fora qual é a melhor maneira de solucionar um problema ou conflito, ultrapassando e atropelando a capacidade e a necessidade do grupo de re-significar e encontrar seus próprios meios para lidar com o sofrimento.

O *bullying* tem uma clara conotação de perseguição e insistência, sendo que se destacam entre as características mais marcantes deste fenômeno a frequência e a duração prolongada dos atos, que levam a vítima a aceitar as insinuações e os abusos do agressor como válidos e merecidos. As vítimas são submetidas a um sofrimento constante que parece não ter fim, sem perspectivas de superação ou mesmo o vislumbre de que possam ser protegidas.

Entretanto, não apenas as vítimas precisam ser reconhecidas e cuidadas, como também é imprescindível que seja adotado um cuidado especial para com os agressores (ou potenciais agressores), que encontram nas práticas violentas formas de expressarem, a seu modo, algum tipo de carência que também merece ser compreendida. “*O problema não é punir os agressores, mas sim evitar a existência de vítimas. Não se trata de vingança ou de retaliação, mas de redução do risco*” (Debarbieux e Blaya, 2002, p.17).

O fato de uma pessoa ser diferente deve ser entendido como uma condição que precisa ser respeitada nas relações estabelecidas, tanto na escola como em todos os contextos de convivência dos indivíduos. Entre as iniciativas de enfrentamento do *bullying* mais comumente encontradas na literatura, muitas delas apresentam características em comum, como a modificação do ambiente escolar, a inclusão e a participação da comunidade na realidade e no cotidiano das escolas. Propõem-se que

através de ações afirmativas é possível alterar uma realidade de violência e torná-la um ambiente criativo e propício à educação e à cidadania (Fante, 2005).

2.3 - Conseqüências do *bullying*

Ao serem vítimas de *bullying*, muitas vezes a criança ou o adolescente percebe-se impotente e sozinho para combater tais comportamentos, adotando uma ‘lei do silêncio’ que favorece a manutenção desta violência. Em alguns casos, inclusive, não há nem mesmo o entendimento da situação enquanto uma forma de violência psicológica, o que pode levar a vítima a não conseguir ter o reconhecimento do seu sofrimento como verdadeiro, ao se minimizar os danos ou então, re-vitimizando o sujeito, ao atribuir a si mesmo a razão do sofrimento sentido, como merecedores da condição que lhes é imposta. (Paulk, Swearer, Song e Carey, 1999, Asidao, Vion, e Espelage, 1999, Rodkin, Farmer, Pearl e Van Acker, 2000, Pellegrini e Bartini, 1999). Ao ser pego dentro de um ciclo de *bullying* é muito difícil que a criança ou o adolescente consiga, por conta própria, escapar desta espiral de violência, já que a própria natureza do fenômeno permite que ele se retroalimente, se re-signifique e permaneça produzindo relações de abuso, podendo condenar a vítima à inexistência ou à invisibilidade social, ao rejeitá-lo enquanto membro legítimo do grupo (Lopes Neto, 2005, Smith, 2002, Antures e Zuin, 2008).

Existem casos nos quais a vítima desenvolve mecanismos de adaptação à situação, admitindo o papel de vítima de forma servil, aceitando ser alvo das ‘brincadeiras’ e injúrias como uma forma de permanecer enquanto membro efetivo do

grupo. Torna-se o ‘palhaço da turma’, assumindo para si a atenção e o reconhecimento do grupo, evitando assim a inexistência como destino. Desta forma, acredita que faz parte da ‘brincadeira’ ao invés de ser apenas o alvo (a vítima). Re-significa o próprio sofrimento através da busca por aceitação no grupo. Pode ser levado a acreditar que esta é uma situação passageira, que se manterá somente até que possa ser reconhecido em si mesmo, ou que outro assumira seu papel e ele torne também um agressor. (Paulk, Swearer, Song e Carey, 1999, Asidao, Vion, e Espelage, 1999, Rodkin, Farmer, Pearl e Van Acker, 2000, Pellegrini e Bartini, 1999).

Podemos perceber este tipo de comportamento, por exemplo, nos trotes universitários. Muitas vezes os ‘veteranos’ que estão mais sedentos em infringir sofrimento e humilhações aos calouros são estudantes que, no semestre anterior, foram vítimas do mesmo trote. Descarregar no outro as frustrações advindas da experiência passada permite que se afastem do papel de vítima, ao instituir uma nova condição de violência, no qual possa assumir uma nova função, desta vez o carrasco. Além disso, é comum escutar entre as justificativas para a manutenção dos trotes violentos que estes permitem o desenvolvimento de uma identidade grupal, como em um rito de passagem ou de aceitação, ou ainda que é ‘justo’, afinal o sujeito também vivenciou esta situação e pode transmiti-la ao próximo.

As vítimas de *bullying* podem desenvolver uma série de características, entre as quais citamos depressão, mudanças de humor, baixa auto-estima, distúrbios psicossomáticos e alimentares, ansiedade, agressividade, desconfiança, prejuízos cognitivos, tais como dificuldade de concentração, aversão escolar, baixo rendimento escolar, reduzida capacidade de resolução de problemas, isolamento e solidão,

deterioração das relações interpessoais e transtorno por estresse pós-traumático (Guimarães e Rimoli, 2006).

Uma das piores conseqüências com as quais se depara a vítima de *bullying* é ter de sofrer com a diminuição ou a restrição da sua plena participação dentro do seu contexto social, através de atitudes de isolamento, rejeição, humilhação, que faz com que o ambiente escolar torne-se hostil.

O reconhecimento do sofrimento e da prática do *bullying* constitui-se um grande desafio, já que o agressor conta com a conivência ou a omissão, tanto dos colegas quanto de pais, professores e direção, para permanecer nesta prática perversa. Seja através da naturalização da situação como um comportamento típico de crianças, como parte de um processo de desenvolvimento, como preparação para os desafios da vida adulta, ou ainda, a forma mais comum de desqualificação do *bullying* enquanto uma violência e um problema social, ‘é só brincadeira’. Negar a existência do *bullying* é autorizar que esta prática se perpetue.

Wierviorka (2007, p. 1151) chama atenção para as conseqüências da violência, que segundo o autor “*é a negação ou atentado contra a integridade física e moral de uma pessoa (...) ela torna difícil construir-se como sujeito de uma existência coletiva e, com freqüência, também pessoal*”. Compreender que os danos causados pelo *bullying* vão muito além de um incômodo, que não se trata de simplesmente ‘ignorar que passa’, brincadeira inofensiva, ‘coisa de menino’ é imprescindível na formulação de ações de prevenção desta violência e no tratamento necessário aos atores envolvidos.

Quando consideramos que a existência de comportamentos de violência (e *bullying*) abrange uma situação ampla, que não está restrito apenas a vítima, mas afeta

todo o contexto social, abalando as esferas de relacionamento dos sujeitos, suas existências pessoais e coletivas, colocamos em xeque a naturalização do fenômeno e o seu caráter personalista. Não é função apenas da vítima encontrar formas e alternativas para enfrentar, superar e triunfar sobre as adversidades conseqüentes do *bullying*, envolve a participação do conjunto social que, ao assumir a questão como um desafio a ser combatido pelo coletivo, legitima, reforça e empodera todos os indivíduos. (Guimarães e Rimoli, 2006, Yoneyama & Naito, 2003).

2.4 – Contextualizando o agressor

Para Ramírez (2001), os autores do bullying são, habitualmente, aqueles indivíduos que possuem uma condição física forte, os típicos ‘valentões’ (*Bully*) o que torna mais fácil o comportamento violento e agressivo contra aqueles que ele avalia como sendo covardes e/ou fracos. O autor continua a identificar os autores/agressores como sendo indivíduos que apresentam auto-estima elevada e portam-se como líderes para o grupo, que por medo, intimidação ou empatia, reforça esses comportamentos. Já as vítimas se caracterizariam por serem tímidas, retraídas, isoladas socialmente e por demonstrarem altos níveis de ansiedade.

A descrição de Ramírez (2001) encaixa-se perfeitamente ao estereótipo construído sobre o próprio fenômeno *bullying*. Praticamente todos os filmes (normalmente comédias americanas) que abordam o tema apresentam exatamente esta configuração; o fortão, o popular é aquele que utiliza de seu poder físico e social para oprimir os indivíduos mais retraídos, socialmente rejeitados, que se tornam ‘saco de pancadas’ para a diversão e o alívio dos companheiros.

Entretanto, faz-se necessário tomar alguns cuidados para não estabelecer relações diretas tão simplistas e acabar ‘míopes’ para as sutilezas envolvidas em um fenômeno tão complexo. Segundo Constantini (2004), o agressor e a vítima possuem características semelhantes, sendo uma delas a baixa auto-estima, pois ao cometer atos de *bullying*, o agressor busca o reconhecimento social de seus pares, e apenas o efetua por saber que a vítima não irá defender-se. Tal aspecto, levantado por Constantini, aponta para a necessidade de se aprofundar mais os estudos para o outro agente envolvido na violência. Afinal, quem é o *Bully*?

As pesquisas sobre *bullying*, em sua grande maioria (Lopes Neto, 2005, Smith, 2002, Antunes e Zuin, 2008. Fante 2005), destacam as conseqüências e os danos sofridos pelas vítimas, o que é absolutamente compreensível. Na opinião de Raul Aragão Martins (2004) já há um corpo bem consistente de pesquisas que abordam os impactos das práticas de *bullying* sobre as vítimas, mostrando como estas são afetadas pelos comportamentos violentos. Entretanto ainda são insipientes os estudos que abordam o agressor como algo mais do que um indivíduo violento e sem consideração por seus colegas.

Compreender de que modo o *bullying* afeta as vítimas é fundamental, inclusive, para sensibilizar as pessoas quanto à importância e a gravidade deste fenômeno. Entretanto não há como esquecer que toda relação é composta por, pelo menos, dois agentes. No caso do *bullying* inclusive, podemos destacar pelo menos três agentes diretamente implicados nas ações de violência; além das vítimas temos os observadores e os agressores.

Mas afinal, quem são estes agressores? Quando restringimos o nosso entendimento abordando apenas as vítimas corremos o risco de ignorar uma condição

particularmente interessante e significativamente importante para a compreensão da dinâmica existente no fenômeno *bullying*. Quando relacionamos os comportamentos de *bullying* às práticas de intimidação, agressão e coerção, é comum estabelecermos um perfil do agressor como delinqüente. Mas seria este agente apenas um marginal ou um sociopata?

Pesquisas realizadas tanto no Brasil quanto no exterior (Paulk, Swearer, Song e Carey, 1999, Asidao, Vion, e Espelage, 1999, Rodkin, Farmer, Pearl e Van Acker, 2000, Pellegrini e Bartini, 1999, Lopes Neto, 2005, Smith, 2002, Antures e Zuin, 2008, Fante 2005) apontam que um número significativo de autores de *bullying* é também vítima destes mesmos atos violentos, sendo entendido que comportar-se como agressor parece oferecer, ao menos em expectativa, a sensação de evitar tornar-se vítima.

Não são raros os casos relatados sobre autores que também são ou já foram vítimas de *bullying*. Como apontado anteriormente, ninguém está imune de ser a próxima vítima, o que gera um estado de ansiedade entre os alunos bem visível. O medo de ser alvo das chacotas e das humilhações é apontado por alguns dos autores como justificativa ao ato, especialmente daqueles que não tem o hábito constante de praticar o *bullying*.

Apesar de comumente o perfil traçado por Ramírez (2001) do agressor/autor do *bullying* ser muito próximo da realidade observada nos colégios, é importante notar que não é uma regra. O fato do sujeito demonstrar uma auto-estima elevada e portarem-se como líderes não pode ser entendida como razão para não oferecer também ao agressor/autor um olhar de cuidado e preocupação. Mesmo que tenhamos a tendência a nos sensibilizar, solidarizar e sermos complacentes com as vítimas devemos manter o

foco atento também aos agressores, que poder ser, eles próprios, também vítimas desta relação social perversa.

2.5 - Exemplos extremos de reação ao *bullying*

Não é difícil conseguir lembrar-se de algum caso de *bullying*, seja uma experiência pessoal, o relato de um conhecido ou um caso apresentado na mídia. Entre estes casos que tomam a mídia e nos chocam, se tornam cada vez mais comuns casos de jovens que, para escapar ou responder a uma situação de vitimização ao *bullying*, recorrem à violência extrema. Jovens que, armados, invadem suas escolas (às vezes até mesmo depois de concluírem os estudos) e matam indiscriminadamente colegas, professores e qualquer pessoa que esteja presente. O exemplo mais marcante de um episódio como este (e também o mais explorado), foi o caso da escola em Columbine, nos Estados Unidos, onde dois estudantes Eric Harris e Dylan Klebold, armados com duas escopetas, uma pistola semi-automática e um rifle de assalto, Eric e Dylan mataram 13 pessoas e feriram outras 25 antes de se suicidarem. A tragédia só não foi maior porque as bombas caseiras que seriam utilizadas para um extermínio coletivo não funcionaram. Além de professores e funcionários, cerca de 2 mil alunos frequentavam as aulas do Instituto Columbine. Estes alunos eram vítimas de *bullying* e sua história foi contada no cinema, tanto na forma de documentário – *Tiros em Columbine*, de Michael Moore (2002) – e em ficção – *Elefante*, de Gus Van Sant (2003).

Estes fatos, apesar de mais frequentes nos Estados Unidos, não estão restritos a este país. Apesar de o Brasil não possuir nenhum caso extremo noticiado diretamente

relacionado à *bullying*, o mesmo ocorrer em diversas partes do mundo, como nos trabalhos clássicos de Dan Olweus na Noruega.

Entre outros episódios que envolvem comportamentos de violência extrema dentro de escolas, no exterior, citamos os seguintes:

2001

30 de março, EUA

Um estudante de 16 anos é morto a tiros no estacionamento de uma escola em Gary, no Estado de Indiana, por um ex-aluno do mesmo colégio.

2002

Janeiro, EUA

Um estudante expulso da faculdade de direito da Appalachian School of Law, em Grundy, no Estado da Virgínia, mata o reitor, um professor e um estudante, e fere outras três pessoas.

26 de abril, Alemanha

Em Erfurt, no leste do país, um homem armado abriu fogo depois de dizer que não faria um teste de matemática. No total, morreram 17 pessoas, além do atirador.

2003

24 de abril, EUA

Um estudante da 8ª série mata a tiros hoje o diretor de sua escola no Estado da Pensilvânia (nordeste dos EUA) e depois se suicida. O tiroteio ocorreu no restaurante da escola, cerca de 15 minutos antes do início das aulas.

2005

22 de março, EUA

Ao menos sete pessoas morrem e outras 14 ficam feridas em um ataque cometido por um estudante na escola secundária Lake High School de Red Lake, cidade rural localizada no norte do Estado de Minnesota, nos EUA. O atirador se matou logo após o ataque.

2006

14 de janeiro, EUA

Um adolescente morre após ser atingido pela polícia enquanto apontava uma arma de brinquedo em uma escola em Penley, de Winter Springs, Flórida. O aluno trouxe uma arma de brinquedo para a escola e a usou contra colegas e professores, que pensavam ser um revólver de verdade. Ele foi morto por um policial quando apontou a arma para um funcionário da escola.

21 de março de 2005, EUA

Um estudante de 16 anos mata cinco estudantes, um professor e um segurança em uma escola da Reserva Indígena de Minnesota's Red Lake. Ele também matou o avô e uma companheira em outro local da reserva.

13 de setembro de 2006, Canadá

Kimveer Gill abre fogo na faculdade Dawson College, de Montreal, deixando um estudante morto e 19 feridos. Gill se suicida depois de um confronto com a polícia.

27 de setembro, EUA

Um atirador invade uma sala de aula de uma escola em Bailey, no Colorado, fazendo um grupo de seis alunas reféns. Quando a polícia invade o local, Duane Morrison, 53, mata uma das reféns --uma adolescente de 16 anos-- e, em seguida, se suicida. Segundo a polícia, todas as seis alunas foram molestadas e ao menos duas delas sofreram abusos sexuais.

2007

16 de abril, EUA

Armado, o jovem Seung-Hui Cho mata 32 pessoas e fere 15 na Virginia Tech University. Foi a maior chacina em uma universidade americana.

7 de novembro, Finlândia

O jovem Pekka-Eric Auvinen mata seis colegas, a enfermeira da escola e o diretor, e depois se suicida com um revólver na Jokela High School, próxima de Helsinque.

2008

8 de fevereiro, EUA

Uma estudante de enfermagem mata duas mulheres e depois se suicida na frente das colegas de classe na faculdade Louisiana Technical College na cidade de Baton Rouge.

14 de fevereiro, EUA

Um homem atira dentro de uma sala de aula lotada de estudantes na

Universidade de Northern Illinois, perto de Chicago, matando cinco pessoas e ferindo

18. Depois, o homem comete suicídio.

23 de setembro, Finlândia

O estudante Matti Juhani Saari, 22, abre fogo em uma escola técnica em Kauhajoki, na Finlândia. Nove pessoas morreram.

2009

11 de março, Alemanha

O jovem Thomas Kretschmer invade sua antiga escola no município de Winnenden, próximo de Stuttgart, e mata 12 alunos. Na fuga, Kretschmer executa outras 3 pessoas e se suicida após ser encurralado pela polícia

(Fonte, site Vírgula, <http://virgula.uol.com.br/ver/noticia/news/2009/04/17/200887-massacre-em-columbine-faz-10-anos-e-serve-de-exemplo-para-outros-episodios>)

Na maioria destes casos, não parece haver uma escolha claramente definida dos alvos, sendo que a revolta não é direcionada a um sujeito particular ou grupo específico, mas à instituição escolar como um todo. Um aluno humilhado e ressentido busca, em seu imaginário, uma forma de punir a todos os envolvidos, tornando pública a sua dor. Relatos de colegas, parentes e testemunhas apontam para a confirmação de que estes sujeitos eram vítimas de constantes humilhações e sentiam-se ressentidos e impotentes. Como se estes indivíduos quisessem, de alguma forma, punir a escola pelo sofrimento e dano causado a eles. Também percebemos que, em muitos casos, os ‘vingadores’ também se suicidam após atingirem os seus objetivos.

Capítulo 3 – Violência nas escolas

3.1 - A Escola como lugar da violência

A escola está estabelecida como o principal agente educacional da sociedade. É função da escola, em sua concepção mais tradicional, transmitir conhecimentos e formar cidadãos. A escola é compreendida como um lugar de transformações, através do ensino e das experiências proporcionadas, tendo um papel especialmente determinante na construção de uma realidade social mais educada e compreensiva. Dentro deste espaço os jovens aprendem não apenas os conhecimentos formais necessários para o estabelecerem-se enquanto pessoas cultas/instruídas, mas é também uma agência social eficaz no estabelecimento de valores e atitudes que permitam às novas gerações, a sua constituição enquanto cidadãos. Entretanto, temos nos deparado com o aumento significativo de casos de violência, agressão e *bullying* nas escolas, sendo que suas conseqüências para o desenvolvimento e bem-estar destas crianças ainda não são completamente conhecidas. É importante diferenciar estes conceitos – violência, *bullying* e agressão – de modo a caracterizar as suas peculiaridades e, deste modo, estabelecer como estes se relacionam.

Já apresentamos definições sobre *bullying*, mas reafirmamos o conceito utilizado na pesquisa como sendo comportamentos constantes, duradouros e repetitivos, que visam causar dano ao outro, seja através de constrangimento, cerceamento de suas individualidades, agressão física, caracterizadas como comportamentos executados com

a participação ou a convivência do grupo. Violência, como apresentada por Michaud (1989), refere-se a comportamentos destrutivos, cujo dano pode vir a ser permanente ou prolongado, através da interação entre atores sociais, mas não precisa necessariamente envolver duração prolongada e repetitiva. Agressão é a manifestação da agressividade, que envolve o seu caráter violento, podendo ser expresso de forma física ou não, constituindo-se como o ato da violência.

Por conta desta realidade preocupante, um número cada vez maior de profissionais tem se interessado em estudar este fenômeno. A preocupação com a questão da violência nas escolas no Brasil é relativamente recente, aparecendo mais claramente nos estudos acadêmicos na década de 1980, a partir da análise de depredações e danos à propriedade, como aponta Sposito (2001). Estes estudos passam por uma evolução, saindo de uma observação do vandalismo para focar também nas relações agressivas envolvendo alunos, professores e demais agentes da comunidade escolar.

Antunes e Zuin (2008) destacam alguns autores cujas idéias ajudam no entendimento relativo à dinâmica da violência nas escolas. Entre os autores apontados, destacamos Abramovay e Rua (citadas por Antunes e Zuin, 2008, p. 33-34), para quem *“a violência escolar é um fenômeno antigo em todo o mundo e configura um ‘grave problema social’, podendo ocorrer, conforme já classificado pela ciência e adotado pelo senso comum, como indisciplina, delinqüência, problemas de relação professor-aluno ou mesmo aluno-aluno, entre outros”*. Para Colombier, Mangel & Perdriault (1989, p. 13) as crianças

“estão na escola para aprender a sua função. A sua violência é a procura de um estilo, de uma

supervalorização ostensiva, que parece caminhar em sentido oposto ao esperado.”

A idéia de classificar a violência escolar como um problema social, permite dimensionar a questão para além dos muros da escola, entendendo este fenômeno não como apenas indisciplina, mas como um assunto que envolve toda a sociedade, haja vista que a escola é um ambiente no qual os jovens são ensinados, não apenas no sentido didático, como também na formação de caráter e civilidade, para assumir seu papel na comunidade e na vida adulta.

Precisamos entender que os jovens não vão à escola apenas para assistir aulas e aprender a ler e escrever. Além da educação formal a escola também exerce um papel fundamental na formação do indivíduo. Seu desempenho escolar não deve envolver apenas um sistema de notas e menções, mas englobar o papel de socialização que desenvolvem na escola. A criança irá ser inserida fora do contexto familiar e precisa encontrar o seu papel social, estabelecendo relações com os outros, com o mundo, com obrigações, normas e regras. Para que haja um desenvolvimento satisfatório destas habilidades sociais é importante que a escola seja um espaço de descobertas relativamente seguro. Não se pretende que a escola se transforme em uma ‘fortaleza da solidão’, inexpugnável, isolada do mundo e alheia a realidade. Sabemos que vivemos em um contexto de violência, que o sofrimento e a frustração são inerentes à vida cotidiana, mas devemos educar os jovens de modo a permitir que desenvolvam as suas relações de uma forma mais tolerante e respeitosa.

É no contexto desta preocupação com as interações entre os indivíduos que o termo *bullying* surge como um fenômeno que requer atenção. Culturalmente, as práticas que hoje denominamos como *bullying* não são uma novidade, sendo comumente

relacionadas com comportamentos típicos da idade, um fato normal do desenvolvimento infanto-juvenil, que serviria de preparação para a dureza da vida adulta. As brincadeiras, tais como apelidos, empurrões e zombarias, sempre foram entendidas do ponto de vista do grupo, de quem sorri. Se todos riem, então está tudo bem. Mas o que acontece com aquele de quem riem? Estariam eles condenados a ser *I Pagliacci*, o palhaço triste que faz todos rirem, mas que sofre sozinho?

Estamos acostumados, infelizmente, a buscar diversão no sofrimento alheio. Quando não compreendemos que o sofrimento é danoso, que quem sofre não está se divertindo como nós estamos, podemos estabelecer com ele certa empatia. É nesta empatia, na compreensão de que quem sofre pode não ser capaz de, por suas próprias forças, romper esta relação de violência, que se criam condições de entender o *bullying* em sua natureza perversa. Banalizar esta violência permite a sua manutenção, dentro de uma estrutura de consentimento velado, sofrimento silencioso, desconforto, impotência e dor. Ignorar o problema permite a continuidade do problema.

Muitas vezes as figuras de autoridade passam a ser percebidas como ineficientes ou incapazes de solucionar os problemas gerados pelo *bullying*. Seja por omissão, incompetência ou incapacidade em perceber as conseqüências danosas desta violência, tanto pais quanto escola são reconhecidos como agentes inoperantes, com os quais a criança ou o adolescente não pode contar para auxiliar na resolução de seus problemas.

Ofender, tirar sarro, provocar, dar apelidos inconvenientes, brincadeiras de mau gosto, contar fofoca sobre alguém não constituem situações normais, mesmo que aconteçam constantemente, e exatamente pela persistência destes comportamentos que se configura uma relação de *bullying*. É interessante perceber que, se estes comportamentos acontecem entre adultos, assumem uma proporção muito mais séria.

Ninguém minimizaria as conseqüências abjetas que resultam de relações de assédio moral no ambiente de trabalho, mas não se adota a mesma postura quando o assunto envolve relações de assédio moral na escola, entre alunos ou na relação destes com professores e direção. Afinal, não seria a escola o ambiente de trabalho da criança?

Como nos apontam Debarbieux e Blaya (2002, p.10)

“se a escola reflete a sociedade, como se sabe desde os fundadores da sociologia da educação, aumentando as violências na última, tendem também a aumentar na primeira. Porém, longe de ser uma instância passiva, a escola pode amplificar a violência ou contribuir para a construção da paz na sociedade.”

3.2 - Por que realizar o estudo em escola particular?

Uma das razões da escolha de pesquisar em uma escola particular o fenômeno de *bullying* é fugir da explicação, muitas vezes simplista, de que violência está vinculada, primordialmente, com pobreza ou condições sócio-econômicas desfavoráveis. Apesar de compreendermos que um ambiente em risco potencializa a manifestação de violência e propicia que comportamentos de *bullying* se proliferem, não pretendemos reduzir a complexidade destes fenômenos ao binômio violência-pobreza.

Propor e realizar esta pesquisa envolveu enfrentar certas resistências, até certo ponto esperadas, mas não menos surpreendentes. Investigar o fenômeno *bullying* dentro do ambiente escolar envolve a compreensão e o apoio da instituição escolar. Ao

apresentar o projeto de pesquisa para diferentes colégios, esbarramos em muitas dificuldades, sendo que a principal e mais complicada de contornar foi encontrar uma escola particular que permitisse o acesso dos pesquisadores ao seu espaço físico, concordasse com a realização de entrevistas com seus alunos e funcionários e oferecesse o suporte necessário para a execução da pesquisa.

A preocupação das escolas com a exposição que a pesquisa poderia trazer, ao falar de *bullying* em seu ambiente, foi a resposta mais comum oferecida pelas escolas para negar a implementação da pesquisa. Algumas, inclusive, chegaram a negar a existência de *bullying* em suas instituições, argumentando que a pesquisa não atingiria os seus objetivos. No total, a pesquisa foi recusada, seja por impedimento da direção ou por negativa de existência de comportamentos violentos na escola, por 4 (quatro) colégios particulares de ensino médio.

Achamos conveniente apontar que, a secretaria de educação do Distrito Federal tem um programa de combate ao *bullying*, sendo que o acesso as suas escolas é relativamente fácil, especialmente por não envolver o medo em denegrir a imagem da escola para o seu público-alvo (clientes), que entre as escolas particulares é uma preocupação da mais alta ordem. Entretanto, são comuns os trabalhos realizados em escolas públicas, seja pela facilidade de acesso à instituição, seja para atingir objetivos de pesquisa que envolvam características sociais que contribuem para a manutenção de uma situação difícil.

Nosso objetivo, entretanto, escapa a esta condição, já que queremos analisar como este fenômeno ocorre em uma situação diferenciada; entre jovens de classe média/média alta, que teoricamente não se encaixam no perfil de violência característico dos estudos da área.

3.3 – Adolescência e violência

Os adolescentes são culturalmente percebidos como rebeldes, irreverentes, contestadores e irresponsáveis. Estariam, então, estes jovens mais diretamente envolvidos e expostos às práticas de comportamentos definidos como *bullying*? Para esta discussão apresentaremos uma consideração breve sobre o que é adolescência e a relação entre adolescentes e a formação de grupos.

A adolescência pode ser caracterizada como sendo uma fase especial do desenvolvimento humano, no qual o indivíduo vivencia uma transição entre a condição infantil e a entrada na vida adulta. O processo de *vir a ser* característico da adolescência vem, muitas vezes, associado com algumas dificuldades de adaptação, seja pela incapacidade de assimilar as responsabilidades da maturidade, sejam pelo apego as vantagens e o conforto em permanecer infante. Tal situação gera uma instabilidade física, filosófica, social e, sobretudo emocional, o que pode provocar conflitos, tanto internos quanto externos.

Durante a adolescência os impulsos sexuais primários e os conflitos emocionais tornam-se mais evidentes, a ponto de exigir que a personalidade do sujeito deva reorganizar-se em busca de um novo equilíbrio. A adolescência representa um período no qual as dissonâncias entre as três partes do aparelho psíquico (id, ego e superego) aumentam, necessitando de um certo tempo para que possam estar aptos para funcionarem, outra vez, como um conjunto harmonioso.

Para Erikson, (1976), a adolescência provoca uma descontinuidade em relação ao desenvolvimento anterior, no qual o jovem se defronta com uma série de transformações fisiológicas e de maturidade sexual, que pode ameaçar sua auto-imagem

e identidade pessoal e social. Se durante a adolescência não há um estabelecimento suficientemente satisfatório da identidade pessoal e social há o risco de disfunções de papéis, que podem vir a prejudicar o desenvolvimento do jovem, podendo contribuir para o florescimento de incidentes de violência, despersonalização e conflitos sociais.

3.3.1 - A formação de grupos na adolescência

O grupo de referencia, no caso a turma da escola, serve como um modelo de identificação, no qual o adolescente se baseia para ajudar a configurar a sua identidade, utilizando das influências, experiências e do suporte oferecidos pelo coletivo neste processo. Em busca de desenvolver, assegurar e estabelecer uma identidade própria, o adolescente passa por um processo de identificação maciça, onde cada indivíduo busca identificar-se com seus semelhantes partilhando de características em comum, ao mesmo tempo em que procura distinguir-se particularmente de cada um deles.

Este grupo exerce um papel fundamental nesta condição, ao servir como modelo de comparação, estabelecer um critério de aprovação e ao validar a identidade do jovem como sendo normal e, portanto aceitável. Para ser aceito pelo grupo, o jovem procura identificar-se a partir dos padrões determinados pelos líderes (normalmente os mais populares, carismáticos ou fortes), que orientam e corroboram as tendências a ser seguidas. Sejam estes líderes os alunos populares do colégio, os astros do cinema, da música e da televisão ou qualquer outro indivíduo que exerça influência suficientemente importante sobre os jovens, os valores e as tendências exibidas por eles exercerão um caráter fundamental no estabelecimento da identidade do adolescente.

Neste processo, o jovem dificilmente estabelece uma relação de identificação com os pais; não sendo incomum que entrem em conflito com seus valores, autoridade, buscando determinar uma clara distinção de sua própria identidade com a de seus pais,

contestando a sua autoridade e a legitimidade, com o intuito de estabelecer uma clara distinção entre os desejos e expectativas paternas e a constituição de sua própria identidade pessoal. Este conflito de valores pode levar o jovem a estabelecer relações com os modelos mais característicos ao seu grupo social.

A dependência do grupo pode ser entendida como uma transferência de parte de uma dependência familiar para uma dependência para com o grupo, configurando-se como uma etapa intermediária para a independência e autonomia; o grupo ajuda o adolescente a desenvolver-se em adulto. Os companheiros de idade, a roda de amigos e a turma ajudam o adolescente a encontrar sua própria identidade em um contexto social. O sentimento de participação no grupo de adolescentes é forte e resulta em sentimento de pertença para com o grupo de participação e intolerância ou desacordo para com aqueles que estão fora do grupo. Estas diferenças podem ser evidenciadas por qualquer aspecto, como linguagem, atitude e tendências de moda, o que é uma forma de exacerbar a própria identidade, em oposição aos comportamentos que nos desagradam ou com os quais discordamos.

É interessante destacar que o indivíduo, enquanto membro de um grupo, pode apresentar comportamentos distintos daqueles que seriam esperados em circunstâncias particulares. Como aponta Freud em suas obras (Psicologia de grupo e a análise do Ego 1976b/1921 e Mal-estar na civilização 1980/1930) uma peculiaridade do grupo psicológico é destacada pelo fato de que, independente de quem são os membros do grupo, eles passam a assumir uma postura coletiva, na qual sentem, agem e pensam a partir de uma expectativa generalizada.

Costuma-se atribuir a esta característica do grupo social uma possível explicação para a questão da violência dos adolescentes. Considerando que o comportamento do indivíduo é superado pelo desejo do grupo, e no intuito de ser reconhecido e aceito pelo

coletivo, o sujeito admite assumir atitudes com as quais, particularmente, não concordaria ou teria coragem para realizar. Não é incomum o indivíduo sacrificar seus interesses particulares em benefício do interesse do grupo. A tensão por manter a coesão e a homogeneidade do grupo resulta em um processo no qual as peculiaridades do indivíduo perdem importância, de modo que o comportamento apresentado pelo sujeito, muitas vezes, destaca características de valores do grupo. O grupo extrapola o sentimento de poder e invencibilidade do adolescente, proporcionando a ele um espaço de conforto no qual seus desejos podem ser expressos com um menor risco de punição. O anonimato e a segurança proporcionada pelo grupo podem levar o sujeito a expressar, de forma menos comedida, a sua agressividade. Sentimentos que muitas vezes poderiam ser contidos pelo sujeito encontram no grupo respaldo para ser expressos.

O *bullying* é entendido como um comportamento diretamente dependente do grupo, o qual pode participar agindo como um todo no processo de humilhação, intimidação e agressão ao outro, ou então dando legitimidade ao ato executado pelos indivíduos, ao não interferir ou ignorar os comportamentos de *bullying* presenciados. Sem a permissão do grupo, os fenômenos de *bullying* tendem a se restringirem ou mesmo tornarem-se escassos, já que deixa de existir a segurança e o suporte do grupo ao agressor.

A repressão ao fenômeno do *bullying* deve partir do próprio grupo, de modo que possa interceder nestes comportamentos que são, em uma consideração ampla, dirigidos à aprovação do próprio grupo. Entre as explicações apontadas na literatura como motivações para a existência e a manutenção dos comportamentos de *bullying* estão a aceitação e o estabelecimento de uma posição de destaque no grupo (ABRÁPIA 2006, Asidao, Vion, & Espelage, 1999, Fante & Pedra, 2008, Martins, 2005, Pellegrini e Bartini, 1999).

Para Freud (1976b/1921), quando em um grupo, sobressaem-se as características mais primitivas do indivíduo, de forma a não admitir ou mesmo tolerar qualquer atraso entre seu desejo e a realização deste desejo. Desenvolve-se um sentimento de onipotência, no qual o indivíduo dentro de um grupo perde a noção de que possam existir limites a ser respeitados ou reconhecidos. *“Quando indivíduos se reúnem num grupo, todas as suas inibições individuais caem e todos os instintos cruéis, brutais e destrutivos, que neles jaziam adormecidos, como relíquias de uma época primitiva, são despertados para encontrar gratificação livre”*. (p. 49) O grupo pode representar uma possibilidade de poder para o indivíduo ou um risco à sua individualidade.

Cabe destacar que os grupos não funcionam apenas como fontes de despersonalização ou ambientes de propagação dos desejos mais obscuros da natureza humana. Os grupos são fundamentais para a formação da identidade, para o estabelecimento de valores e o entendimento das relações sociais mais diversificadas. Destacamos as características prejudiciais dos grupos, especialmente pela influência nos comportamentos agressivos, em especial aos comportamentos relacionados ao *bullying*.

Como nos aponta Freud:

“Os impulsos a que um grupo obedece, podem, de acordo com as circunstâncias, ser generosos ou cruéis, heróicos ou covardes. Mas, sob a influência da sugestão, os grupos também são capazes de elevadas realizações sob forma de abnegação, desprendimento e devoção a um ideal”. (Freud, 1976b, p. 48)

3.3.2 - A influência do meio no comportamento dos adolescentes

Discutiremos uma idéia presente em Colombier, Mangel & Perdriault (1989, p. 17) “*A violência que as crianças e os adolescentes exercem, é antes de tudo, a que o seu meio exerce sobre eles*”. A partir desta idéia já antecipamos que, apesar de reconhecermos a influência do meio sobre o comportamento dos jovens, não pretendemos desresponsabilizá-los, longe disso, mas determinar as fronteiras entre as influências do contexto social e das práticas desenvolvidas pelos próprios jovens.

O comportamento anti-social predominante em sala de aula e na escola causa um clima de indisciplina e estresse no ambiente. Muitas vezes estes comportamentos são entendidos como parte natural da interação entre jovens. A indisciplina acaba sendo parte do processo de ensino, sendo tolerado, até certo ponto, como atributo do próprio contexto escolar. Seria então esta indisciplina um componente do fenômeno *bullying*? Se a indisciplina é um comportamento esperado entre adolescentes, então qual a relação entre esta atitude e os comportamentos relacionados ao *bullying*?

Existem diversas formas de compreender a relação entre adolescentes e violência. São muitas as teorias que apresentam propostas com o objetivo de estabelecer uma ligação entre jovens e comportamentos agressivos e delituosos. Como aponta Farrington (em Debarbieux e Blaya, 2002), algumas das explicações possíveis sobre este tema apontam uma relação entre comportamentos violentos e as mudanças hormonais, especialmente associados à testosterona, que indicariam um aumento de atitudes violentas, principalmente entre garotos. Também relacionam estes comportamentos às transformações físicas advindas da idade, como o aumento das capacidades físicas e o acesso a oportunidades, tanto pela convivência com outros jovens quanto pela possibilidade de frequentar ambientes que potencializem delitos. Para Farrington (2002), a explicação mais aceita é aquela que vincula a importância das

influências sociais ao comportamento dos jovens, que estaria diretamente vinculado aos valores e à criação familiar e que, a partir da adolescência, seriam questionados, levando à adoção de atos conflituosos.

3.4 - O papel da família no fenômeno *bullying*

Um dos aspectos que vêm se destacando nos estudos sobre *bullying* trata da importância dada aos pais no processo de desenvolvimento e socialização dos filhos, assim como a implicação desta relação na emergência de condutas anti-sociais.

Como destacam Pérez, Yuste, Lucas e Fajardo (2008), muitos estudos consideram que as relações entre família e a escola são um dos elementos fundamentais para a melhoria da convivência e a diminuição das condutas violentas entre os estudantes (O'Moore, 1995; Fekkes, Pijpers e Verloove-Vanhorick, 2005; Gázquez, Pérez, Lucas e Palenzuela, 2008). Nestes estudos, a família, em especial os pais, é identificada como agente implicada na violência escolar, já que tem um papel de destaque tanto na questão da transmissão de valores quanto na identificação de comportamentos que apontem para a manifestação do *bullying*. Este protagonismo deve-se à importância atribuída à família enquanto grupo de socialização e educação. É uma falácia atribuir exclusividade ou monopólio à escola das atribuições do contexto educativo dos jovens, assim como não é possível encarregar os professores como os únicos agentes encarregados da educação destes (Yuste, Gázquez e Perez, 2007).

Uma das principais condições apontadas na etiologia do *bullying* relaciona-se ao contexto social do jovem, incluindo-se nesta equação tanto condições econômicas quanto valores sociais e culturais. Entende-se desde modo o *bullying* como sendo um

fenômeno cuja manifestação é evidenciada no ambiente escolar, mas cujas implicações e origens estão muitas vezes além dos muros da escola.

Em alguns casos, o comportamento de *bullying* praticado pelo jovem é uma reprodução de experiências que ele observa e/ou vivência em seu ambiente familiar. Poucas famílias consideram que a melhora na convivência escolar dos seus filhos não passe por suas competências, e que a educação em casa não influencia as condutas violentas praticadas dentro do contexto escolar (Pérez, Yuste, Lucas e Fajardo 2008).

3.5 - *Bullying* e masculinidade nas identidades de gênero

A construção da identidade de gênero deve ser entendida como um processo relacional dinâmico e sócio-cultural, no qual o sujeito passa a interagir com seus semelhantes e sua identidade individual sofre influência das perspectivas e dos pré-conceitos sociais do que constitui a masculinidade e a feminilidade. Masculinidade não significa ser homem, assim como feminilidade não é o equivalente de ser mulher. Apesar de muitas vezes estes conceitos se permearem e serem historicamente constituídos e diretamente influenciados pelos valores e pelas normas culturais da comunidade em que se insere não se pode cair no equívoco de considerá-los como sinônimos.

Existe uma série de características que normalmente vinculam-se ao conceito de masculinidade dentro da nossa cultura, impregnadas de expectativas quanto ao que constitui e de que maneira se forma. A masculinidade está convencionalmente ligada à idéia de ação e de atividade, de modo que a agressividade desempenha um papel especialmente destacado na constituição social dos comportamentos e atitudes,

particularmente no que tange a importância da agressividade e da violência na construção da identidade social de gênero em nossa sociedade.

Por se tratar de um construto social faz-se necessário compreender o que estamos chamando de masculinidade, quais as suas características e de que forma se apresenta socialmente. Masculinidade está historicamente relacionada com atividade, poder e controle. Entretanto tais características não nos são inatas, nascemos sob uma posição passiva, necessitando de cuidados e proteção. Aos poucos a criança vai adquirindo maior controle sobre si mesmo e torna-se capaz de realizações, mas ainda precisa conquistar pleno domínio de si e do mundo. Enquanto o feminino está relacionado ao domínio privado, de si mesmo e das emoções, o masculino relaciona-se ao público, ao poder social e ao controle.

A primeira conquista da criança é da ordem da feminilidade, do controle sobre si mesmo, de seus atos e comportamentos. Há certo grau de atividade envolvido nesta conquista, mas trata-se de uma agressividade pessoal, direcionada para dentro e assim sendo é pouco ameaçadora para aqueles a sua volta. Já a masculinidade por sua vez, é uma conquista de ordem externa e exige um maior domínio de sua própria agressividade, desta vez direcionada para fora, em direção aos outros a sua volta. Podemos considerar a masculinidade como uma afirmação do controle do sujeito diante da sociedade e desta maneira estabelecendo uma posição de poder.

Ao utilizar-se de comportamentos agressivos como instrumento de inserção e controle social, procura-se estabelecer uma posição não apenas com relação ao seu lugar dentro do grupo como também ressaltar sua masculinidade, através da violência e da ameaça de agressão. Além das vantagens e dos benefícios diretamente advindos destes comportamentos (popularidade e liderança, por exemplo) também se busca a afirmação

da masculinidade por meio da força. A constante ameaça advinda da passividade, isto é; a feminilidade e o homossexualismo precisam ser constantemente rechaçada; negada sob o risco da perda da masculinidade, que significa abdicar da sua posição, de seu *status* social e do controle que ele possibilita.

Assumir uma postura masculina significa destacar-se socialmente, dominar. Quando meninos adotam tais comportamentos, existe tolerância e até mesmo certa conivência, que se manifesta nas idéias de que é natural ao garoto o uso deste para afirmar-se como Homem. Já as meninas que comportam-se segundo normas comumente tidas como masculinas, deparam-se com o estranhamento em relação ao que fazem, são questionadas quanto a sua sexualidade. O mesmo movimento é adotado em relação ao menino que se comporta com atitudes tipicamente femininas. Com relação à masculinidade, é a perda desta e um retorno a uma posição de passividade. Mais do que isso, é pôr-se sob o domínio, sob o jugo do outro. Ser dominado não é da ordem da masculinidade.

Neste contexto, tais indivíduos acabam sendo considerados como ameaças ao *status quo*, relembram a todos que a identidade de gênero não é herdada, mas sim uma conquista. Tudo o que difere do que é socialmente estabelecido como ‘normal’ passa a ser alvo de preconceito e, portanto, de violência.

3.6 – *Bullying* entre meninas

Habitualmente é feita uma distinção entre o *bullying* praticado por meninos e meninas, diferenciando particularmente a forma frequentemente mais adotada por cada gênero. Enquanto os meninos são identificados com os comportamentos mais físicos, e portanto, mais visíveis do *bullying*, como as agressões físicas, os xingamentos e

apelidos ditos em voz alta e compartilhados pela turma, entre as meninas destacam-se as formas mais sutis, mas nem por isso menos cruéis, de *bullying*. Atribui-se as meninas atos de calúnia, difamação, fofoca, isolamento social, exclusão do grupo, discriminação por conta de moda, atitudes, forma física, comportamento. Por serem comportamentos mais discretos, a percepção da ocorrência e das conseqüências destes atos acabam sendo ignorados ou não observados. Tais distinções apontam para um preconceito e um estereótipo de gênero, que acaba sendo re-editado constantemente. É interessante apontar que, quando a prática de *bullying* ocorre de maneira distinta àquelas comumente apontadas e relacionadas ao gênero, causa estranheza.

Assim como no *bullying* praticado por meninos, parece bastante evidente que nos atos praticados por meninas também há um componente de poder e estabelecimento de posição a partir da opressão e da humilhação do outro. Muitas vezes a vítima do *bullying* feminino não sabe a razão pela qual está sendo violentada, o que, de acordo com Simmons (2004), contribui para despertar um sentimento de culpa na vítima. Normalmente são utilizadas formas coercitivas de manipulação do ambiente social, o que torna a vítima ainda mais indefesa, destituída de poder para reagir frente à situação constituída.

Tal comportamento, muitas vezes tido como dissimulado, reflete um estereótipo comum ao gênero feminino, que atribui as meninas, a manutenção de comportamentos tidos como delicados. Para Simmons (2004), as meninas utilizam-se deste tipo de comportamento porque delas se espera que sejam sempre boazinhas, dóceis e passivas. Assim como o menino utiliza-se da agressão e da violência para afirmar a sua masculinidade, a menina precisa encontrar uma forma de expressar a sua própria agressividade sem comprometer a sua feminilidade, sem entrar em conflito com

as expectativas sociais envolvidas na constituição de sua identidade social. Para isso, as meninas fazem uso da manipulação do grupo social.

Como já foi apontado anteriormente, a agressividade é um aspecto constituinte da natureza humana, e as convenções sociais obrigam as meninas a buscarem alternativas para expressar seus sentimentos, por vezes destrutivos, de forma mais elaborada, menos primitiva, mas não menos prejudiciais. Quando a menina se utiliza de meios físicos para expressar sua irritação ou insatisfação com a situação enfrentada, é uma violência muitas vezes considerada como ainda mais surpreendente. Enquanto que para o menino a violência expressar um conflito com as regras, um inconformismo com a ordem estabelecida, para a menina a expressão da violência é um atentado à sua própria feminilidade, é uma contravenção à natureza, àquilo que se espera de uma ‘dama’.

A fim de escapar à repressão e a desaprovação social, as meninas acabam fazendo uso de formas ainda mais veladas de agressão. O *bullying* feminino se manifesta a partir das formas psicológicas do fenômeno, como destaca Simmons (2004, p. 11), “*as meninas usam a maledicência, a exclusão, a fofoca, apelidos maldosos e manipulações para infligir sofrimento psicológico nas vítimas*”. Com o aumento da preocupação sobre o *bullying* e o aprofundamento das pesquisas, cada vez mais ganha destaque o tipo de *bullying* mais comumente executado por meninas, por conta da dificuldade de observação e pelos danos psicológicos associados a estes atos.

É importante destacar que as meninas também sentem raiva, tem preocupações com seu *status* social, buscam reconhecimento, querem afirmar seu poder entre seus pares. Tais objetivos são comuns a meninos e meninas e, de certa maneira, a forma

como educamos as meninas proporciona os mecanismos necessários para a existência e a manutenção de atos danosos envoltos em ardis e dissimulações.

É sempre importante destacar que é durante a infância e a adolescência que se estabelecem as condições para a constituição da identidade e da auto-imagem do indivíduo, e que as incidências constantes de humilhações e desvalorizações refletem conseqüências que podem ser percebidas e prolongarem-se por toda a vida da pessoa.

Destacam-se entre as conseqüências mais apontadas nas pesquisas (Fante 2005, Martins 2005, Fante e Pedra, 2008) estão; baixa auto-estima, com sentimentos de inferioridade, dificuldades de relacionamento e de estabelecimento de vínculos de confiança, estendendo-se à vida adulta, provocando retraimento social e, em casos mais graves, depressão.

Capítulo 4 - Método

Procuramos, por meio desta pesquisa, conhecer como os fenômenos relacionados à violência em geral e ao *bullying* que ocorrem no ambiente escolar, a partir de observação direta e sistemática do comportamento dos alunos em sala de aula e nos intervalos, entrevistas individuais com alunos que tenham sido identificados durante as observações como vítimas, agressores e observadores de comportamentos e *bullying*, além de entrevistas com professores e funcionários, para relacionarmos os comportamentos categorizados com as percepções e entendimentos dos atores sociais

presentes no ambiente escolar. Foram objeto de observação os comportamentos que poderiam ser caracterizados como violência, em geral, e *bullying*, em particular.

4.1 - Local de Pesquisa

A pesquisa foi realizada em uma escola particular de nível médio, localizada em uma cidade-satélite de Brasília, com elevada concentração de renda.

A escola atende desde o maternal até o ensino médio, sendo que o bloco do ensino médio ainda encontra-se em fase de construção, fazendo com que estes dividam o mesmo bloco com alunos do ensino fundamental II – que compreende alunos do 6º ao 9º ano.

Neste bloco estudam cerca de 600 alunos, sendo que no ensino médio são cerca de 200 alunos, que estudam no período matutino e ainda tem aulas em alguns dias da semana no período da tarde, que incluem aulas em laboratórios e execução de provas.

O horário de aula no período matutino, para o ensino médio, vai das 7:10 até 12:30. Cada aula tem duração de 50 minutos. O intervalo acontece entre a terceira e quarta aula, no horário que vai das 9:40 até as 10:00. Cinco minutos antes do término do recreio (9:55) toca um sinal que indica a proximidade do término do período do recreio, seguido pelo sinal definitivo no horário de término determinado.

O ensino médio corresponde ao antigo segundo grau, abrangendo desde a 1ª série até a 3ª série, sendo composto por 6 turmas, duas para cada ano.

4.2 – Sujeitos

Foram sujeitos da observação todos os alunos do bloco, que constitui o conjunto de salas que abrange tanto os alunos de ensino médio quanto os do ensino fundamental II, pela impossibilidade de estabelecer uma distinção clara entre os sujeitos e pela interação existente entre eles. O foco de atenção recaiu sobre os comportamentos reconhecidos como violentos e aqueles caracterizados como *bullying*, como dito acima.

Foram sujeitos das entrevistas 5 (cinco) alunos do ensino médio, sendo 2 (dois) meninos e 3 (três) meninas. As idades variaram entre 14 e 17 anos, e foram entrevistados alunos das 3 (três) séries do ensino médio. Os alunos foram identificados pelo pesquisador, em parceria com a coordenação pedagógica como sendo autores, vítimas ou observadores de *bullying*.

Tabela 1

Sujeitos – Alunos

Aluno 1 – Menina, 17 anos, 2º ano, identificada como vítima

Aluno 2 – Menina, 17 anos, 3º ano, identificada como observadora

Aluno 3 – Menino, 14 anos, 1º ano, identificado como autor

Aluno 4 – Menina, 16 anos, 2º ano, identificada como autora

Aluno 5 – Menino, 16 anos, 2º ano, identificado como observador

Entre os professores, participaram das entrevistas 2 (duas) professoras e 1 (um) professor. Também foram realizadas conversas prévias com outros professores e funcionários que foram úteis para a delimitação dos temas a ser abordados e para a

elaboração do roteiro semi-estruturado de entrevista, tanto para alunos quanto para professores, além de auxílio com a identificação de alunos envolvidos em comportamentos de *bullying*.

Tabela 2

Sujeitos – Professores

Professor 1 – Mulher

Professor 2 – Mulher

Professor 3 – Homem

4.3 – Instrumentos e procedimentos

Para a realização das etapas de coleta de dados foi solicitado ao colégio autorização para a realização das observações diretas dentro do ambiente escolar, além da formulação e entrega de termo de consentimento livre e esclarecido, assinado pela direção da escola.

Utilizou-se como procedimento inicial a observação direta do comportamento dos alunos e de suas relações, através da presença em sala de aula e no recreio do pesquisador e de um aluno de graduação em psicologia e auxiliou na etapa de observações. As observações ocorreram dentro da escola, no pátio interno do colégio durante o recreio e dentro das salas de aula. As observações foram realizadas no período entre os dias 04/05/2009 e 19/06/2009. Durante este período foram feitas observações

em todas as salas de ensino médio, no total de 6 (seis) salas, duas de cada ano do ensino médio. Em cada sala os pesquisadores ficaram, cada um, por um período de uma semana, entre o 2º e o 4º horários – das 8 horas até as 10:50 horas da manhã. O período do intervalo ocorre das 9:40 horas até as 10 horas da manhã.

Durante o intervalo, os pesquisadores buscavam circular pelo pátio, procurando observar comportamentos que pudessem ser categorizados como prática de *bullying*. Procurou-se permanecer em uma posição que permitisse observar sem interferir, sem constranger e nem interagir diretamente com os alunos. Em sala de aula, os pesquisadores procuravam ocupar uma carteira vazia no fundo da sala, que permitisse um campo de visão ampla da totalidade da sala. O comportamento dos pesquisadores era sempre o mais discreto possível, na tentativa de interferir minimamente na normalidade das relações em sala. Para o registro das observações foi utilizado um caderno de campo, no qual foram anotados os comportamentos observados, tanto em sala de aula quanto no recreio e intervalos. Em sala de aula a anotação era feita imediatamente após a observação do comportamento, sendo que os comportamentos observados no intervalo ou no recreio eram anotados no retorno a sala ou após a saída do pesquisador do colégio, na primeira oportunidade.

Pretendia-se realizar 2 (dois) grupos focais, com o intuito de selecionar entre os alunos aqueles que, durante as observações diretas foram identificados como agressores ou vítimas, de modo a permitir que estes alunos interagissem e elaborassem reflexões sobre o tema do *bullying*. Foram indicados à direção três (3) alunos de cada turma dentro deste perfil (seja vítima, observador ou agressor), e a partir da autorização dos pais, estes seriam convidados a participar dos grupos focais. Cada grupo seria formado por um aluno de cada turma, no total de seis (6) alunos por grupo focal. Entretanto esta

condição não pôde ser realizada, já que alguns dos alunos previamente selecionados saíram do colégio no meio do ano, enquanto que outros dos selecionados não quiseram participar do grupo focal. A alternativa encontrada para manter a execução desta etapa da pesquisa foi desistir da indicação dos alunos e permitir que aqueles interessados em participar do grupo focal se voluntariassem para a tarefa. Foi tomado o cuidado em não manter no mesmo grupo alunos previamente identificados como vítimas e como autores, a fim de evitar constrangimentos, especialmente aos alunos vitimados. Entretanto, esta modificação no critério de seleção também não produziu os efeitos esperados, já que os alunos não aderiram à atividade, formando um número muito aquém do necessário, fazendo com que se desistisse da realização dos grupos focais, substituindo-se esta etapa por entrevistas individuais com os alunos que se dispuseram a participar da pesquisa.

Para as entrevistas o critério de seleção dos alunos, inicialmente, foi feito a partir das observações realizadas previamente, de alunos que atendessem ao critério estabelecido pelo pesquisador como sendo agressor, vítima ou observador de comportamentos de *bullying*. Inicialmente foram selecionados 18 (dezoito) alunos, sendo 3 (três) de cada turma, aos quais foram entregues um termo de permissão para participação destes alunos aos pais. Entretanto, apenas 3 (três) destes alunos trouxeram a autorização assinada. Os alunos questionaram o critério de seleção, que foi informado ter sido feito por sorteio. Alguns alunos não selecionados pediram para participar das entrevistas, e diante da dificuldade em atingir um número satisfatório de participantes, abriu-se a participação a todos os alunos que quisessem ser voluntários da pesquisa. Apesar de alguns alunos demonstrarem interesse em participar da entrevista, apenas 2

(dois) trouxeram a autorização assinada pelos pais, e somente estes participaram da pesquisa.

Entre as justificativas dadas pelos alunos para a não participação na entrevista destacam-se a vergonha de conversar com o pesquisador/psicólogo, medo de ser analisado, julgado ou mesmo que a entrevista fosse utilizada pela direção da escola para algum tipo de retaliação ou perseguição. Mesmo dizendo aos alunos que nada disso seria feito e, constando no termo de consentimento livre e esclarecido que poderiam desistir em qualquer momento da entrevista e que nenhuma informação seria utilizada para prejudicar o aluno, os adolescentes preferiram não se expor.

As entrevistas foram realizadas em um das salas de aula, no período vespertino. Apenas o pesquisador e o entrevistado estavam presentes na sala durante as entrevistas. Todas as entrevistas foram gravadas, após os participantes terem sido informados e consentirem com o uso do gravador. Foi utilizado um gravador de fita da marca Panasonic, modelo RN – 302. Apenas um aluno (**Aluno 5**) não permitiu que a sua entrevista fosse gravada, o que foi respeitado e o gravador, guardado para não provocar nenhuma desconfiança ou desconforto ao entrevistado. Neste caso, as respostas foram anotadas pelo pesquisador. As entrevistas tiveram duração média de 20 minutos.

As entrevistas com os professores tiveram como critério de escolha dos participantes a seleção por conveniência, aproveitando a disponibilidade de cada participante para executar a entrevista. No total foram entrevistados três (3) professores, sendo que entre estes foram um (1) homem e duas (2) mulheres. As entrevistas aconteceram na sala dos professores, durante os intervalos que estes professores tinham entre aulas. O local não era completamente isolado, mas não tinha a presença de alunos. Todas as entrevistas foram gravadas, após os participantes terem sido informados e

consentirem com o uso do gravador. Foi utilizado um gravador de fita da marca Panasonic, modelo RN – 302. As entrevistas tiveram duração média de 22 minutos, sendo que a entrevista mais longa durou por volta de 25 minutos e a mais curta, 20 minutos.

As entrevistas não se realizaram no período da observação direta, tendo sido adiadas para o início do semestre seguinte – agosto de 2009, devido à indisponibilidade de tempo dos possíveis entrevistados no semestre anterior. As entrevistas foram finalmente realizadas no período entre agosto e setembro de 2009, primeiramente com os professores e posteriormente com os alunos.

Aos professores foi entregue o consentimento livre e esclarecido diretamente, e estes o entregaram, assinado, no ato do início da entrevista, enquanto que, para a realização das entrevistas com os alunos, estas autorizações foram solicitadas aos pais, que as enviaram por escrito, sendo entregue ao pesquisador no ato do início da entrevista. No termo de consentimento livre e esclarecido (vide anexo), foi explicitado que os dados coletados seriam posteriormente divulgados em meio científico, contando com o compromisso do sigilo dos dados dos participantes, assegurado pelo pesquisador.

4.4 - Abordagem metodológica

Os métodos de investigação científica são instrumentos criados para fins específicos, com o intuito de permitirem um maior controle e legitimidade, mas como qualquer obra humana, são limitados e possuem as suas vantagens e desvantagens. Ao aceitarmos estas limitações podemos afirmar que a escolha do método a ser adotado em

uma determinada investigação depende fundamentalmente de dois fatores: a natureza do problema a ser investigado e a preferência pessoal do investigador.

No caso desta pesquisa, a natureza do fenômeno *bullying* aponta para a necessidade de pesquisas que busquem identificar de que maneira os agentes envolvidos nos comportamentos apontados compreendem e lidam com esta situação. A maioria das pesquisas na área conta com a aplicação de questionários e com entrevistas, na qual visam identificar quais são os comportamentos mais frequentes de *bullying* entre os jovens, quantos destes jovens encontram-se envolvidos nestes comportamentos e como eles lidam com as conseqüências destes comportamentos.

Como nos propusemos a realizar um estudo de caso, consideramos que utilizar a observação direta contribuiria para um maior aprofundamento da investigação do tema. O uso desta técnica permitiria que fosse confrontado o que a literatura da área aponta, com o que é diretamente observado pelo pesquisador *in loco*, além das opiniões e percepções dos agentes envolvidos (tanto estudantes quanto professores).

Quanto às preferências pessoais, a pesquisa de campo era um desafio ainda não enfrentado, pelo menos em uma pesquisa deste porte. Todo o planejamento envolvido na realização desta pesquisa tornou imprescindível a realização das incursões na escola, sendo que permanecer dentro da escola constituiu um treino e uma experiência singular.

4.4.1 - Estudo de Caso

A origem do uso de estudos de caso nas ciências sociais remonta das contribuições advindas dos teóricos do movimento conhecido como Escola de Chicago, cuja importância e influência foram determinantes, tanto nos Estados Unidos quanto na

Europa, passando a ser amplamente utilizado em investigações sociológicas e em psicologia social, especialmente a partir das idéias de mudança de paradigma da ciência propostas por Thomas Khun (Álvaro e Garrido, 2006).

A opção por realizar um estudo de caso tem razões metodológicas claras que, apesar das limitações relacionadas a este método, parece-nos bastante pertinente o seu uso. Apesar da argumentação de que as conclusões resultantes deste tipo de estudo não ser generalizáveis, defendemos a importância desta opção pela oportunidade de explorar, de maneira detalhada, as nuances e as peculiaridades do contexto estudado. Como ressaltado por Soares (2006, pag. 68), *“partilhamos da opinião já recorrente no meio acadêmico de que não há necessidade de se realizar generalizações de resultados para que os mesmos obtenham validade científica”*. Mesmo assim acreditamos que, ao investigar o tema em suas características essenciais, é possível realizarmos uma investigação profunda que permita confrontar a situação investigada com outras já conhecidas. Também entendemos que este método nos permite a exploração de um problema definido em um contexto específico, dentro de um espaço de tempo limitado.

Ventura (2007) traz uma reflexão acerca do uso de estudos de caso como modalidade de pesquisa, na qual aponta algumas concepções acerca da delimitação e do propósito deste método, a partir de diferentes autores. Para Goode e Hatt (1972), se trata de um meio para organizar um conjunto de dados, preservando o caráter unitário do objeto estudado. Já Yin (2001) destaca que abrange uma metodologia ampla, que demanda uma lógica que envolve o planejamento da pesquisa, a coleta e a análise dos dados. Para a autora, *“visa à investigação de um caso específico, bem delimitado, contextualizado em tempo e lugar para que se possa realizar uma busca circunstanciada de informações”* (Ventura, 2007, pag. 384).

De acordo com Gil (1995), o estudo de caso não pode ser enquadrado em um roteiro rígido e pré-determinado (estrutura fechada) para a sua delimitação, mas envolve uma estrutura geral que permite seu delineamento, dentro dos parâmetros adotados em pesquisas científicas, sendo composta por: **a) definição do objeto de pesquisa; b) coleta de dados; c) seleção, análise e interpretação dos dados e; d) elaboração de relatório.**

O estudo de caso é hoje considerado como o delineamento mais adequado para a investigação de um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto real, onde os limites entre o fenômeno e o contexto não são percebidos (Yin, 2001).

4.4.2 - Observação Direta

Apesar de na maioria das pesquisas sobre *bullying* e violência nas escolas ser utilizada, primordialmente, a aplicação de questionários e realização de entrevistas estruturadas e semi-estruturadas, optamos por utilizar de outra técnica, a saber, a observação direta dos comportamentos dos adolescentes em situação escolar, tanto dentro de sala de aula quanto nos intervalos e no recreio para, a partir deste contato prévio, elaborar um roteiro de entrevista que vise confrontar as observações feitas *in loco* com as teorias produzidas e as falas dos entrevistados.

O uso de questionários e entrevistas previamente definidos, sem o conhecimento direto da realidade particular dos indivíduos aos quais se questiona, pode envolver uma série de dificuldades, especialmente ao abordarmos um tema tão delicado quanto a violência e práticas relacionais mal vistas ou consideradas erradas e inconvenientes. Como já mencionado anteriormente, a violência é compreendida enquanto ação de

outro, não nossa. O entendimento e o simbolismo envolvidos na percepção e na caracterização de atos como sendo ou contendo uma natureza violenta passa pela interpretação da própria violência enquanto linguagem do indivíduo (ou de seu grupo).

A técnica de observação direta é realizada a partir de uma observação espontânea, na qual o pesquisador busca extrair as informações pertinentes à sua pesquisa utilizando-se de um mínimo de controle ou intervenção. Ao realizar uma observação direta naturalística, o pesquisador se insere em um ambiente natural (no sentido de real, não modificado ou adaptado) e, a partir do planejamento previamente estabelecido, busca observar, sistematicamente, as relações estabelecidas neste contexto e correlacioná-las com a fundamentação teórica que embasou a sua pesquisa de campo.

Segundo Luna (1999, p. 52), a observação direta é *“o registro de uma situação ou fenômeno enquanto ele ocorre, é relevante porque com os dados da observação o pesquisador poderá propor explicações funcionais para a situação ou fenômeno que observa”*. A forma e os critérios utilizados para realizar estes registros foram detalhados em instrumentos e procedimentos.

Mesmo considerando a observação direta uma técnica importante para a coleta de dados, optou-se por coletar mais informações com a utilização de outra técnica, a fim de agregar mais conteúdo às interpretações e análises dos comportamentos observados, proporcionando um debate mais aprofundado dos dados obtidos.

Esta pesquisa enquadra-se no que se define como observação sistemática, sendo um estudo de caso naturalístico, que se configura pela priorização da abordagem qualitativa da pesquisa, a interpretação dos dados feita no contexto, a busca constante de

novas respostas e questionamentos, retratação da realidade pesquisada, uso de fontes de informação variadas e a apreciação de diferentes pontos de vista (Ventura, 2007).

4.4.3 - Entrevistas

Minayo (1998, p. 108), define entrevista como:

Conversa a dois, feita por iniciativa do entrevistador, destinada a fornecer informações pertinentes para um objeto de pesquisa, e centrada (pelo entrevistador) em temas igualmente pertinentes com vistas a este objetivo.

Gil (1999) compreende a entrevista como uma forma de diálogo assimétrico, em que uma das partes busca coletar dados e a outra se apresenta como fonte de informação.

Um dos aspectos essenciais da entrevista está na investigação que se realiza durante a sua execução. Devem ser consideradas modificações e esclarecimentos na medida em que as observações são registradas, em função das respostas que o entrevistado emite. Para que haja uma boa entrevista, exige-se que, de algum modo, sejam formuladas novas questões e hipóteses que vão sendo reformuladas durante a entrevista em função das observações subseqüentes. Uma entrevista é tão boa quanto quem a conduz. A experiência e o conhecimento do tema e da técnica permitem que se explore o máximo de informações que o entrevistado é capaz de fornecer (Gil, 1999; Minayo, 1998).

Luna (1999) afirma que os relatos verbais sempre foram fontes controversas de informação e que a razão para isso é que eles tenderão sempre a ser um correlato de

algum fenômeno. Por essa razão, deverá sempre haver, no mínimo, uma teoria bastante forte que estabeleça um ponto entre o dizer e o fazer, entre a representação e a ação. Essa afirmação do autor faz crer na necessidade de técnicas que se complementam, como a observação que identifica o fazer e a entrevista que identifica o dizer.

Por esta razão, a observação e as entrevistas funcionam enquanto suporte técnico-metodológico um do outro, a fim de proporcionar uma maior profundidade e clareza nas análises e interpretações realizadas.

Para esta pesquisa optou-se pelo uso de entrevistas semi-estruturadas, que se configuram por certo grau de flexibilidade na condução do processo, mas orienta-se em torno de um tema específico de interesse e um eixo de questões que guiam o pesquisador em pontos-chave. Permite-se ao entrevistado falar livremente sobre o tema, mas quando a entrevista perde o foco, é possível orientar o entrevistado para que volte ao tema.

4.5 - Análise dos dados colhidos nas entrevistas

Os conteúdos coletados nas entrevistas serão analisados a partir da técnica de análise de conteúdo categorial simplificada baseada em Bardin (2004), definida como análise de conteúdo temática e categorial.

Nesta técnica, cada *corpus* textual é analisado separadamente durante a fase de pré-análise, sendo que somente durante a etapa de codificação/categorização, a totalidade dos dados são enquadrados em dois grandes *corpus* (Bardin, 2004), um composto pelos relatos produzidos pelas entrevistas com alunos e o segundo *corpus* é referente às entrevistas realizadas com os professores.

Durante a fase de pré-análise é realizada uma leitura flutuante das entrevistas realizadas, com o propósito de re-lembrar os conteúdos e permitir-se “*invadir por*

impressões e orientações” (Bardin, 2004, p. 90). A partir desta re-leitura busca-se estruturar o material, entretanto sem a preocupação, ainda, do estabelecimento de categorias. Trata-se de uma etapa exploratória do material coletado. Em paralelo a esta leitura flutuante, também se busca elaborar os indicadores que facilitem no processo subsequente de codificação/categorização, conforme sugere Bardin.

A análise do *corpus* propriamente dita é feita a partir das propostas de codificação presentes em Bardin (2004) e em Bauer (2003), que se caracterizam por um recorte do *corpus*, com o objetivo de determinar temas centrais que permitam a orientação e agregação dos dados a partir da frequência e da importância do tema, estabelecendo os nomes das categorias e realizando a categorização propriamente dita, agrupando estes conteúdos (unidades) dentro de temas, seguindo um critério semântico.

Tal técnica sugere a necessidade de que seja feita uma re-análise, ou então que sejam adotados o uso de juízes (normalmente em número de três), para garantir a fidedignidade dos conteúdos (Bauer, 2003). Optamos por fazer uma re-análise dos dados para aprofundarmos o entendimento do material e realizar ajustes necessários nas categorias (como sobreposições de categorias).

Os conteúdos do caderno de campo foram reunidos em um *corpus* e também foram analisados a partir da técnica de análise de conteúdo categorial temática, baseada em Bardin (2004).

Capítulo 5 – RESULTADOS E DISCUSSÃO

Neste capítulo apresentamos os resultados das observações diretas realizadas na escola, além da análise das entrevistas semi-estruturadas realizadas com os professores e alunos. Para obter uma melhor contextualização dos resultados obtidos, apresentaremos as discussões de cada um dos procedimentos metodológicos de coleta de dados, discutindo-os à luz das teorias apresentadas neste trabalho, de forma a possibilitar uma análise aprofundada dos dados coletados.

5.1 – Observação direta

As observações foram realizadas durante o primeiro semestre do ano letivo, correspondendo ao 2º bimestre, iniciando-se em 04 de maio e terminando em 19 de junho (totalizando 35 dias letivos), período no qual os pesquisadores fizeram análises dos comportamentos dos alunos, a partir de categorias previamente definidas.

Estas categorias foram definidas em um exercício preliminar, no qual definimos três categorias de comportamentos que seriam observados, os quais foram denominados *bullying*, indisciplina e violência pelas características que apresentam, correspondendo às descrições/definições encontradas na literatura citada anteriormente.

Bullying são comportamentos freqüentes e repetitivos, cuja intenção é causar constrangimento, provocar, deixar desconfortável, humilhar, isolar ou causar dano físico ou psicológico. Indisciplina é caracterizada por comportamentos não direcionados a algum aluno em particular, mas que tem a intenção de causar perturbação no ambiente, seja em sala ou no pátio. Já violência seria caracterizada por comportamentos

agressivos, como bater, chutar e empurrar, com o propósito de causar dano físico (dor) ao outro, mas sem que este comportamento seja repetitivo contra um mesmo aluno.

Durante estas observações não foi possível distinguir as turmas com precisão em todas as situações, de modo que quando não foi possível identificar a turma, ou o comportamento envolvia um número considerado como significativo de alunos de uma turma determinada, foram destacados. Nos casos em que esta determinação não foi possível ou quando não se configurou uma maioria de alunos de uma determinada turma, tal comportamento foi classificado como generalizado. Nos casos de indisciplina, foram apontados apenas os atores envolvidos, sem apontamento das possíveis vítimas.

As observações foram categorizadas a partir do comportamento percebido e se tais comportamentos são individuais ou grupais. Ainda destacamos os atores em função de sua participação no ato, seja como agressor ou vítima.

Tabela 3

Observações realizadas durante o recreio

Comportamento	Categoria	Individual/Grupo	Atores
Corredor Polônês	Bullying	Grupo	Alunos da 1ª série (tanto como agressores quanto vítimas)
Intimidação no pátio	Bullying	Grupo	Alunos da 1ª série (agressores) – Alunos do ensino fundamental (vítimas)

Coerção na Lanchonete	Bullying	Individual	Aluno da 1ª série (agressor) – Alunos diversos (vítimas)
Furar fila na lanchonete	Bullying	Individual	Aluno da 1ª série (agressor) – Alunos diversos (vítimas)
Zombaria	Bullying	Grupo	Alunos diversos (tanto como agressores quanto vítimas)
Correr pelo pátio	Indisciplina	Grupo	Alunos do ensino fundamental
Chutar lata/garrafa plástica	Indisciplina	Grupo	Alunos do ensino fundamental
Atraso na volta à sala de aula	Indisciplina	Grupo	Todos os alunos (meninos e meninas)
Jogam bolas de papel	Indisciplina	Grupo	Alunos da 2ª série (agressores) – Alunos da 2ª série (vítimas)
Menina é balançada no ar pelos braços e pernas	Violência	Grupo	Alunos diversos (agressores) – Aluna ensino fundamental (vítima)
Porradabol	Violência	Grupo	Alunos da 1ª série (agressores) – alunos em geral (vítimas)
Empurrões	Violência	Grupo	Alunos em geral (como agressores e vítimas)
Tapas e chutes	Violência	Individual	Alunos em geral (como agressores e vítimas)
Simulações de briga*	Violência	Grupo	Alunos do ensino médio (como agressores e vítimas)

Fonte: Observações realizadas pelo pesquisador

- Especialmente no dia da possível briga entre alunos das turmas Alpha e Sigma.

Durante o intervalo foram observados os mais variados comportamentos entre aqueles presenciados pelos pesquisadores. Destaque para os comportamentos grupais físicos, tais como o corredor polonês e o porradabol. Os comportamentos de *bullying* foram identificados a partir da recorrência e da reincidência dos mesmos atos e/ou dos mesmo protagonistas (tanto agressores quanto vítimas).

Os atos caracterizados como violência foram identificados pelo fato de ser episódicos, não voltando a se repetir, ou não tendo os mesmos alunos como protagonistas. Normalmente praticados por meninos, sendo relacionados a brigas ou simulações de brigas.

A indisciplina nos comportamentos observados no recreio se refere à confrontação das regras estabelecidas pela escola, especialmente no atraso para retornar a sala de aula. Como apontado, a intenção parece muito mais relacionada à perturbação da ordem do que a vontade de ofender ou agredir os outros.

Tabela 4

Turma Alpha

Comportamento	Categoria	Individual/Grupo	Atores
Comentários sexistas	Bullying	Grupo	Meninos (agressores) – Meninas (vítimas)
Aluno bate em aluna e diz que ela gosta de apanhar	Bullying	Individual	Menino (agressor) – Menina (vítima)
Provocação	Bullying	Grupo	Meninos (agressores) – Meninas e meninos (vítimas)

Zombaria sobre características físicas	Bullying	Grupo	Meninos e meninas (agressores) – Meninas e meninas (vítimas)
Professor fica de marcação com aluno	Bullying	Individual	Professor (agressor) – Menino (vítima)
Conversa em sala	Indisciplina	Grupo	Todos os alunos
Andar pela sala	Indisciplina	Grupo	Todos os alunos
Gritaria	Indisciplina	Grupo	Todos os alunos
Cantar em sala	Indisciplina	Grupo	Meninos
Aluno responde asperamente ao professor	Indisciplina	Individual	Menino (agressor) – Professor (vítima)
Jogam bolas de papel	Indisciplina	Grupo	Meninos e meninas (tanto como agressores quanto vítimas)
Jogar videogame durante a aula	Indisciplina	Individual	Menino

Fonte: Observações realizadas pelo pesquisador

Na Turma Alpha não foram identificados comportamentos de violência em sala de aula, sendo que esta turma era considerada, tanto pela direção quanto pelos professores, como uma das turmas mais difíceis e complicadas, no que se refere à indisciplina e *bullying*. Os dados apontam que a maioria dos comportamentos observados foram executados pelo grupo. Em todos os comportamentos observados há, pelo menos, um menino envolvido, na maioria das ocasiões como agressores. Percebe-se também a participação feminina, tanto no papel de agressoras quanto de vítimas. A maioria dos comportamentos de *bullying* observados nesta sala foi do tipo direto e verbal.

Tabela 5

Turma Beta

Comportamento	Categoria	Individual/Grupo	Atores
Conversa em sala	Indisciplina	Grupo	Meninos e meninas
Troca de bilhetes em sala	Indisciplina	Grupo	Meninas
Namoro em sala	Indisciplina	Grupo	Meninos e meninas
Zombaria generalizada	Bullying	Grupo	Meninos e meninas (agressores) – Meninos e meninas (vítimas)

Fonte: Observações realizadas pelo pesquisador

Na turma Beta foram percebidos poucos comportamentos considerados como indisciplina e *bullying*. Somente um comportamento de *bullying* foi observado nesta turma, que pode ser classificado como direto e verbal, sendo praticado por vários alunos, tanto meninos quanto meninas. Não foi percebido nenhum comportamento categorizado como violência. Destaca-se a presença de meninas em todos os comportamentos observados nesta turma.

Tabela 6

Turma Gama

Comportamento	Categoria	Individual/Grupo	Atores
Xingamentos	Bullying	Grupo	Meninos (agressores) – Meninas e meninos (vítimas)

Aluno liga o ventilador para perturbar os colegas	Bullying	Individual	Menino (agressor) – Resto da turma (vítima)
Provocação	Bullying	Grupo	Meninos e meninas (agressores) – Meninas e meninos (vítimas)
Zombaria	Bullying	Grupo	Meninos e meninas (agressores) – Meninas e meninas (vítimas)
Aluno fica isolado da turma, não interage	Bullying	Individual	Toda a turma (agressor) – Menino (vítima)
Comentários agressivos sobre colegas	Bullying	Grupo	Meninas (agressores) – vítima não determinada
Mandar calar a boca	Bullying	Individual	Menino (agressor) – menino (vítima)
Conversa em sala	Indisciplina	Grupo	Todos os alunos
Jogam bola de papel	Indisciplina	Grupo	Meninos e meninas
Copiam tarefa de outra disciplina durante a aula	Indisciplina	Grupo	Meninos e meninas
Palavrões	Indisciplina	Individual	Menino
Aluno dá tapa em colega	Violência	Individual	Menino (agressor) – Menino (vítima)
Aluno fala sobre matar uma colega e é sacudido por outro	Violência	Individual	Menino (agressor e vítima) – Menina (vítima)

Fonte: Observações realizadas pelo pesquisador

Nesta turma destaca-se a quantidade de ocorrências, principalmente de comportamentos de *bullying*, envolvendo tanto meninos quanto meninas nos papéis de agressores e vítimas. Além dos comportamentos de *bullying* diretos e verbais, podemos perceber também a ocorrência de *bullying* do tipo indireto, como o isolamento e comentários agressivos. Enquanto o *bullying* nesta turma configura-se explicitamente

como um comportamento grupal, a indisciplina aparece como um comportamento misto, tanto individual quanto de grupo. Os comportamentos categorizados como violência foram todos de caráter individual. Tanto os comportamentos de violência e de indisciplina individuais têm como protagonistas meninos. As meninas destacam-se como atores de *bullying* indireto ou verbal, ou no papel de vítima, tanto de *bullying* quanto de violência.

Tabela 7

Turma Delta

Comportamento	Categoria	Individual/Grupo	Atores
Piadas e brincadeiras de caráter sexual	Bullying	Grupo	Meninos (agressores) – Meninas (vítimas)
Ofensas	Bullying	Individual	Menino (agressor) – Menina (vítima)
Zombaria	Bullying	Grupo	Meninos e meninas (agressores) – Meninas e meninas (vítimas)
Aluna diz ser perseguida por professora	Bullying	Individual	Professora (agressora) – Menina (vítima)
Ficam olhando pela janela da sala	Indisciplina	Grupo	Meninos
Conversa em sala	Indisciplina	Grupo	Todos os alunos
Aluno pega apito na bolsa da professora	Indisciplina	Individual	Aluno (agressor) – Professora (vítima)
Tirar foto em sala	Indisciplina	Individual	Menina
Saem de sala sem permissão	Indisciplina	Grupo	Meninos e meninas
Briga entre aluno desta	Violência	Individual	Meninos (agressores e

turma e outro do ensino fundamental	vítimas)
-------------------------------------	----------

Fonte: Observações realizadas pelo pesquisador

Nesta turma os comportamentos caracterizados como *bullying* e indisciplina se destacam, sem uma tendência explícita com relação ao gênero ou a execução individual ou grupal. Os comportamentos de *bullying* observados são classificados como diretos e verbais. Entre os comportamentos de indisciplina alguns atos apontam para uma interação entre professor e alunos pouco rigorosa, com intensa movimentação dos alunos dentro de sala de aula, inclusive saindo de sala. Esta sala em particular tem uma peculiaridade, que é a presença de uma janela que dá vista para o corredor de acesso as outras salas, e por mais de uma vez alunos conversarem com colegas do lado de fora. Parece haver uma maior tolerância com os comportamentos dos alunos desta turma.

Tabela 8

Turma Sigma

Comportamento	Categoria	Individual/Grupo	Atores
Aluno liga ventilador para perturbar a turma	Bullying	Individual	Menino (agressor) – Toda a turma (vítima)
Xingamentos	Bullying	Grupo	Meninos (agressores) – Meninas e meninos (vítimas)
Pegam tênis de uma aluna e colocam fora do seu alcance	Bullying	Grupo	Meninos (agressores) – Menina (vítima)
Zombaria	Bullying	Grupo	Meninos e meninas (agressores) – Meninas e

			meninas (vítimas)
Meninos põem menina para fora de sala	Bullying	Grupo	Meninos (agressores) – Menina (vítima)
Conversa em sala	Indisciplina	Grupo	Todos os alunos
Troca de bilhetes	Indisciplina	Grupo	Meninas
Jogam bolas de papel	Indisciplina	Grupo	Meninas e meninos (tanto como agressores quanto vítimas)
Cantar em sala	Indisciplina	Grupo	Meninos e meninas
Uma aluna fica isolada e não interage com a turma	Bullying	Grupo	Toda a turma (agressores) – Menina (vítima)
Provocação	Bullying	Grupo	Meninos e meninas (tanto como agressores quanto vítimas)
Comentários sexistas e de caráter sexual	Bullying	Grupo	Meninos (agressores) – Meninas (vítimas)
Deboche	Bullying	Grupo	Alunos (agressores) – Professor (vítima)
Tirar foto	Indisciplina	Individual	Menina
Chutes e empurrões	Violência	Grupo	Meninos e meninas (tanto como agressores quanto vítimas)
Batem e depois se abraçam	Violência	Individual	Meninas (Tanto quanto agressoras quanto vítimas)
Tapas	Violência	Individual	Menina (agressora) – menino (vítima)

Fonte: Observações realizadas pelo pesquisador

Nesta turma apresenta uma grande quantidade de comportamentos caracterizados como *bullying*, tendo a presença tanto de meninos quanto de meninas nos

papéis de agressores e vítimas. A maior parte dos comportamentos de *bullying* é cometida por grupos, sendo tanto do tipo indireto (isolamento), diretos e físicos e diretos e verbais, ou seja, todos os três grandes tipos destacados por Martins (2005). Um comportamento que chama a atenção nesta turma envolve os atos de violência, nos quais as meninas aparecem como protagonistas, tanto no papel de agressoras quanto de vítimas de outras meninas.

Tabela 9

Turma Omega

Comportamento	Categoria	Individual/Grupo	Atores
Alunos põe aluna para fora de sala	Violência	Grupo	Meninos (agressores) – Menina (vítima)
Constrangimento da participação de uma aluna	Bullying	Individual	Menino (agressor) – Menina (vítima)
Provocação	Bullying	Individual	Meninos (agressores) – Meninas e meninos (vítimas)
Zombaria	Bullying	Grupo	Meninos (agressores) – Menina (vítima)
Ameaça	Bullying	Grupo	Meninos (agressores) – Menino de outra turma (vítima)
Conversa em sala	Indisciplina	Grupo	Todos os alunos
Lêem revista em sala	Indisciplina	Grupo	Menino e menina
Gritaria	Indisciplina	Individual	Menino
Cantar em sala	Indisciplina	Grupo	Meninos
Chutes e tapas	Violência	Individual	Menino (agressor) –

			Menino (vítima)
Jogam bolas de papel	Indisciplina	Grupo	Meninos e meninas (tanto como agressores quanto vítimas)
Apelidos	Bullying	Grupo	Meninos (agressores) – Menino (vítima)
Pegar lanche e material sem permissão	Bullying	Grupo	Meninos (agressores) – Menino (vítima)
Aluno é alvo de gozação por colegas e professor	Bullying	Grupo	Meninos e professor (agressores) – Menino (vítima)
Debocham do professor	Bullying	Grupo	Meninos e meninas (agressores) – Professor (vítima)

Fonte: Observações realizadas pelo pesquisador

Nesta turma também aparecem muitos comportamentos caracterizados como *bullying* e como indisciplina. A maioria dos comportamentos de *bullying* observados foi cometida pelo grupo, sendo que os meninos foram agressores em todos os casos. As meninas são vítimas de *bullying* dos meninos em comportamentos tidos como diretos e verbais e em um comportamento direto e físico, como colocar uma aluna para fora de sala e impedir que ela entre. Nos comportamentos de *bullying* entre meninos surgem tanto do tipo físico e direto quanto verbal e indireto. O único comportamento de violência presenciado nesta turma chama a atenção por ter acontecido dentro de sala, com o professor presente.

5.2 - Entrevistas com professores

As entrevistas foram realizadas no 2º semestre do ano letivo, durante o 3º bimestre do colégio, entre os dias 24/08/2009 e 11/09/2009. Seguindo o roteiro de

entrevista semi-estruturado de entrevista com professores (vide anexo) foram realizadas entrevistas individuais, que posteriormente foram analisadas como um mesmo *corpus* textual.

Seguem a seguir as categorias temáticas, com as suas respectivas descrições, o tema e alguns exemplos de verbalizações que possibilitem contemplar os aspectos mais importantes das respostas dos entrevistados.

Tabela 10

Categoria Temática 1 – Resultados das entrevistas com os Professores

Categoria Temática 1 – Entendendo *Bullying*

Descrição: Esta categoria abrange as definições que os entrevistados (professores) atribuem ao fenômeno *bullying*, bem como os atos que o caracterizam. Aborda os comportamentos mais frequentes observados pelos entrevistados em sala de aula, assim como o perfil e a relação entre agressores e vítimas de *bullying* e suas características. Também apresenta as razões e motivações apontadas pelos entrevistados para a prática do *bullying*, sejam elas individuais, familiares ou de interação com o grupo social e as estratégias de enfrentamento que identificam ser utilizadas pelos alunos.

Tema	Verbalizações
	<p>“<i>seria aquela brincadeira inadequada, agressiva, constante</i>” (Professor 1)</p> <p>“<i>a gente tem o tempo inteiro em sala de aula, fazendo bullying do</i></p>

brando ao mais agressivo possível” (Professor 1)

“a gente sabe que acontece, mas os alunos às vezes tentam colocar isso não na frente do professor ou deixar isso meio obscuro” (Professor 1)

Bullying

“nós que estamos em sala de aula, a gente vê que aquilo é uma coisa incessante, que qualquer aluno perderia a cabeça com aquilo” (Professor 1)

“são comportamentos que são considerados como ingênuos, mas que são agressivos, que intimidam os colegas, põe apelidos, estas brincadeiras que, segundo alguns repressores são brincadeiras, mas para outros acabam ferindo muito mais que um tapa”
(Professor 2)

“é um tipo de agressão não física que de alguma forma leva ou promove o constrangimento (...) uma agressão psicológica”
(Professor 3)

“todas as vezes que a brincadeira constrange, ela deixa de ser brincadeira” (Professor 3)

“eles começam com apelidos” (Professor 1)

“tem palavras que ferem mais que uma porrada, que um tapa, e a gente vê muito isso em sala de aula” (Professor 2)

“tem coisas que nem os professores sabem, é no corredor, no

<p>Comportamentos mais freqüentes</p>	<p>intervalo” (Professor 2)</p> <p>“esperam a troca de professor, no intervalo, para que o professor não veja, já que sabe que, se o professor vir, ele vai reprimir” (Professor 2)</p> <p>“faz a piadinha, fala em voz alta já para saber que o outro vai escutar, o que era brincadeira dentro do grupo vira <i>bullying</i> para o outro (...) é uma linha muito tênue” (Professor 3)</p>
<p>Perfil dos agressores</p>	<p>“São pessoas assim, tão sem família, sem ainda um caráter definido e formado” (Professor 1)</p> <p>“Em alguns alunos eu percebo que não, em outros a gente já vê uma maldade (...) eu nem sei como a gente poderia classificá-los” (Professor 1)</p> <p>“os autores são, sem dúvida, os alunos mais agressivos, (...) que tem a família mais distante” (Professor 1)</p> <p>“As notas são sempre baixas (...) é extremamente desinteressado, o foco não é a escola, é a turma, a brincadeira” (Professor 2)</p> <p>“particularmente eu acho que o jovem, ele tem um lado cruel, (...) de auto-afirmação” (Professor 3)</p> <p>“quanto mais extrovertido é o nosso aluno, em geral, mais problema ele dá (...) é interessante esta relação porque ele coloca isso como se fosse até um escape” (Professor 3)</p>

Perfil das vítimas

“Os alunos que sofrem *bullying* (...) são os alunos mais quietos, os que não revidam, os que acabam aceitando aquilo de alguma forma” (Professor 1)

“a maioria dos adolescentes não tem reação (...) eu nunca tive uma reclamação, acho que aí já vai ter um outro *bullying*” (Professor 1)

“eu vejo uma peculiaridade (...) os chamados ‘nerds’, os alunos mais inteligentes, até eles sofrem. Por ser muito inteligentes eles sofrem chacota” (Professor 2)

“principalmente aqueles alunos mais tímidos, mais caricatos” (Professor 2)

“a maioria tem notas boas (...) são retraídos, não tem aquela reação de combater” (Professor 2)

“geralmente as pessoas que sofrem o *bullying* são tachados de CDF” (Professor 3)

“os jovens que tem algum atributo físico que não seja o padrão da sociedade (...) tanto física quanto psicológicas, quanto de formação ou cunho religioso” (Professor 3)

“Um querendo estar em evidência, o que faz o *bullying* ele sempre quer estar em evidência, ele quer ser o engraçadinho, o bonzinho da galera, o gente boa” (Professor 1)

**Motivações para
o *Bullying***

“é fácil, para você entender um aluno, você chamar a família para conversar, você entende o dentro, o fora, entende realmente o aluno como um todo” (Professor 1)

“a pessoa que trabalha em casa, que tem esta questão da família, que a família trabalha ética, valores, religião e trabalha esta questão toda de família que a gente está acostumado, eu acho que estas pessoas podem até fazer, mas quando vê que está agredindo muito o outro, eles recuam um pouco” (Professor 1)

“hoje em dia está muito deturpado os valores (...) é uma troca de valores absurdo” (Professor 2)

“o garoto acha que é correto ser o garanhão, ser o bonitão, o *bad boy* da turma (...) se torna um líder, atípico, mas um líder” (Professor 2)

“auto-afirmação (...) se colocar acima dos outros (...) uma forma de chamar a atenção dentro do ambiente é fazendo mal ao outro” (Professor 3)

“não tem porque fazer isso” (Professor 3)

Estratégias de

“se na primeira brincadeira ele também parte para a agressão, aí já vira outro problema, mas eu percebo que esse *bullying* não continua, porque ele é meio doido, não vamos mexer com ele não, deixa quieto” (Professor 1)

enfrentamento do “Agir pode piorar a situação” (Professor 1)

bullying

“muitos não falam, tem vergonha de falar, tem medo de falar, porque outros não consideram tanto assim que já se acostumaram. Dizem: professora, eu já me acostumei deles fazerem chacota de mim” (Professor 2)

“a gente tem que estar ‘podando’ o aluno todo dia” (Professor 3)

Nesta categoria temática – Entendendo o *Bullying* – foram abarcados temas relativos à compreensão dos entrevistados/professores sobre o fenômeno *bullying*, os comportamentos que mais frequentemente são percebidos pelos professores, os perfis das vítimas e dos agressores, as motivações dos alunos para a prática do *bullying*, e as estratégias que percebem ser utilizadas pelos alunos ou aquelas que consideram eficazes ou inadequadas.

Na análise do que os professores entendem como sendo *bullying*, destacam a definição de brincadeiras inadequadas frequentes que causam humilhação, constrangimento e sofrimento. Apenas um professor restringiu a definição às agressões não físicas para configurar o *bullying*.

No tema comportamentos mais frequentes, os professores destacaram os apelidos e as palavras ofensivas, demonstrando uma compreensão um tanto quanto restrita dos comportamentos que configuram o *bullying*. Talvez esta dificuldade aponte para a necessidade de instruir e orientar os professores acerca dos diferentes tipos de comportamentos que podem estar envolvidos no fenômeno *bullying*.

Quanto ao perfil dos agressores, para os professores são os alunos mais agressivos, sendo que dois professores evidenciam uma maldade intrínseca ao jovem. Dentro deste raciocínio de maldade, os professores apontam para uma falha na criação, na transmissão de valores familiares, destacando que estes alunos em específico estariam em uma situação na qual nem o professor nem a escola podem interferir. Os agressores também são descritos como extrovertidos, ‘sem família’, com notas baixas, desinteressados com os estudos, brincalhões. Seriam os alunos para os quais a escola não tem uma função educativa, mas de socialização. Chama a atenção o destaque que os professores dão à falta da família, de deturpação de valores e necessidade de auto-afirmação com o grupo.

Já as vítimas teriam, no entendimento dos professores, um perfil mais introvertido, tímido, passivo. Seriam os alunos que não reagem, que permitem aos outros fazê-los de alvo das chacotas e brincadeiras. Para os professores, a maioria tem notas altas, o que os tornaria alvo de provocações e perseguições pelos alunos com notas baixas. Também aparece como um perfil para as vítimas de *bullying* ter algum tipo de característica física considerada fora de padrão ou caricata pelo grupo, sendo constantemente destacado, de forma pejorativa, em sala de aula. Também são perseguidos os alunos com características psicológicas, comportamentos destoantes do grupo, ou orientação religiosa e sexual.

Entre as motivações para a prática de *bullying* pelos alunos, os professores apontam a necessidade de se destacar dentro do grupo, assumir uma posição de liderança, se reconhecido como alguém importante para a turma. Acreditam que esta postura é resultado de uma deturpação de valores, que viriam de casa e evidenciam um fracasso da família no processo de socialização destes jovens. Apontam que alunos que

tem uma orientação religiosa teriam menor tendência em cometer comportamentos de *bullying*, aparecendo nos relatos como sendo algumas das vítimas destes comportamentos.

Quanto às estratégias de enfrentamento do *bullying*, os professores destacam que a passividade estimula a prática do *bullying*, portanto uma reação ‘agressiva’ é apontada como sendo uma forma de afastar os agressores, fazer com que não se sintam tão seguros para praticar o *bullying* contra este aluno. Afirmam que muitos alunos não reagem, por medo ou vergonha do que está vivenciado e da possibilidade de que a situação fique ainda pior. Os professores dizem que muitos alunos se resignam com a situação, dizendo-se conformados e acostumados com o fato de ser ofendidos e humilhados pelos colegas. Um professor destaca inclusive alunos que aceitam ser alvos do *bullying* para integrarem-se no grupo. Afirmam que é necessária uma vigilância constante dos alunos para identificar e coibir as práticas de *bullying*.

Tabela 11

Categoria Temática 2 – Resultados das entrevistas com os Professores

Categoria Temática 2 – Adolescência

Descrição: Esta categoria abrange o ponto de vista dos entrevistados (professores) em relação ao que consideram como adolescência, o processo de maturidade, as características atribuídas pelos entrevistados aos adolescentes, combinando tanto características gerais quanto aspectos específicos de gênero, considerando tanto a prática quanto a vitimização. Também aborda a questão da formação de grupos na adolescência, bem como a importância destas relações no processo de desenvolvimento

do adolescente e o papel desempenhado pelo grupo no fenômeno *bullying*, bem como as diferenças percebidas de atitudes entre os diferentes anos e turmas.

Tema	Verbalizações
Adolescência	<p>“é uma busca incessante, que às vezes nem o próprio adolescente sabe o que ele tanto busca, mas é assim, um descontentamento enorme, com família, um descontentamento com escola” (Professor 1)</p> <p>“ele não tem noção, ele não sabe aonde quer chegar” (Professor 1)</p>
<i>Bullying</i> e adolescência	<p>“eu acho que é mais freqüente nos adolescentes (...) o que não impede que adultos às vezes façam” (Professor 1)</p> <p>“não é um comportamento comum das pessoas que já tem uma certa vivencia, mas aos jovens em geral” (Professor 3)</p> <p>“o <i>bullying</i> está diretamente ligado a maturidade” (Professor 3)</p>
Meninos	<p>“Os meninos são muito mais agressivos” (Professor 1)</p> <p>“Os meninos (...) entram e arrebatam, mesmo, e falam o que quer e o que não quer, se não está gostando, o problema é seu, partem para a porrada” (Professor 1)</p> <p>“o cara que pratica está aberto a receber” (Professor 3)</p> <p>“o garoto não vai tirar sarro com a garota, porque tem interesse</p>

	nela” (Professor 3)
Meninas	“as meninas ficam naquela brincadeira, que às vezes quando acha que estão incomodando dão uma recuada e brincam um pouquinho” (Professor 1)
	“pelo menos da minha realidade, poucas meninas praticam <i>bullying</i> ” (Professor 1)
	“o <i>bullying</i> feminino é mais uma questão física, a estética, que para a menina eu acho que isso é mais importante” (Professor 1)
	“a participação das meninas era mais velada. Hoje, se você parar para observar, você repara as mesmas coisas” (Professor 3)
	“a mulher que fala palavrão, começa a xingar, eu acho horrível essa atitude, assim como no homem também, só que a mulher, por ser assim, feminina, ter aquela coisa de mãe, ter todo aquele estereótipo, se torna a coisa mais estranha” (Professor 3)
	“hoje isso é normal, xingar, transar, usar drogas, a prática de <i>bullying</i> é comum” (Professor 3)
	“elas fazem as coisas com eles, mas eles não fazem (<i>bullying</i>) com elas” (Professor 3)
	“os grupos que são formados na adolescência, infelizmente, vão determinar o sucesso ou fracasso, porque eles realmente entram naquele grupo” (Professor 1)

Importância do grupo

“Para o adolescente, que é muito visceral, não tem meio termo, é o céu ou o inferno, se torna negativo por isso, porque independente das atitudes, eles não tem uma visão de fora para poder olhar se a atitude é positiva ou negativa, se é do grupo dele, aí tudo já é positivo” (Professor 1)

“se você entra em um grupo de alunos bons, que queiram estudar, de pessoas boas, isso é muito positivo (...) você consegue melhorar em vários aspectos” (Professor 1)

“as amizades e os grupos na adolescência são realmente primordiais” (Professor 1)

“geralmente são os grupos dos que se dizem mais descolados, mais legais, mais populares, que gostam de tirar onda com outros alunos” (Professor 2)

“ele não faz isso sozinho, ele sempre tem um grupo para poder apoiá-lo, estimular e incentivar a chacota” (Professor 2)

“a formação de grupos, no geral, a tendência é positiva, a idéia de socialização (...) criar um vínculo emocional” (Professor 2)

“até mesmo por conta da maturidade (...) o 1º ano é uma turma extremamente imatura, que está com os hormônios à flor da pele (...) o 2º e 3º (anos) já sabem, mais ou menos, o que fazer e como fazer com aquela coisa que está fervendo dentro dele” (Professor 1)

Diferenças entre as turmas	<p>“nossa postura acaba sendo uma postura mais rígida, para tentar combater esta infantilidade. Você acaba tendo de lidar com um pouco mais de firmeza que com os outros não é tão necessária” (Professor 1 sobre o 1º ano)</p> <p>“No 3º ano (...) eles já estão achando que estão lá fora, que estão na faculdade, que já são adultos e que o que a gente fala ali nada vai influenciar, nada vai fazer com que sejam pessoas melhores” (Professor 1)</p> <p>“Eu não vejo diferenças gritantes (entre as turmas), o geral seria mais ou menos a mesma coisa, mas sempre tem em uma turma um aluno mais agitado (...) que acaba contaminando aquela turma toda” (Professor 1)</p> <p>“o 3º ano é uma turma mais madura, até pela idade” (Professor 3)</p> <p>“o 1º ano faz a maior festa” (Professor 3)</p>
-----------------------------------	--

Nesta categoria temática – Adolescência – exploramos de que forma os entrevistados/professores entendem como sendo as características do ser adolescente, como o processo de desenvolvimento e maturação influenciam nas atitudes e comportamentos relacionados ao *bullying*, as diferenças entre os gêneros, apresentando os aspectos peculiares dos atos de cada um, além do papel desempenhado em relação ao fenômeno *bullying* (seja como agressores ou vítimas). Também se destacam as diferenças entre os anos do ensino médio.

No tema adolescência, os professores expuseram suas percepções sobre como caracterizam a adolescência, explicitando uma falta de objetivos, uma busca constante por alguma coisa que nem mesmo o próprio adolescente sabe do que se trata. Partindo desta opinião, podemos destacar que, se o adolescente está em um período de insatisfação, insegurança e incerteza, estas características os deixariam mais vulneráveis às influências do grupo. Nesta perspectiva, a escola poderia aproveitar para auxiliar os alunos nesta busca, como apontam os professores, como quando dizem que tentam “catequizar” os alunos.

Identificam o *bullying* como sendo um comportamento típico de adolescentes, diretamente relacionado com a maturidade (idade) dos alunos. Apontam que as turmas de 1º ano são mais difíceis por serem mais novas, imaturas. Mesmo considerando que o *bullying* não seja exclusivo dos mais jovens, os professores acabam corroborando com as pesquisas, que apontam uma maior incidência de comportamentos de *bullying* entre os alunos mais novos (Paulk, Swearer, Song e Carey, 1999, Asidao, Vion, e Espelage, 1999, Rodkin, Farmer, Pearl e Van Acker, 2000, Pellegrini e Bartini, 1999, Lopes Neto, 2005, ABRAPIA, 2006). Esta concepção do *bullying* como sendo típico da adolescência pode contribuir com a idéia de que se trata de um fenômeno passageiro, que será abandonado com a maturidade e deixará de acontecer. Tal pensamento ignora, por exemplo, as práticas de *bullying* e assédio moral cometidos por adultos, uma vez que maturidade e idade não representam uma relação direta.

Quando traçam os perfis de meninos e meninas com relação ao *bullying*, os professores estabelecem uma diferenciação, na qual os meninos são percebidos como mais agressivos, diretos, cujo comportamento é mais explícito e, portanto, mais facilmente observado. Esta caracterização envolve dois aspectos interessantes, que são a

expectativa de comportamentos mais agressivos por parte de meninos, especialmente contra outros meninos, e certa tolerância e aceitação dos comportamentos praticados por meninos.

Já as meninas são percebidas, pelos professores, como sendo mais dissimuladas (Simmons, 2004), fazendo uso do *bullying* verbal e direto ou então do tipo indireto. Os comportamentos das meninas são entendidos como sendo mais velados, o que dificultaria a sua percepção, como aponta um dos entrevistados, que nunca viu um ato de *bullying* cometido por meninas. Há uma expectativa de que as meninas tenham um comportamento menos agressivo, não violento. Tanto é assim que os entrevistados apontam que as meninas que apresentam um comportamento mais tipicamente masculino são percebidas como sendo ‘piores’, que quebram com o estereótipo e deturpam sua própria natureza (Simmons, 2004).

Quanto a importância do grupo para os adolescentes, os professores apontam que, apesar de identificarem os grupos como um aspecto importante na formação dos jovens, encaram com certa preocupação as possíveis influências negativas que podem determinar, como dizem os professores, o fracasso do processo de desenvolvimento. Mesmo com esta preocupação, os professores entendem que a formação de grupos é importante no processo de socialização e no estabelecimento de vínculos emocionais entre os alunos. Este processo de identificação pode ser explorado, com o objetivo de desenvolver tolerância entre o grupo. Conseguindo-se estabelecer um vínculo entre os alunos, há a possibilidade de combater o preconceito e a intolerância que contribui para a manutenção de comportamentos de violência e *bullying* (Taylor & Moghaddam, 1994, Gilbert, Fiske & Lindzey, 1998, Tajfel e Turner, 1979 e Rodrigues, 1986, Bandeira & Batista, 2002).

Tabela 12

Categoria Temática 3 – Resultados das entrevistas com os Professores

Categoria Temática 3 – Como enfrentar o *bullying*

Descrição: Esta categoria aborda as estratégias percebidas pelos entrevistados (professores) acerca das funções atribuídas aos diferentes atores e instituições sociais de interação do adolescente e o que cada um destes pode fazer, ou faz, para contribuir com a redução dos comportamentos de *bullying* na escola

Tema	Verbalizações
Escola	<p>“o papel da escola, para mim, é bem definido. Seria no resgate deste aluno” (Professor 1)</p> <p>“a escola já deu várias e várias palestras sobre <i>bullying</i> e não aparece ninguém” (Professor 1)</p>
Professor	<p>“se o aluno tem (...) o professor direcionando, dizendo exatamente o que ele quer, como ele quer (...) não pode esquecer que o aluno, mesmo do mais bagunceiro até o mais tranquilo, ele quer a atenção do professor o tempo todo” (Professor 1)</p> <p>“o professor, sem querer, fala alguma coisa brincando, pode também ser visto como <i>bullying</i> (...) às vezes ele dá motivo para a ocorrência do <i>bullying</i>” (Professor 3)</p>

Família

“se não tiver a participação da família, a escola infelizmente não consegue, não vou dizer nem muita coisa, é nada mesmo”
(Professor 1)

“o grande espelho, não só do adolescente, mas do ser humano, é a família, o pai e a mãe” (Professor 1)

“as pessoas não sabem nem que existe, acham que é uma brincadeira (...) pensam: poxa, todo mundo faz, é normal”
(Professor 1)

“falta principalmente a participação dos pais (...) são completamente negligentes, deixam o filho fazer o que quer”
(Professor 2)

“o pai olha para a gente e fala que não sabe mais o que fazer com o filho, me ajuda” (Professor 2)

“as pessoas praticantes de alguma fé de verdade normalmente não praticam ou praticam em menor escala que os outros, porque praticar uma religião é mostrar que a gente deve tratar e amar os outros como Deus amou a gente (...) é o contrário do *bullying*”
(Professor 3)

Nesta categoria temática – como enfrentar o *bullying* – os entrevistados/professores apontam 3 (três) grupos principais relacionados com o combate, e em alguns casos com o estímulo, aos comportamentos de *bullying*. Destacam

o papel da escola, da família e dos professores, discutindo de que maneira cada um destes atores e instituições podem contribuir para entender e trabalhar o *bullying*.

Para os professores, a função da escola é bem definida, envolvendo a identificação e o apoio aos alunos que apresentam dificuldades, oferecendo orientação e palestras para a comunidade escolar. Entretanto, afirmam que os procedimentos adotados pela escola não parecem ser suficientes para modificar as situações de violência, intolerância, indisciplina e *bullying*. Queixam-se da falta de apoio, principalmente das famílias, para executar as medidas estabelecidas de enfrentamento do *bullying*.

No que se refere ao papel do professor, destacam que assumem uma posição-chave para a identificação dos comportamentos de *bullying*, servindo de intermediários entre alunos e escola. Também ressaltam o cuidado que o professor deve ter ao se relacionar com os alunos, para que não corra o risco de estimular ou contribuir com as práticas do *bullying*. Apontam que devem estar atentos as necessidades dos alunos, já que consideram que todos eles desejam a atenção e o cuidado do professor. Estabelecer um canal de comunicação confiável com o professor pode contribuir para que os comportamentos de *bullying*, muitas vezes ocultos e dissimulados, encontrem um meio para ser expostos. Para os entrevistados, é função do professor estabelecer esta relação de respeito e cumplicidade.

Já a família é percebida, pelos entrevistados, como sendo o principal agente responsável tanto pelo combate como pela manutenção de comportamentos de *bullying*. Para os entrevistados, a omissão da família é identificada como um dos principais agravantes para que o aluno pratique o *bullying* sem nenhuma preocupação ou arrependimento. Os valores familiares foram apontados por todos os entrevistados como

sendo fundamental para determinar o posicionamento do aluno em relação às práticas de *bullying*, juntamente com orientação e prática religiosas. Apontam que, sem a participação direta e efetiva dos pais, é muito difícil, senão impossível, desenvolver medidas satisfatórias de enfrentamento do *bullying*.

Parece claro que, somente através da conjunção de esforços envolvendo escola, professores e família é possível estabelecer uma forma de coibir e combater as práticas do *bullying*. A conscientização e a instrumentalização dos agentes sociais relacionados às redes de apoio dos alunos são necessidades apontadas na literatura (Lopes Neto, 2005, Yoneyama & Naito, 2003, Debarbieux e Blaya, 2002), em função da dificuldade dos professores em identificar os comportamentos de *bullying*, na falta de participação e a banalização das conseqüências destes atos, além da confusão comum a respeito dos limites entre comportamentos de *bullying*, indisciplina, violência e irreverência juvenil.

5.3 - Entrevistas com alunos

As entrevistas foram realizadas no 2º semestre do ano letivo, durante o 3º bimestre do colégio, entre os dias 16/09/2009 e 30/09/2009. Seguindo o roteiro de entrevista semi-estruturado de entrevista com alunos (vide anexo) foram realizadas entrevistas individuais, que posteriormente foram analisadas como um mesmo *corpus* textual.

A seguir apresentamos as categorias temáticas, com as suas respectivas descrições, o tema e alguns exemplos de verbalizações que possibilitem contemplar os aspectos mais importantes das respostas dos entrevistados.

Categoria Temática 1 – Resultados das entrevistas com os Alunos

Categoria Temática 1 – Escola

Descrição: Esta categoria aborda as percepções dos entrevistados (alunos) tem a respeito da escola, sua função, a importância na sua formação e desenvolvimento, o que gosta, não gosta e o que mudaria na escola. Abrange as relações dos adolescentes com a instituição de ensino, professores e direção.

Tema	Verbalizações
Função da escola	“é fundamental, para você ter conhecimento (...) aprender a conviver em sociedade” (Aluno 1)
	“a família é fundamental para formar (o adolescente), mas a escola ajuda a moldar” (Aluno 1)
	“a escola ajuda na nossa formação. A família é a base, mas a escola ajuda na formação crítica (...) por dar a sua opinião de uma forma segura (...) e saber ouvir os outros” (Aluno 2)
	“Tolerância. Na família todos tem os mesmos valores, já na escola você encontra pessoas com valores diferentes dos seus, aprende a lidar com o diferente” (Aluno 2)
	“a função da escola é ensinar as matérias” (Aluno 3)
	“pra mim é um lugar para encontrar os meus amigos” (Aluno 3)
	“a gente vem para a escola para aprender todas as coisas da vida

(...) a educação formal” (Aluno 4)

“vejo a escola como um meio de aprendizagem (...) não só acadêmico, mas social” (Aluno 5)

**O que gosta e não
gosta**

“eu gosto de estudar” (Aluno 1)

“eu acho errado, mas ao mesmo tempo fico na dúvida, o aluno que já é tímido fica mais retraído sabendo que tem uma câmera ligada 24 horas (...) agora quando roubam o celular dá pra ver quem foi, ninguém vai dedurar ninguém” (Aluno 1)

“eu gosto da forma de avaliação da escola” (Aluno 2)

“não estou gostando da falta de organização que a escola está tendo; falta de informações, confusão no que é dito para a gente” (Aluno 2)

“gosto de vir pra escola, tem os meus amigos (...) a maioria dos meus amigos são da escola” (Aluno 3)

“não gosto da pressão para estudar, a obrigação de tirar nota (...) os pais estão pagando, então é obrigado a passar” (Aluno 3)

“eu gosto da escola, não gosto de estudar (...) da obrigação de estudar” (Aluno 4)

“tem os meus amigos” (Aluno 4)

“eu queria que a escola tivesse mais aulas (...) eu gosto daquelas

A escola ideal

escolas integrais” (Aluno 1)

“é muito difícil, porque já tem uma rotina (...) mas eu gostaria que não fosse uma prova que determinasse o seu futuro (...) que se levasse em conta o desempenho e o currículo do aluno, como é lá fora” (Aluno 2)

"seria uma escola que estimulasse, que fizesse com que 100% dos alunos tivessem um rendimento bom, estudasse (...) porque a maioria das pessoas não quer nada com nada” (Aluno 2)

“acho que do jeito que está ta bom (...) tem meus amigos, tem muitas atividades” (Aluno 3)

“eu mudaria o pedagógico da escola, porque não está preparando os alunos” (Aluno 4)

Não existe isso de escola ideal (Aluno 5)

Nesta categoria temática – Escola – foram abordadas questões envolvendo de que maneira os entrevistados/alunos percebem a escola, sua função no processo de desenvolvimento do indivíduo, as características que mais aprecia e aquelas que desagradam, a partir do seu ponto de vista, além de um espaço para apontarem como enxergam a escola ideal, que reflete o modo como gostariam que a escola fosse.

A maioria dos alunos identifica a escola como um local de ensino-aprendizagem e de formação de conhecimentos. Destacam que este conhecimento não se restringe apenas à educação formal, mas também um complemento da formação de valores

familiares. A escola, para os alunos entrevistados, tem um papel complementar ao oferecido pela família, ao oferecer novas experiências, interação com pessoas que possuem características e valores diferentes e, por vezes, contrastantes com as do indivíduo. Para os alunos, a escola também tem um papel considerado com importante, que é ser o local no qual encontram os amigos.

Quando apontam o que gostam e o que não gostam na escola, os entrevistados/alunos destacam como aspectos positivos da escola características que, de uma forma mais crítica, não estão diretamente relacionadas à estrutura ou ao projeto pedagógico da instituição de ensino, mas referem-se à presença dos amigos. Os entrevistados apontam que, a maioria de seus amigos são colegas da escola, o que reflete uma realidade social interessante, uma reconfiguração urbana, como destaca Caldeira (2000), na qual o medo da violência, a vida restrita aos apartamentos e a popularização e o advento de tecnologias restringiu a interação pessoal, confinando os jovens as suas ‘ilhas de segurança’, tornando a escola um dos poucos locais nos quais as relações entre indivíduos não-virtuais é possível.

Queixam-se especialmente da pressão que sentem, tanto da escola quanto da família, com relação ao desempenho escolar, sendo que alguns alunos inclusive relatam suas preocupações em referência a passar no vestibular. Identificam isso como sendo um desejo que não é deles, autêntico, mas imposto pelos pais, pela escola e pela sociedade, que afirma constantemente que, “sem estudo, eles não serão ninguém” (Aluno 1). Estudar passa a ser reconhecido não como um processo de desenvolvimento pessoal do aluno, mas uma obrigação estabelecida, a contragosto, com os pais, que ao contratarem uma escola para fornecer educação aos filhos, deseja ver o resultado deste investimento no final do ano.

Gostaríamos de destacar uma questão apresentada por um dos entrevistados, que está diretamente relacionada às questões de violência e *bullying*, que envolve a instalação de câmeras nas salas de aula. Como apontado pela aluna, causa uma certa restrição de liberdade, mas é o custo para uma maior sensação de segurança, uma idéia presente já em Freud (1930/1980), na qual deve haver alguma renúncia pessoal, seja de satisfação, prazer, inteligência ou liberdade, em benefício do convívio, do bem-estar e do conforto oferecido pelo grupo social. Mesmo não tendo uma posição claramente definida quanto a aprovar ou não esta medida da escola, a aluna destaca, com esta ação, não há mais a necessidade de que um aluno ‘dedure’ o outro, o que evita que este se torne, inclusive, vítima de comportamentos de *bullying*.

Quando questionamos sobre a escola ideal, imaginamos que os alunos entrevistados apresentariam uma série de sugestões que objetivassem uma mudança nas estruturas ou nas formas de relação dentro do ambiente escolar, mas fomos surpreendidos por um desinteresse e um conformismo apresentados pelos entrevistados. Mesmo que autores como Erickson (1976) destaquem a adolescência como um período de mudanças e transformações, os entrevistados parecem vítimas de um marasmo, da aceitação da realidade como uma verdade imutável. Na opinião deles, a escola já está boa como é, mesmo que eles afirmem não gostarem tanto da escola e sim dos amigos, não mudariam nada; ou então apontam que acham ser muito difícil produzir qualquer tipo de mudança, seja porque as situações já estão estabelecidas, consolidadas, e, portanto não podem ser transformadas, seja por não acreditarem ser possível eles produzirem qualquer tipo de mudança, ser agentes desta mudança. Tal perspectiva vai de encontro à próxima categoria temática, na qual os entrevistados falam acerca do seu entendimento sobre adolescência.

Tabela 14

Categoria Temática 2 – Resultados das entrevistas com os Alunos

Categoria Temática 2 – Adolescência

Descrição: Esta categoria abrange as percepções que os entrevistados (alunos) têm sobre o que é a adolescência para eles, se eles mesmos são adolescentes, qual a relação que tem com os colegas de classe, a formação de grupos e os critérios que determinam as suas interações sociais na escola.

Tema	Verbalizações
<p>Você é adolescente?</p>	<p>“não, porque a minha criação lá em casa é muito diferente (...) eu já tenho um pensamento, toda uma maturidade um pouquinho mais avançada para a minha idade, então sou jovem adulta” (Aluno 1)</p> <p>“não me considero totalmente adolescente (...) ainda não tenho todas as preocupações (...) dependendo dos meus pais (...) pensar em me virar sozinha, meus pais não vão me ajudar, criar uma independência (...) começar à desvincular é muito difícil (...) então me considero um pouco criança ” (Aluno 2)</p> <p>“eu me considero adolescente” (Aluno 3)</p> <p>“eu sou” (Aluno 4)</p> <p>Considera-se pré-adolescente, porque ainda gosta de brincar (Aluno 5)</p>

**O que é ser
adolescente?**

“É aquela pessoa que estuda, se diverte, que apronta, mas sempre ‘tá’ aprontando, querendo crescer” (Aluno 1)

“Teria o adolescente responsável e o irresponsável, (...) que pensa que tudo que ele precisa vai ser fácil” (Aluno 1)

“é ter uma responsabilidade que você não tinha (...) começar a ter a sua independência” (Aluno 2)

“é a fase da mudança, amadurecer (...) um fase de transição, de transformação para você crescer durante a sua vida” (Aluno 2)

“eu não sei bem, é um momento de mudanças (...) tudo que eu pensava antes, agora acho tudo errado” (Aluno 3)

“é um momento em que você conhece muita coisa, você aprende muita coisa (...) explorar” (Aluno 4)

É uma fase complicada, porque tudo que tem para aprender tem que ser aprendido agora (Aluno 5)

Acha adolescência um período confuso, de afirmação, mas ao mesmo tempo em que tenta diferenciar-se, quer fazer parte do grupo, sem abrir mão da personalidade (Aluno 5)

É a fase de diferenciação e confrontação de regras, rebeldia na opinião dos outros (Aluno 5)

“minha timidez me prejudicava muito (...) para falar com outras pessoas (...) eu falo com meu grupinho” (Aluno 1)

“com meus amigos eu interajo bem, às vezes tem umas briguinhas bobas, mas nada que venha afetar o relacionamento. Brigas por ciúmes” (Aluno 1)

“eles falam que sou (do grupo) dos ‘nerds’, porque não atrapalho a aula (...) nem faço bagunça” (Aluno 1)

“já tentei falar com eles (outro grupo), mas eles não dão trégua, então fico na minha” (Aluno 1)

**Relacionamento
com colegas**

“o grupo deles de vez em quando me atrapalha, atrapalha toda a turma” (Aluno 1)

“se não houvessem grupos seria melhor (...) o que eles fazem aqui é muita implicância” (Aluno 1)

“no inicio foi dificil lidar com pessoas com opiniões muito diferentes das minhas, foi chocante (...) depois fui conhecendo a pessoa melhor e vendo que não era aquela visão que eu tinha” (Aluno 2)

“eu era muito tímida; fazia amizade fácil, mas levava tempo” (Aluno 2)

“eu converso, mas não converso com todo mundo” (Aluno 2)

“a melhora da minha auto-estima melhorou a relação com meus colegas” (Aluno 2)

“os grupos se formam a partir do interesse, como cada um é na

escola” (Aluno 2)

“é bom porque (...) um estimula o outro, por outro lado, é ruim porque você não convive com o diferente” (Aluno 2)

“(relaciona-se com aqueles que) são mais legais, que são melhores para conversar, não gosto daqueles caras que ficam fazendo besteira e sacanagem” (Aluno 3)

“tem os populares, os que chamam mais atenção, ficam fazendo mais palhaçada, tem os nerds, que não falam nada (...) mas não tem uma identificação do tipo ‘sou do tipo nerd’, você acaba sendo” (Aluno 3)

“eu seria do grupo dos bagunceiros, fico no fundo da sala (...) mas eu não me considero bagunceiro” (Aluno 3)

“estes rótulos, quem dá são as pessoas, mas por exemplo, os populares ninguém chega e diz que são populares (...) eles chamam a atenção das pessoas” (Aluno 3)

“a (convivência) social, nós é que fazemos (...), a gente aprende a se relacionar, a gente aprende a não brigar (...) é a gente mesmo que aprende a conviver, não é (função) da escola” (Aluno 4)

“eu tenho amigos na escola toda” (Aluno 4)

“grupo é um grupo de amigos, é saudável, (...) já a *gangue* tem objetivo de maltratar (...) é um grupo maligno” (Aluno 4)

“agora a escola tá ficando perigosa. Tem meninas que estão formando *guanguezinhas*” (Aluno 4)

“o grupo se dá bem com quem é do grupo, e não tão bem com quem é de fora” (Aluno 4)

interagir todos os dias com as mesmas pessoas provoca dificuldades (Aluno 5)

Não interage com quem acha que é gay (Aluno 5)

Gosta de ser amigo de todo mundo, mas tem colegas com quem não interage, trata como objeto (Aluno 5)

Não se acha influenciável, mas acredita que o grupo influencia (Aluno 5)

Nesta categoria temática – adolescência – abordamos de que maneira os entrevistados/alunos percebiam sua posição enquanto adolescentes, se são ou não são adolescentes, como caracterizam a adolescência e o que consideram como sendo específico deste período de desenvolvimento. Também exploramos as percepções dos entrevistados quanto às suas relações com os amigos e colegas de escola, a formação de grupos e se acham que estes grupos são algo positivo ou negativo para o seu próprio desenvolvimento.

Esta categoria temática nos trouxe uma série de revelações interessantes, acerca da auto-imagem e da auto-percepção que os jovens tem acerca de si mesmos e de seus

colegas. Não parece haver um consenso a respeito do que é ser adolescente, apesar de darem opiniões muito próximas quando perguntados sobre o que é adolescência. Parece haver uma idéia geral compartilhada entre eles do que é a adolescência, mas não há a mesma sintonia quando se aplica o conceito sobre si mesmo. Ou seja, eles até conseguem definir o que é adolescência, mas tem dificuldades ao reconhecerem a si mesmos como sendo adolescentes.

A questão inicial já nos surpreendeu, porque dos 5 (cinco) entrevistados, apenas 2 (dois) alunos consideram-se como adolescentes, sendo que foram os alunos mais jovens que deram estas respostas afirmativas. Entre as resposta contrárias à pergunta, uma aluna respondeu considerar-se uma ‘jovem adulta’, por assumir responsabilidades e ser madura, enquanto que outros dois afirmaram ainda se sentirem um pouco infantis, seja por insegurança, dificuldade de assumir responsabilidades e distanciar-se da dependência dos pais, seja por gostar de brincar com ‘coisas de criança’ como bonecos e ver desenhos animados.

Esperávamos que os alunos mais velhos identificassem-se mais com os adultos, não se considerando mais como adolescentes, ou em processo de saída da adolescência, enquanto que os mais jovens se perceberiam como adolescentes, afastando-se dos rótulos de criança. Confirmamos que os alunos mais jovens se percebem como sendo adolescentes, mas as respostas dos alunos mais velhos nos surpreenderam, estando em desacordo com o esperado, apontando para uma situação nova e que merece ser mais explorada.

No que se refere à percepção que os alunos entrevistados têm sobre o que é ser adolescente, alguns conceitos são compartilhados entre si e com a opinião também dos professores. Para grande parte, adolescência é sinônimo de mudança, de busca por

conhecer mais sobre si e sobre o mundo, de afirmação, mas também de incertezas e inseguranças. O estereótipo comum relativo ao adolescente, muito bem apontado por um dos professores, como sendo “*uma busca incessante, que às vezes nem o próprio adolescente sabe o que ele tanto busca*” (Professor 1). Esta dificuldade de compreender qual o seu papel, qual a função que deve exercer, contribui para o afloramento de comportamentos de *bullying*, com afirmam Lopes Neto (2005) e Smith (2002). Uma busca por auto-afirmação diante da incerteza acerca das suas próprias convicções.

No tema sobre o relacionamento dos entrevistados com os colegas, nos chamou atenção o fato de destacarem um bom relacionamento com os amigos e intolerância ou falta de vontade de interagir com aquelas pessoas de fora do seu grupo social. Mesmo que de forma velada, é possível identificar uma posição de confronto, na qual o grupo de pertencimento (endo-grupo) é positivo, enquanto que o outro (exo-grupo) é tido como pior. Tal comportamento é apontado por Taylor e Moghaddam (1994) em sua teoria de identidade social, segundo a qual a competição, o conflito e a comparação entre os grupos são percebidos como formas de estabelecer uma compreensão da sua própria situação e do papel que exerce dentro desta dinâmica.

Tabela 15

Categoria Temática 3 – Resultados das entrevistas com os Alunos

Categoria Temática 3 – *Bullying*

Descrição: Esta categoria aborda o entendimento que os entrevistados (alunos) têm acerca do *bullying*, se percebem a si mesmos implicados nestes comportamentos em algum papel (agressor, vítima ou observador), que práticas são mais comuns, quais

presenciam/presenciaram ou vivenciam/vivenciaram, quais as estratégias de enfrentamento e o que acreditam possa ser feito para mudar esta situação.

Tema	Verbalizações
Bullying	“você passa perto deles e ouve, ‘aquele povo puxa-saco’, xinga de todo tipo de nome” (Aluno 1)
	“brincadeiras de mau gosto” (Aluno 1)
	“na nossa sala, a cada 10 dias, 8 e meio tem <i>bullying</i> ” (Aluno 1)
	“não sei se é verdade, mas falam de pessoas que se matam por causa de <i>bulling</i> , por terem baixa-estima” (Aluno 1)
	“zoação, colocar apelido, zoando que não namora ninguém, ficar puxando, batendo, pegando material, implicando” (Aluno 2)
	“as meninas nem tanto, porque elas se respeitam um pouco mais” (Aluno 2)
	“os meninos fazem brincadeiras, uns contra os outros (...) ficam no pé direto” (Aluno 2)
	“as meninas não falam tanto na cara, mas ficam falando por trás (...) acabam destruindo a outra” (Aluno 2)
	“é uma forma de agressão, física e mental” (Aluno 2)
	“dão tapa na cabeça dos outros, acham que podem falar o que querem” (Aluno 3)

“os meninos fazem mais” (Aluno 3)

“quando põe apelido nos outros” (Aluno 4)

“os meninos tem essa coisa de espaço, territorialismo, e aí rola briga (...) o que é bem pior (que apelidos)” (Aluno 4)

“Estavam fazendo brincadeira na sala de quem era a mais bonita (...) estão uma colega foi, chamou uma amiga e ia bater na menina” (Aluno 4)

“rolou um boato sobre uma menina que ficou muito bêbada em uma festa e beijou outra (...) então começaram a xingá-la de lésbica” (Aluno 4)

brincadeiras com a aparência, falar mal (Aluno 5)

“pra mim é uma imaturidade enorme (...) gosta de ver as pessoas sofrerem” (Aluno 1)

“fazem por prazer ou para chamar a atenção, porque está passando por um momento difícil tipo; ‘estou sendo maltratado, vou maltratar também. Mas ta fazendo de forma errada” (Aluno

Porque ocorre

1)

bullying?

“mesmo vendo que a pessoa está se sentindo mal, para ele é uma diversão” (Aluno 2)

“o *bullying* é uma falta de respeito” (Aluno 2)

“os *playboys* gostam de zoar com os outros (...) quer aparecer, ser

bonzão, sou a mais bonito, mais legal” (Aluno 3)

“(são vítimas) os que são considerados estranhos” (Aluno 3)

“você não nasce na escola, vem da família (...) uma família desestruturada contribui” (Aluno 4)

“existem brigas por causa de meninos (...) bobeira, nada grave”
(Aluno 4)

“quem faz são as pessoas que não são seguras de si (...) quando ela foca no defeito de alguém, quer diminuir o seu próprio”
(Aluno 4)

“as vítimas são aqueles que não conseguem reagir, elas não conseguem fazer a mesma coisa, acabam só ‘levando nas costas’, ficando um peso maior, elas vão ficando mais fechadas, sem capacidade de fazer alguma coisa” (Aluno 4)

“como aqui é uma escola particular, (...) ninguém aqui é carente, tem tudo, não passa fome, frio, então o que que tem para brigar; menino, maquiagem (...) se deixam levar pelas influências, *gangues*, acham legal” (Aluno 4)

“se a pessoa me trata bem, eu trato ela bem, se me trata mal, eu trato ela em dobro” (Aluno 4)

os alunos competem para saber quem é o mais bonito, quem tem mais dinheiro, humilhando seus ‘rivais’ (Aluno 5)

	<p>“Eu não gosto que mexam com ninguém, então eu defendo, e ao defender eu me prejudico de alguma forma (...) acabo me tornando vítima também” (Aluno 1)</p>
	<p>“voltando das férias eu parei de defender, então comigo parou (...) mas com meus amigos continua” (Aluno1)</p>
	<p>“são sempre as mesma pessoas que praticam (...) a gente não mexe com elas” (Aluno 1)</p>
<p>Papel desempenhado no <i>bullying</i></p>	<p>“só quem passa sabe o que é ser vítima” (Aluno 1)</p>
	<p>“minha amiga novata já quer sair do colégio, diz que é insuportável, eu disse para ela segurar, já ta no final do ano, ano que vem ela pede pra mudar de turma” (Aluno 1)</p>
	<p>“quem é vítima tem medo de se expressar” (Aluno 2)</p>
	<p>“se sentir humilhado é uma situação que eu já passei (...) quando era menor, por não ser a mais bonita da sala, ter o cabelo volumoso, chamavam de bombрил” (Aluno 2)</p>
	<p>“na minha sala não acontece, acontecia ano passado” (Aluno 3)</p>
	<p>“quando eu tinha 9 anos eu era destes caras populares, 9 não, 11 (...) eu fazia para ser popular. Mas hoje sou muito mais feliz, porque eu faço o que eu gosto” (Aluno 3)</p>
	<p>“eu sou considerado estranho, porque curto metal” (Aluno 3)</p>
	<p>“tem um aluno (nome omitido) que é o melhor aluno da turma</p>

(...) e os populares pegam no pé dele, dizendo que ele devia fazer zona” (Aluno 3)

“eu tenho amigos, mas muitos inimigos, porque eu fico colocando apelidos nos outros” (Aluno 4)

“um professor pega no meu pé (...) me deixa traumatizada, eu não posso fazer nada, que ele briga (...) morro de raiva dele” (Aluno 4)

“o que eu faço não é *bullying*” (Aluno 4)

por ter a voz mais fina, os colegas dizem que ele é homossexual (Aluno 5 – vítima)

Faz bagunça com o grupo e põe apelidos nos colegas (Aluno 5 – agressor)

Colega o imitou durante apresentação de trabalho, de forma caricata (Aluno 5 – vítima)

Acha engraçado e tem prazer em sacanear os outros (Aluno 5 – agressor)

“eu tento sair desta sala desde que eu voltei de férias” (Aluno 1)

“dentro da escola a gente pode ajudar conversando, tendo palestras” (Aluno 1)

“agora, dentro de casa, o pai tem que pegar em cima, tem que conhecer o filho, porque ele pode ser uma coisa em casa e outra

**Estratégias de
enfrentamento**

na escola” (Aluno 1)

“é mais na base da conversa, um amigo pode chegar e dizer que não é legal. Conscientização” (Aluno 1)

“trazer pessoas de fora que já tiveram esta experiência ia ser muito legal (...) que deram a volta por cima. Ela dizer o que fez para melhorar ajudaria as pessoas que sofrem com *bullying*” (Aluno 1)

“eu mesmo não sabia o que eu fazia (...) se trocava de sala, se conversava com a turma, se eu saía do colégio (...) mas eu pensei: ‘se eu sair do colégio vou estar me entregando’” (Aluno 1)

“Eu me preservo mais. Eu não ligo, acho que é a melhor coisa que você faz é ficar na sua e tentar melhorar isso. Não levantar a bandeira branca, mas ficar quieto” (Aluno 1)

“a escola, os amigo, os pais (...) pelo próprio jeito da pessoa os pais nem ficam sabendo, então a escola tem que informar (...) até para ele (aluno) ter confiança e poder expressar a opinião dele” (Aluno 2)

“a família teria um papel de correção, de orientar a pessoa que está fazendo, com a vítima buscar um tratamento, até com psicólogo, porque é muito difícil se abrir com os pais. Seria este apoio emocional para sair desta situação grave” (Aluno 2)

“a escola, junto com os pais tentar corrigir isso, dar palestras

alertando os alunos sofre como isso ocorre ou trazendo pessoas que já passaram por isso (...) um forma de chocar os alunos de que esta não é uma atitude legal” (Aluno 2)

“é a gente não ter o pré-conceito (...) tentar conhecer a pessoa, não criticar” (Aluno 2)

“primordial seria o respeito (...) não se pode quer importa seus valores aos outros” (Aluno 2)

“eu ficava sempre recatada, ficava com vergonha (...) chegava em casa e minha mãe perguntava o que estava acontecendo e era bom eu sempre tive um relacionamento aberto com ela (...) que dizia pra não ligar, você é bonita (...) essas pessoas não valem a pena” (Aluno 2)

“foi importante (o apoio da família) porque eu sofri um ano passando por situações muito graves” (Aluno 2)

“normalmente, quem é vítima não reage” (Aluno 3)

“eu mesmo já reagi (...) dei porrada num *playboy*, tem hora que você não aguenta (...) a coisa que eu mais odeio é que o menino chega e dá um tapa, peteleco” (Aluno 3)

“se você se junta com alguém que tem uma influência, você não vai ser atingido por outras pessoas” (Aluno 4)

Desenvolveu amizades e hoje considera como brincadeira (Aluno

5)

Como sofreu muito *bullying* agora desconta nos outros (Aluno 5)

A vítima é a pessoa que não liga para o que os outros pensam. Se ele não apela e não reage, dá espaço para ser sacaneado (Aluno 5)

Acha que não existe nada que possa ser feito para mudar isso, já que vem da criação de cada um (Aluno 5)

A escola não pode interferir (Aluno 5)

Nesta categoria temática – *Bulling* – abordamos de que maneira os entrevistados/alunos entendem sobre o que é o *bullying*, a sua relação e percepção acerca destes comportamentos, se já presenciaram, praticaram ou sofreram com estas práticas, quais as causas e motivações para a ocorrência destes comportamentos, além das estratégias de enfrentamento que adotam, vêm sendo adotadas ou acreditam que possam ajudar a reduzir, prevenir ou evitar a manutenção do *bullying*.

Percebemos que todos os entrevistados sabem o que é o *bullying*, são capazes de reconhecer suas práticas, apontar onde e quando ocorrem. A maioria relaciona o *bullying* aos comportamentos descritos por Martins (2005) como sendo do tipo verbal e direto, como apelidos e xingamentos, sendo que apenas dois alunos apontaram agressão física como uma prática ligada ao *bullying*. Esta problemática relativa à identificação dos comportamentos e das relações que configuram o *bullying* apareceu nas entrevistas e também é percebida nos estudos da área, como apontam as diferentes concepções de Fante (2005 e 2008) e Lopes Neto (2005). Todos os alunos identificaram a existência de

bullying no colégio, apontando os meninos como sendo os maiores praticantes e também as maiores vítimas destes comportamentos, enquanto identificam as meninas como praticantes mais sutis, mais recatadas, cujos atos são menos explícitos, mas não menos danosos.

Entre as razões apontadas pelos alunos entrevistados, destacamos que alguns dos motivos correspondem as respostas oferecidas pelos professores, como relacionar o *bullying* à imaturidade, ao desrespeito com o outro. Também há uma correspondência quanto a percepção que tem com relação a quem são as vítimas e quem são os autores de *bullying*, mas neste ponto os alunos acabam trazendo uma perspectiva diferenciada. Enquanto concordam que as vítimas costumam ser os alunos que, por alguma razão, diferem do que é tido como normal, ou melhor, como legal, os agressores são os populares, aqueles que se consideram melhores do que os outros. O ponto de distinção destas impressões surge quando os alunos destacam que os agressores também passam por algum tipo de processo, não são apenas ‘trogloditas’ ou marginais que sentem prazer em humilhar os outros. Apontam que problemas na família podem resultar em respostas agressivas como mecanismo de compensação, como destacou um dos alunos; “*estou sendo maltratado, vou maltratar também*” (Aluno 1), assim como questões de baixa auto-estima podem interferir e são apontadas como possíveis causas para o comportamento dos agressores. Esta preocupação com a motivação dos autores, por parte dos alunos, foi um dado que se destacou, como sendo inesperado. Acreditávamos que os agressores tentariam justificar os seus comportamentos, minimizando as conseqüências, e que as vítimas iriam ser extremamente duras nas suas análises sobre os agressores.

Também com relação às motivações, os alunos destacaram que, por terem, em sua grande maioria, uma condição sócio-econômica satisfatória, que a maioria das causas para comportamentos violentos na escola estariam ligadas a razões banais, brigas por *status* social, para saber quem têm mais dinheiro, quem é mais bonito ou mais legal. Todas essas razões foram consideradas como insignificantes, mas parecem ter um destaque dentro da cultura partilhada pelos alunos. Como apontam os professores, trata-se de uma questão de valores, ou como eles comentam; uma inversão de valores.

Quanto ao papel desempenhado nos comportamentos de *bullying*, sabíamos que a determinação de quem era agressor, vítima ou observador havia partido de uma percepção do pesquisador e da orientação pedagógica, mas nos surpreendeu os relatos dos alunos de que todos os entrevistados já foram vítimas de *bullying*. Mesmo os alunos identificados como autores relatam experiências vividas no papel de vítimas. A única aluna identificada previamente como vítima (Aluno 1) relatou a sua experiência, apontando que as situações pelas quais passou eram resultado de suas ações em defesa dos colegas, e não um comportamento diretamente relacionado a ela.

Os alunos identificados previamente como autores de *bullying* (Alunos 3 e 4) relatam situações diferentes. O aluno 3 se considera estranho, por conta de seu gosto musical, mas não se percebe como vítima constante de *bullying* (como apontado em outro tema). Acha que já foi um dos ‘populares’, que praticavam o *bullying*, mas que hoje é alguém melhor, por não estar sobre estas influências. Não se considera bagunceiro, credita este rótulo aos outros. Já a aluna 4 diz por apelidos nos outros, mesmo quando sabe que eles não gostam, mas não considera isso como sendo *bullying*, mesmo admitindo que este é um comportamento típico de *bullying*. Entretanto, também se considera como vítima de um tipo específico de *bullying*, diz ser vítima de um

professor, que a persegue. Alguns autores, como Fante (2005) e Fante e Pedra (2008) não consideram as relações entre alunos e professores como sendo categorizadas como *bullying*, sendo que neste trabalho a concepção de *bullying* abrange estas relações.

Os alunos previamente identificados como observadores (alunos 2 e 5) relatam situações passadas nas quais eram vítimas de *bullying*. A aluno 2 destaca a sensação de humilhação vivenciada, por conta da sua aparência, que era considerada fora do padrão de beleza tradicional. O medo e a dificuldade de se expressar são apontadas como alguns dos problemas enfrentadas por ela. Não se identifica hoje como sendo nem vítima nem autor de *bullying*, correspondendo à nossa percepção de que desempenha papel de observador deste fenômeno. O aluno 5 aponta que já teria sido vítima de *bullying*, e que mesmo ainda ocorrendo alguns comportamentos de humilhação, considera que consegue lidar com a situação de uma forma mais branda (como veremos a seguir). Entre os motivos apontados para a sua vitimização estão o fato de ser novo na escola, o que aponta uma dificuldade de integração inicial, além de que, por conta da voz mais fina, ser considerado como homossexual, o que fazia com que se constituísse como sendo o novo e diferente. Entre os comportamentos de *bullying* que sofreu, destacam-se os apelidos e a imitação, de forma caricata, do seu jeito. Interessante que, mesmo afirmando ter sofrido com o *bullying*, o aluno afirma hoje ser um autor destas práticas, fazendo bagunça e colocando apelidos nos outros, achando engraçado e tendo prazer ao sacanear os colegas, em um movimento de compensação para as suas próprias vivências.

Quanto às estratégias de enfrentamento utilizadas, percebidas ou consideradas como úteis para reduzir ou prevenir o *bullying*, os alunos entrevistados apontam para uma dificuldade ao encarar o problema, uma percepção de impotência diante das

agressões sofridas, sendo que as conversas aparecem como uma forma apontada pelos alunos como uma forma de conscientizar e oferecer propostas alternativas de enfrentamento. Estas conversas tanto com pais e amigos como palestras oferecidas pela escola com pessoas que vivenciaram como vítimas o *bullying*, serviriam para destacar a importância e a necessidade de encarar o problema do *bullying* como seriedade, além de proporcionar aos alunos a visualização de que existe saída para esta condição. Também se destaca como estratégia adotada o afastamento das condições que possibilitam a existência do *bullying*, seja através de comportamentos de fuga/ isolamento, ou então a integração ao grupo de agressores, aceitando a situação como sendo normal. A importância dos grupos de suporte no desenvolvimento de espaços de confiança que permitam a comunicação e a expressão das ansiedades e angústias vivenciadas pelos alunos são pontos importantes para o enfrentamento do *bullying*. Também é apontado como sendo uma forma de evitar o *bullying* o confronto direto, agressivo, no qual o aluno, ao bater em um colega que o incomoda, distancia-se do papel de vítima, destacando-se no grupo. Outra forma de destacar-se é através da aproximação com os alunos mais destacados, usando o apoio destes para evitar a vitimização.

Considerações Finais

É fundamental destacarmos que, sejam quais forem as causas para a ocorrência dos comportamentos relacionados ao *bullying*, e certamente estamos diante de uma situação complexa o bastante para impedir a formulação de uma explicação única e generalizada para todos os casos, o que parece claro é que cada situação necessita ser compreendida a partir de sua própria dinâmica, seguindo uma lógica particular, que exige a aplicação de ações pontuais e específicas. As características gerais relacionadas ao fenômeno devem auxiliar, principalmente, na identificação dos comportamentos relacionados à violência, e na percepção de que medidas específicas devem ser adotadas para combater estas práticas.

Quando a escola é palco de violência, cabe a instituição um papel ativo no combate e no controle da situação, já que o desenvolvimento de comportamentos de *bullying* pode ocorrer por omissão ou a partir da negação da sua existência. A ação enérgica e conjunta de toda a comunidade escolar (incluindo alunos, professores, direção, funcionários, pais e as famílias) deve buscar prevenir e solucionar as questões que possibilitam e criam condições apropriadas para o desenvolvimento de comportamentos ligados à intolerância, ao preconceito e a discriminação. Aliados à necessidade de *status* social (em uma relação de poder muitas vezes pouco saudável) estes são os alicerces para o surgimento do *bullying*. A conscientização da comunidade escolar da importância do reconhecimento e do respeito pela diversidade é fundamental na construção de um espaço de tolerância e aceitação.

Quando é trazido ao conhecimento destes agentes situações de violência e de *bullying* é comum que a primeira reação seja de minimizar o ocorrido, em uma tentativa de contemporizar, na expectativa (ou mesmo na esperança) de que não seja tão grave assim, como apontam algumas pesquisas (. Esta atitude contribui, muito, para a perda de confiança e segurança que o jovem tem (ou tinha) nestas figuras de autoridade, tendo de tentar solucionar, a seu modo, o problema.

O reconhecimento e a aceitação da existência de violência e do fenômeno *bullying* nas escolas é essencial para que as propostas sejam postas efetivamente em prática. Ignorar o problema ou tentar desqualificá-lo impedem a adesão de grande parte do grupo, especialmente das vítimas destes comportamentos. Faz-se necessário que o ambiente lhes transmita segurança e conforto, para que se integrem nas atividades.

Deve estar muito clara a postura da escola diante da violência moral, das conseqüências e implicações destes comportamentos, além de buscar garantir um espaço de convivência adequado para o desenvolvimento tanto das habilidades intelectuais quanto das habilidades sociais destes jovens. Além das obrigações relativas à formação formal dos alunos, a escola não pode abdicar de seu papel formador do cidadão. Quando se educa uma criança não a preparamos apenas para o mercado de trabalho como também para as relações humanas; formamos não apenas os profissionais do futuro como os cidadãos conscientes que tanto desejamos. Teoricamente, através da educação o indivíduo pode tornar-se capaz de distinguir quando está sendo vítima de *bullying* e tornar-se um ator social que vá contra a sua legitimação.

Deve haver uma gestão institucional do fenômeno *bullying* e da indisciplina, que precisa ser efetiva enquanto condição para implementação a prevenção à saúde psíquica e o bem-estar geral de todos os atores sociais inseridos no ambiente escolar.

Diferente das medidas punitivas, a escola deve adotar preferencialmente estratégias que visem educar e promover mudanças de atitude diante dos comportamentos agressivos inadequados. Integrando ao currículo formal a preocupação com a formação cível, ética e moral dos seus estudantes a escola estaria resgatando um papel que havia perdido. Em parceria com as famílias, a escola é o ambiente propício para o desenvolvimento desta cidadania e para o debate sobre violência, agressividade, preconceito, aceitação e diversidade.

Se o sujeito aprende e é estimulado a utilizar a violência como linguagem para expressar seus desejos, necessidades, assegurar seu *status* e estabelecer relações com seu meio social, faz-se necessário empreender uma mudança nesta forma de expressão, de forma a permitir que estes indivíduos desenvolvam um modo alternativo de linguagem. Stoetzel (1972, p. 79) aponta que “*na aculturação dos indivíduos membros de determinada sociedade, a educação desempenha papel evidentemente considerável*”, o que expõe a importância da escola e da família para o estabelecimento de uma linguagem sobre a violência que a transforme e a re-signifique.

Como muitas vezes lidamos com vítimas silenciosas (ou silenciadas) é fundamental o estabelecimento de espaços de comunicação, nos quais as vítimas, assim como os observadores, possam apresentar situações nas quais o *bullying* está sendo praticado e que reconheçam nesta relação um desejo real de auxiliá-los, intervindo nas condições e impondo conseqüências aos comportamentos indesejados.

O *bullying* tem um forte aspecto simbólico, o qual deve ser considerado quando diante da necessidade de soluções de enfrentamento. Este enfrentamento não pode ser imposto à criança ou ao adolescente como uma estratégia de resolução de conflito. Na maioria das vezes, a vítima de *bullying* encontra-se em uma condição de fragilidade na

qual pode não ser capaz, ainda não possuir ou ter desenvolvido os instrumentos necessários para enfrentar esta situação, podendo fracassar na tentativa de interromper o ciclo de violência em que se encontra e sofrer ainda mais com a frustração advinda do fracasso.

Quando a escola assume medidas de vigilância dos comportamentos dos alunos, pode estar, além de inibir as práticas de *bullying* em sala de aula, preservando as vítimas ou os observadores de precisarem se expor contra seus colegas de classe. Entretanto esta prática pode levar a inibição das capacidades e da necessidade do sujeito de desenvolver estratégias de enfrentamento contra estas agressões. A vigilância cobra um preço que é pago pela restrição da liberdade, uma coação, ao nos tornarmos reféns do olhar constante de outro, o que não deixa de ser, por si, uma forma de violência, um *bullying*. Cabe a escola, além de identificar e coibir as práticas sociais nocivas entre os alunos, também identificar e instrumentalizar os sujeitos que se encontram mais fragilizados nestas relações, afinal, ainda não é possível estabelecer vigilância 24 horas por dia em todos os lugares possíveis (ainda bem!).

A adoção de medidas preventivas é necessária para impedir a permanência e a manutenção de comportamentos de *bullying*, que além dos danos causados diretamente sobre as vítimas, também vitimiza o ambiente escolar como um todo, tornando a instituição escolar e seus membros reféns de uma condição de inadequação pouco adaptada. Por meio do entendimento das causas dos comportamentos de *bullying* e do entendimento da lógica perversa presente nas relações de poder, as medidas de combate e prevenção devem estar, necessariamente, vinculadas à realidade particular e peculiar de cada contexto escolar, sendo que as propostas genéricas de enfrentamento,

normalmente, têm uma eficácia limitada e podem, em alguns casos, servir para mascarar formas mais sutis e não identificadas de violência.

Aparecem nas falas dos entrevistados a questão do distanciamento da violência do sujeito que fala sobre ela. A noção da violência como sendo uma atribuição do outro surge claramente, em especial nas falas dos alunos que, apesar de admitirem a prática de *bullying* e considerar tais comportamentos como sendo danosos e inadequados, minimizam as próprias ações, desconsiderando e banalizando o que fazem, mas atribuem aos atos alheios intencionalidade e maldade. Admitir que as práticas de violência que cometemos devem ser reconhecidas como tal e, portanto, ser compreendidas e re-significadas.

Quanto aos rótulos de agressor e vítima, os entrevistados tendem a atribuir ao outro a determinação dos grupos, negando para si o papel de autor de violência, como apontado no exemplo de Aronson, Wilson & Akert (2002). A violência é uma atribuição do outro e não uma característica do próprio indivíduo que executa a ação. Percebem o seu grupo como válido, mesmo ao praticar comportamentos com os quais eles próprios discordam, ao fazê-lo dentro do grupo ou percebê-lo sendo feito por algum membro do grupo, o comportamento não é percebido como sendo nocivo ou errado. A própria noção de certo e errado acaba condicionada a figura de quem pratica a ação, sendo que o fato em si é dependente da situação, como apontam Minayo e Souza (1999), a violência é uma construção social e, assim sendo, é determinada pela sociedade (no nosso caso específico, pela turma) e, desta forma, é por ela desconstruída e superada.

A rivalidade nem sempre significa um aspecto negativo da relação, mas pode apontar para uma dificuldade de perceber o outro como um colega. Como retratado por um aluno (Aluno 5), apesar de gostar de ser amigo de todo mundo, existem alunos que

ele trata como objeto. Esta despersonalização é um aspecto bastante importante na dinâmica do *bullying*, afinal distanciar-se da vítima facilita a continuidade da prática de comportamentos de humilhação e sofrimento. Tratar o outro como diferente permite que ele seja tratado indiferentemente.

Se nós identificamos o *bullying* como um comportamento ligado à imaturidade, como apontaram os professores, e se os jovens não estão se percebendo como maduros, é esperado que cometam este tipo de comportamento. Como responsabilizar por um ato agressivo ou danoso um jovem que não se percebe como sendo responsável? Esta não aceitação das responsabilidades aponta para uma infantilização ou se trata de uma forma de evitar ter de arcar com as conseqüências dos atos cometidos? Estratégias de mobilização e de personalização devem ser adotadas, a fim de criar as condições necessárias para que todo comportamento tenha uma conseqüência, que o sofrimento atribuído ao outro seja reconhecido como um produto da ação do sujeito, não como uma ação anônima, inconseqüente (e portanto sem conseqüência).

Podemos propor uma relação entre a falta de interesse dos jovens em modificar a sua situação com a aceitação das condições oferecidas. Se não há uma compreensão acerca de quem eu sou, o que eu faço, o que eu desejo, torna-se muito difícil propor qualquer tipo de mudança. Diante das incertezas identificadas como características da adolescência, faz-se necessário encontrar um referencial que determine como devo me comportar, o que vestir, do que gostar. Neste vácuo de vontade, os grupos e as influências da mídia encontram terreno fértil para desenvolver suas opiniões e transformá-las em formas legítimas de ação. Seja por imitação social, como destaca Bandura (Rodrigues, 1986) ou através da identificação com os grupos mais destacados (Taylor & Moghaddam, 1994, Gilbert, Fiske & Lindzey, 1998, Tajfel e Turner, 1979 e

Rodrigues, 1986), o jovem encontra uma forma de diminuir estas incertezas, compartilhando valores e responsabilidades com o grupo, evitando assim também a completa responsabilização pelos seus atos, recorrendo ao que Bandura chamou de desengajamento moral (Bandura 2002)

A questão do relacionamento com os colegas tinha uma importância crucial, afinal foi proposto que o *bullying* é um comportamento exercido pelo grupo, o que torna a relação dos sujeitos com os seus colegas fundamental para o entendimento do seu papel nas práticas destas ações, bem como no posicionamento que este jovem ocupa dentro do contexto escolar. É através da interação com os colegas que o sujeito aprende e apreende as formas aceitas e adequadas para se relacionar dentro do grupo social, através de estímulos e contatos constantes (Rodrigues, Assmar e Jablonski, 2001).

A escolha pelo estudo de caso mostrou-se bastante pertinente, ao oferecer uma forma diferenciada de analisar o fenômeno. Concentrando-se em apenas uma escola foi possível aprofundar a percepção do fenômeno, trazer as impressões tanto dos alunos quanto da direção e dos professores. Perspectivas diversas permitiram observar nuances distintas que, em uma pesquisa que focasse atenção em dados quantitativos, poderiam acabar não sendo percebidos. Ficou evidente no decorrer da pesquisa que é importante conhecer o contexto da escola na qual se pesquisa o *bullying*, a fim de obter um entendimento da realidade que envolve o fenômeno.

Ao adotarmos a observação direta como técnica metodológica houve a possibilidade de explorarmos uma forma diferenciada de perceber os fenômenos relacionados ao *bullying*. As entrevistas ocorrendo na sequência destas observações trouxeram uma riqueza importante à pesquisa, por possibilitar uma comparação entre os

comportamentos executados pelos alunos e professores e as falas e percepções destes acerca das próprias atitudes.

Como esperado, não apareceram nas falas dos entrevistados justificativas para os comportamentos de *bullying* e violência relacionados às condições sócio-econômicas desfavoráveis dos jovens, mas sim respostas relativas à cultura, valores familiares e sociais, preceitos religiosos e falta de perspectivas e objetivos (Lopes Neto, 2005). Tanto professores quanto alunos comentaram acerca da importância que a violência exerce no cotidiano e na formação dos adolescentes, que são percebidos como em constante busca por auto-afirmação, por reconhecimento e aceitação por parte dos seus grupos sociais de referência. Neste processo de desenvolvimento da identidade do adolescente a imitação social exerce uma forte influência, sendo que aqueles adolescentes tidos como líderes, que tem destaque e popularidade tanto na escola quanto na mídia, tornam-se os modelos a ser seguidos. Se estes modelos praticam comportamentos agressivos, cometem *bullying* ou indisciplina, tais atitudes tendem a ser repetidas, principalmente se não existe nenhum tipo de repressão ou crítica a estes comportamentos.

Ao relacionarmos adolescência aos comportamentos de *bullying* e violência, pretendíamos relacionar as idéias acerca do que é entendido como ser adolescente. Muitas vezes compreendidos como rebeldes, irresponsáveis e imaturos, os adolescentes encontram-se em uma posição de transição da vida infantil para a vida adulta (Erickson, 1976). Os impulsos sexuais, os conflitos emocionais, a busca por auto-afirmação da própria identidade e a agressividade que muitas vezes são atribuídos aos jovens os deixa vulneráveis as práticas relacionadas ao *bullying*. Entretanto, a adolescência em si é uma construção social e, como tanto, contextualizada culturalmente. Esperamos tais

comportamentos dos adolescentes, o que contribui para a naturalização e, em alguns casos, para a banalização de atos agressivos.

Um dos fatores que destacamos nesta atribuição de valor aos comportamentos agressivos está relacionado com a permissividade e tolerância que aparecem nas entrevistas, especialmente naquelas realizadas com os professores, em relação aos atos cometidos por meninos e o espanto e a ojeriza as práticas semelhantes executadas por meninas. Ainda é muito incipiente a quantidade de estudos focando o *bullying* feminino como um tipo específico de comportamento, ao invés de uma deturpação da ação masculina. Assim sendo, propomos estudos que busquem diferenciar os comportamentos de meninos e meninas a fim de permitir uma compreensão mais adequada deste quadro, cada vez mais comum e preocupante.

Uma das formas mais comuns de conseguir destacar-se dentro do grupo e afirmar a sua identidade dão-se a partir da diferenciação com o outro, da alteridade. Na tentativa de diferenciar-se do seu grupo social primário (a família), os adolescentes muitas vezes adotam atitudes e valores que permitam estabelecer um contraste entre a identidade infantil e a nova identidade adolescente. Uma das características de destaque do *bullying* é a participação do grupo na manutenção às práticas deste fenômeno, através de atitudes que estimulam o uso de chacotas e humilhações como forma de afirmar seu valor e estabelecer relações de poder entre os alunos (Lopes Neto, 2005; Martins, 2005). Ao cometer o *bullying* o aluno assume uma posição privilegiada no contexto social da turma, criando uma relação de opressão contra o outro percebido como fraco ou passivo, além de evitar tornar-se, ele próprio, uma vítima destes mesmos atos (Lopes Neto, 2005; Martins, 2005, Smith, 2002). Como apareceram nas entrevistas com os alunos, muitos dos alunos identificados como agressores também falam das suas

experiências enquanto vítimas de *bullying*, com destaque a um aluno especialmente, que disse que entende que pratica o *bullying* como uma forma de desforra das humilhações sofridas anteriormente.

O fenômeno *bullying* é dinâmico, sendo que os papéis de agressor e vítima muitas vezes não são fixos. Como afirma um dos professores entrevistados, “*o cara que pratica está aberto a receber*”, em uma constatação da fragilidade da posição do agressor. Para permanecer nesta condição, o aluno precisa reafirmar-se constantemente. Já a vítima pode manter-se nesta condição de uma maneira mais permanente, sendo sistematicamente marcada para sofrer (Smith, 2002). Como apontado sobre o perfil das vítimas, geralmente são alunos mais fragilizados, que não desenvolvem estratégias para enfrentar as humilhações de forma mais ativa. A certeza e a convicção de que a vítima não vai reagir confere ao agressor a liberação e a autorização necessárias para a manutenção destes comportamentos. Por causa desta relação cruel e silenciosa estabelecida entre agressor e vítima, torna-se imprescindível o desenvolvimento de cumplicidade e empatia entre alunos e professores, que permita que os comportamentos de *bullying* e o sofrimento decorrente destes atos possam ser identificados e combatidos (Yoneyama & Naito, 2003). O empoderamento do sujeito fragilizado possibilita um enfrentamento mais eficiente do *bullying*, já que interfere diretamente na relação agressor/vítima, quebrando um processo de constante opressão. Entretanto, o poder que as vítimas precisam conquistar não se refere a agir da mesma forma contra o *bullying* ou vingar-se das humilhações sofridas, mas sim, permitir que desenvolvam a capacidade de afirmação da sua própria auto-estima, do seu valor pessoal e da defesa de suas convicções.

Como apontam Colombier, Mangel & Perdriault (1989), se a violência na adolescência aponta para a forma como o meio se relaciona com estes jovens, parece absolutamente necessário entender que tipo de conexão está sendo estabelecida entre a escola, família e adolescência. Quais as expectativas que cada um destes agentes tem a respeito do papel e da função exercida por cada um. Normalmente, são os interesses da escola e da família que prioritariamente são respeitados, sendo que o adolescente, por ainda não estar ‘completamente desenvolvido’ (não ter maturidade) ou ainda não ter noção do que realmente quer, tem sua opinião minimizada. Diante desta ‘agressão’, não parece absurdo que, no ambiente que tem poder, o adolescente o exerça também de uma forma violenta, re-editando a opressão da qual, muitas vezes é vítima. Dar voz e escutar as necessidades e angústias dos jovens foram algumas das questões que surgiram nas entrevistas com os alunos.

Finalmente, este trabalho tem a expectativa de servir como contribuição aos estudos sobre o *bullying*, colocando em evidência os aspectos de sofrimento e dano envolvidos nesta prática, a importância de possibilitar um espaço seguro para a manifestação do jovem, tanto sobre a sua vitimização quanto das angústias e ansiedades presentes também aos agressores. Esperamos ter contribuído com uma perspectiva diferenciada, ao oferecer uma observação direta das atitudes dentro do contexto escolar. Devemos tentar desnaturalizar e evitar a banalização da violência e do *bullying*, seja através da explicação de que é ‘coisa de criança’ ou um comportamento longínquo, a fim de permitir sua compreensão e o desenvolvimento de estratégias de enfrentamento que visem minimizar os danos físicos e psicológicos advindos do *bullying*.

Referências Bibliográficas

Abramovay, M., & Rua, M. G. (2003). *Violências nas escolas: Versão resumida*. Brasília, DF: Unesco.

ABRAPIA – Associação Brasileira Multiprofissional de Proteção à Infância e Adolescência (2006) *Programa de redução do comportamento agressivo entre estudantes*. Disponível em www.bullying.com.br (visitado em 10/12/2007)

Antunes, D.C; Zuin, A.A.S. (2008) *Do Bullying ao preconceito: Os desafios da barbárie à educação*. *Psicologia & Sociedade*; 20 (1) 33-42.

Almeida, A. R., Jr., & Queda, O. (2007). *Bullying escolar, trote universitário e assédio moral no trabalho: Investigação sobre similaridades e diferenças*. *Antitrote*. Retirado em 05 fev. 2009, de [http:// www.antitrote.org](http://www.antitrote.org)

Álvaro, J. L. ; Garrido, A. (2006). *Psicologia Social – perspectivas psicológicas e sociológicas*. São Paulo: McGraw-Hill.

Arendt, H. (1994). *Sobre a violência*, Rio de Janeiro: Relume-Dumará.

Asidao, C. S., Vion, S., e Espelage, D. L. (1999). Presentation. *Interviews with Middle School Students: Bullying, Victimization and Contextual Factors* American Psychological Association's 107th Annual Convention in Boston. University of Illinois at Urbana-Champaign, Sessions 2148, Saturday, August 21, 11:00-11:50 AM, Hynes Convention Center, Exhibit Hall A (E-13).

Aronson, E., Wilson, T. D. & Akert, R. M. (2002). *Psicologia social*. Rio de Janeiro: LTC.

Bandeira, L.; Batista, A. S. (2002) *Preconceito e discriminação como expressões de violência*. Revista Estudos Feministas; 10 (1) 119-141.

Bandura, A. (1973). *Aggression: A Social Learning Analysis*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall.

Bandura, A. (1999). Moral Disengagement in the Perpetration of Inhumanities, *Personality and Social Psychology Review*, vol. 3, pp. 193-209.

Bandura, A. (2002). Selective Moral Disengagement in the Exercise of Moral Agency, *Journal of Moral Education*, vol. 31, No 2, pp. 101-119

Bardin, L. (2004). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

Bauer, M. W. (2003). Análise de conteúdo clássica: uma revisão. In M. W. Bauer & G. Gaskell (Org.) *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: Um manual prático*. Petrópolis, RJ: Editora Vozes.

Bourdieu, P. (1989). *O poder simbólico*. Tradução de Fernando Tomaz. 2.ed. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil.

Caldeira, T. P. R. (2000). *Cidade de muros: crime, segregação e cidadania em São Paulo*. São Paulo: Editora 34/Edusp.

Chiorlin, M. O. (2007). *A influência do bullying no processo de ensino-aprendizagem*. São Paulo, SP: Universidade Federal de São Carlos.

Colombier, C., Mangel, G., & Perdriault, M. (1989). *A violência nas escolas*. São Paulo: Editora Summus.

Debarbieux, E. & Blaya, C. (Orgs.), *Violência nas escolas e políticas públicas*. Brasília, DF: Unesco.

- Elias, N. (1994). *O Processo Civilizador*, 2 vols. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- Elias, N. (1997) *Os alemães. A luta pelo poder e a evolução do habitus nos séculos XIX e XX*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editores.
- Erikson, E. (1976). *Infância e Sociedade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editores.
- Fante, C. (2005). *Fenômeno bullying: Como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz*. (2. ed.). Campinas, SP: Versus.
- Fante, C.& Pedra, J. A. (2008) *Bullying escolar: perguntas e respostas*. Porto Alegre: Artmed.
- Farrington, D. P. (2002). *Fatores de risco para a violência juvenil*. In E. Debarbieux & C. Blaya (Orgs.), *Violência nas escolas e políticas públicas* (pp. 25-57). Brasília, DF: Unesco.
- Foucault, M. (1979). *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Edições Graal
- Freud, S. (1976a) *Três ensaios sobre a teoria da sexualidade*. V. 7, Edição Standart Brasileira das Obras Completas de Sigmund Freud (Edição original de 1905). Rio de Janeiro: IMAGO.
- Freud, S. (1976b). *Psicologia de grupo e análise do Ego*. V. 18, Edição Standart Brasileira das Obras Completas de Sigmund Freud (Edição original de 1921). Rio de Janeiro: IMAGO.
- Freud, S. (1976c). *Novas conferências introdutórias sobre psicanálise: XXXIV – Explicações, aplicações e orientações*. V. 22, Edição Standart Brasileira das Obras Completas de Sigmund Freud (Edição original de 1933). Rio de Janeiro: IMAGO.
- Freud, S. (1976d). *O Ego e o ID*. V. 19, Edição Standart Brasileira das Obras Completas de Sigmund Freud (Edição original de 1923). Rio de Janeiro: IMAGO.

Freud, S. (1980). *Mal-Estar na civilização*, v. 21, Edição Standart Brasileira das Obras Completas de Sigmund Freud (Edição original de 1930). Rio de Janeiro: IMAGO.

Fromm, E. (1991). *Análise do Homem*, Rio de Janeiro: Editora Guanabara.

Galinkin, A. L., e Almeida, A. M. O. (2005). Representações sociais da violência entre adolescentes e professores de classe média. In L. R. de Castro & J. Correa (Eds.), *Juventude contemporânea: Perspectivas internacionais em saúde, educação e cidadania* (PP. 233 – 252). Rio de Janeiro: Nau.

Gil, A. C. (1995). *Como elaborar projetos e pesquisa*. 3a ed. São Paulo: Atlas

Gil, A. C. (1999). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo: Atlas.

Gilbert, D. T., Fiske, S. T., e Lindzey, G. (1998). *The Handbook of Social Psychology* (4^a edition). New York: McGraw-Hill.

Goode, W. J. e Hatt, P. K. (1972). *Métodos em Pesquisa Social* (4^a edição). São Paulo: Nacional.

Guimarães, L. A. M. e Rimoli, A. O. (2006). “*Mobbing*” (*Assédio Psicológico*) no Trabalho: Uma Síndrome Psicossocial Multidimensional, *Psicologia: Teoria e Pesquisa* Vol. 22 n. 2, pp. 183-192.

Laplanche, J. e Pontalis, J. B. (1983). *Vocabulário de Psicanálise*. São Paulo: Martins.

Lewin, K. (1965). *Teoria de campo em ciência social*. São Paulo: Livraria Pioneira Editora.

Lopes, A. A., Neto. (2005). *Bullying: Comportamento agressivo entre estudantes*. *Jornal de Pediatria*, 81(5), 164-172.

Luna, S. V. (1999). *Planejamento de pesquisa: uma introdução*. São Paulo: EDUC.

Martins, M. J. D. (2005). O problema da violência escolar: Uma clarificação e diferenciação de vários conceitos relacionados. *Revista Portuguesa de Educação*, 18(1), 93-105.

Michaud, Y. (1989). *A violência*. São Paulo: Ed. Ática

Minayo, C. de S. (1998). *O desafio do conhecimento – pesquisa qualitativa em saúde*. 2ª Edição. São Paulo: HUCITEC –ABRASCO.

Minayo, C. de S. e Souza, E. R.de. (1999). *É possível prevenir a violência? Reflexões a partir o campo da saúde pública*. *Ciências e Saúde Coletiva*. Rio de Janeiro, v.4 , n.1, p.07-23.

Odália, N. (1993). *O que é violência*. Coleção Primeiros Passos. São Paulo: Editora Brasiliense.

Palácios, M. e Rego, S. (2006). *Bullying: Mais uma epidemia invisível?*, *Revista Brasileira de Educação Médica*, 30, 1: 3-5 jan/abr.

Paulk, D. L., Swearer, S. M., Song, S. e Carey, P. T. (1999). Presentation: "Theachers, Peers and Self-Nominations of Bullies and Victims of Bullying", American Psychological Association's 107th Annual Convention in Boston. University of Nebraska-Lincoln, Sessions 2148, Saturday, August 21, 11:00-11:50 AM, Hynes Convention Center, Exhibit Hall A (E-16).

Pellegrini, A. D. e Bartini, M. S. (1999). Presentation: "Bullying and Victimization in Early Adolescence – Description and Prevention", American Psychological Association's 107th Annual Convention in Boston. University of Minnesota, Twin-Cities; and University of Georgia, Sessions 4186, Monday, August 23, 1:00 - 2:50 PM, Hynes Convention Center, Meeting Room 308.

Ramírez, F. C. (2001). Variables de personalidade associadas em la dinâmica *bullying* (agresores versus victimas) em niños y niñas de 10 a 15 años. *Anales de Psicología*, 17(1), 37 – 43.

Rodkin, P. C., Farmer, T. W., Pearl, R. e Van Acker, R. (2000). Heterogeneity of Popular boys: Antisocial and Prosocial Configurations. *Developmental Psychology*, 36, 1, 14-24.

Rodrigues, A. (1986). *Psicologia Social* (Edição Revisada). Petrópolis: Vozes.

Sales, E. M. B. (2004). Violência na Escola. In *Anais do I Simpósio Comunidade Escolar e Comunidade Científica: A Escola com o Lugar de Formação do Educador*. (pp. 46 - 48). São Paulo: UNESP.

Simmons, R (2004). *Garota fora do jogo: a cultura oculta da agressão nas meninas*. Rio de Janeiro: Rocco.

Smith, P. K. (2002). Intimidação por colegas e maneiras de evitá-la. In E. Debarbieux & C. Blaya (Orgs.), *Violência nas escolas e políticas públicas* (pp. 187 - 205). Brasília, DF: Unesco.

Soares, L. Q. (2006). *Assédio moral no trabalho e interações socioprofissionais: “ou você interage do jeito deles ou vai ser humilhado\até não agüentar mais”*. Dissertação de Mestrado, Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília.

Sposito, M. P. (2001). *Um breve balanço da pesquisa sobre violência escolar no Brasil*. *Educação e pesquisa*, 27(1), 87-103.

Stoetzel, J. (1972). *Psicologia Social*. São Paulo: Editora Companhia Nacional.

Tajfel, H. & Turner, J. C. (1979). An integrative theory of intergroup conflict. In W. G.

Austin & S. Worchel (Eds.), *The social psychology of intergroup relations* (pp. 33-47).
Monterey, CA: Brooks/Cole.

Tanaka, O.Y.; Melo, C. (2001). *Avaliação de Programas de Saúde do Adolescente- um modo de fazer*. São Paulo: Edusp.

Taylor, D. M., e Moghaddam, F. M. (1994) Theories of intergroups relations.
International Social Psychological Perspectives (2nd Ed.). New York: Praeger.

Ventura, M. M. (2007). *O Estudo de Caso como Modalidade de Pesquisa*. Revista
SOCERJ; 20 (5), 383-386: Pedagogia Médica

Wieviorka, M. (2007). *Violência hoje*. *Ciência & Saúde Coletiva*, 11(Sup.): 1147-1153.

Winnicott, D. W. (1987). *Privação e delinqüência*. São Paulo: Martins Fontes

Winnicott, D.W. (1996). *Agressão, culpa e reparação* In: *Tudo começa em casa*. São
Paulo: Martins Fontes

Yin, R. K. (2001). *Estudo de caso: planejamento e métodos*. 2ª Edição. Porto Alegre:
Bookman.

Yoneyama, S. & Naito, A. (2003). *Problems with paradigm: the school as a factor in
understanding bullying (with special reference to Japan)*. *British Journal of Sociology
of Education*, 24 (3), 315-330.

Site G1/Globo.com - <http://g1.globo.com/Noticias/Brasil/0,,MUL23764-5598,00.html>,
pesquisado em 13/03/2009.

O Globo, Segundo Caderno, 28.6.2007. In: [http://cora.blogspot.com/2007/06/as-bestas-
da-barra-e-sua-diverso.html](http://cora.blogspot.com/2007/06/as-bestas-da-barra-e-sua-diverso.html), pesquisado em 13/03/2009.

Filmografia

Moore, M. F. (2002). *Tiros em Columbine*. EUA.

Van Sant, G. (2003). *Elephant*. EUA.

ANEXOS

Universidade de Brasília
Instituto de Psicologia
Departamento de Psicologia Social e do Trabalho

PESQUISA

Responsável: Rafael Rodrigues Vieira – Mestrando
Contatos: rafael.vieira@zipmail.com.br – 9964-3831
Orientação: Prof.^a Doutora Ana Lúcia Galinkin

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Este documento visa solicitar à direção contato com os pais dos alunos, a fim de conceder permissão para a participação dos alunos na pesquisa de mestrado em Psicologia Social realizada na escola, que tem como objetivo **investigar as relações entre adolescência, escola e violência**. Será utilizado um método de pesquisa investigativa que não causará danos aos alunos, não existindo respostas certas ou erradas. Estamos interessados na opinião, no ponto de vista e nas impressões dos alunos.

Por intermédio deste **Termo de Consentimento Livre e Esclarecido** nós estamos garantindo aos participantes os seguintes direitos:

- 1} Solicitar, a qualquer momento, maiores esclarecimentos sobre esta Pesquisa;**
- 2) Sigilo absoluto (anonimato) sobre quaisquer informações que possam levar à identificação pessoal.**
- 3) Ampla possibilidade de negar-se a responder quaisquer questões ou a fornecer informações que julgue prejudiciais à sua integridade física, moral e social;**
- 4) Desistir, a qualquer momento, de participar da pesquisa.**

Declaro estar ciente das informações contidas neste **Termo de Consentimento Livre e Esclarecido** e fico ciente, também, de que este termo permanecerá arquivado com o pesquisador, que manterá sigilo deste documento e da identidade do participante.

Concordo em permitir a participação dos alunos nesta pesquisa diante dos termos propostos

Contatos da direção da escola: _____

Assinatura do Pesquisador

Brasília, ____ de _____ de 2009

Universidade de Brasília
Instituto de Psicologia
Departamento de Psicologia Social e do Trabalho

BULLYING

ESTUDO DE CASO EM ESCOLA PARTICULAR

Responsável: Rafael Rodrigues Vieira – Mestrando

Contatos: rafael.vieira@zipmail.com.br – 9964-3831

Orientação: Prof.^a Doutora Ana Lúcia Galinkin

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Este documento visa solicitar a sua participação na pesquisa ***Bullying – estudo de caso em escola particular***, que tem como objetivo **investigar as relações entre adolescência, escola e violência**. Será utilizado um método de pesquisa investigativa que não lhe causará danos, não existindo respostas certas ou erradas. Nosso interesse é na sua opinião, no seu ponto de vista e nas suas impressões.

Por intermédio deste **Termo de Consentimento Livre e Esclarecido** nós estamos lhe garantindo os seguintes direitos:

- 1) **Solicitar, a qualquer momento, maiores esclarecimentos sobre esta Pesquisa;**
- 2) **Sigilo absoluto (anonimato) sobre quaisquer informações que possam levar à identificação pessoal.**
- 3) **Ampla possibilidade de negar-se a responder quaisquer questões ou a fornecer informações que julgue prejudiciais à sua integridade física, moral e social;**
- 4) **Desistir, a qualquer momento, de participar da pesquisa.**

Declaro estar ciente das informações contidas neste **Termo de Consentimento Livre e Esclarecido** e fico ciente, também, de que este termo permanecerá arquivado com o pesquisador, que manterá sigilo deste documento e da identidade do participante.

Concordo em participar desta pesquisa diante dos termos propostos

Contatos do participante: _____

Assinatura do Pesquisador

Brasília, ____ de _____ de 2009

Roteiro entrevista professores

Você sabe o que é *bullying*?

Por que, em sua opinião, tais comportamentos acontecem?

Você já presenciou algum comportamento de *bullying* nesta escola?

Quais costumam ser os autores destes comportamentos? E as vítimas?

Como você descreve adolescentes? Você considera o *bullying* como um comportamento tipicamente adolescente?

Existe diferença entre os comportamentos de meninos e meninas?

Você percebe diferença entre alunos de turmas e anos distintos?

Como você percebe a formação de grupos entre os alunos? Isso é bom ou ruim?

Qual o papel da escola em relação a estes comportamentos?

Qual é o papel do professor em relação a estes comportamentos?

O que pode ser feito para mudar esta situação?

Roteiro de entrevista alunos

O que a escola representa/significa para você?

O que você gosta na sua escola?

O que você não gosta na sua escola?

O que você mudaria na sua escola? Como seria a escola ideal?

Você é adolescente?

O que é ser adolescente para você?

Como é o seu relacionamento com os seus colegas? E com os professores e direção?

Como é que se formam os grupos em sala de aula? Você faz parte de algum grupo?

Como você se identifica com o seu grupo?

Você sabe o que é *bullying*?

Existe *bullying* nesta escola?

Você já presenciou alguma vez? De que tipo?

Quem fez este *bullying*? Quem foi vítima?

O que você acha que pode ser feito para mudar esta situação?