

UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS

PPG EM CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS

**VIOLÊNCIA E ESTIGMA:
BULLYING NA ESCOLA**

Dezir Garcia da Silva

Dissertação apresentada como requisito parcial para
obtenção do título de Mestre em Ciências Sociais
Aplicadas.

Orientador: Prof. Dr. Edison L. Gastaldo

São Leopoldo, julho de 2006

Dedicatória

Dedico este trabalho a Odete pelo constante incentivo carinhoso, amigo e profissional para a realização do presente estudo e aos nossos filhos, Pedro Henrique e Marina Victória, presentes valiosos que recebemos de Deus, fontes de inspiração, coragem e perseverança que tanto nos têm ensinado.

Aos adolescentes que nos permitiram conhecer parte de suas vidas no cotidiano da escola, acreditando que cada um carrega em si a força e a capacidade de superação das dificuldades cotidianas e que almejam um ambiente escolar plural que respeite as diferenças de seus agentes. Aprendi muito com vocês! A todos/as, deixo aqui o meu agradecimento.

Às Equipes Diretivas, professores/as, funcionários/as das escolas pesquisadas da rede pública municipal que tão gentilmente me acolheram, me motivaram e me ajudaram para tornar esta pesquisa realidade. Muito obrigado!

Aos colegas e professores do Programa de Ciências Sociais Aplicadas, especialmente ao professor Édison, que tão bem me orientou na construção deste trabalho. A todos, meu abraço.

A você, amigo leitor, por ser uma pessoa única e tão especial!

Resumo

Esta dissertação investiga a violência manifestada através da prática do *bullying*. Combina dados quantitativos com qualitativos procurando entender como esse tipo de violência é percebida, entendida e representada pelos alunos/as no ambiente escolar, como vítimas, espectadores e agressores. Valendo-se das metodologias utilizadas, através de levantamento de dados, observação participante, relatos escritos e grupos focais, realizados com os alunos/as, esta dissertação apresenta um conjunto de reflexões sobre esse tipo de violência escolar, estendendo um convite ao leitor para participar do debate em torno desta temática tão necessária e urgente.

Abstract

This dissertation investigates violence on school bullying practices. It combines quantitative and qualitative data in order to investigate how this modality of violence is perceived, understood and represented by students on primary school settings, both as victims, spectators or offenders. Through the use of basic statistics devices, participant observation, written reports and focus groups, held in interaction with the students, this dissertation seeks to present a range of topics for discussion on school violence, inviting the reader to participate on such a necessary and urgent debate.

Sumário

Resumo.....	3
Abstract.....	4
Índice de Tabelas	7
Introdução	8
1 Interação social e violência escolar.....	11
1.1 Globalização e instituição escolar.....	12
1.2 A escola e sua pluralidade.....	16
1.3 Escola plural e seus desafios.....	25
1.4 Interação social na escola.....	29
1.5 Aproximando conceitos	31
2 <i>Bullying</i> na escola.....	39
2.1 <i>Bullying</i> no cenário escolar.....	39
2.2 Definição do termo <i>bullying</i>	43
2.3 Descrição sobre a manifestação do fenômeno <i>bullying</i>	45
2.4 Vítimas do <i>bullying</i>	46
2.5 Compreendendo o <i>bullying</i> na teia social.....	55
3 Metodologia	61
3.1 A escolha do método.....	61
3.2 Pressupostos metodológicos	65
3.3 O desenho da amostra	68
3.4 Procedimentos utilizados para seleção e obtenção dos dados	69
4 Apresentação e análise dos dados	74
4.1 Dados quantitativos da presença de <i>bullying</i>	75
4.2 Depoimentos de vítimas de <i>bullying</i>	80
4.3 Depoimentos de agressores de <i>bullying</i>	81
4.4 Depoimentos de espectadores de <i>bullying</i>	82
4.5 <i>Bullying</i> e gostar de ir à escola	85

4.6 Observando e analisando a prática do bullying no ambiente escolar	88
4.6.1 O entorno da escola	88
4.6.2 Ambiente físico das escolas	89
4.6.2.1 Espaços abertos:	90
4.6.2.2 Ambientes fechados	97
4.7 Um olhar sobre bullying para além dos espaços físicos	102
4.8. Bullying entre meninas	105
4.9. Medo de ir à escola e atos de bullying	108
4.10 Tramando dados e conceitos	112
4.11 Possíveis causas do bullying no ambiente escolar	117
4.12 Possíveis perfis das vítimas, agressores e espectadores de bullying ...	118
Conclusão.....	121
Bibliografia	127
Anexos	130
Anexo 1 - Questionário da pesquisa quantitativa	130
Anexo 2 - Número de Alunos das 5 ^{as} e 7 ^{as} séries	133
Anexo 3 - Autorização para realizar a pesquisa junto às escolas	135
Anexo 4 - Descrição das Regiões do Orçamento Participativo de São Leopoldo - RS:	136

Índice de Tabelas

Tabela número 01: Dados quantitativos de quem informou ter praticado atos de <i>bullying</i> ...	75
Tabela número 02: Dados quantitativos de quem diz ter sofrido atos de <i>bullying</i>	76
Tabela número 03: Dados quantitativos de quem diz ter visto atos de <i>bullying</i>	77
Tabela número 04: Você gosta de ir à escola?	85
Tabela número 05: Como você se sente ao entrar e sair da escola?	92
Tabela número 06: Quais são os espaços da escola que você mais gosta?	94
Tabela número 07: Quais são os espaços da escola que você menos gosta?.....	94
Tabela número 08: Como você se sente na hora do recreio?	95
Tabela número 09: Como você se sente dentro da sala de aula?.....	99
Tabela número 10: Você já viu um colega ou outro aluno agredir alguém na escola?	109
Tabela número 11: Você tem medo de ser agredido na escola?.....	109
Tabela número 12: Você já inventou estar doente por medo de ir à escola?	110
Tabela número 13: Você já pensou em parar de estudar por medo de ir à escola?.....	111

Introdução

A prática de violências dentro do ambiente escolar não é fenômeno recente. Mas antes de se tornar um importante objeto de estudo, está se tornando também um grave problema social. Sua manifestação ocorre de diferentes formas, em diferentes espaços e com sutilezas específicas no ambiente escolar.

Até o início dos anos 80, as violências que ocorriam dentro da escola, com exceções, eram tratadas como uma simples questão de disciplina. Com o passar do tempo, essas ocorrências começaram a ser analisadas como manifestação de delinquência juvenil e expressão de comportamento anti-social. Atualmente, elas são percebidas de maneira muito mais ampla, como resultado de fenômenos sociais mais profundos que requerem análises mais cuidadosas para sua compreensão.

Considerando os diferentes tipos de violências que podem ocorrer na escola, neste trabalho trataremos apenas daquela violência realizada através de humilhações, gozações, ameaças, apelidos constrangedores, chantagens e intimidações que é desencadeada de forma repetida contra uma mesma vítima ao longo do tempo, conhecida como *bullying*.

Desta forma, procurando conhecer como o fenômeno *bullying* se manifesta entre os/as alunos/as do ensino fundamental, buscamos quantificar sua existência e entender, a partir do

seu cotidiano, como as vítimas, agressores e espectadores percebem e representam suas práticas.

Na literatura sobre o assunto, há relativamente poucas pesquisas empíricas qualitativas. Com base nessa constatação, com o objetivo de conhecer a dimensão da prática do *bullying* no ambiente escolar, as formas e lógicas que o alimentam, realizamos a presente pesquisa procurando combinar os dois tipos de dados referidos de forma complementar. A pesquisa quantitativa nos deu uma dimensão mais do fenômeno e a qualitativa, através da observação participante, combinada com grupos focais e relatos escritos, possibilitou compreender a forma como ele se manifesta no cotidiano do ambiente escolar, a partir do olhar dos/as alunos/as, funcionários/as e equipes diretivas.

O presente trabalho compõe-se de quatro capítulos. Dedicamos o primeiro para discutir a escola enquanto espaço interacional e plural. Partimos da idéia de que ela é um espaço social complexo onde interagem fatores externos e internos à instituição. Pensar desta forma implica considerar que no contexto escolar interagem pessoas, social, política, religiosa e economicamente diferentes. Implica também reconhecer que ela é específica, tem seus tempos e suas características e como qualquer outra instituição, tende a uniformizar as pessoas através de mecanismos disciplinares, de atividades que enquadram seus membros, muitas vezes sem o devido respeito às suas diferenças. Compreender esta situação requer aceitar a escola como um lugar de disputas e enfrentamentos, de rivalidades, de provocações e de associação entre grupos.

Nesta mesma perspectiva, discutimos que as raízes sociais dos atos de violência dentro da escola podem estar nos processos de fragmentação social e na desagregação dos princípios organizadores da solidariedade humana. Podem também estar nas vivências cotidianas dos alunos fora do ambiente escolar, pois existem violências da escola, fruto da convivência entre

os estudantes, e violências que são praticadas na escola, cujas origens estão fora da escola, mas são reproduzidas dentro do ambiente escolar.

No segundo capítulo, discutimos o tema do fenômeno *bullying*, buscando reconstruir sua história enquanto objeto de estudo, suas definições, com breve descrição do perfil das vítimas, espectadores e agressores, relacionados com suas representações na vida cotidiana. Procuramos também discutir a temática do estigma relacionada ao *bullying*.

No terceiro capítulo, descrevemos a metodologia utilizada para a realização dos trabalhos, os procedimentos adotados para coleta dos dados e as técnicas utilizadas. No quarto capítulo, apresentamos a análise dos dados. Procuramos relacionar os dados quantitativos com os qualitativos colhidos durante as observações realizadas no ambiente escolar, com os depoimentos escritos e conversas nos grupos focais. Classificamos e analisamos os depoimentos de acordo com a forma utilizada para análise de *bullying* entre vítimas, agressores e espectadores.

Este estudo entrelaça pesquisa bibliográfica com várias narrativas e olhares, descrevendo o percebido pelo pesquisador e o expresso pelos pesquisados de maneira a alertar sobre possibilidades e riscos da presença do *bullying* no ambiente escolar.

1 Interação social e violência escolar

Discutir interação social e violência na escola, como espaço social, significa compreendê-la na ótica da cultura, sob um olhar denso, que leva em conta a dinâmica do fazer cotidiano da escola, levado a efeito por homens e mulheres, trabalhadores e trabalhadoras, negros e brancos, adultos e adolescentes, enfim, alunos e professores, seres humanos concretos, sujeitos sociais e históricos. Falar da escola como espaço social interacional implica, assim, resgatar o papel dos sujeitos na trama social que a constitui, enquanto instituição. Para atingir este propósito discutiremos, num primeiro momento, a escola dentro do contexto da globalização e, na seqüência, os processos de interação que ocorrem dentro da instituição escolar.

Nos últimos anos, estamos acompanhando uma profunda mudança na relação escola e sociedade. Até o início dos anos 60 do século passado, mais fortemente que hoje, a escola enquanto instituição, era valorizada socialmente como instrumento privilegiado de ascensão social e os profissionais de educação, com raras exceções, eram mais bem valorizados, quer através de formação consistente e/ou remuneração mais condizente com a profissão. A escola representava uma fonte privilegiada de informações.

Porém, com as transformações sociais que vêm ocorrendo, especialmente a partir dos

anos 70, o que pode ser definido como realização de um capitalismo tardio ou de processo de formação da sociedade global, a qual aponta para a era do globalismo (Ianni, 1996), a instituição escolar, assim como outros setores da sociedade, também está passando por profundas alterações, tanto no ensino/aprendizagem quanto na esfera relacional dos seus diferentes agentes, como passamos a descrever.

1.1 Globalização e instituição escolar

O termo “globalização”, embora tenha surgido na década de 1980, está presente em quase toda a parte, na política, na economia, na mídia e em outros espaços e passou a incorporar efetivamente o vocabulário daqueles que querem compreender o mundo neste início de século. É uma palavra usada para designar muitas coisas, mas raramente com o mesmo significado. Trata-se de um conceito bastante amplo que é empregado por diferentes pessoas para explicar fatos de natureza diversa.

Para efeito deste trabalho, entendemos a globalização como um processo de um estado de inter-relação global, processo esse que registra um crescimento dramático e acelerado. Ele está baseado em desenvolvimentos tecnológicos radicalmente novos, especialmente na comunicação computadorizada, mas também na fantástica expansão da produção de bens à base dos mesmos desenvolvimentos tecnológicos.

De acordo com Giddens (2000, p.18), nos últimos anos diferentes autores adotaram opiniões e posições opostas sobre a globalização, não apenas em relação ao conceito, mas também quanto ao posicionamento que eles adotam diante desse fenômeno e os classifica em dois grupos: os “céticos”, segundo ele, tentam negar a globalização, entendendo

que nosso mundo não é tão diferente daquele que existiu em períodos anteriores. Argumentam que os benefícios da globalização restringem-se apenas a uma pequena parcela dos países e sustentam que, na verdade, as trocas no comércio exterior são feitas no âmbito regional e não em escala mundial. Os “céticos” se situam à esquerda do espectro político e, segundo eles, a globalização é uma ideologia espalhada pelos adeptos do livre comércio que desejam demolir os sistemas de previdência social e reduzir as despesas do Estado.

De outro lado, segundo Giddens, estão os “radicais”. Estes assumem um posicionamento de defesa da globalização. Para eles, a globalização é real e suas conseqüências estendem-se por toda parte. Sustentam que o mercado global se desenvolveu fortemente nas últimas décadas, que não existem mais fronteiras nacionais para as trocas comerciais, que as nações perderam sua autonomia e a era do Estado-Nação se encerrou.

Para esse autor, parece que ambos os grupos não entenderam o real significado desse fenômeno, nem compreenderam claramente suas conseqüências para nossas vidas. Ambos os grupos analisam o fenômeno apenas em termos econômicos, porém,

A globalização é política, tecnológica e cultural tanto quanto econômica, foi influenciada acima de tudo por desenvolvimentos nos sistemas de comunicação que remontam apenas ao final da década de 1960 (GIDDENS, 2000, p. 21).

Argumenta este autor que o advento das comunicações por satélite marca uma ruptura com o passado igualmente drástica e comenta que os meios de transmissão de informações alteram a estrutura de nossas vidas cotidianas. Para ele, a globalização não somente afeta os grandes sistemas mundiais (como o financeiro, por onde transitam diariamente em torno de um trilhão de dólares), mas interfere também nos aspectos íntimos e pessoais de nossas vidas. Isto significa dizer que

[...] a globalização não diz respeito apenas ao que está ‘lá fora’, afastado e muito distante do indivíduo. É também um fenômeno que se dá ‘aqui dentro’, influenciando aspectos íntimos e pessoais de nossas vidas. [...] trata-se de uma revolução global da vida cotidiana, cujas conseqüências estão sendo sentidas no mundo todo, em esferas que vão do trabalho à política. [...] A globalização não é, portanto um processo singular, mas um conjunto complexo de processos. E estes operam de uma maneira contraditória ou antagônica (GIDDENS, 2000, p.23-23)

Este sociólogo concorda que a globalização retira o poder das nações em termos econômicos, mas cria também uma forte pressão por autonomia das comunidades locais e assim como interfere nas identidades culturais locais também permite o “*ressurgimento de identidades culturais locais em várias partes do mundo*” (2000, p.23). O autor reconhece que a globalização pode aprofundar as desigualdades sociais em escala mundial, mas não acredita que a alternativa seja o protecionismo econômico. Adverte que a sociedade cosmopolita global está em construção, está sendo feita no cotidiano.

[...] está emergindo de uma maneira anárquica, fortuita, trazida por uma mistura de influências. [...] a globalização não é um acidente em nossas vidas hoje. É uma mudança de nossas próprias circunstâncias de vida. É o modo como vivemos agora (GIDDENS, 2000, p.28-29).

Neste contexto de mudanças sociais, as relações de sociabilidade passam por uma nova mutação, mediante processos simultâneos de integração comunitária e de fragmentação social, de massificação e de individualização, de seleção e de exclusão social. Neste sentido, novos dilemas e problemas emergem dentro das escolas que, aliados ao aumento do número de alunos, fragmentação, esvaziamento na formação dos professores e à precarização de suas relações de trabalho, tornam a escola um espaço diferente daquilo que ela representou nos séculos passados como espaço privilegiado de formação humana.

Como resultado desses processos, a interação social, de modo geral, e a escolar, de

modo particular, passa a ser marcada também por estilos violentos de sociabilidade, invertendo as expectativas dos processos civilizatórios. Sendo assim, a socialização cada vez mais implica em lidar também com situações dessa ordem.

Assim, além de enfrentar problemas internos de gestão e precariedades de múltiplas ordens que afetam o fazer pedagógico, a escola passa por um período no qual a ideologia que a sustentou durante muitos anos é contestada: os discursos eloqüentes sobre princípios e o valor da educação já não encontram ressonância na sociedade. A escola é questionada por não preparar para o mercado de trabalho, por perda de qualidade e centralidade enquanto fonte de conhecimento sobre humanidades e transmissora do acervo cultural civilizatório e também por não corresponder à expectativa de abrir possibilidades para um futuro seguro para os jovens.

No bojo das discussões sobre o papel da instituição escolar na atual realidade, inspirado nas ciências sociais, está surgindo uma nova vertente de análise que, no dizer de Santos (1987, p.43), tem como característica a superação do conhecimento dualista, expresso na volta do sujeito às ciências: *“O sujeito, que a ciência moderna lançara na diáspora do conhecimento irracional, regressa investido da tarefa de fazer erguer sobre si uma nova ordem científica”*.

Nessa perspectiva, Ezpeleta & Rockwell (1986, p.58) desenvolvem uma análise em que privilegiam a ação dos sujeitos, na relação com as estruturas sociais. Assim, a instituição escolar seria resultado de um confronto de interesses: de um lado, uma organização oficial do sistema escolar, que *“define conteúdos da tarefa central, atribui funções, organiza, separa e hierarquiza o espaço, a fim de diferenciar trabalhos, definindo idealmente, assim, as relações sociais”*; de outro, os sujeitos - alunos, professores, funcionários, que criam uma trama própria de inter-relações, fazendo da escola um processo permanente de construção social.

Para as autoras,

Em cada escola interagem diversos processos sociais: a reprodução das relações sociais, a criação e a transformação de conhecimentos, a conservação ou destruição da memória coletiva, o controle e a apropriação da instituição, a resistência e a luta contra o poder estabelecido (EZPELETA & ROCKWELL, 1986, p.58).

Apreender a escola como construção social e espaço interacional implica, assim, compreendê-la no seu fazer cotidiano, onde os sujeitos não são apenas agentes passivos diante da estrutura. Ao contrário, trata-se de uma relação em contínua construção, de conflitos e negociações em função de circunstâncias determinadas.

Sendo assim, a escola, como espaço sociocultural, é entendida como um lugar social próprio, ordenado em dupla dimensão. Institucionalmente, por um conjunto de normas e regras, que buscam unificar e delimitar a ação dos seus sujeitos. Cotidianamente, por uma complexa trama de relações sociais entre os sujeitos envolvidos, que incluem alianças, conflitos e imposições individuais ou coletivas, de transgressão e de acordos. Um processo de apropriação constante dos espaços, das normas, das práticas e dos saberes que dão forma à vida escolar. Fruto da ação recíproca entre o sujeito e a instituição, esse processo, como tal, é heterogêneo. Nessa perspectiva, a realidade escolar aparece mediada, no cotidiano, pela apropriação, elaboração, reelaboração ou repulsa expressas pelos sujeitos sociais, conforme tentaremos descrever a seguir.

1.2 A escola e sua pluralidade

Apesar da sua pluralidade, a escola, normalmente é vista como uma instituição única,

com os mesmos sentidos e objetivos, tendo como função garantir a todos o acesso ao conjunto de conhecimentos socialmente acumulados. Como a ênfase é centrada nos resultados da aprendizagem, as provas e as notas ganham destaque maior e a finalidade da escola, normalmente, se reduz a permitir o avanço progressivo do aluno, isto é, o “passar de ano”.

Nessa lógica, não faz sentido estabelecer relações entre o vivenciado pelos alunos e o conhecimento escolar; entre o escolar e o extra-escolar, reiterando a desarticulação existente entre o conhecimento escolar e a vida cotidiana dos alunos.

Na avaliação de Paulo Freire (1996), a pedagogia oficial tem contribuído para que haja uma “*cultura do silêncio*” nas escolas. Esta pode ser entendida como uma internalização dos papéis passivos diante das situações de vida, ou, uma tolerância passiva à dominação. Assim, constrói os alunos como personagens passivos-agressivos. Muitos alunos silenciam porque a educação não inclui prazer de aprender, nem momentos de paixão, inspiração ou comédia e, tampouco, está ligada às suas condições reais de vida. Coloca-se, apenas, como transferência de conhecimento através de falas monótonas do professor impondo regras e narrando o que os alunos devem memorizar. Diz Paulo Freire,

Esse retraimento do estudante pode ser simplesmente passivo ou pode ser um raivoso silêncio reprimido. Alguns alunos silenciosos fazem anotações e acompanham a voz do professor diligentemente. Outros se sentam em silêncio e devaneiam, desligados das condições intoleráveis da sala de aula. Outros se sentam com raiva, provocada pela imposição, sobre eles, do tédio e da ortodoxia (FREIRE, 1986, p.149).

Independentemente da posição do aluno, o processo de ensino/aprendizagem ocorre numa aparente homogeneidade de ritmos, estratégias e propostas educativas para todos, apesar da origem social, da idade e das experiências anteriormente vivenciadas pelos alunos. A diversidade real dos alunos é reduzida à capacidade de assimilar os conteúdos ou à forma

de se comportar na escola. A prática escolar, nessa lógica, desconsidera a totalidade das dimensões humanas dos sujeitos que dela participam (alunos, professores e funcionários) e pode oportunizar que nestes espaços se desenvolvam comportamentos de violência entre os escolares.

Neste sentido, conforme Freire (1986), a “*cultura do silêncio*”, possui também uma dimensão agressiva. A agressão visível dos alunos é produzida pela imposição do ensino passivo, como consequência da pedagogia autoritária. Enquanto alguns alunos/as se submetem passivamente, outros reagem de forma agressiva a essa prática.

A agressão é inevitável, porque a passividade não é uma condição natural da infância ou da maturidade. Existe uma *violência simbólica* na escola e na sociedade, que impõe o silêncio aos alunos. Simbólica, por ser a própria ordem das coisas, e não um castigo físico de fato: um meio ambiente pleno de regras, currículos, testes, punições, requisitos, correções, recuperações, [...] Esse meio ambiente é simbolicamente violento, porque se baseia na manipulação – declarando-se democrático, enquanto que, de fato, constrói e reproduz as desigualdades da sociedade. A desigualdade é apresentada como natural, justa e até conquistada ou merecida, dadas as diferentes “aptidões” e os “resultados” dos diversos grupos. As vantagens da elite ocultam-se por detrás do mito das “oportunidades” iguais [...] (FREIRE, 1986, p. 149).

Nesta perspectiva, algumas manifestações de violência na escola podem ser entendidas como oposição às proposições apresentadas pela escola. Conforme Freire (1986), as formas de se relacionar com os estudantes poderão suscitar três segmentos de alunos: no primeiro grupo estão os alunos que aceitam passivamente as situações colocadas pela instituição, no segundo grupo, segundo o autor, estão os alunos que não atuam conforme as regras da instituição, mas também não se rebelam, assumindo uma postura de indiferença e, no terceiro grupo estão os alunos que procuram sabotar as regras através da agressão aberta. Segundo esse pensador,

[...] os alunos que sabotam a violência simbólica do currículo oficial estão defendendo sua autonomia, frequentemente de modo auto-destrutivo e confuso. Mas, não obstante, estão respondendo defensivamente ao regime que lhes é imposto (FREIRE, 1986, p. 150).

Enguita (1989), ao falar sobre a escola, diz que uma das características importantes que as escolas têm em comum é a obsessão pela manutenção da ordem. Para ele, a maioria dos professores pensa que a ordem é a condição imprescindível de uma instrução eficaz. Entende o autor que as relações de submissão permanente à autoridade e hierarquia afetam no aluno a imagem de si mesmo, sua auto-estima e inibem sua criatividade.

Longe de ajudar os estudantes a se desenvolverem como indivíduos maduros, auto-suficientes e automotivados, as escolas parecem fazer tudo para manter os jovens em um estado de dependência crônica, quase infantil. A onipresente atmosfera de desconfiança, juntamente com as regras que abrangem os aspectos mais ínfimos da existência, ensina todos os dias aos estudantes que eles não são gente de valor nem, naturalmente, indivíduos capazes de regular sua própria conduta (ENGUITA, 1989, p.165).

O grande problema talvez esteja no fato de o professor se concentrar apenas na sua posição normalizadora achando que, com isso, ele conseguirá eliminar os conflitos. Mas, as efervescências da sala de aula marcadas pela diferença, pela instabilidade, pela precariedade, apontam para a inutilidade de um controle totalitário, de uma planificação racional, pois os alunos buscam de modo espontâneo e não planejado o “estar junto” que independem da instalação de qualquer tipo de autoritarismo. Quanto maior a repressão, maior a violência dos alunos em tentar garantir as forças que assegurem sua vitalidade enquanto grupo.

É preciso ter presente que jamais encontraremos sujeitos iguais na escola. Eles possuem história, cultura, meio familiar, sexo, etnia, cor, religião, língua, condição econômica e identidades diferentes e devem ser respeitados enquanto tais. Segundo Enguita (1993)

A escola, efetivamente, pretende em seu discurso apresentar-se como uma instituição que garante a igualdade de oportunidades ao tratar todos por igual. É certo que há classes sociais, níveis culturais ou subculturais diferentes, famílias deste tipo ou do outro, mas tudo isto fica fora da escola, que trata as crianças de maneira idêntica. [...] De acordo com o discurso ideológico escolar, postas todas as crianças no mesmo ponto de partida e dotados dos mesmos meios, suas realizações diferentes dependerão somente de suas particulares capacidades, disposições na carreira por fatores extra-escolares – familiares, culturais, sociais [...] -, a escola não pára para compensá-los (ENGUIITA, 1993, p.246)

Para o autor, os alunos vêm-se designados ou confinados a grupos homogêneos onde se desconsideram as características e circunstâncias únicas de cada indivíduo, como o gênero, por exemplo. Enguita (1993) assinala ainda que ao tratar os desiguais de forma igual reforça a desigualdade social existente

[...] na escola existe – ou tende a existir – essa igualdade de tratamento dos alunos, ou esses direitos escolares iguais, que ignoram suas diferenças extra-escolares. E é essa combinação de igualdade e desigualdade que transforma o tratamento igual em desigual, tanto na circulação como nas oportunidades escolares (ENGUIITA, 1993, p.247).

Neste aspecto, é preciso ter cautela com o discurso da democratização da escola, ou mesmo da escola única. A perspectiva homogeneizante expressa uma determinada forma de conceber a escola, a educação, o ser humano e seus processos formativos. Traduz uma concepção, expressa uma lógica instrumental, que reduz a compreensão da educação e de seus processos a uma forma de instrução centrada na transmissão de informações. Reduz as pessoas a alunos que precisam ser ensinados, ignorando que os alunos chegam à escola marcados pela diversidade, reflexo dos desenvolvimentos cognitivo, afetivo e social, evidentemente desiguais, em virtude da quantidade e qualidade de suas experiências e relações sociais, prévias e paralelas à escola. Portanto, nesta perspectiva, o tratamento uniforme dado pela escola só vem consagrar a desigualdade e as injustiças das origens sociais

dos alunos.

Outra forma de compreender os estudantes que chegam à escola é apreendê-los como sujeitos socioculturais. Essa outra perspectiva implica em superar a visão homogeneizante e estereotipada da noção de aluno, dando-lhe um outro significado. Trata-se de compreendê-lo na sua diferença, enquanto indivíduo que possui uma historicidade, com visões de mundo, escalas de valores, sentimentos, emoções, desejos, projetos, com lógicas de comportamentos e hábitos que lhes são próprios.

O que cada um deles é, ao chegar à escola, é fruto de um conjunto de experiências sociais vivenciadas nos mais diferentes espaços. Assim, para compreendê-lo, temos de levar em conta a dimensão da experiência de vida de cada um. Como lembra Thompson (1984, p.38), *“é a experiência vivida que permite apreender a história como fruto da ação dos sujeitos”*. Estes experimentam suas situações e relações produtivas como necessidades, interesses e antagonismos e elaboram essa experiência em sua consciência e cultura, agindo conforme a situação determinada. Assim, o cotidiano se torna espaço e tempo significativos de aprendizagens.

Nesse sentido (Velho, 1994), a experiência vivida é matéria prima a partir da qual os estudantes articulam sua própria cultura, aqui entendida, enquanto conjunto de crenças, valores, visão de mundo, rede de significados: expressões simbólicas da inserção dos indivíduos em determinado nível da totalidade social, que terminam por definir a própria natureza humana.. Em outras palavras, os alunos já chegam à escola com um acúmulo de experiências vivenciadas em múltiplos espaços, através das quais podem elaborar uma cultura própria, uma forma de ver, sentir e atribuir sentido e significado ao mundo, à realidade onde se inserem.

A escola é um espaço social plural e complexo onde interagem fatores externos e internos à instituição (Abramovay e Rua, 2002). Entre os principais fatores externos destacamos as questões de gênero, as relações raciais, os meios de comunicação e o espaço social no qual a escola está inserida. Quanto aos fatores internos, podemos considerar a idade e a série ou o nível de escolaridade dos estudantes, as regras e a disciplina das escolas, assim como o impacto do sistema de punições e as ameaças de professores em relação aos alunos, de alunos em relação aos professores e entre os próprios alunos. Neste contexto interacional, as brigas e ameaças dentro do ambiente escolar ocorrem com frequência. Abrangem desde formas de sociabilidade juvenil até condutas brutais. Briga-se por futebol, lanche, notas, por causa de apelidos e tomada de objetos, por namorados, calúnias e difamações, entre outros motivos.

Dizer que a escola é um espaço complexo e plural implica considerar que dentro dela interagem pessoas diferentes, social, política, religiosa e economicamente. Exige também reconhecer que ela é específica, tem seus tempos e suas características, mas, através das suas relações pode estar sendo significada de forma diferenciada, tanto pelos alunos, quanto pelos professores, dependendo da cultura e projeto dos diversos grupos sociais nela existentes.

É importante também considerar que a escola é um lugar de encontrar e conviver com pessoas; local onde se aprende e se ensina e onde as relações interpessoais se entrelaçam e se distanciam. A escola é também um lugar privilegiado para confronto de idéias e visões de mundo. Essa questão se torna mais presente quando levamos em conta as observações de Gilberto Velho:

[...] quanto mais exposto estiver o ator às experiências diversificadas, quanto mais tiver de dar conta de ethos e visões de mundo contrastantes, quanto menos fechada for sua rede das relações ao nível do seu cotidiano, mais marcada será a sua autopercepção de individualidade singular. Por sua vez, a essa consciência da individualidade, fabricada dentro de uma experiência cultural específica, corresponderá uma maior elaboração de um projeto (VELHO, 1987, p. 32).

Ao mesmo tempo, existe um outro nível, o das interações dos indivíduos na vida social cotidiana, com suas estruturas e suas características próprias. É o nível do grupo social, onde os indivíduos se identificam pelas formas próprias de vivenciar e interpretar as relações e contradições, entre si e com a sociedade, o que produz uma cultura própria. É onde os estudantes percebem as relações em que estão imersos, se apropriam dos significados que lhes são oferecidos e os reelaboram, sob a limitação das condições dadas, formando, assim, sua “*consciência individual e coletiva*”. (Enguita, 1990).

Nesta percepção, a escola como espaço plural que se manifesta em interações sociais pode ser entendida como um espaço social próprio, ordenado institucionalmente por um conjunto de normas e regras, que buscam unificar e delimitar a ação dos alunos, professores, servidores e comunidade escolar que, de uma forma ou outra, têm relação com ela. Por outro lado, pode também ser compreendida a partir do seu cotidiano, por uma complexa trama de relações sociais entre as pessoas envolvidas, que incluem alianças, conflitos, imposição de normas e estratégias individuais ou coletivas, de transgressão e de acordos. Um processo de apropriação constante dos espaços, das normas, das práticas e dos saberes que dão forma à vida escolar. Fruto da ação recíproca entre o sujeito e a instituição, esse processo, como tal, é heterogêneo. Constrói-se e é construído pela interação entre seus agentes e segmentos.

Os modos de vida dos sujeitos em interação, dentro do cenário escolar, resultam em trocas materiais e simbólicas, criando as condições necessárias para que os processos sociais encontrem expressão possível. O ambiente de interação propiciado pela escola produz um amplo universo simbólico, estimulando configurações de sentidos e significados, possibilitando, desse modo, a constituição da subjetividade e a construção das identidades. A diversidade cultural, no entanto, nem sempre pode ser explicada apenas pela dimensão das classes sociais. De acordo com Velho (1987, p.16), é preciso levar em conta um conceito de

heterogeneidade mais amplo, “*fruto da coexistência, harmoniosa ou não, de uma pluralidade de tradições cujas bases podem ser ocupacional, étnica, religiosa, etc.*”, que faz com que os indivíduos possam articular suas experiências em tradições e valores, construindo identidades cujas fronteiras simbólicas não são demarcadas apenas pela origem de classe.

Portanto, os alunos que chegam à escola são sujeitos socioculturais com um saber, uma cultura, e também com um projeto, mais amplo ou mais restrito, mais ou menos conscientes, mas sempre existente, fruto das experiências vivenciadas dentro do campo de possibilidades de cada um.

A escola é parte do projeto dos alunos. Neste sentido, buscamos apreender alunos e professores como sujeitos sócio-culturais, ou seja, sujeitos de experiências sociais que vão reproduzindo e elaborando uma cultura própria. Na escola, desempenham um papel ativo no cotidiano definindo de fato o que a escola é, enquanto limite e possibilidade, num diálogo ou conflito constante com a sua organização. Portanto, viemos definindo a escola como uma instituição dinâmica, fruto de um processo de construção social profundamente interacional.

Nesta ótica, ressaltamos aspectos e dimensões prescritos no cotidiano escolar que muitas vezes nos passam despercebidos, aparecem como “naturalizados” ou óbvios, que nada acrescentam aos “objetivos educacionais”. Buscamos desvelar como os atores lidam na escola com o espaço, o tempo e seus rituais cotidianos. Percebemos que os atores vivenciam o espaço escolar como uma unidade sociocultural complexa, cuja dimensão educativa encontra-se também nas experiências humanas e sociais ali existentes. Os alunos parecem vivenciar e valorizar uma dimensão educativa importante em espaços e tempos que geralmente os educadores desconsideram: os momentos do encontro, da afetividade, do diálogo. Independente dos objetivos explícitos da escola, é preciso perceber que no seu interior vem ocorrendo uma multiplicidade de situações e conteúdos educativos, que podem e devem ser

potencializados. Seria importante que os profissionais de escolas refletissem mais detidamente a respeito dos conteúdos e significados da forma como a escola se organiza e funciona no cotidiano para assim, apreender também as tensões, disputas e violências que ocorrem dentro dela.

Acreditamos que a escola pode e deve ser um espaço de formação ampla do aluno, que aprofunde o seu processo de humanização, aprimorando as dimensões e habilidades que fazem de cada um de nós seres humanos. O acesso ao conhecimento, às relações sociais, às experiências culturais diversas, podem contribuir como suporte no desenvolvimento singular do aluno, como sujeito sociocultural, e no aprimoramento de sua vida social.

1.3 Escola plural e seus desafios

Na perspectiva que estamos tratando, entendemos que o direito à educação se constitui como direito à cultura e para isso é fundamental que a escola se perceba com espaço de vivência e criação cultural. Faz-se necessário que ela estabeleça sintonia e sincronia com práticas culturais do seu entorno e da própria cidade, assegurando que essa postura se materialize e se expresse na sua proposta pedagógica, garantindo assim que a experiência escolar possa se tornar, de fato, uma experiência cultural significativa, buscando ressignificar os espaços da cidade enquanto espaços educativos.

Para se tornar espaço verdadeiramente educativo, a escola precisa superar a concepção de aprendizagem centrada na transmissão-recepção de informações e saberes. O direito à formação pode se efetivar mediante a participação dos sujeitos no processo de conhecimento. Assim, é fundamental assegurar espaços coletivos de construção de práticas

pedagógicas, espaços escolares humanizados pela presença e ação significativas dos sujeitos que constituem a instituição escolar: propiciando vivências coletivas de valores, interações em espaços diversificados, uso de múltiplas linguagens, de comunicações, de pesquisa, bem como a interação com a multiplicidade de processos de produção externos à escola. Nesta acepção, o direito à educação incorpora o direito à participação no processo de construção do conhecimento escolar e na gestão da instituição. Busca envolver todos os sujeitos articulados pela experiência educativa – professores, funcionários e alunos. O valor social da escola e da formação escolar é estrategicamente ressignificado; a participação se torna um direito efetivo e sua experiência passa a ter possibilidade de se incorporar na dinâmica de funcionamento da instituição, integrando desta forma todos os alunos.

Entretanto, é fundamental compreender que o período escolar para o aluno é um tempo de vivência de direitos no presente, rompendo-se, portanto, com a idéia de que a escola é um tempo de preparação para o exercício de direitos no futuro. É preciso reconhecer o educando como sujeito de direitos, no presente. Um indivíduo singular e único que experimenta no presente, aqui e agora, o direito a ter direitos, pela plena garantia de seu desenvolvimento. Torna-se, assim, essencial eliminar as rupturas e discontinuidades nos processos de formação, a maioria delas provocada pelos mecanismos de reprovação/retenção, pois se reconhece a força socializadora e formativa do convívio entre aprendizes da mesma idade. O direito a convivência entre iguais, pares da mesma idade de formação, bem como o direito à formação contínua e ininterrupta é um dos direitos decorrentes da concepção do direito à educação na perspectiva da escola enquanto espaço plural que valoriza e respeita as diferenças.

Conceber a escola como espaço social plural, portanto, implica, num primeiro momento, realizar uma alteração metodológica que busque, essencialmente, construir, com base nos avanços das teorias da aprendizagem, novas maneiras de constituição de um

processo de ensino-aprendizagem. Isto implicaria compreender e incorporar os avanços disponíveis, no plano da teoria, relativos aos atos do “ensinar e do aprender”, correlacionando-os aos sujeitos que os efetivam na relação pedagógica. Entretanto, apreendê-la apenas nesta dimensão é abordá-la numa perspectiva extremamente redutora.

Uma outra forma de conceber a escola como espaço social plural é a partir da sua inovação pedagógica. Assim, ainda que numa visão mais totalizante, a escola pode ser percebida como expressão do reordenamento da própria instituição escolar, em termos da (re)organização dos tempos e dos espaços escolares, de novas relações com o conhecimento, de novas concepções e práticas avaliativas, de construção de identidades profissionais correlatas às novas funções exercidas pela escola. Tal identificação do sentido da escola tem encontrado sua legitimidade frente às evidências da inadequação estrutural da escola para acolher de forma bem sucedida todos os alunos.

Apreender a escola enquanto uma intervenção radical na cultura é vê-la enquanto inscrição do direito na trama social – no espaço escolar na sua dimensão educadora; nas relações da escola com a sua comunidade; na dimensão de prática social e de ação política –, que busca realizar uma cidadania que reivindica e luta por seus direitos. É, portanto, na dimensão propriamente política, inscrita na dinâmica societária dos avanços educacionais, que a proposta de uma escola plural pode ser adequadamente abordada, sendo essa dimensão política o que melhor traduz seus princípios de educação inclusiva.

A pluralidade assim entendida pode ser uma tônica dentro da escola, um requisito essencial para a consolidação de uma sociedade baseada na cultura democrática. Desta forma, pode transformar-se em um instrumento real de transformação social, espaço em que se aprenda a aprender, a conviver e a ser com e para os outros, contrapondo-se ao atual modelo gerador de desigualdades e exclusão social que impera em muitas das atuais políticas

educacionais.

Concluindo essas reflexões, acreditamos que a escola, por não reconhecer as profundas diferenças sócio-econômicas dos alunos, suas trajetórias de vida, suas relações e interações extra-escolares pode contribuir para que haja prática de violências em seu interior.

Defendemos a construção de uma escola que articule uma nova representação social, uma escola de qualidade para todos os sujeitos que dela participam, que oportunize espaços de socialização e vivência, no qual as experiências significativas dos sujeitos aí incluídos possam legitimamente se expressar. É preciso construir um espaço público e plural em que o conhecimento escolar se constitua no processo ativo de interlocução entre educadores e educandos, educando-educando, tomados na multiplicidade das dimensões cognitivas, afetivas, estéticas e éticas, constitutivas do processo educativo que busca a construção de sujeitos ativos e emancipados, sem medo, sem receio e sem ameaças.

O direito à educação se expressa, assim, no direito à inclusão e permanência numa escola que aborde também as múltiplas dimensões da formação humana. Supõe, portanto, que a proposta curricular contemple a pluralidade das dimensões da formação das crianças, dos jovens, dos adultos – sujeitos do conhecimento ali constituído – e dos próprios profissionais que com eles trabalhem. Busca-se construir uma escola sintonizada com a pluralidade das experiências e necessidades culturais dos educandos; uma escola que resgate sua condição de tempo e espaço de socialização e de vivências, de individuação, de cultura e de construção de identidades.

O espaço escolar deve ser visto como um espaço privilegiado de discussão e consolidação de uma nação radicalmente plural. Essa pluralidade cultural, discutida no espaço da sociedade, deve ser debatida internamente, de modo que o espaço da escola sirva de

modelo da pluralidade cultural, racial e étnica, sem preconceitos e discriminações de qualquer natureza, conforme Tavares dos Santos, 1995 nos orienta:

A relação da escola com as particularidades culturais dos grupos que compõem o espaço social local no qual ela se localiza é marcada por violência simbólica do saber escolar, exercida, muitas vezes por hábitos sociais, pelos professores e funcionários da instituição, uma relação de poder que impõe um conjunto de valores ao conjunto da população envolvida [...]. O caminho para uma ação coletiva contra a destrutividade [...] repousa na difusão de uma ética de solidariedade, cuja base seja o respeito ao outro, exemplificada por uma nova relação entre a escola e os grupos sociais que dela participam, ou com ela partilham um mesmo espaço social (TAVARES DOS SANTOS, 1995, p.232-233).

1.4 Interação social na escola

Como foi descrito acima, a escola por natureza, é um espaço eminentemente interacional que congrega uma variedade de situações e interações que podem, inclusive, possibilitar a prática da violência. Neste item, tentaremos mostrar que a compreensão das relações entre as práticas de violências e o ambiente escolar passa pela reconstrução da complexidade das relações sociais que estão presentes nesses espaços, mas estão, de forma generalizada, também presentes e disseminadas na sociedade como um todo.

A instituição escolar não pode ser vista apenas como reflexo da opressão, da violência dos conflitos que acontecem na sociedade. É importante argumentar que as escolas também produzem suas próprias violências. Para entender algumas formas de violência que dinamizam a vida cotidiana da escola, é preciso apreender, na ambigüidade desses fenômenos, seus modos específicos de manifestação.

A escola, como qualquer outra instituição, tende a uniformizar as pessoas através de

mecanismos disciplinares, de atividades que enquadrem seus membros, muitas vezes sem considerar as diferenças existentes entre eles/elas. Assim como ela tem esse poder de dominação, que não tolera as diferenças, ela também é retalhada por seus integrantes. Compreender esta situação implica em aceitar a escola como um lugar de disputas, de enfrentamentos, de rivalidades, de provocações, mas também de associação entre grupos.

As raízes sociais destes atos de violência dentro da escola podem estar nos processos de fragmentação social e na desagregação dos princípios organizadores da solidariedade humana, como também nas vivências cotidianas dos alunos fora do ambiente escolar. Existem violências da escola, fruto da convivência entre os estudantes, e violências que são praticadas na escola, cujas origens não estão fora da escola, mas são praticadas, reproduzidas, dentro do ambiente escolar.

A escola, que chegou a ser chamada de “segundo lar” ou “apêndice de casa” aparece atualmente como “local perigoso”, onde não há previsibilidade sobre o que pode acontecer dentro dela. A presença mais intensa da violência, no cotidiano da escola, tem aumentado a complexidade da relação professor-aluno, aluno-professor e aluno-aluno, tornado mais agudos os conflitos próprios das relações interpessoais. As dificuldades em gerenciar esses conflitos revelam certa “crise” da relação e apontam que os padrões tradicionalmente aceitos para enfrentar a problemática da violência já não dão mais conta de regular essa relação, estando esta necessitando de outro tipo de sustentação na sociedade. Giddens (2000) chama algumas instituições, dentre elas podemos citar a escola, de “instituições cascas”. Elas conservam os mesmos nomes do passado, mas não mais atendem às necessidades que o “mundo em descontrole” exige e apela para que elas se renovem.

1.5 Aproximando conceitos

A escola, conforme procuramos descrever, é um espaço de grande interação social e profunda diversidade cultural, funcionando como uma espécie de termômetro social. A partir do agir e reagir dos seus agentes é possível se ter uma idéia tanto dela quanto do seu entorno social. A escola é um espaço especial para o/a aluno/a, de encanto e desencanto, de profundas amizades e amargas lembranças, de ameaças, de exclusão, de brigas, de medos e de violências, conforme descreveremos nos próximos capítulos.

Neste sentido, avaliamos oportuno explicitar o que se entende por violência e como é possível definir um caráter violento de um ato de violência no meio escolar. De acordo com a bibliografia pesquisada, o caráter violento indica que estamos diante de um termo que possui determinações complexas e que comporta contradições e ambigüidades. A definição do caráter violento de um ato depende dos valores culturais de cada grupo social, das circunstâncias em que foi praticado e até de disposições subjetivas. Assim, em qualquer campo do conhecimento, seja na filosofia, seja na sociologia ou na educação, a precisão em torno da apreensão do conceito de violência é problemática.

De acordo com o léxico, violência é “1. *Qualidade de violento.* 2. *Ato violento.* 3. *Ato de violentar; constrangimento físico ou moral; uso da força; coação*” (Ferreira, 1999, p.2.076). Em linguagem coloquial podemos dizer que violência é qualquer ato violento que provoca um constrangimento físico ou moral. É importante observar que, embora o termo violência exprima atribuições e significados de tendência nitidamente negativa, ou seja, ligue-se ao ato de constranger física ou moralmente, a presença da expressão “uso da força” suscita controvérsias acerca da legitimidade contextual de sua utilização que, em alguns casos, seria

salutar.

É nesse sentido que Michaud (1989, p.8), discorrendo sobre o sentido etimológico do termo, diz: ‘Violência’ 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 à raiz ‘*vis*’ que quer dizer força, vigor, potência. Mais profundamente, a palavra ‘*vis*’ significa a força em ação, o recurso de um corpo para exercer sua força e, portanto, a potência, o valor, a força vital. Não pode passar despercebida a ambigüidade revelada.

Como diz Aquino (1998, p.13), “*o termo não implica exclusivamente uma conotação negativa. Ou melhor, ele comporta uma ambivalência semântica digna de interesse*”. Por comportar significados tais como: “força”, “vigor” ou “potência”, tal termo carrega, ao mesmo tempo, conotações que podem ser positivas ou negativas.

É essencial, a nosso ver, considerarmos, aqui, a contribuição de Costa (1984, p. 30) que, discorrendo acerca da origem e sobre as diversas concepções que se têm da violência, estabelece uma substancial diferença entre esta e a agressividade. A agressividade, segundo esse autor, é um componente natural (biológico) no ser humano e está ligada aos instintos de sobrevivência. A violência, por sua vez, é concebida como produto da cultura e definida como o emprego desejado da agressividade com fins destrutivos. Para ele, a violência, no âmbito da interação social, somente se configura “*onde a agressividade é instrumento de um desejo de destruição*” (1984, p.30). Vemos, assim, que a violência, desse ponto de vista, se caracterizaria pela intencionalidade, ou seja, uma ação agressiva passaria a ser considerada como violenta quando fosse fruto de um projeto voluntário.

Desejamos pontuar devidamente essa diferença, pois, sendo a escola um espaço de

convivência de diferentes, os conflitos, de onde é acentuadamente liberada a agressividade, são comuns e, poderíamos até dizer salutareos visto que, muitas vezes, são decorrências de posições adotadas pelos alunos como elemento de afirmação pessoal. Portanto, não podem estes, de maneira generalizada, ser caracterizados como violentos. Por outro lado, a falta de critérios em sua caracterização poderia nos transformar, facilmente, em cúmplices de um processo de banalização da violência.

Essas considerações nos levam, necessariamente, a esboços ou tentativas de diferenciar, pelo menos no nível teórico, as atitudes de indisciplina e de violência. Conceitos extremamente imbricados e de difícil diferenciação. No entanto, trata-se de discernir as más relações dos verdadeiros atos de violência, de separar as manifestações de agressividade boas, salutareos, que contribuem para o processo de auto-afirmação do indivíduo, daquelas que comportam um teor destrutivo. Isto é, não se pode confundir rebeldia com delinqüência. Neste sentido, não se trata de restringir a análise à violência que se liga aos delitos e que está no código penal, mas estendê-la de forma mais ampla, incluindo também as violências manifestadas de forma verbal e comportamental. Essas violências são sutis, de difícil percepção, porém não menos dolorosas, estão relacionadas ao desrespeito, ao descaso e à negação do outro, que se traduzem na agressão verbal, em ameaças, na humilhação, na zombaria, na desestabilização emocional planejada e estrategicamente executada, e à ação que, para além da contestação ou exercício de autoridade, impede ao outro o pleno exercício de direitos.

O termo utilizado para designar estes tipos de violências é *bullying*, termo que define um conjunto de atitudes agressivas, intencionais e repetitivas adotado por um ou mais aluno/a contra outros/as, sem motivação evidente, causando dor, angústia e sofrimento, conforme descreveremos no próximo capítulo.

Aparentemente “inofensivas”, tais atitudes, por estarem mais ou menos incorporadas ao cotidiano da escola, agem na direção da degradação do cotidiano escolar e podem ser anunciadoras de infrações mais graves. Estes fatos não são forçosamente puníveis, mas, inclusive em suas formas mais inofensivas, podem desestabilizar uma determinada organização, visto que transgridem os códigos elementares da vida em sociedade. São intoleráveis pelo sentimento de “não respeito” que produzem em quem os sofre.

Fazemos questão de frisar que esses atos de violências são diferentes dos atos de indisciplina. De acordo com Paulo Freire (1989), a disciplina constitui-se algo fundamental ao crescimento do aluno, pois envolve a autodisciplina. Por isso, é fundamental que o/a educador/a trabalhe buscando fazer com que seus alunos, na liberdade, assumam a disciplina como necessidade. Para ele, pais e educadores devem ter clareza que a disciplina atende a uma necessidade social, visto que ela não é só individual. Assim, a criança deve ganhar e assumir a disciplina independente da presença ou não dos pais ou educadores.

A indisciplina na escola é percorrida por um movimento ambíguo: de um lado, pelas ações que visam ao cumprimento das leis e das normas determinadas pelos órgãos centrais, e, de outro, pela dinâmica dos seus grupos internos que estabelecem interações, rupturas e permitem a troca de idéias, palavras e sentimentos numa fusão provisória e conflitual.

Feita esta distinção, acreditamos que a instituição escolar não pode ser vista apenas como reflexo da opressão, da violência, dos conflitos que acontecem na sociedade. É importante argumentar que as escolas também produzem sua própria violência e sua própria indisciplina.

A escola deve buscar, através de uma avaliação constante, superar a dicotomia que normalmente ocorre entre seu discurso e sua prática: quer formar aluno ativo, mas concentra as iniciativas no professor; quer formar aluno responsável, mas não lhe dá oportunidade de assumir responsabilidade; quer formar aluno autônomo, mas não dá oportunidade de tomar decisões; quer que o professor

desenvolva a autonomia dos alunos, mas trata esse mesmo professor de forma heterônoma (VASCONCELLOS, 1995, p.61).

Na verdade, a escola também reflete o modelo violento de convivência social. E o mais grave é que muitos educadores não se apercebem como violadores dos direitos dos alunos. É o que podemos chamar de violência simbólica, que segundo Dulce Whitaker (1994), *“ajuda não só a obscurecer a violência que está no dia-a-dia, no cotidiano, como também a esconder suas verdadeiras causas”*. É a violência sutil que, em geral, não aparece de forma tão explícita e serve para escamotear e dissimular os conflitos.

Entre os cientistas sociais e pedagogos que focalizaram não a criminalidade violenta, mas sim a escola, um dos autores de ainda maior repercussão continua sendo Pierre Bourdieu, com o seu conceito de violência simbólica. Bourdieu (1989) utiliza esse conceito para descrever o processo pelo qual a classe que domina economicamente impõe sua cultura aos dominados. Bourdieu, juntamente com o sociólogo Jean-Claude Passeron, partem do princípio de que a cultura, ou o sistema simbólico, é arbitrária, uma vez que não se assenta numa realidade dada como natural. O sistema simbólico de uma determinada cultura é uma construção social e sua manutenção é fundamental para a perpetuação de uma determinada sociedade, através da interiorização da cultura por todos os membros da mesma. A violência simbólica expressa-se na imposição "legítima" e dissimulada, com a interiorização da cultura dominante, reproduzindo as relações do mundo do trabalho. O dominado não se opõe ao seu opressor, já que não se percebe como vítima deste processo: ao contrário, o oprimido considera a situação natural e inevitável.

Na escola, hoje, a violência apresenta a dupla dimensão: a violência física exercida normalmente por agentes externos à escola e a violência que se exerce também pelo poder das palavras que negam, oprimem ou destroem psicologicamente o outro. Esta última, segundo

Bourdieu (1989, p. 146), seria operada sempre e necessariamente pelos mandatários do "Estado, detentor do monopólio da violência simbólica legítima", o que inclui o professor. Através dela é que se instituiria e se exerceria o poder simbólico, sem que se coloque a questão dos limites ou dos excessos no uso da linguagem. A violência simbólica seria o

[...] poder de construção da realidade, que tende a estabelecer [...] o sentido imediato do mundo (e, em particular, do mundo social), supõe aquilo que Durkheim chama o conformismo lógico, quer dizer, uma concepção homogênea do tempo, do número, da causa, que torna possível a concordância entre as inteligências (BOURDIEU, 1989, p. 9)

Após esta observação sobre violência simbólica, podemos caracterizar a violência escolar como todo ato que impede, em sentido amplo, o pleno desenvolvimento dos atores sociais aí presentes. Trata-se da negação de direitos básicos, um ataque à cidadania. Há violência em toda ação consciente ou voluntária de um indivíduo, grupo ou classe, com o propósito de impedir o outro indivíduo, grupo ou classe, o pleno exercício de um direito. Tal ação pode ser direta ou indireta, velada ou explícita, e comporta sempre a negação do outro. Inclui atos que provocam danos físicos, morais e psicológicos, mas não se esgotam nos mesmos, podendo se manifestar também em ações como o descaso, o desrespeito, a falta de reconhecimento do valor social do outro. Portanto, mesmo reconhecendo a ambigüidade do termo e a impossibilidade de identificar os vários tipos de violências no ambiente escolar, que podem ser eventualmente positivas ou criativas, neste trabalho consideraremos apenas a violência circunscrita pela definição acima.

Apesar de a violência escolar sempre ter se manifestado, em maior ou menor escala no ambiente escolar, ela nunca foi tão eloqüente como no atual momento. Acreditamos que seu aumento também se deve à “era globalizada” e seu corolário, à “era da comunicação” e sua abrangência e à era do incentivo exacerbado ao consumismo. Nestas situações, considerando que o espaço escolar é eminentemente interacional, muitas crianças e adolescentes, sem as

devidas condições de discernimento, podem eventualmente desenvolver comportamentos e atitudes mais agressivas, decorrentes de vivências e experiências realizadas fora da escola.

Ao abordar algumas alterações que a globalização provoca na vida das pessoas, inclusive no ambiente escolar, Tavares dos Santos (1999) se manifesta dizendo que

As relações de sociabilidade passam por nova mutação, mediante processos simultâneos de integração comunitária e de fragmentação social, de massificação e de individualização, de ocidentalização e de desterritorialização. Como efeito dos processos de exclusão social e econômica, insere-se as práticas de violência como norma social particular de amplos grupos da sociedade, presentes em múltiplas dimensões da violência social e política contemporânea (TAVARES DOS SANTOS, 1999, p.18).

Avaliamos oportuno, neste momento, destacar também que a violência não ocorre apenas nos países periféricos, ela está presente, em maior ou menor grau, em todos os países do globo. Segundo Tavares dos Santos (1999), o fenômeno da violência escolar na França, é debatido desde 1981, pelo menos no âmbito da Federação da Educação Nacional. Debarbieux (1999), após dirigir uma grande pesquisa sobre a violência no meio escolar, identificou três tipos de violência na escola: a violência penal, dos crimes e delitos; as incivildades, tendo assim denominado os conflitos de civilidades; e o sentimento de insegurança. Concluiu pela correlação entre exclusão social e violência escolar, pois a violência é determinada socialmente, mas também percebeu um aumento de atos violentos contra os professores e de violências cometidas por grupos de alunos uns contra os outros.

No caso do Canadá, cujas grandes cidades são atualmente marcadas pela variedade étnica e cultural, reconhece-se uma determinação social da violência na escola, pois a violência entre os jovens é semelhante a que ocorre sob os modelos culturais que se encontram em seu meio social, conforme expressa Herbert (1999)

Querer compreender e agir sobre as agressões dos jovens em meio escolar exige levar em conta os comportamentos dos diversos atores, as estruturas organizacionais e os valores dominantes. Deve-se igualmente dar um lugar importante às relações sociais que são portadoras de desigualdades e de injustiça para muitos alunos (HERBERT, 1999, p.27-28).

Alguns fatores são realçados por Herbert (1999, p.37-38) para explicar as manifestações de violência no meio escolar, tais como: fatores individuais (como aqueles que afetam a auto-estima dos jovens), fatores familiares e fatores da própria escola, como o tipo de regras do jogo que nela impera.

Nos Estados Unidos, a violência na escola é objeto de debates há mais de quatro décadas. Em 1978, o Instituto Nacional de Educação afirmava que a violência na escola era um problema nacional. Desde então, existe um vasto debate, entre educadores e sociólogos, sobre a identificação dos fatores que contribuiriam para a violência na escola, sendo destacados entre outros: mudança de padrões da família e da vida comunitária; falta de espaços para tecer laços sociais; ausência de associações, configurando uma condição de multidão anônima.

As leituras realizadas sobre violência na escola implicam no reconhecimento da violência como um fenômeno social manifestado de diferentes formas que implicam no fortalecimento das instituições escolares para tratá-lo, na capacitação dos professores e educadores para saber lidar com essas situações, no diálogo e negociação como estratégias de resolução.

No próximo capítulo, continuaremos a discussão sobre violência escolar, com enfoque específico no fenômeno *bullying*, objeto da presente pesquisa.

2 Bullying na escola

Conforme abordado anteriormente, a violência na sociedade é um fenômeno que está presente nos diferentes espaços de interação social e para compreendê-la adequadamente é preciso olhar os diversos aspectos que a envolvem: culturais, políticos, econômicos, institucionais, jurídicos, sociais e individuais. Neste capítulo, considerando os aspectos já abordados, trataremos da violência que ocorre na escola, manifestada através da prática do *bullying*.

2.1 Bullying no cenário escolar

No cenário escolar, embora manifesta de formas diferenciadas, a violência também está presente, e o fenômeno é mais antigo do que se pensa. Vários países como França, Canadá e Estados Unidos há muitos anos vêm estudando a violência dentro da escola. No Brasil, os primeiros estudos datam da década de 1970, quando pedagogos e pesquisadores procuravam explicações para o crescimento das taxas de violência e crime. Na década seguinte, enfatizavam-se ações contra o patrimônio, como as depredações e as pichações. A

partir da década de 1990, o foco passa a ser as agressões interpessoais, principalmente entre alunos.

Nos últimos anos do século XX até o presente momento, de acordo com o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF, 2005, p.30) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), a preocupação com a violência nas escolas aumentou e tornou-se questionável a idéia de que as origens do fenômeno não estão apenas do lado de fora das instituições. A maioria dos estudos de larga escala realizados pelos principais organismos internacionais, procurou explorar os contextos violentos e os diferentes tipos de violência que emergiam no ambiente escolar a partir da percepção das crianças e adolescentes. A preocupação central desses estudos busca saber como a violência é percebida, entendida e representada pelos alunos dentro do ambiente escolar, como vítimas, espectadores e agressores.

Nesta esteira de reflexão, entre os diferentes tipos de violências existentes no ambiente escolar, quer verbal, simbólica, racial, psicológica ou outras, há uma que vem despertando a atenção de cientistas sociais, educadores, psicólogos, professores e pais de todo mundo. Estamos falando do fenômeno conhecido como *bullying*.

Na literatura sobre o assunto, há relativamente poucas pesquisas empíricas qualitativas. *Bullying* parece ter se tornado um comportamento recorrente. Porém, considerando que sua manifestação ocorre na interação social, é preciso cautela na utilização dos dados existentes visto que cada situação tem sua especificidade e pode variar muito de acordo com a regionalidade, público entrevistado ou observado e metodologia utilizada para obtenção dos dados. Existem muitas pesquisas com dados estatísticos quantitativos e poucas com dados qualitativos.

Com essa constatação, avaliou-se que a realização de uma pesquisa baseada na observação participante, combinada com grupos focais e depoimentos pessoais (Queiroz, 1991, p.74), seria muito interessante e, como demonstraremos nos próximos capítulos, contribui significativamente para a compreensão da manifestação das diferentes formas do fenômeno *bullying* dentro do ambiente escolar.

Considerando que a manifestação do fenômeno varia de acordo com os contextos sociais, é preciso destacar que, a par de tudo aquilo que possa acontecer no sujeito, por traços biológicos, por condição social ou por condição emocional, o ser humano está inserido numa sociedade e que esta, por sua forma de funcionar, como nas chamadas “instituições totais” descritas por Goffman (1999), pode atuar de maneira perversa sobre o sujeito.

Muitas escolas de hoje, numa visão goffmaniana, podem ser qualificadas como instituições totais ou, mais precisamente, com tendência ao fechamento. E dentro de muitas delas, por desconhecimento ou inação sobre a prática do *bullying*, as iniciativas para discutir a temática entre vítimas e agressores, como veremos na tabulação dos dados e na observação realizada junto às escolas é muito tímida. Frise-se, por ora, que as vítimas de *bullying*, em muitas situações, acreditam serem merecedoras de diferentes tipos de violência caracterizadas como *bullying* e estão tão constrangidas a ponto de não terem coragem de se manifestar, ficando em silêncio, reclusas no seu próprio sofrimento.

Neste sentido, tanto os pais, quanto os professores, devem ajudar as crianças a lidarem com as diferenças, procurando questionar e trabalhar seus preconceitos. Segundo Laing (1986, p.78), “*não podemos fazer o relato fiel de ‘uma pessoa’ sem falar do seu relacionamento com os outros.*” A identidade é definida pela relação do indivíduo com outros indivíduos, isto é, cada indivíduo se completa e se efetiva no relacionamento com os que estão

à sua volta, em seu convívio. É na relação entre o eu e o outro que se constrói a identidade do eu. A esse respeito Melucci (2004) se manifesta dizendo que

Podemos falar de identidade a propósito de um indivíduo ou de um grupo. Porém, em ambos os casos, referimo-nos a estas três características: continuidade do sujeito, independentemente das variações no tempo e das adaptações ao ambiente; delimitação desse sujeito em relação aos outros; e capacidade de reconhecer-se e ser reconhecido (MELUCCI, 2004, p. 44).

O ser humano é determinado pela relação com o meio: transforma e é transformado através da interação. Assim, vemos a relação entre o indivíduo e as instituições de forma dialética. No entanto, não somos apenas reflexo do meio. A nossa capacidade em interagir com o meio, também nos dá as condições não apenas de compreendê-lo criticamente, mas também a possibilidade de nos libertar das suas amarras e transformá-lo. É certo que esse poder é relativo: não escapamos de forma absoluta às artimanhas do agressor, mas coletivamente, as possibilidades de enfrentamento se tornam mais fáceis.

A escola, pelo fato de estar dentro da sociedade, interagindo cotidianamente com ela através dos seus estudantes, professores e funcionários, reflete muito bem a problemática da violência, reproduzindo aspectos da ordem social, ensinando, desde a infância, padrões de comportamento, conceitos bons, verdadeiros e adequados sobre os mais variados aspectos da vida social, política, econômica e religiosa. Porém, a escola, a partir da sua organicidade e inserção social com a comunidade local, pode desencadear ações de combate à violência a partir dela própria, através de programas específicos entre professores, pais, alunos e seu entorno.

Sabemos que combater a violência manifesta através da prática do *bullying* é tarefa árdua, visto que é um fenômeno complexo, com inúmeras causas determinantes e diversas formas de manifestação. Entretanto, acreditamos que é possível e viável o seu combate a

partir da própria escola. Antes, porém, é preciso conhecer as formas e as lógicas que regem esse fenômeno.

2.2 Definição do termo *bullying*¹

O termo *bullying* é adotado em muitos países, entre eles o Brasil, para definir o desejo consciente e deliberado de maltratar uma pessoa e colocá-la sob tensão. Tem origem na palavra inglesa *bully*, que é traduzido como “valentão”, “tirano” e como verbo, significa “ameaçar”, “amedrontar”, “tiranizar”, “oprimir”, “intimidar”, “maltratar”. Em outros países são utilizados outros termos para conceituar esses tipos de comportamentos, conforme demonstra Cleo Fante:

Mobbing é um deles, empregado na Noruega e na Dinamarca. [...] Na França, denominam *harcèlement quotidién*; na Itália, de *prepotenza* ou *bullismo*; no Japão, é conhecido como *yjime*, na Alemanha como *agressionem unter shülern*; na Espanha, como *acoso y amenaza entre escolares*; em Portugal, como *maustratos entre pares* (FANTE, 2005, p. 27)².

O primeiro a relacionar a palavra ao fenômeno foi Dan Olweus, professor da Universidade Bergen, da Noruega. Ao pesquisar as tendências suicidas entre adolescentes, Olweus descobriu que a maioria desses jovens tinha sofrido algum tipo de violência e que, portanto, era preciso estudar o fenômeno. Ainda não existe termo equivalente em português, mas alguns estudiosos do assunto o denominam "violência moral", "vitimização" ou "maltrato

¹ Considerando que o *bullying* é um assunto estudado há pouco tempo (as primeiras pesquisas realizadas na Noruega são da década de 1970 e no Brasil da década de 90), neste trabalho optamos em manter a expressão inglesa dado seu reconhecimento internacional e pelo fato de não existir na língua portuguesa uma tradução que expresse todas as situações representadas pelo referido termo.

² Os termos estrangeiros são grifos pessoais.

entre pares", uma vez que se trata de um fenômeno de grupo em que a agressão acontece entre pares — no caso, estudantes.

De acordo com Dan Olweus (1998) pode-se definir *bullying* como:

um conjunto de atitudes agressivas, intencionais e repetitivas, adotado por um ou mais alunos contra outro(s), sem motivação evidente, causando dor, angústia e sofrimento. É caracterizado por sua natureza repetitiva e por desequilíbrio de poder. Insultos, intimidações, apelidos cruéis e constrangedores, gozações que magoam profundamente, acusações injustas, atuação de grupos que hostilizam, ridicularizam e infernizam a vida de outros alunos, a ponto de excluí-los do grupo, além de danos físicos, morais e materiais. (OLWEUS, 1998, p. 24).

A análise teórica sobre a sua manifestação é complexa visto que ocorre através da interação social de seus agentes em locais e espaços diversos. Neste sentido, concordamos com Cleo Fante quando assim se manifesta:

Definimos o *bullying* como um comportamento cruel, intrínseco nas relações interpessoais, em que os mais fortes convertem os mais frágeis em objetos de diversão e prazer, através de “brincadeiras” que disfarçam o propósito de maltratar e intimidar (FANTE, 2005, p. 29).

Os estudos sobre o fenômeno *bullying*, tanto em âmbito nacional quanto internacional, são recentes, iniciaram apenas há três décadas, mas suas manifestações são antigas, por se tratar de uma forma de violência freqüente no ambiente escolar, onde os “valentões” sempre se impuseram aos colegas mais indefesos e frágeis. Neste sentido, considerando que o termo *bullying* compreende todas as formas de atitudes agressivas, intencionais e repetidas - que ocorrem sem motivação evidente - adotadas por um ou mais estudantes contra outro, procurar compreender o fenômeno para saber como enfrentá-lo, sem cometer exageros, tornou-se um desafio para pais, professores e diretores.

2.3 Descrição sobre a manifestação do fenômeno *bullying*

As inquietações expostas por ocasião da definição do *bullying* nos desafiam a constatar a existência do fenômeno nas escolas de São Leopoldo, buscar compreender as lógicas que o regem, as formas como ele se manifesta entre estudantes e se há fatores externos ou causas pré-determinadas que o desencadeiam.

De acordo com os estudos feitos pela Associação Brasileira Multiprofissional de proteção à Infância e à Adolescência (ABRAPIA, 2003), a prática do *bullying* entre estudantes enquanto comportamentos danosos e deliberados, repetidos durante determinado período de tempo, tem mostrado que as vítimas têm dificuldades de se defender e os agressores têm dificuldades de aprenderem novos comportamentos socialmente aceitos. Aliás, atitudes como ofender, ignorar, excluir, ferir, humilhar, sempre foram encontradas nas escolas, não importando se de ensino público ou particular, se de ensino fundamental ou médio. Porém, para espanto de educadores, o fenômeno tem se estendido cada vez mais para as séries iniciais e acaba muitas vezes por sair da escola e invadir a vida pessoal, através de mensagens pela internet e celulares.

O que distingue o *bullying* das brincadeiras próprias do desenvolvimento infantil e juvenil é o fato de que neste último caso, mesmo os comportamentos indesejados não são constantes e são esquecidos em pouco tempo, por não afetarem de forma profunda a auto-estima das crianças, adolescentes e jovens.

2.4 Vítimas do *bullying*

Estudiosos do *bullying*, como Dan Olweus e outros, classificam os tipos de papéis desempenhados pelos seus protagonistas em “vítima” – aquele que sofre ações de violência; “vítima agressora” – é aquele aluno que em alguma situação sofre a violência e em outras circunstâncias a reproduz; “agressor” – aquele que vitimiza os mais fracos; “espectador” – aquele que presencia a violência contra colegas, porém não a pratica e nem sofre.

Segundo Lopes Neto (2003), a vítima de *bullying* geralmente é escolhida por características físicas ou psicológicas que a tornam diferente dos outros: obesidade, uso de óculos, sardas, baixa estatura, deficiência física, dificuldade de aprendizagem ou um sotaque de outra região e outros aspectos culturais, étnicos ou religiosos. O fato de sofrer *bullying* não é culpa da vítima, pois ninguém pode ser responsabilizado por ser diferente. Neste sentido, a diferença seria apenas um pretexto para que o agressor satisfaça uma necessidade que é dele mesmo: a de agredir.

Na vida real, Goffman (1988) nos mostra como a sociedade estabelece meios que categorizam as pessoas de acordo com atributos que ela reconhece válidos para que sejamos identificados como normais. Se tivermos alguma característica considerada incomum ou antinatural, podemos ter imputado sobre nós um estigma.

O conceito de estigma neste trabalho, será orientado pelo pensamento de Goffman, à luz das obras “*A representação do eu na vida cotidiana*” (2003) e “*Estigma*” (1988). O termo *estigma* foi empregado pelos gregos ao se referirem a sinais corporais utilizados na marca de um escravo, criminoso ou traidor, deixando visível sua condição de impureza e conseqüentemente sua distância da sociedade.

A sociedade, através de ambientes sociais, estabelece os meios para caracterizar como “normais” as pessoas que aparentemente preenchem determinadas exigências. A categoria e os atributos que ele na realidade prova possuir, serão chamados de sua identidade social “real.” (Goffman, 1988, p.12). Quando, no entanto, uma pessoa que não preenche o comportamento ligado à “normatividade” dominante, mas apresenta algum atributo que o torna diferente, recebe um tratamento estereotipado, recebe um “estigma”.

O termo estigma, será usado em referência a um atributo profundamente depreciativo, mas o que é preciso, na realidade, é uma linguagem de relações e não de atributos (GOFFMAN, 1988, p.13).

Nesta mesma perspectiva Goffman (1988 p.18) diz que o indivíduo estigmatizado acaba adquirindo modelos de identidade que aplica a si mesmo. Muitos tendem a ter as mesmas crenças sobre identidade que os demais, embora apresentando certa ambivalência em relação ao próprio eu. Seus sentimentos mais profundos sobre o que ele é podem confundir a sua sensação de ser uma “pessoa normal”, um ser humano como qualquer outro, uma criatura, portanto, que merece um destino agradável e uma oportunidade legítima. Desse modo, o estigma está presente na relação entre um atributo e estereótipo, isto é, entre imagens e rótulos criados e consolidados dentro de padrões sociais específicos. A sociedade caracteriza as pessoas e também os atributos considerados “normais” e “naturais”; assim ao estigmatizar alguns, confirma a “normalidade” de outros, algo que é extremamente depreciativo ou preconceituoso.

O preconceito e a conseqüente discriminação, é um sentimento que parece originar-se no processo histórico cultural, econômico e, principalmente moral em cada sociedade. É algo profundo, uma vez que mexe com todo o sistema de representações e valores que vão sendo construídos no indivíduo. Tal sentimento é introjetado à medida que ele vai sendo socializado

e corresponde ao substrato pelo qual se constrói o estigma. É nesse momento que o preconceito, em princípio abstrato, materializa-se na forma de discriminação como ato de julgar os indivíduos entre piores e melhores, inferiores e superiores, pobres e ricos, civilizados e selvagens, espertos e trouxas, etc.

Neste sentido, quando se discute violência como fator de ameaça à vida e a prática do *bullying* no ambiente escolar, não se pode omitir ou dispensar a discussão de conceitos que podem gerá-la. Esse, sem dúvida, é o caso dos conceitos de estigma e preconceito que estamos falando, dentre outros. A construção, aceitação e divulgação do preconceito e do estigma já são, em si, processos violentos, que geram violência.

Desse modo, os atributos ou características que justificam o estigma são previamente avaliados, com pouca ou nenhuma oportunidade de análise crítica e consciente, que os associe às circunstâncias reais da vida e das relações humanas, sociais. Conseqüentemente, o preconceito é inflexível, rígido, imóvel, prejudicial à discussão, ao exame fundamentado e à revisão do que está pré-concebido. Ambos - preconceitos e estigmas - promovem e naturalizam palavras ou ações violentas. Por conseguinte, essa construção pode estar na origem e o início de comportamentos violentos no ambiente escolar, como descreveremos na análise dos dados pesquisados.

Como já abordamos anteriormente, a violência não se define somente no plano físico; apenas a sua visibilidade pode ser maior nesse plano. Essa observação se justifica quando se constata que violências como a ironia, a omissão e indiferença não recebem, no meio social, os mesmos limites, restrições ou punições que os atos físicos de violência. Entretanto, essas violências de repercussão moral, psicológica e emocional são de efeito tão ou mais profundo

que o das violências que atingem e ferem o corpo, por que as violências caracterizadas como *bullying* ferem um valor precioso do ser humano: a auto-estima.

Os desafios para uma vida, uma convivência e uma consciência social mais inclusivas requerem, sobretudo, atitudes que assumam um dos valores mais expressivos dos tempos contemporâneos: a aceitação da pluralidade e, portanto, das diferenças, das especificidades, das singularidades, como descrevemos no primeiro capítulo.

Porém, nas pesquisas realizadas por outros pesquisadores, a criança ou adolescente que, por ser diferente dos seus colegas, aparentar certa fragilidade, ansiedade e dificuldade de relacionamento com o grupo pode torna-se alvo preferencial de *bullying*. E alguns deles, devido à sua baixa auto-estima podem acreditar que são merecedoras dos maus-tratos sofridos e evitam a escola e o convívio social para prevenirem-se contra novas agressões. Em casos extremos, alguns se sentem tão oprimidos que acabam tentando ou cometendo suicídio ou podem atingir a vida adulta com os mesmos problemas, tendo dificuldades para desenvolverem-se profissionalmente e adaptarem-se ao ambiente de trabalho.

Buscando discutir com os alunos o problema do *bullying*, Cléo Fante (2005), relata que algumas escolas da capital paulista estão desenvolvendo dinâmicas de grupos em que cada estudante é literalmente rotulado. Os professores colam inscrições nas testas das crianças em que se lêem frases como “*sou pouco inteligente, ignore-me*”, “*sou tímido, ajude-me*”, “*sou mentiroso, desconfie*”. Durante alguns minutos todos devem se tratar conforme os rótulos. Os relatos dão conta que esta dinâmica de sensibilização tem provocado pedidos de desculpas entre os estudantes. Atividades deste tipo são importantes para os estudantes perceberem como é ruim ser julgado só pela parte externa, pelas aparências.

O agressor também pode ser vítima do *bullying*. Ele pode ter problemas de insegurança e de relacionamento social. A violência que pratica com colegas pode estar relacionada a situações violentas vividas ou experimentada em outros espaços de convivência onde é vítima de rejeição, humilhação e exclusão. No ambiente escolar, junto a seus colegas, pode apresentar-se como “valentão” na aparência, mas é uma criança ou um adolescente que precisa de assistência para conseguir se expressar e se relacionar de forma socialmente adequada.

Existem ainda os espectadores dessa situação, que se calam por medo de se transformarem na próxima vítima e que por isso, tornam-se por vezes também agressores. O medo, a dúvida, sobre como agir e a falta de iniciativa da escola em dar ciência sobre a inadequação desse comportamento acabam promovendo um clima de silêncio, que acoberta a prevalência desses atos e dá uma falsa tranquilidade aos adultos, com a crença de que os atos de violência não estejam ocorrendo em suas escolas. Pior que isto, muitos alunos podem acreditar que o uso de comportamentos agressivos contra os colegas é o melhor caminho para alcançar a popularidade ou o poder e tentam se tornar autores de *bullying*. Apesar de não sofrerem agressões diretamente, muitos deles podem se sentir incomodados com o que vêem e inseguros sobre o que fazer. Alguns reagem negativamente diante da violação do seu direito e outros simplesmente se calam.

De acordo com pesquisas realizadas pela ABRAPIA, quatro em cada dez alunos passam por experiência, como agressores ou vítimas de *bullying*. De acordo com Olweus (1998) é raro uma criança admitir ser vítima. No entanto há sinais que podemos observar nas crianças: agressividade, mal-estar na hora de ir às aulas, melancolia e notas baixas podem indicar dificuldades de relacionamento na escola.

O agressor age para se afirmar como líder entre os colegas. Às vezes, ele apenas reproduz na escola situações de violência que vive em casa, atingindo colegas mais fracos. Com medo de receberem o mesmo tratamento, outros alunos passam a formar um grupo em torno do agressor e agem como testemunhas ou como ajudantes na intimidação dos estudantes vulneráveis (Burkhardt, 2003).

Ao sofrer a violência do tipo *bullying*, tanto as crianças como os adolescentes, não têm como se defender sozinhos. Os colegas, via de regra, repudiam esse tipo de violência e sentem pena das vítimas, mas não fazem nada para defendê-la, com medo de serem a próxima vítima.

Olweus (1998, p.35), em pesquisa realizada no início dos anos noventa, constatou que a prática do *bullying* nem sempre é igual para meninos e meninas. O *bullying* praticado entre os meninos é feito através de agressões físicas e de forma direta, como socar, ameaçar e perseguir, ao passo que para as meninas essa prática aparece de formas mais sutis e indiretas, como a difamação, o rumor e a manipulação das relações de amizade. Olweus relata que as meninas também são vítimas de *bullying* praticado por meninos, mas há situações que para se esquivarem da desaprovação social, as meninas se escondem sob uma fachada de doçura para se agredirem mutuamente em segredo através de formas sutis e bem elaboradas.

Rachel Simmons (2004, p.44) relata que um dos maiores tormentos das meninas vítimas de *bullying* é o medo da solidão, de ficar segregada ou afastada do grupo de colegas. Qualquer criança, menino ou menina, deseja aceitação e relação. Os meninos também sentem a dor da exclusão do grupo de amigos. Porém, os relatos de meninas vítimas de *bullying* a que tive acesso descrevem o castigo da solidão em termos dramáticos, pela sutileza que foram feitos. O que é mais perturbador para elas é que a agressão que estão sofrendo muitas vezes

não é percebida ou é negada pelos adultos e elas não têm amigas para compartilhar seus sofrimentos e pior, muitas vezes estão sendo vítimas de suas “melhores amigas”.

Movidas pelo temor da exclusão, as meninas se agarram às suas amigas como barcos salva-vidas nos mares inconstantes da vida escolar, certas de que ficar sozinha é a coisa mais terrível que se possa imaginar (SIMMONS, 2004, p. 45).

O mito ainda existente em muitas escolas e adotados por alguns educadores de que a infância é treinamento para a vida deverá ser superado por ações, programas e projetos que trabalhem o desenvolvimento integral do aluno, entre eles os problemas de relações interpessoais.

Estudos realizados na Noruega por Olweus (1998, p. 29) apontam que muitas crianças e adolescentes vítimas de *bullying* desenvolvem medo, pânico, depressão, distúrbios psicossomáticos e geralmente evitam retornar à escola quando esta nada faz em defesa da vítima. A fobia escolar geralmente tem como causa algum tipo de violência sofrida no próprio meio escolar.

Além de conviver com um estado constante de pavor, uma criança ou adolescente vítima de *bullying* é quem mais sofre com a rejeição, isolamento e humilhação. Lopes Neto e Saavedra (2003, p 18) relatam que há casos onde a vítima se sente impedida de se relacionar com quem ela deseja, de brincar livremente, de fazer a tarefa na escola em grupo, com medo de ser rejeitada ou agredida. O *bullying*, segundo Olweus (1998, p 74), não é só assédio moral, como a difamação e a exclusão do grupo de convivência, mas é igualmente físico quando, por exemplo, uma criança precisa dar a outra, diariamente, seu lanche ou mesmo certa quantia em dinheiro para não ser agredida e humilhada perante os colegas.

Estudos realizados por Olweus (1998) e Lopes Neto e Saavedra (2003) indicam que faz parte do *bullying* impor à vítima o silêncio, isto é, ela não pode denunciar à direção da escola nem aos pais, sob pena de piorar sua condição de discriminada. Os agressores, via de regra, têm dificuldades de se adaptarem aos programas e objetivos da escola. Valorizam a violência como forma de obter o poder. Os espectadores, que são a maioria dos alunos, normalmente se sentem inseguros, ansiosos e, muitas vezes, raivosos, ao assistirem seus colegas serem vitimados. Essas percepções e vivências, em muitos casos, podem comprometer o seu processo de aprendizagem e socialização.

Alguns agressores, muitas vezes, praticam maus tratos com os outros porque sempre obtiveram bons resultados com suas formas de agir. Outros, porque gostam de experimentar sensação de poder e percebem através dos diferentes meios de comunicação e vivências que agindo com força e intimidação serão respeitados pelos demais. As vítimas, ao contrário, sentem-se inferiorizadas e excluídas socialmente, são geralmente inseguras, sofrem intimidações ou são tratadas com desprezo nas suas interações vivendo sob constante e intensa pressão para que tenham sucesso em suas atividades.

De acordo com o levantamento realizado pela ABRAPIA, em 2002, envolvendo 5.875 estudantes de 5^a a 8^a séries, de onze escolas localizadas no município do Rio de Janeiro, revelou que 40,5% desses alunos admitiram ter estado diretamente envolvidos em atos de *bullying*, naquele ano, sendo 16,9% vítimas, 10,9% vítima/agressor e 12,7% agressor.

Os estudos existentes sobre *bullying*, tanto no Brasil quanto em outros países, indicam que os meninos, com uma frequência muito maior, estão mais envolvidos com o fenômeno, tanto como agressores quanto como vítimas. Já entre as meninas, embora com menor

freqüência, o *bullying* também ocorre e se caracteriza, principalmente, como prática de exclusão ou difamação do grupo.

De acordo com estudos realizados por Lopes Neto e Saavedra (2003) quando não há intervenções efetivas contra o *bullying*, o ambiente escolar torna-se totalmente contaminado. Todas as crianças, sem exceção, são afetadas negativamente, passando a experimentar sentimentos de ansiedade e medo. Alguns alunos, que testemunham as situações de *bullying*, quando percebem que o comportamento agressivo não traz nenhuma consequência a quem o pratica, poderão achar por bem adotá-lo.

Neste sentido, conforme relata Cleo Fante (2005, p. 50-62) podemos citar as recentes tragédias ocorridas em algumas escolas que foram divulgadas na imprensa. Em janeiro do ano passado, Edmar Aparecido Freitas, de 18 anos, entrou no colégio onde tinha estudado, em Taiúva (SP), e feriu oito pessoas com disparos de um revólver calibre 38. Em seguida, se matou. Obeso, ele havia passado a vida escolar sendo vítima de apelidos humilhantes e alvo de gargalhadas e sussurros pelos corredores. Atitudes semelhantes tiveram dois adolescentes norte-americanos na escola de Ensino Médio Columbine, no Colorado (EUA), em abril de 1999. Após matar 13 pessoas e deixar dezenas de feridos, eles também cometeram suicídio quando se viram cercados pela polícia. Assim como o garoto brasileiro, os jovens americanos eram ridicularizados pelos colegas.

Os exemplos de Edmar e dos garotos de Columbine, que tiveram reações extremadas, são um alerta para os educadores. "Os meninos não quiseram atingir esse ou aquele estudante. O objetivo deles era matar a escola em que viveram momentos de profunda infelicidade e onde todos foram omissos ao seu sofrimento", analisa Lopes Neto, coordenador do Programa

de Redução do Comportamento Agressivo entre Estudantes, desenvolvido pela ABRAPIA. (2003, p.19).

2.5 Compreendendo o *bullying* na teia social

Diante das questões apresentadas, a teoria dramaturgica de Goffman (2003), nos fornece elementos que ajudam nas reflexões sobre os processos e as características das interações sociais efetivadas no ambiente escolar. Na teia cotidiana de relações que ocorrem na escola, as informações sobre a presença de professores, supervisoras, funcionários e pais, servem para indicar o tipo de ação e de comportamentos presumidos que devem ser mais adequados àquele contexto (cenário) no qual a relação está se desenvolvendo:

A informação a respeito do indivíduo serve para definir a situação, tornando os outros capazes de conhecer antecipadamente o que ele esperará deles e o que dele podem esperar. Assim informados, saberão qual a melhor maneira de agir para dele obter uma resposta desejada. (...) Podemos apreciar a importância capital da informação que o indivíduo inicialmente possui ou adquire a respeito dos companheiros participantes, já que é com base nesta informação inicial que o indivíduo começa a definir a situação e a planejar linhas de ação, em resposta (GOFFMAN, 2003, p. 11 e 19).

As impressões emitidas e percebidas pelas crianças e adolescentes são de extrema importância para o processo interacional, uma vez que fornecem as bases referenciais para a escolha do padrão de comportamentos e atitudes compatíveis com uma versão idealizada do papel desejado. As informações seriam notadas pelos colegas através de duas formas de expressividade (ou seja, a capacidade de dar impressão): a expressão que o indivíduo transmite - os símbolos verbais ou seus substitutos, os quais são usados propositadamente e

tão só para veicular seu propósito; e a expressão que emite (que deixa transparecer) - comportamentos de natureza não-verbais e presumivelmente não intencionais.

Ao analisar o ambiente escolar e a forma como as impressões de um sujeito são emitidas aos demais componentes numa dada situação social, na perspectiva das reflexões de Goffman, podemos dizer que há dois locais constituintes do processo de representação: a "*região de fachada*" e a "*região de fundo*" (Goffman, 2003, p.126). Embora complementares, apresentam-se com características e funções diferenciadas. A primeira região, vivenciada pelo sujeito na presença de outras pessoas, é caracterizada como sendo o ambiente onde se dá a efetiva troca de impressões entre os sujeitos, isto é, o local de exposições onde alguns aspectos e características adotadas pelo papel escolhido são ressaltados e outros, que porventura sejam incompatíveis ou que venham a comprometer a coerência desse papel, são suprimidos; é "onde uma dada encenação está ou pode estar em curso" (Goffman, 2003, p.126).

A segunda região é apontada como sendo o ambiente dos bastidores da encenação, o local onde se constroem todas as características que serão apresentadas na "*fachada pessoal*"; o lugar onde "*se fabrica laboriosamente a capacidade de uma representação expressar algo além de si mesma*" (Goffman, 2003, p. 106) e se encontram os repertórios das ações adequadas para cada personagem escolhido.

A divisão proposta por Goffman (2003) parece insinuar alguns elementos comparativos interessantes. De acordo com o autor, o sujeito, para se inserir numa situação interativa, passa necessariamente por um processo de transição de uma região para outra - da "*região de fundo*" para a "*região de fachada*" - através de uma preparação, adequação e

controle de gestos e atitudes comportamentais verbais e não-verbais, com vistas a satisfazer as expectativas criadas a respeito do papel escolhido para a situação social específica.

Uma das ocasiões mais interessantes para observar o controle da impressão é o momento em que um ator deixa a região dos fundos e entra no local em que o público se encontra, ou quando volta daí, pois nesses momentos pode-se apreender perfeitamente o vestir e o despir do personagem (GOFFMAN, 2003, p.114-115).

Além das contribuições de Goffman, numa reflexão mais ampla, o pensamento de Hannah Arendt sobre violência fornece um bom referencial teórico, a partir da filosofia política, para entender o fenômeno na sua complexidade e amplitude. Percebe-se, igualmente, como o pensamento de Arendt funda um caminho de ação no campo da educação em vista de uma intervenção na realidade de violência social. Uma educação que não efetiva o discurso e a ação, onde os sujeitos não são protagonistas, isto é, detentores da palavra e autônomos em seu agir, é uma educação que perpetua e reitera a violência dentro e fora dela.

Neste sentido, se a educação efetivamente quer ser um espaço público - e a escola pode ser verdadeiramente chamada de pública - é essencial analisar as condições para potencializar a ação dos seus sujeitos. A escola tanto pode representar para os estudantes uma importante via de acesso ao exercício da cidadania como, ao contrário, um mecanismo de exclusão social. Na primeira perspectiva, a escola funciona como um espaço importante do processo ensino/aprendizagem para passagem a outra esfera de atuação na vida social, visto que o estudo é cada vez mais exigido para o acesso às oportunidades de trabalho. Porém, é neste ponto de interseção entre o estudo e o trabalho que se situa um dos mais graves problemas da exclusão social. Muitas crianças e adolescentes em fase escolar têm que optar

entre o estudo que pode lhe possibilitar um futuro melhor e o trabalho que lhe garante a sobrevivência.

Arendt está convencida que a deterioração da ação política relaciona-se com o crescimento da violência: *“Muito da presente glorificação da violência é causada pela severa frustração da faculdade da ação no mundo moderno”* (1994, p. 60). E é justamente na tendência a entender a educação como processo de normalização ou adaptação dos indivíduos ou como espaço de transmissão de conhecimento técnico que se funda a tradição pedagógica do Ocidente.

No ambiente escolar a prática educativa corrente dos docentes tem se limitado a uma coletânea de atividades pré-determinadas - copiar, escrever, desenhar, etc. - que se aproximam mais do eterno retorno do mesmo do que da condição de criatividade e interdisciplinaridade.

As experiências educativas mais conseqüentes, aquelas que têm obtido um resultado mais eficaz nas alternativas à violência, são exatamente aquelas que estão conseguindo criar espaço de ação política em seu próprio seio. Tanto a ação como os discursos baseiam-se na condição humana da pluralidade. Arendt assim se manifesta:

Sem o discurso, a ação deixaria de ser ação pois não haveria ator; e o ator, o agente do ato, só é possível se for, ao mesmo tempo, o autor das palavras. A ação que ele inicia é humanamente revelada através de palavras; e, embora o ato possa ser percebido em sua manifestação física bruta, sem acompanhamento verbal, só se torna relevante através da palavra falada na qual o autor se identifica, anuncia o que fez, faz e pretende fazer (ARENDR, p. 191).

Esta reflexão da autora fornece uma chave interpretativa para compreender a violência, tanto na educação como no conjunto da sociedade, como uma forma de expressão

dos que não têm acesso à palavra, como a crítica mais radical à tradição autoritária. Quando a palavra não é possível, a violência se afirma e a condição humana é negada.

Além disso, é preciso trabalhar valores como solidariedade, humildade, companheirismo, respeito e tolerância nas práticas de convivência social dentro do ambiente escolar. A inexistência ou a pouca presença dessas práticas dão lugar ao individualismo, à lei do mais forte, à necessidade de se levar vantagem em tudo, à brutalidade e à intolerância com o outro.

Na opinião de Freire (1998), o aluno é um todo e como tal deve ser tratado. Afirma isto ao dizer:

A questão da sociabilidade, da imaginação, dos sentimentos, dos desejos, do medo, da coragem, do amor, do ódio, da pura raiva, da sexualidade, da cognoscitividade, nos leva à necessidade de fazer uma 'leitura' do corpo como se fosse um texto, nas inter-relações que compõem o seu todo (FREIRE, 1998, p.72).

A escola, no seu conjunto, lentamente deverá estranhar sua forma de funcionar, para poder criar o novo, pois alguns hábitos da escola como: seguir em fila para entrar, sair da sala e ir para o recreio, organizar e disponibilizar as classes, ir ao banheiro somente no intervalo, permanecer sentado durante a aula entre outros, freqüentemente são vistos pelos alunos como práticas violentas e devem ser superadas.

Neste sentido, a reversão e a alternativa à violência passa pelo resgate e devolução do direito à palavra, pela oportunidade da expressão das necessidades e reivindicações dos sujeitos, pela criação de espaços coletivos de discussão, pela sadia busca do dissenso e do respeito à diferença, conforme já abordado no capítulo anterior.

No próximo capítulo prosseguiremos, a partir dos conceitos e referências aqui construídos, apresentando a estratégia de abordagem adotada no trabalho de pesquisa.

3 Metodologia

Para a realização da pesquisa e obtenção dos dados sobre a manifestação do fenômeno *bullying* no cenário escolar foi utilizado o método de abordagem etnográfico, com ênfase na observação participante, depoimentos escritos e grupos focais, combinados com pesquisa quantitativa. Considerando que a etnografia estuda preponderantemente os padrões mais previsíveis do pensamento e comportamento humanos manifestos em sua rotina diária e os modos como os diferentes grupos sociais ou pessoas interagem, o desafio era procurar compreender o significado da ação no cotidiano e entender que lógicas regem a prática do *bullying* no ambiente escolar.

3.1 A escolha do método

Avaliamos que a etnografia como abordagem de investigação científica é adequada para os estudos que nos propomos, visto que oportuniza a coleta e análise de dados qualitativos. Justificamos portanto, a utilização do método etnográfico por entender que ele propicia uma análise profunda do objeto a ser pesquisado, no caso o *bullying*, possibilitando

compreender melhor o sistema de significados mediadores entre as estruturas sociais e a ação humana. Nessa mesma perspectiva, entendemos que esse método possibilita entender como ocorrem as relações e interações no interior da escola, como a violência se manifesta, quem são as vítimas, quem são os agressores e que lógicas regem esse fenômeno.

A intenção, ao utilizarmos o método etnográfico, é obter uma descrição densa³, a mais completa possível, para perceber que leva uma criança ou adolescente ou um grupo particular de alunos a hostilizar e ameaçar um colega de escola e conseguir entender o significado das perspectivas imediatas que eles têm do que eles fazem. Pois o objeto da etnografia é esse conjunto de significantes em termos dos quais os eventos, fatos, ações, e contextos, são produzidos, percebidos e interpretados, e sem os quais não existem como categoria cultural.

O marco conceitual que utilizamos para o presente estudo é o interacionismo simbólico, na perspectiva de Herbert Blumer:

O interacionismo simbólico é um enfoque realista do estudo científico do comportamento e da vida de grupos humanos. [...] sustenta que o autêntico distintivo de toda ciência empírica reside no respeito à natureza de seu mundo empírico, em fazer que seus problemas, critérios fundamentais, procedimentos de investigação, técnicas de estudo, conceitos e teorias, se amoldem a seu mundo. [...] Segundo o interacionismo, a natureza do mundo social empírico tem de ser desentranhada, colocada à luz mediante um exame direto, minucioso e ponderado (BLUMER, 1982, p. 35-36).

³ De acordo com Clifford Geertz, na obra *Interpretação das Culturas*, a discussão sobre *descrição densa* aparece com Ryle. Ele a distingue da *descrição artificial* contando uma história de três garotos piscando. Um por tique nervoso, outro por imitação e um outro por farsa da imitação. Segundo Geertz (1978, p.17), somente a descrição densa de determinado fato pode compreendê-lo melhor. Assim ele se manifesta: “o objeto da etnografia: numa hierarquia estratificada de estruturas significantes em termos das quais os tiques nervosos, as piscadelas, as falsas piscadelas, as imitações, os ensaios das imitações são produzidos, percebidos e interpretados e sem as quais eles de fato não existiriam (nem mesmo as formas zero de tiques nervosos as quais, como *categoria cultural*, são tanto não-piscadelas como as piscadelas são não-tiques), não importa o que alguém fizesse ou não com sua própria pálpebra”.

Segundo Blumer (1982, p.1-2) o conceito de interacionismo simbólico, apesar de algumas diferenças entre os autores que discutiram o assunto, como George Herbert Mead e John Dewey, foi se forjando em torno de uma semelhança geral para “designar um enfoque relativamente definido do estudo de vida dos grupos humanos e do comportamento do homem.” Para fins deste trabalho, entendemos por interação o processo que ocorre quando pessoas agem em relação recíproca, em um contexto social, no caso o ambiente escolar. Este conceito implica numa distinção entre ação e comportamento. Comportamento inclui tudo que o indivíduo faz. Ação é um comportamento intencional baseado na idéia de como outras pessoas o interpretarão e a ele reagirão. Na interação social, percebemos outras pessoas e situações sociais e, baseando-nos nelas, elaboramos idéias sobre o que é esperado, e os valores, crenças e atitudes que a ela se aplicam.

Ao pesquisarmos a organização dos processos de interação entre as crianças e adolescentes, procuramos perceber como eles interagem dentro da escola e como formam o ambiente uns para os outros. Estivemos atentos para entender, por exemplo, o que leva um grupo de estudantes a provocar sistematicamente um determinado colega, que lógicas movem a prática do *bullying* e que significados esses fatos têm para a vida cotidiana dos estudantes.

Considerando que interação é movimento, muda de momento para momento, de contexto para contexto e é vista como um sistema flutuante, não fixo e difícil de significar, durante a pesquisa estivemos atentos para analisar as recorrências dos fatos em relação ao objeto de estudo, pois saber quando um contexto aparecerá novamente e seu padrão de recorrência é parte fundamental da aprendizagem da análise etnográfica.

Na perspectiva que estamos trabalhando o entendimento, a utilização e o alcance do método etnográfico para o estudo do fenômeno *bullying* no cenário escolar, temos concordância com a compreensão de Yves Winkin quando assim se manifesta:

Para mim, a etnografia hoje é ao mesmo tempo uma arte e uma disciplina científica, que consiste em primeiro lugar em saber ver. É em seguida uma disciplina que exige saber estar com, com outros e consigo mesmo, quando você se encontra perante outras pessoas. Enfim, é uma arte que exige que se saiba retraduzir para um público terceiro (terceiro em relação àquele que você estudou) e portanto que se saiba escrever. Arte de ver, arte de ser, arte de escrever. São estas três competências que a etnografia convoca (WINKIN, 1999, p.130).

A etnografia compreende o estudo realizado através da observação direta e por um período determinado de tempo, das formas costumeiras de viver de um grupo particular de pessoas; um grupo de pessoas associadas de alguma maneira, uma unidade social representativa para estudo, seja ela formada por poucos ou muitos elementos, aplicando-se portanto, perfeitamente ao ambiente escolar.

Visto que o interesse da etnografia reside no estudo das variações de determinado caso e das relações entre estas variações e as variações próprias do contexto maior em que este caso está inserido, avaliamos, conforme já dissemos anteriormente, que o estudo qualitativo combinado com o quantitativo é adequado à temática em questão. Entendemos que a quantificação utilizada de maneira sensível foi de grande valia para as observações que realizamos nas escolas. Neste sentido, foi elaborado e aplicado um questionário a fim de melhor subsidiar a pesquisa qualitativa sobre a presença do *bullying* nas escolas, conforme descreveremos mais adiante.

A partir da observação participante e da obtenção dos dados qualitativos, procuramos combinar uma análise detalhada das atitudes e seus significados no dia-a-dia de interação social do público alvo desta pesquisa. A análise da interação face a face é uma das formas de procedimentos que escolhemos para entender como se manifesta o fenômeno *bullying* no ambiente escolar.

A observação participante é exigente e estivemos atentos às especificidades das ações e seus significados para seus atores e firmemente empenhados para contribuir na compreensão das formas e maneiras de como se manifesta o fenômeno *bullying* no âmbito escolar, através das interações interpessoais visto que a preocupação que permeia a pesquisa etnográfica, segundo Fonseca (2000, p.10), é “*captar algo da experiência das pessoas*”. Portanto, é necessário ir além das falas e apostar na observação sistemática das práticas sociais, culturais e históricas.

Segundo Fonseca (2000, p.11), a pesquisa etnográfica está baseada numa relação face-a-face entre pesquisador e pesquisado; o que mais importa é refletir a alteridade na sociedade de classes. A etnografia é uma proposta de pesquisa qualitativa que é construída a partir da inserção na realidade, do diálogo entre pesquisador e pesquisado, da observação participante, das anotações no diário de campo, das entrevistas, da história de vida, entre outras técnicas como já nos referimos anteriormente. Neste sentido, a observação cuidadosa do cotidiano torna-se uma importante fonte de pesquisa.

3.2 Pressupostos metodológicos

Ante a complexa natureza e manifestação do *bullying*, objeto da presente pesquisa, a preocupação com o método investigativo tornou-se fundamental. Buscamos desta forma

combinar as abordagens quantitativas e qualitativas de modo a articular os respectivos benefícios e superar possíveis limitações que cada uma delas eventualmente pudesse apresentar.

Guiados pelo método etnográfico, calmamente fomos adentrando na realidade cotidiana da escola para conhecer as manifestações do fenômeno *bullying*, como nos orienta Minayo quando diz que a pesquisa qualitativa

[...] trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (MINAYO *et al.*, 1999, p.21).

Neste sentido, considerando que a manifestação do *bullying* é variada ficamos muito atentos aos diferentes movimentos, falas, expressões e gestos dos alunos/as para compreendê-los. Ficamos igualmente atentos aos relatos e visões que eles/as têm de si mesmos, quais as representações que fazem da si e da realidade e quais são suas experiências mais agudas vivenciadas no cotidiano da escola para assim poder perceber a lógica que gera e alimenta o fenômeno *bullying* no ambiente escolar.

Reconhecendo a impossibilidade de uma coleta de dados neutra, a escolha recaiu em um instrumento que respondesse com qualidade ao tempo disponível, à abrangência exigida e à possibilidade de se obter uma matéria de análise com profundidade. Desta forma, além do questionário fechado já referido, utilizamos como técnicas na abordagem quantitativa a observação participante, relatos escritos e grupos focais para conhecer as representações sociais dos/as alunos/as sobre si e seus colegas.

O grupo focal é uma técnica de entrevista na qual os membros do grupo narram e discutem visões e valores sobre eles próprios e o mundo que os rodeia. Essa técnica é

freqüentemente usada nas Ciências Sociais para buscar resposta aos “porquês” e “como” dos comportamentos. O grupo focal vem se mostrando uma estratégia privilegiada para o entendimento de atitudes, crenças e valores de um grupo ou de uma comunidade relacionada aos aspectos específicos que se pesquisa.

O manejo da técnica requer a seleção aleatória dos membros para, controlando alguns denominadores comuns como gênero e idade dos respondentes, formar grupos que permitam obter uma maior pluralidade de opiniões. Para definir o tempo necessário de conversa utilizamos a técnica de saturação do conteúdo. Essa saturação é observada quando os conteúdos das entrevistas passam a ser repetitivos e não apresentam mais elementos novos.

Além dos grupos focais, outro instrumento qualitativo utilizado na pesquisa foram os *relatos escritos*⁴, como alternativa às entrevistas individuais semi-estruturadas, inicialmente previstas. Registramos que trocamos a técnica após sua aplicação aos primeiros alunos/as por perceber que a mesma não era adequada para obter os dados necessários à presente pesquisa. Percebemos que os/as alunos/as entrevistados não se sentiam à vontade para falar livremente sobre a presença de atos de *bullying* na escola. Ante esta percepção, o pesquisador consultou os estudantes sobre qual seria a melhor forma de eles próprios registrarem como é sua vida escolar. A grande maioria preferiu fazer o relato por escrito, o que vale dizer que a partir deste momento, em todas as escolas pesquisadas, a técnica utilizada para saber como os/as alunos/as se sentem na escola foi feito a partir de duas questões abertas, assim formuladas: a) descreva como é sua vida na escola e b) descreva o que faz com que um colega ou grupo de colegas pratiquem atos de *bullying* contra um outro colega.

A terceira e última técnica que compôs a abordagem qualitativa foi a observação participante nas escolas pesquisadas, acompanhada do diário de campo.

⁴ Expressão utilizada pelo pesquisador para designar o relato escrito pelos/as alunos/as entrevistados/as.

A abordagem quantitativa buscou conhecer a magnitude do fenômeno em estudo e se baseou na representatividade e na capacidade inferencial dos dados, ao passo que a abordagem qualitativa procurou trabalhar o conteúdo de manifestações da vida social, próprias às atividades dos sujeitos.

Com o propósito de complementaridade, procuramos ao logo do trabalho combinar a pesquisa quantitativa com a qualitativa tendo sempre presente que quantidade é uma dimensão da qualidade do social e dos sujeitos sociais, marcados em suas estruturas, relações e produções. Tal metodologia buscou apreender as dimensões exteriores, compreender seus significados mais profundos e as relações sociais que os propiciam de forma complementar. A esse respeito, Minayo *et al* (1999) defende a necessidade da interdisciplinaridade, especialmente na pesquisa social. Propõe uma íntima articulação dos dados empíricos com a teoria e a necessidade de analisar as relações intrínsecas entre as diferentes correntes intelectuais.

3.3 O desenho da amostra

Considerando que a manifestação do fenômeno *bullying* no ambiente escolar tem se apresentado mais forte e marcadamente em alunos de idade entre 10 e 17 anos, conforme as várias pesquisas realizadas por Dan Olweus (1998, p.29-30) e outros pesquisadores, a população estudada foi composta por alunos e alunas do gênero feminino e masculino de 5ª e 7ª séries de escolas do ensino fundamental da rede pública do município de São Leopoldo - RS, de acordo com a faixa etária acima citada.

O processo de amostragem da pesquisa quantitativa foi rigorosamente conduzido, tendo sido aplicados 397 questionários, de um total de 3.581 alunos⁵, distribuídos em 16 turmas previamente identificadas na seleção da amostra, constituindo 8 (oito) escolas⁶, num universo de 41. A obtenção dos dados foi feita por amostragem aleatória simples onde o número de questionários aplicados representou 11,08% do conjunto dos alunos e alunas das 5ª e 7ª séries municipais.

3.4 Procedimentos utilizados para seleção e obtenção dos dados

A escolha das escolas foi feita a partir dos critérios de regionalização⁷ e oferta de ensino fundamental pelo poder público municipal. Nas escolas das regiões Centro e Sudeste, o questionário foi aplicado em duas turmas de 5ª séries de cada estabelecimento, visto que nestes locais só há oferta de ensino fundamental até a série. A indicação das turmas para aplicar o questionário foi feita de forma aleatória pelas equipes diretivas, não tendo nenhuma interferência do pesquisador na definição das mesmas.

A decisão de aplicar o questionário a alunos e alunas de turmas de 5ª e 7ª séries deve-se à especificidade que essas duas séries têm no ensino fundamental. O/a aluno/a que ingressa na 5ª série percebe uma grande mudança no seu processo de ensino aprendizagem visto que altera, conforme nosso sistema de ensino, a forma de organização curricular, passando de currículo por atividades para componentes curriculares; das séries iniciais, para as séries finais

⁵ Barbeto denomina de *população alvo* como sendo “o conjunto de elementos que queremos abranger em nosso estudo. São os elementos para os quais desejamos que as conclusões oriundas da pesquisa sejam válidas” (BARBETA, 2002 p. 25).

⁶ Barão do Rio Branco, Castro Alves, Profª. Maria Gusmão Britto, Profª. Otília Carvalho Rieth, Zaira Hauschild, Paulo da S. Couto, João B. M. Goulart e Profª. Dilza Flores Albrecht.

⁷ A atual administração Municipal de São Leopoldo dividiu a cidade em 8 regiões, a saber: Norte 1, Norte 2, Nordeste, Leste, Sudeste, Sul, Centro e Oeste, conforme anexo número 04.

do ensino fundamental. Essa passagem não é linear. Ela representa uma brusca mudança. Ao invés de um único professor, eles passam a ter vários docentes para as várias disciplinas, cujas práticas e exigências variam. A proximidade e o vínculo afetivo que marcam a relação com a professora polivalente do primeiro ciclo dá lugar a uma relação mais distanciada com os vários professores/as do segundo. Cada um deles se concentra nos conteúdos de sua disciplina específica e a dimensão formativa do aluno no sentido da socialização se enfraquece. Por outro lado, nas escolas que só oferecem até a 5ª série esses alunos são, invariavelmente, os maiores, os mais observados pelos colegas menores.

A escolha da 7ª série foi feita considerando que é uma série intermediária do ensino fundamental e os alunos nesta faixa etária, conforme alguns estudos de autores já mencionados são vítimas em potencial do fenômeno *bullying*. Estão em plena adolescência onde as experiências vividas e representadas têm um significado especial para esta faixa etária.

Os dados quantitativos foram obtidos na segunda quinzena do mês de novembro de 2005. Antes de aplicar o questionário, procurou-se estabelecer um diálogo informal com os alunos/as, explicando que as informações que seriam prestadas eram totalmente anônimas e que era facultado o direito de participar ou não do trabalho. Tais procedimentos tinham a intenção de deixar o/a aluno/a mais à vontade para responder o questionário. Nenhum aluno/a das turmas selecionadas para a pesquisa se recusou a responder o questionário.

Os temas abordados na pesquisa tiveram eco entre os entrevistados. Durante os momentos da aplicação do questionário e nos instantes que o sucediam, os alunos demonstravam sentimentos de angústia ou de alegria, especialmente por se sentirem valorizados. Foram comuns afirmações de que nunca haviam sido questionados e nem refletido sobre as questões expostas pelo questionário. Vários alunos/as se manifestaram

agradecendo a oportunidade, dentre outras transcrevemos a seguinte: “... obrigado por encontrar uma folha em branco para eu poder desabafar” (Aluna da 5ª série, 12 anos).

O questionário foi elaborado pelo pesquisador e pré-testado em outubro de 2005 com 8 (oito) alunos de 5ª e 7ª séries de uma das escolas pesquisadas da rede pública municipal, o que permitiu aprimorar a elaboração das perguntas e avaliar a sua qualidade e pertinência.

No final da pesquisa quantitativa, perguntamos aos alunos/as das turmas que responderam o questionário, quem gostaria de continuar conversando em 2006 sobre violência escolar manifestada através da prática do *bullying*. Dos 397 que responderam o questionário 82 alunos/as de 6⁸ (seis) escolas se prontificaram continuar discutindo a temática, sendo 39 do gênero feminino e 43 do gênero masculino.

Após a definição dos/as alunos/as que participariam da pesquisa, organizamos um calendário de encontros, por escola, para conversar sobre o *bullying*. As direções das escolas gentilmente cederam espaços adequados para os trabalhos. Sob a coordenação do pesquisador realizamos 24 (vinte e quatro) encontros com os grupos focais no conjunto das 6 (seis) escolas. O número de alunos por grupo focal variou de 06 a 23 alunos/as por escola.

A obtenção dos dados qualitativos foi feita durante sete meses (setembro, outubro, novembro e dezembro de 2005 e março, abril e maio de 2006). Durante esse período, as 6 (seis) escolas já referidas receberam o pesquisador para observar como os/as alunos/as interagem na entrada e saída da escola, no pátio, na hora do recreio, na quadra de esportes, nas salas de aula, nos corredores, nos banheiros e em outros espaços do ambiente escolar com o propósito de entender a manifestação e as lógicas que regem o *bullying* no meio escolar.

⁸ Os depoimentos escritos foram realizados com alunos de 6 das 8 escolas inicialmente definidas para pesquisa, considerando que 2 delas oferecem somente até a 5ª série do ensino fundamental.

Ao longo dos encontros, pela complexidade da natureza do objeto pesquisado, possibilitamos que os alunos/as falassem livremente sobre como se sentiam e percebiam o ambiente escolar e sobre as razões que fazem com que um ou mais colega pratique atos de *bullying* contra outro colega.

No decorrer das conversas com os grupos focais desenvolveu-se um clima de empatia, confiança e respeito entre o pesquisador e os alunos/as. Foi comum ouvir queixas dos alunos/as de não terem um espaço como aquele para conversar, onde o não-julgamento e a compreensão eram regras básicas. Esse clima amistoso favoreceu o livre relato dos/as alunos/as. Alguns até choraram, mobilizados pela lembrança de vivências dolorosas sofridas ou presenciadas no ambiente escolar.

A leitura de todos os depoimentos foi feita pelo pesquisador, a quem coube a tarefa de analisá-los a partir da classificação dos tipos de papel social relativos ao *bullying*: vítimas, agressores e observadores. Também serviram como material de análise os diários de campo redigidos pelo pesquisador durante o trabalho. Esses diários continham informações sobre o ambiente relacional do/a aluno/a na escola e com os colegas, além da estrutura física da instituição escolar.

É importante destacar que na obtenção dos dados quantitativos, optou-se por não distinguir os alunos das 5ª e 7ª séries, considerando que essa diferenciação não apresentaria peculiaridades significativas para o objeto da pesquisa. Nas observações e nos depoimentos em que as diferenças entre esses grupos foram relevantes, procedeu-se a indicação. Lembramos que a presente pesquisa começou em novembro de 2005, com a obtenção dos dados quantitativos entre alunos/as de 5ª e 7ª séries, e terminou em maio de 2006, com os alunos/as que responderam o questionário e se dispuseram a continuar discutindo o assunto

neste ano, estudando agora na 6ª e 8ª séries. A forma como a pesquisa foi realizada possibilitou obter dados de representantes de todas as séries do ensino fundamental.

Durante os trabalhos de observação e de sistematização dos dados quantitativos, foram convidados, além das equipes diretivas de cada escola, professores/as e funcionários/as dos diferentes estabelecimentos de ensino para falarem sobre suas observações e percepções referentes à prática *bullying* no ambiente escolar.

Após termos apresentado o método da pesquisa, as técnicas utilizadas para a obtenção dos dados e as justificativas da sua escolha, no próximo capítulo apresentaremos os dados recolhidos juntamente com a análise dos mesmos.

4 Apresentação e análise dos dados

De acordo com a literatura pesquisada, as manifestações e a intensidade do fenômeno *bullying* variam de acordo com os diferentes contextos sociais e interações estabelecidas entre os alunos/as. Para dimensionar a presença do *bullying* nas escolas pesquisadas relacionamos as principais expressões que se referem a esse fenômeno e solicitamos que os/as alunos/as as assinalassem, de acordo com suas percepções e vivências, quais daquelas situações já tinham praticado, sofrido ou presenciado. A primeira pergunta tinha o propósito de saber se o/a aluno/a assumia a prática de atos relacionados ao *bullying*, a segunda, se ele/ela estava sofrendo e a terceira, se já havia presenciado, conforme demonstramos nas tabelas abaixo.

Antes dos alunos responderem às perguntas, explicamos o objetivo da pesquisa e o significado do termo *bullying*, criando um clima de tranquilidade e confiança para a realização dos trabalhos. Na oportunidade informamos que para um comportamento agressivo ser classificado como *bullying* ele deve ser de caráter repetido e continuado, praticado por um ou mais colegas contra outro, sem motivos aparentes.

Todas as entrevistas, observações participantes e conversas de grupos focais foram realizadas dentro do ambiente escolar. As questões éticas foram previamente acordadas. Estabeleceu-se o compromisso que nenhuma informação seria identificada com o/a nome do

aluno e tampouco com a escola em que estuda. Foi combinado o retorno aos participantes do trabalho após a elaboração das conclusões desta investigação. O retorno às fontes constitui-se em mecanismo utilizado neste formato metodológico como instrumento de caráter ético e, a exigir rigor na condução do processo e na utilização dos dados coletados.

4.1 Dados quantitativos da presença de *bullying*

Tabela número 01:

a) Assinale as alternativas que você já praticou com algum colega seu na escola

Tipos:	Sexo						Total	
	Masculino		Feminino		Não responderam		Masc. e Fem.	
	Absoluto	%	Absoluto	%	Absoluto	%	Absoluto	%
colocou apelido	164	41,31	137	34,51	1	0,25	302	76,07
encarnou	35	8,82	27	6,80	1	0,25	63	15,87
excluiu	38	9,57	53	13,35	1	0,25	92	23,17
perseguiu	31	7,81	20	5,04	1	0,25	52	13,10
bateu	97	24,43	51	12,85	2	0,50	150	37,78
roubou	21	5,29	15	3,78	0	0,00	36	9,07
ofendeu	93	23,43	81	20,40	3	0,76	177	44,58
sacaneou	46	11,59	38	9,57	2	0,50	86	21,66
isolou	21	5,29	31	7,81	2	0,50	54	13,60
ameaçou	64	16,12	45	11,34	2	0,50	111	27,96
chutou	88	22,17	54	13,60	3	0,76	145	36,52
quebrou pertences	27	6,80	23	5,79	1	0,25	51	12,85
zoou	77	19,40	46	11,59	3	0,76	126	31,74
humilhou	39	9,82	31	7,81	1	0,25	71	17,88
ignorou	49	12,34	63	15,87	2	0,50	114	28,72
dominou	24	6,05	11	2,77	0	0,00	35	8,82
empurrou	105	26,45	82	20,65	3	0,76	190	47,86
provocou briga	66	16,62	36	9,07	2	0,50	104	26,20
gozou	54	13,60	51	12,85	3	0,76	108	27,20
discriminou	26	6,55	17	4,28	1	0,25	44	11,08
intimidou	40	10,08	25	6,30	0	0,00	65	16,37
agrediu	54	13,60	25	6,30	3	0,76	82	20,65
feriu	39	9,82	28	7,05	2	0,50	69	17,38

Os dados da tabela número 01, conforme acima, demonstram que as escolas pesquisadas apresentam violências relacionadas ao *bullying*. Observamos que os percentuais indicam equilíbrio entre masculino e feminino quando o assunto é quem já praticou atos de

bullying. As observações realizadas e as conversas de grupos focais nos ajudaram a confirmar esses dados, conforme descreveremos após a apresentação das três tabelas.

Na tabela número 02 nos interessava saber quem já sofreu atos de *bullying*, isto é, quem assume que em algum momento já foi vítima. Observamos que apesar de persistir certo equilíbrio nos percentuais entre masculino e feminino, quando o assunto é vítimas de *bullying*, os números se alteram, aparecendo mais acentuado em relação ao primeiro, conforme podemos verificar na tabela a seguir:

Tabela número 02:

b) Assinale as alternativas que você já sofreu de alguém na escola

Tipos:	Sexo						Total	
	Masculino		Feminino		Não Respondeu		Masc. e Fem.	
	Absoluto	%	Absoluto	%	Absoluto	%	Absoluto	%
recebeu apelidos	168	42,32	144	36,27	1	0,25	313	78,84
foi encarnado	40	10,08	47	11,84	0	0,00	87	21,91
excluído	38	9,57	53	13,35	2	0,50	93	23,43
perseguido	33	8,31	31	7,81	2	0,50	66	16,62
batido	54	13,60	29	7,30	2	0,50	85	21,41
roubado	56	14,11	41	10,33	2	0,50	99	24,94
ofendido	95	23,93	97	24,43	2	0,50	194	48,87
sacaneado	51	12,85	30	7,56	2	0,50	83	20,91
isolado	21	5,29	32	8,06	1	0,25	54	13,60
ameaçado	74	18,64	49	12,34	2	0,50	125	31,49
chutado	82	20,65	51	12,85	2	0,50	135	34,01
pertences quebrados	45	11,34	23	5,79	1	0,25	69	17,38
zoadado	68	17,13	46	11,59	2	0,50	116	29,22
humilhado	44	11,08	43	10,83	2	0,50	89	22,42
ignorado	45	11,34	43	10,83	2	0,50	90	22,67
dominado	14	3,53	17	4,28	1	0,25	32	8,06
empurrado	104	26,20	80	20,15	3	0,76	187	47,10
provocado briga	61	15,37	31	7,81	3	0,76	95	23,93
gozado	46	11,59	50	12,59	2	0,50	98	24,69
discriminado	30	7,56	17	4,28	2	0,50	49	12,34
intimidado	38	9,57	27	6,80	2	0,50	67	16,88
agredido	50	12,59	24	6,05	2	0,50	76	19,14
ferido	39	9,82	21	5,29	2	0,50	62	15,62

Observe-se que o número de quem sofreu atos de *bullying*, de forma genérica, é maior daquele mostrado na primeira tabela. Conforme podemos constatar, o número de alunos/as que diz ter sido vítima mostra-se superior ao número de agressores, inclusive no sexo feminino. Na próxima tabela, número 03, apresentamos os dados dos alunos que dizem ter presenciado atos de *bullying*. Os números indicam novamente que os meninos já presenciaram mais atos de *bullying* do que as meninas.

Tabela número 03:

c) Assinale as alternativas que você já viu um colega fazer contra o outro na escola

Tipos:	Sexo						Total	
	Masculino		Feminino		Não Respondeu		Masc. e Fem.	
	Absoluto	%	Absoluto	%	Absoluto	%	Absoluto	%
colocar apelido	180	45,34	185	46,60	2	0,50	367	92,44
encarnar	139	35,01	128	32,24	3	0,76	270	68,01
excluir	86	21,66	88	22,17	2	0,50	176	44,33
perseguir	122	30,73	79	19,90	3	0,76	204	51,39
bater	172	43,32	158	39,80	3	0,76	333	83,88
roubar	119	29,97	85	21,41	2	0,50	206	51,89
ofender	171	43,07	158	39,80	2	0,50	331	83,38
sacanear	110	27,71	88	22,17	2	0,50	200	50,38
isolar	86	21,66	70	17,63	1	0,25	157	39,55
ameaçar	149	37,53	136	34,26	3	0,76	288	72,54
chutar	167	42,07	148	37,28	3	0,76	318	80,10
quebrar pertences	113	28,46	93	23,43	3	0,76	209	52,64
zoar	137	34,51	123	30,98	3	0,76	263	66,25
humilhar	124	31,23	120	30,23	3	0,76	247	62,22
ignorar	102	25,69	99	24,94	2	0,50	203	51,13
dominar	78	19,65	59	14,86	2	0,50	139	35,01
empurrar	163	41,06	151	38,04	3	0,76	317	79,85
provocar briga	155	39,04	138	34,76	3	0,76	296	74,56
gozar	128	32,24	114	28,72	3	0,76	245	61,71
discriminar	97	24,43	95	23,93	2	0,50	194	48,87
intimidar	106	26,70	82	20,65	2	0,50	190	47,86
agredir	152	38,29	127	31,99	3	0,76	282	71,03
ferir	139	35,01	112	28,21	3	0,76	254	63,98

Nesta tabela percebemos que o número daqueles que já viram atos relacionados ao *bullying* é muito maior do que aqueles que afirmam ter sofrido ou praticado. É oportuno destacar que na vida cotidiana da escola os percentuais apresentados nas tabelas de 01 a 03 se confirmam, conforme a percepção dos próprios alunos através dos seus depoimentos, de acordo com a classificação de vítimas, agressores e espectadores que passamos a apresentar.

Os dados obtidos são muito expressivos e alertam para a naturalização e banalização da violência visto que ambos os sexos dos informantes mencionou a ocorrência de agressões. A partir destas observações é possível levantar a hipótese de que as brigas encontrariam respaldo em atitudes de apologia aos comportamentos agressivos, elevando-os à condição de atos a serem incentivados e aplaudidos, que representam um traço de uma cultura de violência.

As ameaças aparecem fortemente e consistem numa das primeiras modalidades de violência contra a pessoa, ou seja, promessas explícitas de provocar danos ou de violar a integridade física ou moral, a liberdade e/ou os bens de outrem. As ameaças podem ou não se concretizar em violências físicas, o que gera um clima de tensões cotidianas. Relatos, conforme veremos a seguir, indicam que algumas delas efetivamente passam a agressões físicas por parte dos alunos.

As retaliações físicas depois do horário escolar e fora do estabelecimento de ensino são a forma mais comum de ameaça: “*olha, se você me denunciar, você vai ver o que vai acontecer com você lá fora*”. Nesse sentido, as ameaças se estendem pra fora do ambiente escolar.

Devido ao clima de intimidação na escola é freqüente que alunos expressem sentimentos de insegurança, como registramos durante a observação participante: “*os alunos*

são extremamente agressivos, andam armados e ameaçam até os professores”. (Funcionária de escola).

As brigas representam uma das modalidades de violência mais frequentes nas escolas, com ampla multiplicidade de sentidos, abrangendo desde formas de sociabilidade juvenil até condutas brutais. Este tipo de agressão entre alunos manifesta-se inicialmente por ataques verbais proferidos pelos mesmos. É quando se torna difícil estabelecer demarcações precisas entre tipos de violências, como brigas e ameaças. O mais comum nas escolas parecem ser situações-limite entre os bate-bocas e discussões.

Em um primeiro momento, essas ocorrências menos severas, como xingamentos, desaforos ou agressões verbais em geral, são pensadas mais em si. Quando se limitam ao enfrentamento verbal podem se resolver pelo diálogo e negociação. Em outros casos, mesmo começando com troca de ameaças, desaforos, ofensas ou provocações, agrava-se até chegar às agressões físicas, que requerem, muitas vezes, o envolvimento da polícia.

As brigas são consideradas acontecimentos corriqueiros, sugerindo a banalização da violência e sua legitimação como mecanismo de resolução de conflitos. Observamos durante visita às escolas que elas são frequentes e muitas vezes ocorrem como continuidade de brincadeiras entre alunos, podendo ter ou não conseqüências mais graves. Brigas e brincadeiras, muitas vezes, se confundem em uma mesma linguagem, sendo acionadas por situações diversas.

Entre os fatores que desencadeiam violências como ameaças e brigas, destaca-se o ‘encarar’. Trata-se de uma maneira de olhar diferente, que pode significar, para os alunos, a quebra de uma regra tida como básica no ritual da comunicação não-verbal. Olha direto e insistente é assumido como desrespeitoso, desafiador e pode levar a confrontos sérios. O

esbarrar no outro, mesmo sem querer, pode ser interpretado como atitude pouco cuidadosa e de provocação, possibilitando desencadear brigas violentas.

4.2 Depoimentos de vítimas de *bullying*

Os depoimentos a seguir retratam como os/as alunos/as vítimas de *bullying* se sentem no cotidiano da escola a partir da interação que estabelecem com seus colegas. São depoimentos fortes e dão a dimensão do sofrimento que diariamente enfrentam para poder estudar.

Eu tenho meus problemas como todo mundo, mas quase sempre sou rejeitado pelos alunos mais fortes ou mais ricos, etc. Eles tentam dar em mim e eu tenho que chamar a mãe ou faltar (à) aula. Depois que isso passa fico com medo de voltar ou com vergonha das piadas dos outros colegas. Mas apesar de tudo eu gosto de vir ao colégio. Eu só queria que tivesse punições mais duras em relação a brigas e ameaças e mais segurança dentro do colégio porque a escola é para estudar e aprender e (ninguém deve) ter medo de ir para lá ou ficar com vergonha (Aluno da 8ª série, 15 anos).

Eu me sinto insegura e excluída na escola, pois sou considerada inteligente por meus professores e isso ajuda para que algumas pessoas tenham ódio de mim. Além disso, ainda existem algumas intriguinhas que acabam resultando em discussões e discussões que acabam em brigas. Outra coisa odiável é ver alguém apanhando, ainda mais quando se trata de um amigo, como acontece sempre com uma colega minha. Mas tirando essas brigas, o resto tá legal (Aluna da 6ª série, 12 anos).

Eu gosto de vir à escola porque é legal ter colegas e amigos aqui na escola. (Na escola) tem bastante brigas, mas eu acho que quem não dá bola para as ameaças consegue se dar bem com todos os colegas e amigos. Existe gente com estiletes, facas e etc, mas eu nunca vi ninguém brigar usando estes objetos. Quando eu vejo que vai acontecer alguma briga feia nem fico perto, pois pode acontecer de quererem bater em mim, pensando que eu estou querendo torcer para alguém (Aluno da 6ª série, 12 anos).

Eu me sinto bem (na escola) quando os guris não tocam piadinha porque eu tenho umas manchinhas na cara e daí eles dizem que sou feia. É sempre assim. Mas eu nunca briguei no colégio e nem levei nenhuma advertência. A única coisa que eu não gosto é que pra ser amiga de muitas pessoas tem que ter aparência, tem que ser bonita, tem que ser bem de vida, senão não dá pra ser amiga delas e elas não querem a gente nem perto (Aluna da 8ª série, 15 anos).

Tem dias que eu enrolo minha mãe para não ir pra escola na hora, pois na entrada, as gurias reparam a nossa roupa, cabelo e muitos riem pois, minha vó me traz até a escola (Aluna da 6ª série, 12 anos).

Eu me sinto magoado porque me chamam de apelido. Me chamam de (...)⁹ (Aluno da 6ª série, 12 anos).

Eu me sinto preocupada porque eu não sei o que vai acontecer comigo, com os outros, etc. (Aluna da 8ª série, 14 anos).

Os depoimentos das vítimas de *bullying* revelam sentimento de medo e vergonha dos demais colegas por terem sido agredidos. Evidenciam também que elas se sentem inseguras em relação do que pode acontecer no ambiente escolar. Mesmo assim, gostam de estudar e demonstram ter consciência do papel da escola e das suas próprias limitações.

4.3 Depoimentos de agressores de *bullying*

Os depoimentos dos agressores demonstram que eles se sentem “*tranqüilos*” no ambiente escolar. Porém, esta tranqüilidade vem acompanhada de um atributo importante que é o grupo de suas relações. Eles não agem sozinhos, têm respaldo em colegas que dão sustentação a seus atos.

Durante a pesquisa percebemos que os agressores agem especialmente contra aqueles colegas que não fazem parte de um determinado grupo, que estão apartados e muitas vezes isolados do conjunto dos demais. Praticar atos de violências contra quem pertence a um determinado grupo gera grandes enfrentamentos entre dois grupos, onde as ameaças e intimidações são as principais expressões. Percebemos que os alunos conhecem muito bem as implicações de seus atos contra as vítimas e por isso as selecionam. Neste sentido, podemos

⁹ O apelido foi omitido para não identificar o aluno.

entender a importância que os alunos/as atribuem ao grupo de amigos e sua preocupação de estarem sozinhos, pois a segurança no ambiente escolar também passa pelo grupo de pertencimento.

Eu me sinto bem tranquilo (na escola) porque eu tenho bastante amigos e nunca ando sozinho. Ando sempre em grupo e se (a gente) se descuida eles vem em grupo e te pegam. Eu não tenho medo, mas se eles querem brigar, mandem só um grande e forte porque senão depois eu volto e dou uma surra neles e vou pegando um por um (Aluno da 8ª série, 16 anos).

Eu me sinto bem tranquilo porque tenho meus parceiros para me ajudar quando alguém vai me pegar eles vem e me ajudam. Mas quando eles precisam de mim eu também (ajudo) porque eles são meus amigos. Só às vezes eu tenho medo de ir ao banheiro, mas agora eu não tenho mais medo porque eu não tiro ninguém, mas quando ele é do meu tamanho eu vou sozinho (Aluno da 6ª série, 14 anos).

Sempre tem qualquer coisa que estraga... tem uma guria que fica enchendo o saco, querendo se achar a gostosa. Se ela não parar eu vou bater nela! Se ela parar de provocar não dá nada (Grupo focal, aluna da 8ª série, 15 anos).

(Na escola) ameaças têm de monte, até eu mesma faço, mas nunca dá em nada, mais é pra ofender mesmo (Aluna da 8ª série, 14 anos).

Conforme podemos ver nos depoimentos, os agressores se apresentam tranquilos, têm grupos de amigos que se defendem coletivamente. Alguns se vangloriam de sua superioridade real ou imaginária, resolvendo os problemas com agressões quer verbal ou fisicamente.

4.4 Depoimentos de espectadores¹⁰ de *bullying*

Os espectadores de *bullying* formam o maior grupo de alunos na escola. Representam o equilíbrio entre as vítimas e os agressores. Repudiam os atos de violências contra as vítimas, mas demonstram dificuldades para agir em defesa delas.

¹⁰ Alguns estudiosos de *bullying* ao invés de espectadores utilizam a expressão *testemunhas*. Aqui a utilizamos como sinônimo.

Eu já vi (na escola) muita gente apanhar e bater nos outros. Às vezes quem apanha sempre pensa em ameaçar o outro e aí, apanha de novo (Aluno da 8ª série, 15 anos).

Eu acho que tem que acabar com a violência no colégio. Esses dias mesmo um guri pegou e pendurou outro no banheiro. O guri ficou com um medo dele que nunca mais quis entrar no banheiro (Aluno da 8ª série, 15 anos).

Minha escola é muito violenta. No ano passado uma professora foi derrubada pelos alunos da escola. Os alunos são muito violentos. Por pouca coisa eles já estão se espancando e assim surgem as brigas. Mas minha vida é assim aprendendo para que um dia eu possa ensinar para meus filhos que a violência não leva a nada, só leva à desunião. Temos que aprender com os mais velhos para que não errarmos amanhã. Sou amigo de todos... A amizade é como o diamante, quando quebra nunca mais fica o mesmo (Aluna da 8ª série, 17 anos).

Nós estudantes, às vezes, vemos casos de brigas e ameaças. Nossa escola é tranqüila, mas tem sempre uns e outros que querem aparecer e se acham melhor que os outros: batendo nos menores, humilhando os mais fracos. Também tem muitos casos roubo de materiais (Aluno da 8ª série, 13 anos).

Os colegas são deixados de lado porque tem sempre um grupo que faz as brincadeiras, é sempre o mesmo grupo. Se a professora coloca aquele colega de fora, eles ficam reclamando dizendo que vão bater se (ele) errar o gol ou levar (gol). Por isso sempre tem um de fora porque ele é feio, chato, tem cheiro mal, etc. (Aluno da 6ª série, 12 anos).

Às vezes fico com medo de vir à escola porque tem muitas brigas e às vezes as brigas são muito feias, tem vezes que as brigas são dentro da escola e às vezes fora da escola (Aluna da 8ª série, 14 anos).

Os números apresentados nas tabelas acima e os depoimentos dos/as alunos/as são eloqüentes, demonstrando a presença e a gravidade dos atos de *bullying* nas escolas pesquisadas. Mas antes de continuarmos nossa apresentação, pela qualidade e profundidade do relato, achamos oportuno transcrever as falas de um grupo focal sobre mais um caso típico de vítimas de *bullying*:

Tem um colega na nossa turma que veio de outro lugar¹¹ e todos caem em cima dele. Ele apanha quase todos os dias. Os guris ficam tirando ele pra bobo. Ele é uma peteca. Chamam ele de ignorante e outras coisas. ... ele é parado, muito inocente, fala diferente, tem sotaque diferente e não é acostumado com o nosso jeito. Quando (ele) apanha, chora e vai para um canto. Hoje, no jogo de vôlei, tinha que sair um para dar lugar para outro. Aí, um guri pediu para ele sair e ele

¹¹ No depoimento foi citado o local de procedência do aluno. Na transcrição optamos em não descrevê-lo para evitar exposição do aluno.

reagiu. Mas quando o outro (o) ameaçou, ele saiu e foi chorar sozinho (Grupo focal, aluno da 6ª série, 13 anos).

Na observação, a exemplo de outros casos, identificamos o menino e pudemos confirmar que efetivamente ele é maltratado por seus colegas. Sendo assim, nos aproximamos para conversar com esse aluno e ele, timidamente, foi nos relatando sua vida na escola dizendo:

Ah, eu gosto de estudar nesta escola e gosto de todos os meus colegas. Não faço nada pra ninguém, cumpro com meus deveres, sou responsável e não brigo com ninguém. Mas não entendo porque alguns colegas não gostam de mim. Todo dia eles me provocam, escondem minhas coisas, riem de mim, me deixam fora das brincadeiras, me batem, me chamam de bobo e dizem que se eu for contar pra diretora eles vão me bater. Mas eu nem falo e eles já me batem igual. É muito ruim não ter amigos e ter que ficar sozinho na escola (Aluno da 8ª série, 13 anos).

No depoimento escrito, esse mesmo menino assim se manifestou:

Eu me sinto bem, gosto de algumas pessoas, alguns ficam sacaneando, brigando comigo na sala, mas tudo bem, eu nem ligo, os professores são legais e quase todos (são) meus amigos. Achei o colégio legal, grande. Mesmo meus colegas brigando comigo, eu gosto deles. Eu ajudo, eles me ajudam e assim vou indo como dá. Eu só não gosto quando eu quero jogar e ninguém deixa dizendo que eu sou ruim, não sei jogar direito. (Eu) queria ser o melhor só para eles verem que eu era muito melhor que eles (Aluno da 8ª série, 13 anos).

Além deste, selecionamos um outro depoimento de um aluno da 6ª série, 13 anos, vítima que relata sua situação e sua percepção de atos de *bullying* no ambiente escolar, conforme abaixo:

No meu colégio [...¹²] existe muita gente quieta e ameaçada com medo de ir à escola, gente que não pode ir ao banheiro porque os meninos sacaneiam, aprontam e batem. (Existem colegas) que se sentem agredidos, choram em qualquer canto, principalmente (na sombra) das árvores e cantos onde não passa ninguém por perto para olhar e rir.

¹² Para preservar a identidade da escola, intencionalmente omitimos o seu nome.

Eu principalmente já vi muitas vezes pessoas chorando de baixo das árvores e também já fui gozado por bastantes garotos de turminha. No recreio começa o empurra-empurra e na saída do colégio começa a briga e o bate-boca. A pessoa que está sendo ameaçada fica quieta e chora.

Eu tenho um colega de aula que na hora de educação-física ninguém o convida para jogar, ele pega uma bola, se a professor lhe der, e joga sozinho ou às vezes brinca com (algumas) pessoas.

Eu tenho um grande amigo que ele sempre está sendo ameaçado, mas eu lhe conheci e até hoje ele está sendo meu amigo. Agora ele não está sendo destacado e tem um pouco de vergonha por não fazer nada quando está sendo ameaçado, mas no recreio eu e ele brincamos. Mas a grande maioria tem gangue e ele é sacaneado (por) um monte (de colegas). Se não fosse eu ele estaria muito quieto e triste de novo, mas eu agora sou seu grande amigo (Aluno da 6ª série, 13 anos).

Os relatos e percentuais dão conta da existência de situações graves de *bullying*, conforme já descrevemos. Nosso próximo desafio era saber, apesar dos depoimentos e dos percentuais confirmando a existência de atos de *bullying*, se os alunos/as mesmo assim gostam de ir à escola.

4.5 *Bullying* e gostar de ir à escola

De forma direta e simples perguntamos aos entrevistados: *você gosta de vir à escola?*

Para nossa surpresa, 36,78% disseram que gostam muito, 52,14, mais ou menos e apenas 11,08 se manifestaram dizendo que não gostam, **conforme tabela número 04 abaixo.**

Tabela número 04: Você gosta de ir à escola?

Opções	Sexo Masculino		Sexo Feminino		Não informado		Total	
	Absoluto	%	Absoluto	%	Absoluto	%	Absoluto	%
Não Gosta	31	7,81	11	2,77	2	0,50	44	11,08
Mais ou Menos	108	27,20	99	24,94	0	0,00	207	52,14
Gosta Muito	62	15,62	83	20,91	1	0,25	146	36,78
Não respondeu	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00
Total	201	50,63	193	48,61	3	0,76	397	100,00

Os dados quantitativos mostram que 88,92% dos/as alunos/as, de certa forma, gostam de ir à escola. Sendo assim, considerando os dados apresentados nas tabelas de 01 a 03, que indicavam a presença de atos de *bullying*, procuramos saber quais são as principais razões que fazem com que eles/elas gostem de ir à escola, visto que ela também é um espaço de violência. A esse respeito os alunos/as nos disseram que gostam de freqüentar por razões diversas, desde espaço de convivência, de encontrar-se com colegas da mesma idade, até o interesse sério em estudar, reconhecendo que a escola desempenha um papel importante na formação e transmissão de conhecimentos, conforme seus depoimentos:

Eu gosto muito de vir à escola porque aqui a gente aprende muito, tem colegas legais e a gente se dá bem com todo mundo. Se eu não venho pra escola, não tenho com quem ficar em casa. Então, é melhor vir pra escola do que ficar sozinho (Grupo focal, aluna da 6ª série, 12 anos).

Outros depoimentos sinalizaram que os alunos gostam de ir à escola para estudar, para ter um futuro melhor que seus ascendentes: *“a escola é importante pra aprender. Hoje em dia sem estudo a gente não é nada. Eu quero estudar pra ter um futuro melhor que meus pais”*. (Grupo focal, aluno da 8ª série, 15 anos).

Nesta mesma perspectiva, demonstrando muita percepção do entorno da escola e das razões que lhe motivam para continuar estudando, um aluno assim se manifestou:

Esse mundo está cheio de violência, nas ruas, em casa, no trabalho. Eu acho que é isto que traz violência para a escola. Os alunos olham o que está acontecendo e em vez de ajudar (a melhorar) eles pioram. ... Por isso eu digo: violência só gera violência. Escola é para nós aprender e para ter paz. Muitos vêm aqui para aprender e ser alguém na vida. Eu estou aqui para ter uma profissão. Eu quero ser veterinário porque gosto de animais e gosto de ajudar aqueles animais que estão na rua. Mas aqueles que vêm aqui para brigar vão ser bandidos ou serão presos (Aluno da 8ª série, 15 anos).

Cabem, porém, duas observações dos alunos/as que disseram que não gostam de vir à escola, considerando a tabela acima: primeiro, os percentuais de alunos/as que sustentam não gostar da escola, ainda que aparentemente baixos, não devem ser subestimados, pois estão presentes em todas as escolas pesquisadas. Segundo, os alunos/as que afirmam não gostar da escola não são afetados pelas dependências administrativas do estabelecimento em que estudam ou por seu aspecto físico, mas porque não vêem na escola possibilidades de melhorar sua vida em particular, como podemos ver neste depoimento: *“Eu não gosto de vim pra escola. Venho porque minha mãe quer, mas quando eu crescer não quero estudar porque estudar não tá com nada”*. (Grupo focal, aluno de 6ª série, 13 anos).

Nos demais percentuais é interessante observar que apesar dos atos de *bullying* que ocorrem no ambiente escolar, os/as alunos/as dizem que gostam da escola em que estudam. Nessa comparação percebe-se uma aparente contradição. Digo aparente porque, conforme veremos mais adiante, em muitos depoimentos percebemos que efetivamente muitos/as alunos/as têm medo de ir à escola. Isto, porém, não faz com que eles não gostem da escola. Pois apesar do elevado percentual de atos de *bullying*, a escola ainda é um espaço privilegiado para o convívio entre pares, para a prática de esportes e para se obter formação regular, com diploma, exigência cada vez mais freqüente para quem deseja ingressar no mercado de trabalho.

Feita essa observação, continuamos nossa reflexão e procuraremos agora perceber em que locais há maior incidência da prática do *bullying*. Para efeitos de análise, classificamos os espaços escolares entre: **a) Espaços abertos**: pátio (fechado ou coberto), quadras poliesportivas, jardins e entradas e saídas da escola e **b) espaços fechados**: salas de aula, corredores, banheiros e espaços administrativos.

4.6 Observando e analisando a prática do *bullying* no ambiente escolar

Passamos agora a analisar e comentar a prática do *bullying* no ambiente escolar a partir do seu entorno e do seu ambiente físico.

4.6.1 O entorno da escola

As escolas pesquisadas situam-se em locais de grande movimentação de pessoas que afetam sua rotina, suas relações internas e as interações estabelecidas entre alunos/as, professores/as e funcionários/as. As escolas são conhecidas e facilmente identificadas pela comunidade.

Durante as conversas com os grupos focais, perguntamos aos alunos/as como eles avaliavam o bairro¹³ no qual se situa a escola. A grande maioria definiu o local como bom. Mas alguns depoimentos disseram que ele é perigoso e violento, mas apesar disto não gostariam de trocar de escola, dizendo que, “*apesar de perigoso, eu gosto de morar aqui*”. (Grupo focal, aluna da 8ª série, 14 anos).

Das 8 (oito) escolas pesquisadas 4 localizam-se em ruas movimentadas e se misturam com as atividades comerciais e com casas residenciais, e 4 (quatro) situam-se em ruas secundárias, de médio ou pouco movimento, sendo o trânsito de veículos organizado, possibilitando a circulação dos estudantes e pedestres em geral. Em 7 delas não há semáforos, passarelas, faixa de pedestre e nem guarda controlando o trânsito. Em 2 (duas)

¹³ Perguntamos como cada aluno/a avaliava o bairro onde se situa sua escola: ruim, regular, bom, ótimo.

escolas observamos que a rua é fechada por pais e mães de alunos/as durante a entrada e saída da escola..

As escolas pesquisadas contam com ponto de ônibus nas suas proximidades, mas a maioria dos alunos/as que se servem desse tipo de transporte tem de atravessar pelo menos uma rua para chegar à escola. Porém, a proximidade dos pontos de ônibus pode significar pouco para a segurança dos membros da comunidade escolar, já que as ocorrências violentas têm lugar no trajeto entre a escola e esses pontos. *“Nosso bairro é violento, tem muito assalto nos ônibus. Não tem horário, qualquer horário eles estão assaltando ônibus e pessoas”*. (Grupo focal, aluno da 8ª série, 14 anos.).

A rua é um espaço aberto onde todos transitam livremente, sem ter de transpor barreiras, sem qualquer estrutura organizacional, sem objetivos próprios e sem regras únicas de comportamento. Já o ambiente escolar, definido com suas cercas, muros e portões, dotado de atribuições, hierarquias e poderes específicos, objetivos a alcançar e missão institucional a realizar, surpreende como local de ocorrências violentas, conforme passamos a analisar.

4.6.2 Ambiente físico das escolas

As implicações da violência e suas diferentes manifestações no espaço escolar têm preocupado de forma especial toda a sociedade. Mas nosso propósito era perceber, neste momento, como ocorrem os atos de *bullying* dentro da escola e que influência a sua estrutura física desempenha para agravar ou amenizar a presença de tal fenômeno. Os espaços da escola são delimitados por muros, portões e grades, como que a evidenciar a passagem para um novo cenário, onde os alunos/as passam a desempenhar papéis específicos, próprios da escola, bem diferentes de outros espaços da vida cotidiana.

Fisicamente as escolas pesquisadas têm diferentes padrões arquitetônicos, variando de acordo com sua data de fundação e de acordo com as administrações municipais da época em que foram construídas. Porém, todas têm em comum um muro alto de proteção e uma outra entrada paralela pequena para facilitar entradas e saídas de pessoas, além de um portão de acesso para o estacionamento destinado para entrada e saída de veículos dos/as professores/as. Apesar de pequenas variações de tamanho, todas as escolas pesquisadas têm salas de aula e multimeios, biblioteca, pátio para recreação, quadra de esportes, coberta ou não, muitos corredores, espaços administrativos e, é claro, banheiros.

Todas as escolas pesquisadas dispõem de pessoal responsável pela portaria, conhecidos pelos alunos/as como “porteiros”¹⁴. Durante as observações foi possível perceber que o sistema de controle e identificação de entrada e saída de pessoal no ambiente escolar é frágil. Dentro de um conjunto de componentes sugeridos para garantir mais segurança física às escolas, tais como a presença de portões com vigilantes, controles de ingresso, gradeamento de janelas, patrulhamento policial externo, etc., todas as escolas apresentaram algum tipo de deficiência.

4.6.2.1 Espaços abertos:

a) Entrada e saída na escola

Tanto nos turnos da manhã como da tarde, os/as alunos/as da rede de ensino municipal de São Leopoldo chegam à escola a pé, de bicicleta, de carro, de “vans” e de ônibus e vão se encontrando em grupos de diferentes séries, faixa etária e gênero. Ficam espalhados ao longo

¹⁴ Os serviços de portaria nas escolas da rede pública municipal de Ensino Fundamental e Educação Infantil Municipais são terceirizados. A responsabilidade principal do ‘porteiro’ é cuidar da entrada e saída de pessoal.

das ruas que dão acesso ao portão central de entrada dos estabelecimentos, aguardando que os mesmos sejam abertos pelos responsáveis.

Com a abertura dos portões, o acesso ao interior da escola está liberado. A entrada ocorre de forma tranqüila e ordeira, parece ser um ritual cotidiano, repetindo-se todos os dias os gestos e falas dos estudantes. Dentro dos estabelecimentos novamente vão se formando pequenos grupos, agora por turma e série. Os alunos ocupam os espaços do pátio, corredores e áreas de convivência. De repente, um som de campainha ecoa fortemente, juntando-se ao burburinho de vozes: *está na hora da aula*. Neste instante todos se colocam próximo à sua sala de aula aguardando o/a professor/a que trará a chave para iniciarem as aulas. Alguns alunos continuam chegando aos poucos. Há tolerância de 5 minutos para entrarem em sala de aula, “*mas chegar atrasado é pagar mico e aí todos ficam tirando sarro da gente a aula toda*” (Grupo focal, aluno da 6ª série, 12 anos). De fato, percebemos durante as conversas de grupos focais que os adolescentes realmente se disciplinam para não atrasar na chegada da aula.

Durante as observações que realizamos e nos grupos focais e depoimentos escritos não foi possível perceber atos de violência relacionados ao *bullying* na entrada da escola.

Na saída da escola, ao contrário da entrada, percebemos que o *bullying* está muito presente entre os/as alunos/as. Na saída há xingamentos, empurrões, ameaças, agressões verbais e físicas. Os dados quantitativos já haviam indicado quando a pergunta era ***como você se sente na entrada e saída da escola?*** A **tabela abaixo, número 05**, demonstra que apenas 35% dos entrevistados se sentem seguros e muito seguros ao entrar e sair da escola.

Tabela número 05: Como você se sente ao entrar e sair da escola?

Opções	Sexo Masculino		Sexo Feminino		Não informado		Total	
	Absoluto	%	Absoluto	%	Absoluto	%	Absoluto	%
Muito Inseguro	26	6,55	18	4,53	0	0,00	44	11,08
Inseguro	40	10,08	31	7,81	1	0,25	72	18,14
Mais ou menos	65	16,37	77	19,40	2	0,50	144	36,27
Seguro	52	13,10	46	11,59	0	0,00	98	24,69
Muito Seguro	18	4,53	21	5,29	0	0,00	39	9,82
Total	201	50,63	193	48,61	3	0,76	397	100,00

A saída da escola é claramente definida pelos alunos/as como momento altamente ameaçador, tanto para meninos quanto para meninas, conforme podemos perceber em alguns depoimentos:

Eu tenho muito, muito medo de apanhar quando saio da escola. Às vezes chego a sonhar que meu pai se esqueceu de mim e aí os moleques de outra turma vieram e me pegaram e não tinha ninguém pra me defender, pois meus amigos já tinham ido (Aluno da 6ª série, 11 anos).

Outro depoimento colhido em grupo focal afirmou:

Nossa escola é muito perigosa. Aqui sempre tem briga. Gente surrando e gente apanhando. Quase tudo começa dentro da escola e termina na saída porque na rua não tem ninguém pra separar. ‘Os cara dizem: - Vou te pegar na saída. Aí chama os amigos dele e parte pra briga’. Tudo começa por provocações, torcidas e ameaças (Grupo focal, aluno da 6ª série, 14 anos).

Outro aluno assim se manifestou:

Sempre tem um cara que puxa a frente. É um cara pilheiro, bota pilha nos colegas para bater no outro. Aí ele cai fora e o grupo acaba se ferrando, quase sempre quem vai junto se rala, apanha. Aí chamam os pais deles, tomam ocorrência e às vezes tomam suspensão (Aluno da 8ª série, 15 anos).

Nas observações percebemos que os “pilheiros”, na linguagem dos/as alunos/as, são os/as colegas maiores fisicamente e usufruem de certa liderança sobre os demais. Apesar de

provocarem, ameaçarem e maltratarem os colegas eles ainda são elogiados por seus seguidores.

Na saída da escola os/as alunos/as vão se aglomerando em torno do portão, no lado interno do muro, aguardando ou disputando a condição de acesso externo. Deste jogo de forças, alguns se esquivam, recuam (por estratégia ou por constrangimento) buscando posições que os acolham e assim fiquem mais bem protegidos. Alguns permanecem por longo tempo pela escola como que “esquecidos” até que uma professora ou um familiar procure por ele/ela. E, no outro dia, tudo recomeça.

b) O pátio, o recreio e prática do *bullying*

Todas as escolas pesquisadas têm pátio. Porém, seu tamanho varia entre os estabelecimentos. Nos grupos focais os alunos se referem ao pátio como espaço agradável. Mas reclamam e pedem melhor e maior infra-estrutura: ... *“eu acho que devia ter mais bancos, mesas de jogos e música. Não entendi porque este ano não tem mais música no recreio”*. (Aluna da 8ª série, 14 anos).

Ante a manifestação citada acima, procuramos saber se efetivamente foi retirado o som musical durante o recreio e uma funcionária nos falou:

Ah, tinha muita rivalidade entre eles (alunos). Uns queriam um tipo de música e aí outros não gostavam e já começavam a se provocar. A briga maior sempre dava (acontecia) entre as meninas. Formavam ‘bolinho’ umas contra as outras, se chamando de nomes de todo tipo e aí foi decidido retirar a música para acalmar todo mundo (Funcionária de escola, em entrevista).

Na pesquisa quantitativa foi perguntado aos entrevistados/as que indicassem *quais eram os espaços da escola que mais gostavam*. O pátio e a quadra de esportes obtiveram o

maior percentual. 71,37%, tendo como opção respostas múltiplas, afirmaram como sendo os espaços que mais gostam, **conforme tabela número 06.**

Tabela número 06 - Respostas múltiplas: Quais são os espaços da escola que você mais gosta?

Sexo Opções	Masculino		Feminino		Não informado		Total	
	Absoluto	%	Absoluto	%	Absoluto	%	Absoluto	%
Pátio	60	15,11	95	23,93	0	0,00	155	39,04
Sala de Aula	24	6,05	27	6,80	0	0,00	51	12,85
Corredores	21	5,29	31	7,81	0	0,00	52	13,10
Quadra de Esportes	121	30,48	64	16,12	4	1,01	189	47,61
Outro	15	3,78	18	4,53	2	0,50	35	8,82
Total	241	60,71	235	59,19	6	1,51	482	100,00

Na **tabela número 07**, quadro abaixo, ao contrário da anterior, o propósito era saber *quais são os espaços que os alunos menos gostam*. Novamente tivemos a confirmação que o pátio e a quadra de esportes são os espaços preferidos pelos alunos e as salas de aula, os corredores e outros espaços, tais como os banheiros, dentro da opção outros espaços, são os que os/as alunos menos gostam.

Tabela número 07 - Respostas múltiplas: Quais são os espaços da escola que você menos gosta?

Sexo Opções	Masculino		Feminino		Não informado		Total	
	Absoluto	%	Absoluto	%	Absoluto	%	Absoluto	%
Pátio	13	3,27	22	5,54	1	0,25	36	9,07
Sala de Aula	96	24,18	93	23,43	1	0,25	190	47,86
Corredores	60	15,11	36	9,07	1	0,25	97	24,43
Quadra de Esportes	30	7,56	24	6,05	0	0,00	54	13,60
Outro	43	10,83	42	10,58	1	0,25	86	21,66
Total	242	60,96	217	54,66	4	1,01	463	100,00

Conforme podemos perceber através dos números apurados acima, há uma estreita relação entre as tabelas de números 06 e 07. A diferença está na comparação com os dados da **tabela número 08**, onde foi perguntado *como o/a aluno/a se sente na hora do recreio*. Do total dos/as alunos/as, 33,25% responderam dizendo que se sentiam muito inseguros ou inseguros e 41,56% disseram que se sentiam mais ou menos. Apenas 22,67% disseram que se sentiam seguros ou muito seguros, conforme está demonstrado na tabela abaixo.

Tabela número 08: Como você se sente na hora do recreio?

Opções	Sexo Masculino		Sexo Feminino		Não informado		Total	
	Absoluto	%	Absoluto	%	Absoluto	%	Absoluto	%
Muito Inseguro	34	8,56	13	3,27	0	0,00	47	11,84
Inseguro	49	12,34	45	11,34	1	0,25	95	23,93
Mais ou menos	74	18,64	89	22,42	2	0,50	165	41,56
Seguro	33	8,31	41	10,33	0	0,00	74	18,64
Muito Seguro	11	2,77	5	1,26	0	0,00	16	4,03
Total	201	50,63	193	48,61	3	0,76	397	100,00

Destaque-se que o pátio faz parte dos chamados espaços abertos da escola. Os estudantes gostam dele, mas se sentem inseguros. Buscando entender esta aparente contradição procuramos compreender que causas regem esta situação visto que o recreio é um momento importantíssimo na vida escolar. Percebemos que apesar de a sua duração ser de apenas 15 minutos é neste espaço de tempo que ocorrem os “namoricos” e as brincadeiras, mas também as provocações, as exclusões, as brigas e as agressões. As observações evidenciaram que existe uma quantidade razoável de alunos, tanto meninos quanto meninas, que ficam sozinhos, apartados dos demais com medo de se envolverem em conflitos; outros, formam grupos e saem a caminhar pelo pátio. Em ambas as situações, percebemos que a insegurança e o medo estão presentes, pois existem inúmeros grupos e nunca se tem domínio do que pode estar sendo pensado ou tramado por um colega do seu próprio grupo contra

colegas de outro grupo e vice-versa, conforme transcrevemos seus próprios depoimentos durante as conversas de grupos focais.

Ah, eu tenho medo de me envolver em confusão. No recreio eu fico quieto no meu canto pra não sobrar pra mim (Aluno de 6ª série, 11 anos).

Eu me sinto um pouco inseguro quanto o comportamento de alguns colegas, se eu devo seguir o mesmo caminho dele(a) (Aluno da 8ª série, 15 anos).

No recreio sempre tem ‘os cara’ que querem aparecer. Ameaçam a gente, dizem que vão pegar a gente na saída. Eu acho assim oh, que eles querem se sentir, assim, os donos do pedaço, os melhores, os mais fortes (Grupo focal, aluno de 8ª série, 14 anos).

Eu me sinto tranqüilo, mas quando meus amigos não vêm não fico do mesmo jeito, pois às vezes tem gente que fica cuidando o grupo que eu ando e daí querem tirar proveito porque só tem um (Aluno da 8ª série, 15 anos).

Já aconteceu de pessoas inticar com outra e dar briga e outras pessoas se meterem e apanharem, por isso sempre fico longe desses casos de briga. Todos dizem que esta é uma escola de senvergonhice, de maconheiros e de várias outras coisas. Tenho medo quando um colega ameaça o outro pois, gosto muito dos meus amigos e eu não quero ver eles machucados e envergonhados (Aluno da 6ª série, 12 anos).

As escolas que dispõem de maior número de pessoas adultas durante o intervalo do recreio têm menos problemas de violência neste momento. Foi constatado que a presença de adultos em alguns casos inibe comportamentos agressivos e em outros, há intervenção efetiva quando se iniciam episódios de intimidação, ameaças, brigas, chutes, etc., evitando portanto atos de *bullying*. Encontramos escolas em que os próprios alunos são responsáveis para monitorar os colegas durante o recreio. Seu trabalho é de apaziguador. Um menino fiscal nos disse que *eles nos levam a sério porque a gente quer o bem de todos*. De fato, durante as observações confirmamos a importância e a eficácia desse trabalho junto aos colegas.

Durante os trabalhos de observações os professores nos diziam:

Eles (alunos) são agressivos, não respeitam as autoridades, não respeitam ninguém. Não dialogam, esquivam-se, não aceitam as orientações. Há uma necessidade de chamar atenção incrível. É difícil de trabalhar. Nós professores,

talvez, precisaríamos de cursos de formação para trabalhar com eles (alunos). Os alunos de hoje desistem e aguardam para fazer o EJA¹⁵. Na verdade eles (alunos) querem sair da escola o mais rápido possível (Professora, em entrevista).

Em todas as escolas percebemos que as salas de aula ficam fechadas durante o recreio. Ao término deste, os/as professores/as vão até o pátio buscar seus alunos para conduzi-los até às salas de aula. É um ritual diário. Tem locais definidos onde os alunos, por série, devem esperar seu/sua professor/a. Procuramos entender e compreender a partir das equipes diretivas das escolas sobre as razões de se fechar as salas durante o recreio e ouvimos:

Nós fechamos as salas na hora do recreio por medidas de segurança. Somos em poucas (pessoas) para cuidar de todos os espaços e deixar eles (alunos) sozinhos seria uma irresponsabilidade muito grande. Desde que eu estou aqui sempre funcionou assim. A professora que está em sala no último período antes do recreio fecha a porta e traz a chave pra sala de professores. Depois do recreio a professora que assume a turma abre a porta da sala (Diretora, em entrevista).

4.6.2.2 Ambientes fechados

a) Tamanho da escola, número de alunos por sala e atos de *bullying*

É fácil supor, *a priori*, que os problemas de *bullying* aumentam mais ou menos em proporção direta com o tamanho da escola e do número de alunos por sala de aula, bem como que os problemas sejam mais frequentes nas escolas e salas de aula com maior número de alunos. Porém, os dados recolhidos nas escolas pesquisadas não confirmaram estas hipóteses. Tanto na observação participante quanto na pesquisa quantitativa, não foi possível perceber

¹⁵ EJA, sigla que designa Educação de Jovens e Adultos. Tem legislação específica e a idade mínima para frequentá-lo é 15 anos.

relação positiva entre a gravidade dos problemas de *bullying* e o tamanho da escola ou número de alunos por turma em sala de aula.

Percebemos que o tamanho das escolas e das salas de aula pesquisadas tem uma importância insignificante para a frequência e a gravidade da prática do *bullying*. De acordo com as observações realizadas, as salas de aula estão em boas condições de conservação. Seu tamanho é compatível com o número de alunos sugeridos pelo Conselho Estadual de Educação. A iluminação é adequada e o sistema elétrico é monitorado por empresa que periodicamente faz a manutenção. O estado de conservação das carteiras e demais móveis das salas de aula é bom e a limpeza do chão e paredes também.

Apesar disto, percebemos que existe fragilidade em algumas relações entre os alunos de uma mesma sala de aula, devido à falta de coleguismo. Durante as observações percebemos e ouvimos clara e abertamente expressões do tipo: *“eu não gosto do (Fulano) porque ele é muito chato e exibido, ou eu não confio no (Beltrano) porque ele inventa as coisas”*. O fato de não gostarem de seus colegas generaliza uma situação de desconforto e desconfiança entre todos, fazendo com que os laços afetivos entre os membros da classe se fragilizem, conforme falou um aluno da 6ª série, 12 anos: *“aqui tem pouco coleguismo, não tem união. Ninguém se importa com ninguém”*.

Esta ausência de empatia e solidariedade entre os colegas acaba se estendendo às outras relações. Algumas dificuldades nas relações entre os alunos foram mencionadas como a formação de pequenos grupos fechados, impedindo a aproximação dos outros. Se, por um lado, as chamadas *panelinhas* formam grupos de referência e criam identidades entre os alunos, por outro, criam uma relação de dependência entre seus membros ou instituem uma forma de exclusão, como definiu uma aluna da 8ª série, 14 anos: *“muitas vezes as pessoas se*

acham mais bonitas, mais riquinhas, mais tudo e se acham no direito de humilhar, bater, xingar e excluir os outros”.

Percebemos também que as relações entre os alunos influenciam a sua própria permanência na escola, porque ali eles desfrutam de convivência social e se ligam afetivamente uns aos outros. Um dos indicadores de relacionamento entre os alunos é a amizade ou o coleguismo com uma turma de referência, ainda que estabeleçam laços de pertencimento e igualdade com o conjunto dos colegas, como expressou um aluno da 8ª série, 15 anos: *“você entra numa turma, aí pega amizade com os colegas e parece que você já conhece há anos. Sempre tem seus amigos que quando você está triste eles te ajudam”.*

Como procuramos demonstrar, os alunos/as vivenciam intensamente diferentes situações com seus colegas em sala de aula, estabelecendo laços fortes de amizade com uns e mais fracos com outros ou até os dois momentos com um mesmo colega ou amigo. Experimentam simultaneamente atitudes de aversão e amizade a colegas da mesma classe, mas quanto perguntado *como se sentem dentro da sala de aula* os números indicam que se sentem seguros e muito seguros, conforme podemos ver na **tabela abaixo, número 09**.

Tabela número 09: Como você se sente dentro da sala de aula?

Sexo	Masculino		Feminino		Não informado		Total	
	Absoluto	%	Absoluto	%	Absoluto	%	Absoluto	%
Muito Inseguro	5	1,26	4	1,01	0	0,00	9	2,27
Inseguro	10	2,52	10	2,52	0	0,00	20	5,04
Mais ou menos	57	14,36	60	15,11	1	0,25	118	29,72
Seguro	88	22,17	77	19,40	1	0,25	166	41,81
Muito Seguro	41	10,33	42	10,58	1	0,25	84	21,16
Total	201	50,63	193	48,61	3	0,76	397	100,00

Vale chamar a atenção para a magnitude dos percentuais de alunos que afirmam se sentir seguros dentro de sala de aula. Uma possível explicação para esses índices deve-se a presença de pessoa adulta muito próxima a todos.

Por outro lado, como podemos ver na tabela número 07, a mesma sala de aula que os alunos dizem se sentir seguros é o mesmo espaço que eles menos gostam, seguido dos corredores. Parece uma contradição. Porém, é possível inferir que a sala é segura porque tem um/a professor/a, uma pessoa adulta responsável pela turma e localiza-se entre outras salas que, de uma forma ou outra, inibe atitudes violentas nestes espaços. Os alunos não gostam da sala de aula provavelmente porque ela apresenta poucos atrativos.

b) Os banheiros e a prática de *bullying*

Na pesquisa quantitativa indagamos sobre os espaços da escola que os estudantes menos gostam. Por lapso de percepção do pesquisador o termo “banheiro” não foi incluído expressamente no questionário. Mesmo assim, o espaço denominado “banheiros”, juntamente com sala de direção, na opção outros, foi mencionado expressamente por 21,66% dos entrevistados/as como espaços que os alunos/as menos gostam, conforme está demonstrado na tabela número 07, acima.

Considerando o expressivo percentual, durante as observações e conversas com os grupos focais procuramos entender, a partir dos estudantes, porque eles não gostam dos espaços onde se localizam os banheiros. As falas demonstraram cabalmente que não gostam porque esses espaços são extremamente perigosos. São espaços de acerto de contas, de pressão, de agressão, de castigo, de recados nas paredes e de muita intimidação, conforme foi

expresso pelos estudantes: *“No ano passado os banheiros e as salas eram riscados pelos alunos com ameaças e nomes feios. Quem tem amigos enfrenta e aí dá briga. Quem é sozinho fica com medo e vergonha dos outros”*. (Aluna da 6ª série, 12 anos).

Em visita aos estabelecimentos percebemos que é prática comum entre as meninas mandarem recadinhos intimidatórios, ameaçadores e caluniosos às suas colegas através da porta do banheiro: *“[...] sua vaca. Vou te arrebentar a cara. Você é uma vagabunda, uma galinhosa”*. (Aluna, 8ª série, 14 anos). No grupo focal os estudantes assim se manifestaram:

As ameaças começam mesmo dentro da sala (de aula) e depois continuam no pátio ou na saída da escola. Elas (acontecem) quando tem algum esculache, ou quando um maior bate num pequeno e aí ele chama o irmão ou pede ajuda para seus amigos e vão se encarando. Se tem um professor por perto não dá nada e aí eles fazem espera no banheiro. Eles fecham a porta e dão um sova no cara. Outro dia um cara ficou ‘se achando’ (exibindo-se) e aí o meu amigo foi lá (no banheiro) e deu um pau nele. Depois ele não veio mais pra escola (Grupo focal com alunos de 6ª e 8ª séries).

Outro menino da 6ª série, 11 anos assim nos falou: *“Outro dia um cara da 8ª série pegou um (aluno) da 5ª e colocou no vaso só porque ele tava molhando o cabelo pra fazer o topete”*.

Em algumas escolas os banheiros são espaços temidos tanto por meninos quanto por meninas que estão traduzidos nas mensagens escritas de calúnia, de difamação, de exibicionismo e ameaças de agressões e de esperas.

c) Os corredores

Durante os trabalhos de campo observamos se os corredores das escolas eram largos ou estreitos, iluminados ou escuros, limpos ou sujos para poder melhor entender o que acontece neles. Constatamos que todos seguem um padrão mínimo de construção de mais ou menos 1m e 50 cm de largura e comprimento variado e são, invariavelmente, mal iluminados e sem a presença de supervisores. Para evitar maus tratos muitas escolas não permitem que os alunos permaneçam nos corredores durante o período do recreio. A pesquisa quantitativa demonstrou que 24,43% dos/as alunos/as não gostam desses espaços, e suas falas demonstram que as principais razões estão relacionadas ao medo, como podemos perceber neste depoimento: “*Os corredores são muito perigosos. Os grandes sempre empurram os pequenos, derrubam, dão cascudos (tapa de raspão no cabelo), xingam e se aproveitam da gente*”. (Aluno da 6ª série, 13 anos).

Como acabamos de descrever, em todos os espaços acima mencionados os atos de *bullying* estão presentes e as equipes diretivas das escolas têm sérias dificuldades em trabalhar com essas situações, como observou uma diretora:

Eu não agüento mais. Esta escola é só problema. Os alunos não respeitam ninguém. As professoras querem que a diretora resolva os problemas que elas mesmas não conseguem resolver. O professor que sai da Universidade ainda está iludido que vai ensinar, que vai mudar a escola. Coitado dele! Precisamos perceber que o papel da escola está mudando e nós precisamos nos preparar para acompanhar essa mudança, dando as respostas necessárias para os novos tempos que estamos vivendo (Diretora de escola, em entrevista).

4.7 Um olhar sobre *bullying* para além dos espaços físicos

Para entender o fenômeno *bullying* no cotidiano da escola foi observado como os/as alunos/as interagem em sala de aula, na hora do recreio, nos corredores, no pátio, nos

banheiros e na entrada e saída da escola. Foi observado também, mesmo que muito brevemente, as características do entorno das escolas, o tamanho das salas de aula e o número de alunos por estabelecimento para verificar sua influência na prática do *bullying*. Trata-se certamente de um conjunto importante de temas para um estudo que se propõe adquirir maior conhecimento da prática do *bullying* no ambiente escolar e entender como ele ocorre no cotidiano, a partir da observação e das falas dos próprios alunos.

Porém, apesar de analisar esse conjunto de temas, tudo isto ainda parece insuficiente para atender o propósito da presente pesquisa. Então, procuramos observar e serão igualmente abordados neste momento, outros temas que estão presentes nas características dos diversos tipos de alunos/as: os agressores, as vítimas ou aqueles que não são nem um e nem outro, aqui denominados como observadores.

À luz do conceito de *bullying* formulado por Dan Olweus (1998), descrito no capítulo anterior, durante o trabalho de campo procuramos observar as relações existentes entre as características externas e as qualidades pessoais dos estudantes com a prática do *bullying*, conforme passamos a descrever.

a) Sinais físicos externos e a prática do *bullying*

A partir de uma postura aberta e flexível propusemos aos alunos/as que falassem ou descrevessem com suas próprias palavras porque determinados colegas são vítimas de *bullying*. O objetivo era saber se as agressões sofridas por um colega têm relação com sinais físicos externos, tais como a cor dos cabelos, etnia, sotaque, obesidade ou algum tipo de defeito físico. A esse respeito os estudantes assim se manifestaram:

Tem muitos colegas que são deixados de lado por causa do tamanho e da cor da pele, se são bonitos ou se são feios, se sabem jogar ou não sabem, se são amigos ou inimigos, se são chatos ou legais, se incomodam ou fazem tudo como mandam as regras (Aluno da 8ª série, 15 anos).

Aqui na escola as colegas que não sabem brincar direito ou até mesmo não sabem jogar futebol ou vôlei, ninguém escolhe aquela pessoa pra brincar (Aluna da 6ª série, 12 anos).

Os maiores, playboys, riquinhos, fortes, se acham no direito de incomodar o outro porque ele é menor, gordinho, magrinho, deficiente. É isso que torna o ambiente escolar tenso (Aluna da 6ª série, 12 anos).

Há muito tempo atrás (1 ou 2 anos) eu era agredida verbalmente pois, tirava notas boas e os meus colegas, por vingança e inveja, me davam apelidos que tivessem a ver com minha aparência física (magricela, nariguda, etc.) Eu um dia falei, pedi ou melhor, implorei pra minha mãe me tirar da escola. Eu já chorei muito nesta escola. Minha prima disse que na escola que ela estuda (escola particular) os colegas se respeitam, tudo é tranquilo (Aluna de 6ª série, 12 anos).

Eu adoro ir à escola, eu aprendo, faço amizades, me divirto, etc. Mas tem algumas coisas que me deixam chateada, as pessoas nos empurram, fazem gozações e brincadeiras maldosas, brigam, xingam e ameaçam. Muitas vezes os alunos brigam, quase se matam, acontecem injustiças e muitas ofensas, roubo de material, desrespeito e muitas outras coisas. A pessoa que nos ofende e nos maltrata e faz todas as outras coisas, se acha melhor que todos. Só porque usam roupas caras, são altos e magros, bonitos e até mais inteligentes, quando na verdade não são grande coisa. Existe muito preconceito com negros, gordos, baixinhos, burros e isso faz nos sentir as piores pessoas do mundo. As pessoas inventam coisas sobre você e você é obrigado a ouvir comentários desagradáveis. Isso nos deixa péssimos e preocupados com o que pensam de você, ou o que será a próxima pegadinha (Aluna da 8ª série, 14 anos).

Os depoimentos confirmam aquilo que habitualmente se ouve dizer sobre as vítimas do *bullying*. Na visão dos alunos/as apareceu muito fortemente que alguém é vítima de *bullying* porque apresenta algum defeito, alguma diferença. Durante as observações percebemos que há uma série de variáveis entre as características externas dos alunos, como a cor dos cabelos, etnia, sotaque, obesidade que podem levar a atos de *bullying*. Porém, não percebemos que exista uma relação automática entre sinais externos e vítimas ou agressores de *bullying*. Constatamos que em alguns casos essas diferenças servem de motivação inicial para que alguém se torne vítima, porém, em outros, essas mesmas diferenças estão presentes em aluno/a agressor. Portanto, nossas observações não permitem afirmar que os sinais externos de um/a aluno/a sejam causas suficientes para que ele se torne vítima ou praticante

de *bullying*. As características externas, exceto a força física, desempenham uma função muito menor na origem dos problemas de *bullying* do que normalmente se acredita. Apesar disto, esta conclusão não elimina a possibilidade de que tais sinais externos não tenham sido importantes em determinados casos individuais.

Percebemos que os estudantes têm muita sensibilidade e respeito pelos colegas portadores de deficiência física. Atribuímos esse fato à sua inclusão nas classes regulares e à extinção das classes especiais que abrigavam alunos com necessidades especiais. Não foi possível perceber durante o trabalho de campo que alunos/as com problemas de deficiência física tenham se tornado alvo preferencial dos agressores para a prática do *bullying*. Nos atos de *bullying* presenciados, invariavelmente, as vítimas eram mais frágeis fisicamente que seus agressores.

4.8. *Bullying* entre meninas

De acordo com as observações realizadas, os depoimentos escritos, os relatos de grupos focais e pesquisa quantitativa, percebemos que os meninos estão mais expostos aos atos de *bullying* que as meninas. Esses resultados, segundo Olweus (1988), podem ser mais bem compreendidos quando distinguimos o *bullying* direto do indireto. O primeiro refere-se a ataques diretos, frente a frente, quer verbal ou fisicamente, característica mais presente entre meninos. O segundo ocorre com muita sutileza e caracteriza-se pelo isolamento social e exclusão do grupo de companheiros, mais freqüente entre meninas. É preciso, no entanto, reafirmar que estes resultados refletem as tendências principais. Naturalmente em algumas escolas e grupos, as vítimas de agressões diretas podem ser mais meninas do que meninos.

Durante as observações, percebemos que a agressão com meios físicos efetivamente é mais comum entre meninos. Porém, as meninas recorrem com mais frequência a formas de provocações como a difamação, o rumor, a manipulação das relações de amizades, privando uma menina de sua melhor amiga, etc.

Muitas de minhas colegas se agridem falando mal do estilo, moradia, grupo ou outros e isso faz com que muitas (colegas) se excluam individualmente de todas, se sintam inferiorizadas. Muitas (meninas) fazem as outras de empregadas. Se a gente não faz aquilo que elas pedem aí elas excluem a gente. Aí as gurias combinam e “abrem gelo” com a gente. Ninguém mais fala com a gente. As meninas são um saco (Aluna de 6ª série, 12 anos).

Constatamos que as meninas têm muito medo da solidão. Nas conversas dos grupos focais, o que as vítimas de intimidações mais lembravam era de sua solidão. Apesar das coisas cruéis que aconteciam – recadinhos na porta do banheiro, bilhetes anônimos, fofocas, boatos, calúnias, xingamentos -, o que mais oprimia as meninas era o fato de ficarem sozinhas. Percebemos que as meninas procuram evitar a solidão a qualquer custo, inclusive permanecendo num relacionamento difícil com colegas. Nas conversas de um grupo focal, havia uma aluna da 6ª série que reclamava muito das colegas e perguntamos a ela: por que você não se afasta delas? Ela prontamente nos respondeu: *“Pra quem eu vou contar meus segredos? As pessoas têm pena de quem está sozinha, e ninguém gosta de se sentir assim”*.

Durante as observações e as conversas de grupos focais, tivemos dificuldades para dimensionar a intensidade que certas expressões utilizadas nas relações interpessoais por meninas causam em suas colegas, tais como: *“De agora em diante vamos ser amigas”*. *“Faça isso ou não sou mais sua amiga”*. Tivemos dificuldades em perceber quão forte eram os sentimentos de raiva e exclusão das vítimas em relação a suas colegas, agressoras, visto que apesar de tudo, estavam sempre juntas.

Percebemos que a maioria dos atos de *bullying* feminino ocorre por ordem de uma líder, cujo poder reside em sua capacidade de manter uma ‘*fachada*’ de tranquilidade de menininha no decorrer de abusos constantes e dissimulados a uma colega. Ela dirige o consenso social do grupo. As meninas que praticam o *bullying* parecem, para quem vê desapercivelmente, merecer uma ótima avaliação no que tange a relacionamento social.

Para muitas meninas, se não a maioria, o dia-a-dia na escola pode ser imprevisível. Alianças mudam com cochichos sob o disfarce de intimidade e brincadeiras de meninas. Nas minhas conversas com as meninas, muitas expressaram o temor de que até as atitudes reveladoras de conflitos cotidianos pudessem resultar na perda da pessoa de quem elas mais gostavam. Elas acreditavam que manifestar uma tristeza era motivo de castigo. O isolamento segundo elas, era irreversível e um preço muito alto a se pagar. Um dia, numa conversa de grupo focal, uma menina da 6ª série, 12 anos, falou:

Não é interessante dizer o que estou pensando e se disser, bom, elas não vão mais querer ser minhas amigas. Outra menina da mesma série complementou: se eu conto para minhas amigas que estou zangada com elas, aí eu ganho mais uma inimiga (Aluna da 6ª série, 12 anos).

A presença de atos de *bullying* entre as meninas é real. Percebemos que as vítimas sofrem muito com as agressões e exclusões a que são submetidas, chegando ao cúmulo de muitas implorar às suas colegas para serem suas amigas. Outras acreditam que merecem o tratamento de exclusão que recebem das suas colegas porque são feias, pobres e ‘burras’. Porém, nas observações realizadas não confirmamos que haja relação tão direta entre a prática do *bullying* a partir da simples posse destes atributos.

Constatamos que as relações entre meninos, de modo geral, são mais árduas, mais agressivas do que as que se estabelecem entre as meninas. Porém, pelo que foi possível

perceber, tanto os meninos quanto as meninas sofrem muito com os atos de *bullying*. Nos demais quesitos do questionário as respostas entre meninos e meninas são muito próximas.

4.9. Medo de ir à escola e atos de *bullying*

Após termos apresentado os dados quantitativos e qualitativos sobre a presença de atos de *bullying* no ambiente escolar, observados e analisados os espaços de maior incidência e percorrido, mesmo que brevemente, sobre as diferentes formas de sua manifestação entre meninos e meninas, avaliamos oportuno abordar outro aspecto importante no presente estudo, isto é, o medo de ir à escola relacionado ao receio de atos de *bullying*.

A **tabela número 10, abaixo**, quando perguntados se *você já viu um colega ou outro aluno agredir alguém na escola* 94,71% dos entrevistados disseram ter visto um colega ou outro aluno agredir alguém na escola. Observamos que a palavra **agredir** constou na tabela número 03, anteriormente apresentada, juntamente com mais 22 palavras relacionadas ao *bullying* e 71,03% dos entrevistados na ocasião disseram ter visto colegas agredirem outros colegas na escola. Portanto, em ambas as situações confirma-se que a agressão efetivamente está presente dentro da escola, na visão dos espectadores, visto que a pergunta questionava sobre o presenciar de determinadas situações. Observamos que quando elaboramos a pergunta sobre a agressão intencionalmente não especificamos o tipo, se era verbal ou física. Nas observações e nos depoimentos escritos, constatamos que elas são tanto verbais quanto físicas, e o medo maior está em ser agredido fisicamente, nos meninos e verbalmente, entre as meninas, conforme demonstramos nos depoimentos anteriores e deste menino da 6ª série, 12 anos, quando dizia que:

[...] a briga é feita mais no recreio. Nas salas de aula tem pessoas que querem se achar os valentões do colégio. Batem em pessoas que não são de briga e que são frágeis. ... A hora da saída é que eles acertam as contas (brigam). Gente que nem faz parte da briga chuta e bate nas pessoas que estão brigando, intima para eles brigarem vai fulano, briga, vai deixar quieto? Ele te chamou de filha da puta, etc.” intimam as pessoas a brigarem até aparecer uma pessoa adulta (Aluna da 6ª série, 12 anos).

Tabela número 10: Você já viu um colega ou outro aluno agredir alguém na escola?

Opções	Sexo Masculino		Sexo Feminino		Não informado		Total	
	Absoluto	%	Absoluto	%	Absoluto	%	Absoluto	%
Sim	189	47,61	184	46,35	3	0,76	376	94,71
Não	12	3,02	9	2,27	0	0,00	21	5,29
Não respondeu	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00
Total	201	50,63	193	48,61	3	0,76	397	100,00

A pergunta representada na **tabela número 11** abaixo perguntava: *você tem medo de ser agredido na escola?* Os dados demonstram o medo que os/as alunos/as têm de serem vítimas de atos de *bullying* na escola. Embora os percentuais de 57,68%, daqueles que responderam afirmativamente sejam elevados, ainda assim são inferiores aos que informaram ter presenciado atos de agressão, conforme tabela anterior. Neste sentido, confirma-se novamente a percepção inicial de que os/as alunos/as que presenciam atos de *bullying* são maiores do que os que sofrem e estes também superiores aos que praticam.

Tabela número 11: Você tem medo de ser agredido na escola?

Opções	Sexo Masculino		Sexo Feminino		Não informado		Total	
	Absoluto	%	Absoluto	%	Absoluto	%	Absoluto	%
Sim	108	27,20	119	29,97	2	0,50	229	57,68
Não	88	22,17	66	16,62	0	0,00	154	38,79
Não respondeu	5	1,26	8	2,02	1	0,25	14	3,53
Total	201	50,63	193	48,61	3	0,76	397	100,00

Na perspectiva de melhor compreender a influência dos atos de *bullying* na vida dos estudantes, procuramos saber e perceber sobre a chamada ‘desculpa’ para não ir à escola muitas vezes dada aos responsáveis. Perguntamos aos alunos: ***Você já inventou estar doente por medo de vir à escola?*** Para surpresa, 34,01% dos/as entrevistados/as confirmaram que já se utilizaram desse subterfúgio para não ir à escola, **conforme tabela abaixo, número 12**. Durante as observações e depoimentos igualmente percebemos que muitos alunos têm medo de ir à escola e ‘inventam’ problemas de saúde para não enfrentarem o ambiente escolar.

Tabela número 12: Você já inventou estar doente por medo de vir à escola?

Opções	Sexo Masculino		Sexo Feminino		Não informado		Total	
	Absoluto	%	Absoluto	%	Absoluto	%	Absoluto	%
Sim	75	18,89	58	14,61	2	0,50	135	34,01
Não	123	30,98	134	33,75	1	0,25	258	64,99
Não respondeu	3	0,76	1	0,25	0	0,00	4	1,01
Total	201	50,63	193	48,61	3	0,76	397	100,00

Com o propósito de obter uma amostra da interferência do *bullying* na vida cotidiana dos alunos perguntamos se ***eles/elas já pensaram em parar de estudar por medo de ir à escola*** e, 25,94% dos entrevistados/as disseram que sim, contra 73,80% que informaram negativamente, **conforme tabela número 13**. Nas conversas de grupos focais encontramos um menino da 6ª série, 12 anos, que nos disse: *“Eu me sinto com medo, vergonha e inseguro. Eu sempre sou chamado de várias coisas e às vezes até apanho por nada e pra falar a verdade tenho medo até das professoras”*. Procuramos saber mais detalhes e ele continuou dizendo: (Eu acho que isso acontece) *“porque a pessoa é diferente, tem um jeito diferente, é feio. Eu, por exemplo, sou chamado de bicha quase sempre e isso (ocorre) só porque tenho mais amigas do que amigos”* (Aluno da 6ª série, 12 anos).

O depoimento acima ilustra a forma como muitos colegas agem para difamar e rotular um/a outro/a colega. Observamos, por exemplo, que a atribuição dada a ele não está relacionada a sinais físicos externos, mas a forma dele se relacionar com as meninas e que, provavelmente, se diferencia da forma como os demais meninos se relacionam com elas.

Tabela número 13: Você já pensou em parar de estudar por medo de ir à escola?

Opções	Sexo Masculino		Sexo Feminino		Não informado		Total	
	Absoluto	%	Absoluto	%	Absoluto	%	Absoluto	%
Sim	75	18,89	58	14,61	2	0,50	135	34,01
Não	123	30,98	134	33,75	1	0,25	258	64,99
Não respondeu	3	0,76	1	0,25	0	0,00	4	1,01
Total	201	50,63	193	48,61	3	0,76	397	100,00

Como acabamos de demonstrar nas últimas 4 (quatro) tabelas, um número muito expressivo de alunos/as têm medo de ir à escola e de ser agredido nestes espaços. Percebemos também que muitos/as já simularam problemas de saúde e outros já pensaram em parar de estudar igualmente por medo de ir à escola, conforme eles próprios relatam: *“Já chorei muitas vezes na escola. Já pedi muitas vezes para minha mãe me tirar daqui”*. (Aluna da 6ª série, 12 anos).

Outra menina da 8ª série, 13 anos, relatou:

Minha vida na escola é boa e ao mesmo tempo ruim. Alguns dizem que eu sou feia, me chamam de carroceira... eu não tinha vontade de fazer nada mais além de chorar e desabafar. Eu contava para a minha mãe, ela falava com a diretora, mas não adiantava nada. A diretora falava com eles (colegas), mas no outro dia começava tudo de novo. Eu não tinha mais vontade de vir para a escola. Eu me irritava e ao mesmo tempo me chateava tudo isso (Aluna da 8ª série, 13 anos).

Percebemos que as escolas, de modo geral, dado o número elevado de alunos, sua forma organizativa, preocupada em dar conta dos conteúdos pedagógicos exigidos, agregado à carência de profissionais capacitados para lidarem com as situações decorrentes deste

fenômeno, ainda não têm condições de atender os/as alunos/as que são vítimas de *bullying* e precisam de atenção especial.

4.10 Tramando dados e conceitos

A escola é um espaço profundamente interacional, de representações e demonstrações de encontros de culturas, costumes e formas de ver e conceber o mundo. Neste sentido, durante os trabalhos de campo, relatos de grupos focais, depoimentos escritos pelos alunos/as e pesquisa quantitativa, constatamos que efetivamente existe a prática de atos de *bullying* nas imediações e dentro das escolas. Sua manifestação é muito difusa e sutil, variando desde a exclusão do grupo a agressões físicas sangrentas. Percebemos que se manifesta com maior intensidade nos espaços abertos, sem a presença de pessoas adultas. Os dados quantitativos mostraram que o horário do recreio, para 23,93%, representa um momento inseguro na escola e muito inseguro para 9,32% dos alunos entrevistados. Um aluno de 15 anos, da 8ª série, se manifestou dizendo que

na escola você vê de tudo: é briga, desrespeito, vandalismo ... Até que no presente não, mas antigamente, o bicho pegava. Rolava tudo o que se imagina. Coisas extraordinárias como drogas, armas e ainda mais brigas. Era difícil não ter brigas, tudo começava no recreio e terminava na saída. Hoje em dia não existe muito isso porque muita gente já saiu desse colégio. ... A criançada da escola está seguindo o mesmo exemplo porque fatos que elas vêem durante o seu dia-a-dia no (bairro) elas fazem o mesmo na escola. Então é assim que eu vivo na escola (Aluno da 8ª série, 15 anos).

Os momentos de entrada e saída da escola apresentaram também índices de 18,14% de insegurança e 11,08% de muita insegurança. Durante as observações, pudemos constatar *in loco* como espaços de maior ocorrência, provavelmente, em razão de serem momentos de

maior desconcentração, brincadeiras, acertos de contas e disputas entre os alunos e menor grau de vigilância, conforme este depoimento registra muito bem:

Já briguei uma vez com o meu amigo fulano porque (ele) começou tocando o estojo e eu peguei e dei um tapa na cara dele e ele pegou e me deu um soco e eu peguei e me defendi e o meu outro colega deu um soco na cara dele e ele desmaiou e eu fui para a secretaria. Mas eu nunca tinha brigado com ninguém. Às vezes alguns marginais ficam no portão da saída da escola. Ontem tinha um menino que queria pegar um guri e esse guri pegou e chamou seus amigos. Um deles tava (estava) armado e queria dar um tiro no joelho do menino. A sorte que a Brigada Militar estava na frete do portão da escola. Mas na minha opinião eu acho a escola um pouco calma (Aluno da 8ª série, 13 anos).

Outro local citado e narrado pelos alunos como espaço de prática de *bullying* são os corredores das escolas. 24% afirmaram categoricamente que não gostam desses espaços e vários depoimentos confirmam que os alunos têm medo de passar por eles. Em conversas com grupos focais entendemos que o medo dos corredores está fortemente ligado a atos de violência de colegas que se unem para empurrar, sacanear, tirar o boné, dar empurrões, etc., em companheiros que compõem outro grupo. Essas situações agravam-se em dias de chuva quando não é possível circular pelos espaços abertos da escola.

De forma surpreendente, neste estudo, os banheiros foram citados como espaços de grande incidência de *bullying*. Ficamos surpresos com os abusos que acontecem nestes espaços, conforme já transcrevemos em alguns depoimentos. A diferença encontrada entre os dados deste item em relação aos trabalhos realizados por outros pesquisadores talvez possa ser entendida como resultante da falta de vigilância. Percebemos que algumas escolas monitoram, através de funcionários, a entrada e saída desses espaços.

Percebemos que o hábito de colocar apelidos é a forma de *bullying* mais freqüente. Dos 397 alunos entrevistados 76,07% admitem que já colocaram apelido em colegas, 78,84% informam que já receberam e 92,44% confirmam que já viram um colega colocar apelido no

outro. Na vida cotidiana escolar, por comum que esta prática seja, ela não é aceita tranquilamente, principalmente quando o apelido atribuído ao colega está relacionado a alguma característica individual, como por exemplo, ser gordo, negro, magro, baixo, usar óculos, ter sardas, ter sotaque diferente, etc. Em alguns casos, o hábito de colocar apelidos pode parecer brincadeira comum entre colegas de aula sem maiores conseqüências, mas percebemos que em muitas situações são causa de sofrimento e angústia para quem é assim denominado. Após os apelidos vêm as ofensas, as acusações e as discriminações como já demonstramos nas tabelas e como confirma o relato de meninas durante conversas de um grupo focal, como no depoimento dessa menina de 12 anos da 6ª série quando diz:

Minha vida na escola é mais ou menos. Às vezes me rejeitam porque sou magra me botam apelido. . Qualquer defeito que uma pessoa tem ou ser magra, gorda, feia, bonita, com espinhas, CDF ou até mesmo um pouco burra é motivo de piadas e gozações (Aluna da 6ª série, 12 anos).

Nesta mesma perspectiva outra menina de 11 anos da 6ª série assim se manifestou:

Às vezes sou ofendida e maltratada por que sou pequena e magra. Me chamam de sapinho e esqueleto humano (Aluna da 6ª série, 11 anos).

Outra menina de 13 anos, da 6ª série completou: *“hoje em dia a aparência é o principal, ainda mais na escola”!*

Constatamos também que as meninas admitem ser vítimas, mais freqüentemente, de apelidos e difamações (fofocas, recados na porta do banheiro, etc.), enquanto que entre os meninos as agressões físicas e ameaças são mais freqüentes.

Ficou evidenciado durante os trabalhos que embora as características físicas não sejam determinantes para um/a estudante tornar-se vítima, pois presenciamos casos em que colegas

com diferenças físicas externas, exceto seu tamanho, também eram agressores, elas são motivadores importantes para desencadear atos de *bullying*. Mesmo que na vida cotidiana não tenhamos percebido essa relação direta os estudantes acreditam, conforme pudemos transcrever alguns dos seus depoimentos, que elas são fatores determinantes para alguém tornar-se vítima de *bullying*.

Através das conversas com grupos focais e depoimentos de alunos/as soubemos que os menores sofrem ameaças dos maiores caso não cumpram o que lhes foi exigido. O maior, na condição de agressor, exige que o menor, na situação de vítima, fique na fila da merenda no lugar dele, divida seu lanche, lhe presenteie, através de chantagem, com algum brinde, etc.

Durante nossas observações em sala de aula, notamos que algumas crianças, sem motivos aparentes, levantam-se de suas cadeiras para hostilizar colegas. Batem neles, pegam alguns de seus pertences sem pedir consentimento, rasgam ou rabiscam folhas de cadernos ou livros, fazem provocações e, muitas vezes, na tentativa de justificarem sua conduta quando denunciados, invertem os papéis: de agressores se transformam em vítimas.

Percebemos também que a prática do *bullying*, muitas vezes, manifesta-se de forma velada e maquiada, tornando-se difícil de identificar, uma vez que se desenvolve através de linguagem não verbal, visual, gestual e corporal. Percebemos que existe uma rede de “rumores” muito forte entre os adolescentes através de comentários maldosos, acusações e ofensas que objetivam, aparentemente, excluir a vítima do convívio grupal.

Constatamos que as vítimas de *bullying* não denunciam seus agressores, seja por conformismo, seja por vergonha de se expor perante os colegas, temendo virar motivo de

gozações ainda maiores, ou seja, por não acreditar que a denúncia resolva alguma coisa¹⁶. Aliás, algumas vítimas nos disseram que já tentaram contar para a equipe diretiva da escola. “*Mas não resolveu nada. A diretora foi à sala de aula e falou pra todo mundo que nós tínhamos que nos respeitar. Isso durou um dia. No outro voltou tudo de novo*” (Aluno da 6ª série, 12 anos).

Nas conversas com grupos focais muitos alunos nos relataram que na escola não têm com quem conversar sobre essas ‘*coisas*’, *ninguém leva a gente a sério*. Muitos nos contaram que quando reclamam e pedem ajuda aos professores são orientados para não revidar e ignorar que logo tudo passa.

Percebemos, por fim, que as vítimas de *bullying* no ambiente escolar podem suportar seus sofrimentos, como expressou esse menino: *mesmo meus colegas brigando comigo eu gosto deles. Eu ajudo e eles me ajudam e assim eu vou indo como dá*. Aluno da 8ª série, 13 anos. Alguns têm como opção se juntar a outros colegas para fazer enfrentamento a seus agressores, tornando-se provavelmente também um agressor e a outros resta como alternativa abandonar a escola. Todas essas situações são possíveis e factíveis, conforme pudemos constatar, tudo depende da interação e das ações de ajuda existentes no ambiente escolar.

Observamos também que muitos estudantes pesquisados demonstram dificuldades de discernir se determinados comportamentos ou atitudes adotados por colegas são adequados ou não, como nos relatou um aluno da 8ª série, 15 anos, quando disse: *Eu me sinto um pouco inseguro quanto ao comportamento de alguns colegas, se eu devo seguir o mesmo caminho dele(a)*. Parece que muitos estudantes, de uma forma ou outra, são inseguros e dependentes e

¹⁶ [0]Goffman (1999), denomina “circuito” a esta modalidade interacional ocorrente em instituições totais: qualquer tentativa de um interno de denunciar as humilhações impostas pela equipe dirigente resulta em mais humilhações.

estão mais expostos a serem influenciados pelos demais colegas. Essa dependência, na nossa percepção, é um ingrediente importante de alimentação do ciclo da existência do *bullying*.

Considerando que o *bullying* é um fenômeno de grupo, procuramos dimensionar, compreender e relatar sua ocorrência desde o entorno da escola até a sala de aula, possibilitando descrever algumas características básicas das vítimas, agressores e espectadores.

4.11 Possíveis causas do *bullying* no ambiente escolar

As causas dos atos de *bullying*, de acordo com a literatura pesquisada e conforme constatamos *in loco*, através das nossas observações, estão relacionadas a fatores de ordem social e pessoal. No primeiro caso, os atos de *bullying* praticados no ambiente escolar são decorrentes de experiências e práticas vivenciadas pelos alunos na sua vida cotidiana, fora da escola. Na escola, no encontro com o outro, muitos desses atos são reproduzidos e produzidos novamente. Percebemos, em alguns casos, que muitos alunos não reconhecem a gravidade dos seus atos, dando realmente a compreender que a violência está, de certa forma, incorporada no seu viver e conviver diário, quer como vítima, agressor ou apenas espectador.

Salientamos que os atos de *bullying* que ocorrem dentro do ambiente escolar não necessariamente nascem dentro da escola. Conforme procuramos demonstrar ao longo deste trabalho, os atos de violência tanto podem ser produzidos quanto reproduzidos no ambiente escolar, visto que a escola, há muito tempo, deixou de ser um espaço alheio à sociedade. Mas independentemente da situação, o fato é que a produção e reprodução constante desses comportamentos agressivos e intimidatórios no convívio escolar envolvem um número cada

vez maior de alunos e apesar das regras disciplinadoras das escolas, por mais democráticas ou severas que possam ser, não estão conseguindo resolver os problemas decorrentes desta prática.

4.12 Possíveis perfis das vítimas, agressores e espectadores de *bullying*

As informações obtidas nos grupos focais e os depoimentos escritos pelos estudantes contribuíram significativamente para a observação e a análise dos estudantes com tendência a serem vítimas, agressores ou espectadores, nos encorajando, neste momento, a descrever algumas características básicas de cada um deles, conforme abaixo:

a) Vítimas: de acordo com aquilo que trabalhamos no texto, as vítimas são aqueles/as estudantes que sofrem repetidamente as conseqüências dos comportamentos agressivos de outros e que não dispõem de recursos ou habilidades para fazer cessar essas agressões. Nas observações e análise dos depoimentos percebemos que elas apresentam em comum alguns traços físicos e comportamentos semelhantes na relação com o grupo, tais como:

- apresentam aspecto físico mais frágil que o de seus colegas;
- exibem algum sinal físico externo ou sotaque diferente dos demais amigos;
- aparentam medo de entrar nas brincadeiras coletivas;
- demonstram ter coordenação motora deficiente, especialmente entre meninos;
- aparentam pouca habilidade física para prática desportiva;
- são retraídos e demonstram ter muita sensibilidade;
- aparentam muita ansiedade e insegurança na interação com outros colegas.

b) Agressores: são aqueles que vitimizam os colegas. A identificação dos agressores de *bullying* é muito difícil porque seus atos nem sempre são diretos. Eles aparecem camuflados através daqueles que o acompanham, que têm alguma relação com ele, que pode variar de admiração ao medo de contrariá-los. Identificamos alguns traços em comum:

- apresentam aspecto físico mais forte que seus companheiros de classe;
- demonstram maior habilidade na prática de esportes;
- procuram resolver os pequenos desentendimentos com rapidez;
- são impositivos e mandões;
- não toleram desaforo e fazem ameaças constantes aos colegas.

c) espectadores: são os alunos que presenciam o *bullying*, porém não o sofrem nem o praticam e representam a grande maioria dos alunos que convive com o problema. Mesmo não sendo agredidos diretamente sofrem com os atos de *bullying* praticados no ambiente escolar.

- aparentam estar na média dos colegas, tanto na prática desportiva quanto no desempenho escolar;
- são organizados e não se metem em confusão com ninguém;
- demonstram percepção e sensibilidade na interação com o outro;
- defendem a escola enquanto espaço de aprendizagem, de convivência e respeito.
- sentem-se inconformados com a violência contra colegas, mas têm medo de reagir.

Os resultados que obtivemos demonstram que o *bullying* é um problema entre os/as alunos/as. As vítimas dessas situações formam um grupo numeroso e carecem de maior atenção por parte dos gestores de política educacional, conforme eles próprios nos relataram.

Os atos de *bullying*, além de acarretarem prejuízos às suas vítimas ferem também nossos princípios democráticos fundamentais visto que toda pessoa tem o direito de ser livre de opressão e de humilhação repetida e intencional, tanto na escola como em qualquer âmbito social. Nenhum aluno deveria sentir medo de ir à escola por qualquer tipo de insegurança.

Conclusão

Nossa pesquisa sobre a presença do *bullying* no ambiente escolar evidenciou que a escola, ao partir de um princípio de equidade, segundo o qual todos têm os mesmos direitos, trata os alunos como se todos fossem iguais, sem considerar suas características e necessidades individuais, suas origens sociais, suas vivências extra-escolares e diferenças pessoais. Agindo desta forma, porém, ela pode estar contribuindo significativamente para a prática da violência no ambiente escolar. Os resultados que obtivemos através da pesquisa quantitativa e da observação *in loco*, das conversas com grupos focais e depoimentos escritos de alunos, funcionários e equipes diretivas, conforme descrevemos na análise dos dados, concorrem para esta percepção.

Constatamos que dentro da escola, por ser um espaço eminentemente interacional, ocorrem vários tipos de violências, quer física ou verbal. Percebemos ao longo da descrição dos depoimentos e análise dos dados que há um envolvimento maior dos meninos nas redes das agressões, seja como vítimas, seja como agressores, o que converge com outros estudos realizados em diferentes países. O uso da força física pelo agressor aparece freqüentemente na definição de situações conflituosas. Mesmo assim, as práticas destes alunos não se constituem como comportamentos delinqüentes, estando mais próximos de um tipo de sociabilidade agressiva potencializada por diversas circunstâncias da organização escolar e extra-escolar.

Durante as observações realizadas, percebemos que a agressão com meios físicos efetivamente é mais comum entre os meninos. Porém, as meninas recorrem com frequência a formas de provocações como a difamação, o rumor e a manipulação das relações.

Constatamos que os sinais físicos externos de um aluno em muitas circunstâncias servem como causa para se tornar alvo de *bullying*. Em outros casos, porém, eles servem como distintivo e podem estar presentes também em um agressor. Portanto, apenas os sinais externos não são determinantes para que alguém se torne vítima ou agressor de *bullying*. Para sua existência interagem outros fatores, conforme descreveremos adiante.

Quanto à experiência de vitimização, ela se apresenta amplamente disseminada na escola. Os índices de alunos que declararam ter sido vítimas de *bullying*, tanto do gênero masculino quanto feminino são eloqüentes. Por outro lado, chama atenção a capacidade dos jovens de se mostrarem sensibilizados pela violência sofrida por um colega, mesmo que ela seja apenas uma agressão verbal. Não observamos uma banalização da violência no que se refere à forma como os jovens a percebem. Este dado se contrapõe a um discurso que se coloca fortemente no debate sobre a violência, de que nas regiões e espaços mais empobrecidos, o contato cotidiano com a violência nas suas mais diferentes manifestações, faria com que as pessoas desenvolvam uma acomodação em relação a ela, até mesmo em relação aos eventos mais brutais que possam ocorrer. O que encontramos foi, ao contrário, uma grande repulsa e sentimento de indignação em relação às mais variadas situações e, sobretudo, grande sensibilidade à violência.

Observamos que o crescimento da violência na sociedade, de modo geral, tende a se reproduzir também dentro do ambiente escolar. No seu interior, em contato com sua organização e modo de funcionamento cotidiano, são geradas uma série de práticas violentas.

Isto fica claro quando observamos que os agentes de agressões agem mais dentro e perto da escola do que na rua.

Percebemos que a violência é resultante de inúmeros fatos, tanto externos como internos à escola, caracterizados pelos diferentes tipos de interações sociais, familiares e sócio-educacionais e pelas expressões comportamentais agressivas manifestadas nas relações interpessoais. Dentre os fatores externos, conforme procuramos descrever quando abordamos o tema da globalização, destacamos o agravamento das exclusões sociais, raciais e de gênero, a perda de referencial entre os jovens e a perda de espaços de sociabilidade. Nesta perspectiva, destacamos que os grandes problemas da sociedade atual, favorecem o surgimento de um ambiente de agressividade, delinquência e violências. Procuramos demonstrar que algumas das causas da violência no ambiente escolar podem estar associadas às vivências do aluno no espaço extra-escolar, ao desemprego, que causa a exclusão do ser humano em todos os níveis sociais e ao tipo de convivência que ele estabelece no seu cotidiano.

Observamos, ainda que a relação entre os alunos tenha sido marcada por novas representações culturais, que os mecanismos de funcionamento escolar ainda não foram alterados. Assim, o modelo de escola vigente não se apresenta favorável a este novo padrão de interação. A autoridade escolar é vista em termos da capacidade de impor obediência aos estudantes e não como capacidade de convencimento e de influência na constituição da sua identidade. As ações da escola no sentido de restabelecer a ordem e a autoridade em geral se resumem a tentar ‘encaixar’ à força o aluno dentro dos parâmetros estabelecidos pela instituição.

Constatamos, através das conversas com os grupos focais e depoimentos de alunos, que os meios de comunicação, em especial o televisivo, exercem uma grande influência na

forma de agir e se relacionar do aluno com seu meio, enquanto formadora de consciência e orientadora de condutas e padrões sociais.

Através das observações realizadas no ambiente escolar, dos relatos escritos e dos depoimentos que colhemos em grupos focais, podemos supor que muitos comportamentos violentos e agressivos que determinado aluno possa apresentar na escola, podem ter sua origem, dentre outros fatores, nos seus espaços de convivência diária fora dos estabelecimentos de ensino. O/a aluno/a, ao chegar à escola, traz consigo uma bagagem de conhecimento, de vivências, práticas e costumes e pode reproduzir comportamentos nestes espaços.

Durante a pesquisa ouvimos relatos de alunos/as que com frequência sofrem algum tipo de violência quando são depreciados e comparados a outros por seus colegas, quando são corrigidos publicamente, ameaçados, apelidados, chantageados e ridicularizados.

Percebemos também a dramaticidade da violência pela exclusão social da criança. Os depoimentos são eloqüentes e demonstram a gravidade e a angústia que muitos alunos sofrem quando são impedidos de participarem de atividades próprias de colegas da sua idade, tanto na prática desportiva quanto na realização de trabalhos em grupo.

Observamos que a maioria dos alunos, conforme indicam os dados da pesquisa quantitativa, vive um grande dilema devido à distância que existe entre o que se aprende na escola e o que deveria aprender para viver fora dela. Muitos já não sabem distinguir se querem ou não permanecer na escola, se vale ou não a pena se iludir com ela. O comportamento e as expectativas dos alunos para com a escola vêm manifestando desencanto e desinteresse, resultados da situação social em que vivem. Decorrentes desta situação, percebemos nos alunos muita angústia, desinteresse e até desencanto pela escola, visto que

não vislumbram possibilidades de ascenderem socialmente através dela. Essas percepções, associadas a outros fatores externos, conforme já descrevemos, podem gerar profunda ansiedade, angústia, depressão e violência dentro do ambiente escolar.

Os dados da pesquisa quantitativa, os depoimentos dos alunos e observações realizadas nas escolas possibilitam afirmar que os altos índices da presença de *bullying* no ambiente escolar revelam que os comportamentos abusivos e intimidatórios nestes locais estão colaborando para que muitos alunos tenham medo de ir à escola, adoeçam e se evadam dela. Durante as observações ouvimos relatos de colegas que, na condição de espectadores, presenciaram atos de *bullying* e confirmaram a desistência do colega após esses incidentes. Constatamos que as vítimas de *bullying* formam um grupo numeroso e carecem de atenção por parte dos gestores da política educacional.

Salientamos ainda que os atos de *bullying*, além de acarretarem prejuízos às suas vítimas ferem também nossos princípios democráticos fundamentais visto que toda pessoa tem direito de ser livre de opressão e de humilhação, tanto na escola como em qualquer âmbito social. Nenhum aluno deveria sentir medo de ir à escola por qualquer tipo de insegurança.

Independentemente das causas geradoras do *bullying*, entendemos que as propostas de soluções precisam ter na educação o seu principal veículo. Para que isso ocorra, acreditamos que as soluções devem promover a convivência pacífica, iniciando pela escola e se expandindo para toda a sociedade.

A escola não se constitui no único espaço de aprendizado e de transmissão de cultura. A educação acontece na cidade, na casa, nos múltiplos locais de conagração e de interação entre sujeitos. Os paradigmas atuais de educação atribuem a esta rede de possibilidades de

aprendizado condição de formadora de cidadãos, desconstituindo a função atribuída tradicionalmente à escola apenas de transmissora de conteúdos e reprodutora dos conhecimentos e saberes oficiais. Os processos educativos não se dão de forma autônomos e desvinculados da realidade social e de seus agentes, mas estão inseridos no conjunto de vivências expressos na cultura e na identidade dos mesmos. Apontamos que o estudo das novas representações sociais e culturais na vida cotidiana da escola possa ser um caminho fecundo para uma melhor compreensão da violência no meio escolar.

Por fim, registramos que o presente trabalho foi realizado em meio a uma série de condicionantes que definiram a sua forma. Apesar das inúmeras fragilidades procuramos oferecer algo que contribua, estimule e desafie outros/as educadores/as a se lançarem conosco neste instigante estudo da violência escolar que, infelizmente, a cada dia acomete mais vítimas.

Ao concluir, acolho as palavras de Da Mata e as transcrevo como estímulo para aqueles que desejarem trabalhar a violência escolar manifestada através da prática do *bullying*, quando diz:

[...] tenho meus limites e meus segredos. Há coisas que não posso ver e há momentos de desamparo e de insegurança [...]. Mas pode estar certo o meu leitor-visita que fiz o que pude e tentei até mesmo lhe indicar o caminho do quintal e da cozinha (Da Mata, 1991, p.30).

Bibliografia

ABRAMOVAY, Mirian e RUA, Maria das Graças. *Violências nas Escolas*. Brasília: UNESCO, 2002.

ARENDT, Hannah. *A condição humana*. 9 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1999.

---. *Sobre a violência*. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1994.

---. *Entre o passado e o futuro*. 2ª ed. São Paulo: Perspectiva, 1972.

BARBETTA, Pedro Alberto. *Estatística aplicada às ciências sociais*. 5. ed., Florianópolis: Ed. da UFSC, 2002.

BLUMER, Herbert. *El Interacionismo Simbólico: Perspectivas y Método*. Barcelona: Ed. Hora, S.A., 1982.

BOURDIEU, Pierre. *O poder simbólico*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

---. *A Economia das Trocas Simbólicas*. São Paulo: Editora Perspectiva, 1992.---

DA MATA, Robert. *A casa e a Rua*. Editora Guanabara Koogan S.A., Rio de Janeiro: 1991.

ENGUITA, F. Mariano. *Reprodução, Contradição, estrutura social e atividade humana na educação*. Teoria e Educação. Porto Alegre (1): 108-133. Jun 1990.

---. *A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

EZPELETA, Justa, ROCKWELL *Pesquisa participante*. São Paulo: Cortez, 1986.

FANTE, Cleo. *Fenômeno Bullying: como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz*. São Paulo: Versus Editora, 2005.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática pedagógica*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

GEERTZ, C. *A Interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

GIDDENS, A. *Mundo em descontrol: o que a globalização está fazendo de nós*. Rio de Janeiro: Record, 2000.

GOFFMAN, Erving. *Estigma: Notas Sobre a Manipulação da Identidade Deteriorada*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1988.

---. *A Representação do Eu na Vida Cotidiana*. 8ª ed., Petrópolis: Vozes, 2003.

---. *Manicômios, prisões e conventos*. 6ª edição, São Paulo: Ed. Perspectiva, 1999.

HERBERT, Jaques. *La violence à l'école (guide de prévention et techniques d'intervention)*. Montreal: Logiques, 1991.

IANNI, Octávio. *A Era do Globalismo*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1996.

---. *Teorias da Globalização*. 10ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

---. *A Sociedade Global*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1992.

LAING, Ronald D. *Identidade Complementar*. In: O Eu e os Outros - O Relacionamento Interpessoal. Petrópolis: Vozes, 1986.

MELUCCI, Alberto. *O jogo do eu*. São Leopoldo: Editora Unisinos, 2004.

MINAYO, Maria Cecília de Souza *et al.* *Fala galera: juventude, violência e cidadania na cidade do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Garamond, 1999.

NETO, Aramis Lopes e SAAVEDRA, Lucia Helena. *Diga não para o bullying*. Rio de Janeiro: ABRAPIA, 2003.

OLWEUS, Dan. *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Ediciones Morata, S.L: Madrid, 1993.

QUEIROZ, Maria Isaura Pereira de. *Variações sobre a Técnica de Gravador no registro da Informação Viva*. Biblioteca básica de ciências sociais. Série 2. Textos; v.7, 1991.

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

SOUSA SANTOS, Boaventura. *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. Porto: Afrontamento, 1994.

TAVARES DOS SANTOS, José Vicente. *A violência como dispositivo de excesso de poder*. Sociedade e Estado, v. X, n 2, p. 286-298, jul./dez. 1995.

TAVARES DOS SANTOS, José Vicente (org). *Violências em tempo de Globalização*. São Paulo: Hucitec, 1999.

VELHO, Gilberto. *Individualismo e cultura: notas para uma antropologia da sociedade contemporânea*. Rio de Janeiro: Zahar, 1987.

---. *Projeto e metamorfose: antropologia das sociedades complexas*. Rio de Janeiro: Zahar, 1994.

WHITAKER, Dulce. *Violência na Escola*. In Revista *Idéias*, nº 21 – FDE – São Paulo, 1994.

WINKIN, Yves. *Descer ao Campo* in: *A nova comunicação*. Campinas: Papyrus, 1999.

Anexos

Anexo 1 - Questionário da pesquisa quantitativa

1) Nome da escola em que você estuda:

Barão do Rio Branco	Castro Alves	Gusmão Britto	Otília C. Rieth	Zaira Hauschild	Paulo da S. Couto	João B. Goulart	Dilza F. Albrecht

2) Sexo:

A – Feminino	B – Masculino	C – Não respondeu

3) Idade:

--	--

4) Série em que estuda

A – 5ª Série	B - 7ª Série

Antes de responder as perguntas abaixo relacionadas, por favor esteja certo que você lê e compreende a definição de **bullying**.

Definição: **bullying** é um conjunto de atitudes agressivas, intencionais e repetitivas, adotado por um ou mais alunos contra outro(s), sem motivação evidente, causando dor, angústia e sofrimento.

Assinale com “X” ao lado das palavras que você avaliar adequado.

5) Assinale as alternativas que você já praticou com algum colega seu na escola?

	Colocou apelidos		Ofendeu		Zouo		Gozou
	Encarnou		Sacaneou		Humilhou		Discriminou
	Excluiu		Isolou		Ignorou		Intimidou
	Perseguiu		Ameaçou		Dominou		Agrediu
	Bateu		Chutou		Empurrou		Feriu
	Roubou		Quebrou pertences		Provocou briga		

6) Assinale as alternativas que você já sofreu de alguém na escola?

Recebeu apelidos	Ofendido	Zoado	Gozado
Foi encarnado	Sacaneado	Humilhado	Discriminado
Excluído	Isolado	Ignorado	Intimidado
Perseguido	Ameaçado	Dominado	Agredido
Batido	Chutado	Empurrado	Ferido
Roubado	Pertences quebrados	Provocado para briga	

7) Assinale as alternativas que você já viu um colega fazer contra o outro na escola?

Colocar apelidos	Ofender	Zoar	Gozar
Encarar	Sacanear	Humilhar	Discriminar
Excluir	Isolar	Ignorar	Intimidar
Perseguir	Ameaçar	Dominar	Agredir
Bater	Chutar	Empurrar	Ferir
Roubar	Quebrar pertences	Provocar briga	

8) Você gosta de vir à escola?

A – Não gosto	B – Mais ou menos	C – Gosto muito

9) Como você se sente na escola?

A – Muito inseguro	B – Inseguro	C – Mais ou menos	D – Seguro	E – Muito Seguro

10) Que espaços da escola você mais gosta?

A – Pátio	B – Sala de aula	C - Corredores	D - Quadra de esportes	E – Outro

11) Que espaços da escola você menos gosta?

A – Pátio	B – Sala de aula	C - Corredores	D - Quadra de esportes	E – Outro

12) Como você se sente na hora do recreio?

A – Muito inseguro	B – Inseguro	C – Mais ou menos	D – Seguro	E – Muito Seguro

13) Como você se sente dentro da sala de aula?

A – Muito inseguro	B – Inseguro	C – Mais ou menos	D – Seguro	E – Muito Seguro

14) Como você se sente na entrada e saída da escola?

A – Muito inseguro	B – Inseguro	C – Mais ou menos	D – Seguro	E – Muito Seguro

15) Você já inventou estar doente por medo de vir à escola?

A – Sim	B – Não

16) Você já pensou em parar de estudar por medo de vir à escola?

A – Sim	B – Não

17) Você já viu algum colega ou outro aluno agredir alguém na escola?

A – Sim	B – Não

18) Você tem medo de ser agredido na escola?

A – Sim	B – Não

19) Você quer comentar alguma coisa? Fique à vontade _____

Anexo 2 - Número de Alunos das 5^{as} e 7^{as} séries¹⁷

NOME DAS ESCOLAS	5ª SÉRIE			7ª SÉRIE			Total			Regiões
	Nº Alunos			Nº Alunos			Nº Alunos			
	M	T	Total	M	T	Total	M	T	Total	
1- E. M. E. F. Barão do Rio Branco	50	0	50			0	50	0	50	Sudeste
2- E. M. E. F. Bento Gonçalves	23	0	23			0	23	0	23	
3- E. M. E. F. Maria Emília de Paula	30	0	30			0	30	0	30	
4- E. M. E. F. Dr. Borges de Medeiros	50	0	50			0	50	0	50	
5- E. M. E. F. Castro Alves	0	139	139	106	0	106	106	139	245	Oeste
6- E. M. E. F. Henrique Coelho Neto	18	0	18			0	18	0	18	
7- E. M. E. F. Prof. Emílio Meyer	0	87	87			0	0	87	87	
8- E. M. E. F. Franz L. Weinmann	33	0	33			0	33	0	33	
9- E. M. E. F. Irmão Weibert	84	0	84			0	84	0	84	
10- E. M. E. F. Prof. José Grimberg			0			0	0	0	0	
11- E. M. E. F. Profª. Maria Gusmão Britto	215	0	215			0	215	0	215	Centro
12- E. M. E. F. Dr. Osvaldo Aranha	94	0	94			0	94	0	94	
13- E. M. E. F. Profª. Otilia Carvalho Rieth			0			0	0	0	0	Norte 1
14- E. M. E. F. Paul Harris	76	0	76			0	76	0	76	
15- E. M. E. F. Rui Barbosa	116	0	116			0	116	0	116	
16- E. M. E. F. São João Batista	20	0	20			0	20	0	20	
17- E. M. E. F. Senador Salgado Filho	110	0	110	86	0	86	196	0	196	
18- E. M. E. F. Zaira Hauschild	100	0	100	99	0	99	199	0	199	Sul
19- E. M. E. F. Jesus Menino			0			0	0	0	0	
21- E. M. E. F. Olímpio V. Albrecht	70	102	172	216	0	216	286	102	388	
22- E. M. E. F. Dr. Paulo da Silva Couto	122	0	122	0	104	104	122	104	226	Norte 2
23- E. M. E. F. Prof. João Hohendorff	70	0	70	84	28	112	154	28	182	
24- E. M. E. F. Dr. Jorge G. Sperb	46	0	46			0	46	0	46	
25- E. M. E. F. General Mário Fonseca	86	0	86			0	86	0	86	
26- E. M. E. F. Paulo Beck	58	0	58			0	58	0	58	

¹⁷ Fonte: Boletim Mensal de julho de 2005 da Secretaria Municipal de Educação, Esporte e Lazer. Em negrito destacamos as escolas que foram pesquisadas.

27- E. M. E. F. João B. M. Goulart	179	0	179	125	0	125	304	0	304	Nordeste
28- E. M. E. F. Arthur Ostermann	52	0	52			0	52	0	52	
29- E. M. E. F. Clodomir Vianna Moog	47	0	47			0	47	0	47	
30- E. M. E. F. Senador Alberto Pasqualini	30	0	30			0	30	0	30	
31- E. M. E. F. Profª Dilza F. Albrecht	83	57	140	89	0	89	172	57	229	Leste
32- E. M. E. F. Edgard Coelho	82	0	82			0	82	0	82	
33- E. M. E. F. Mª Edila da Silva Schmidt	128	0	128			0	128	0	128	
34- E. M. E. F. Prof. Álvaro Luis Nunes	101	0	101			0	101	0	101	
35- E. M. E. F. Santa Marta	86	0	86			0	86	0	86	
TOTAL	2.259	385	2.644	805	132	937	3.064	517	3.581	

Anexo 3 - Autorização para realizar a pesquisa junto às escolas

São Leopoldo, 09/08/2005

Solicito à Secretaria Municipal de Educação, Esporte e Lazer autorização para realizar atividades com fins de pesquisa nas escolas dessa rede, conforme exposto abaixo. Nesta oportunidade, comprometo-me a divulgar o resultado do trabalho.

Requerente: *Dezir Garcia da Silva*

Instituição: *Universidade do Vale do Rio dos Sinos*

Tema/Objeto: *Violência e Estigma: bullying na escola*

Duração: *Dois anos*

Público Alvo: *Professores e alunos*

Escolas a serem visitadas: *Barão do Rio Branco, Castro Alves, Prof^a. Maria Gusmão Britto, Prof^a. Otília Carvalho Rieth, Zaira Hauschild,. Paulo da Silva Couto, João B. M. Goulart e Prof^a. Dilza Flores Albrecht.*

Síntese do trabalho: *Investigação sobre a manifestação da violência escolar manifestada através da prática do bullying, a partir especialmente do olhar do/a aluno/a.*

AUTORIZAÇÃO

A Secretaria Municipal de Educação, Esporte e Lazer, através da Coordenação Pedagógica, recomenda o atendimento da solicitação acima, conforme possibilidade das escolas, encaminhando o pesquisador aos estabelecimentos acima nominados.

Anexo 4 - Descrição das Regiões do Orçamento Participativo de São Leopoldo - RS¹⁸:

Região Norte 1: Bairro Scharlau (Jardim Viaduto, Vila Glória, Parque Sinuelo, Vila Três Marias, Parque Itapema, Parque Panorama, Vila Santo Augusto e Vila União e Bairro Boa Vista).

Região Norte 2: Bairro Campina (Vilas Novo Sinos, Terrasinos, Antônio Leite, Santo Antônio, Cerâmica e Jardim Fênix) e Bairro Arroio da Manteiga (Vila Brasília, Berguer, Elza, Santa Ana, Parque Campestre, Vila Baum, Parque Mauá, Vila Santa Marta e Jardim Luciana).

Região Centro: Bairros Centro, São José, Morro do Espelho, Fião, Cristo Rei e Padre Réus (Vila Prass).

Região Sul: Bairro Santa Tereza (Vila Kennedy), Bairro Duque de Caxias (Vilas Duque Nova e Duque Velha, Cohab Duque e Vila São Jorge), Bairro Jardim América (Vila Esperança e Jardim Monte Carlo) e Bairro São Borja (Parque Lago São Borja, Loteamento Monte Blanco, Loteamento Casa Blanca, Loteamento Industrial, Barreira e Morro do Paula).

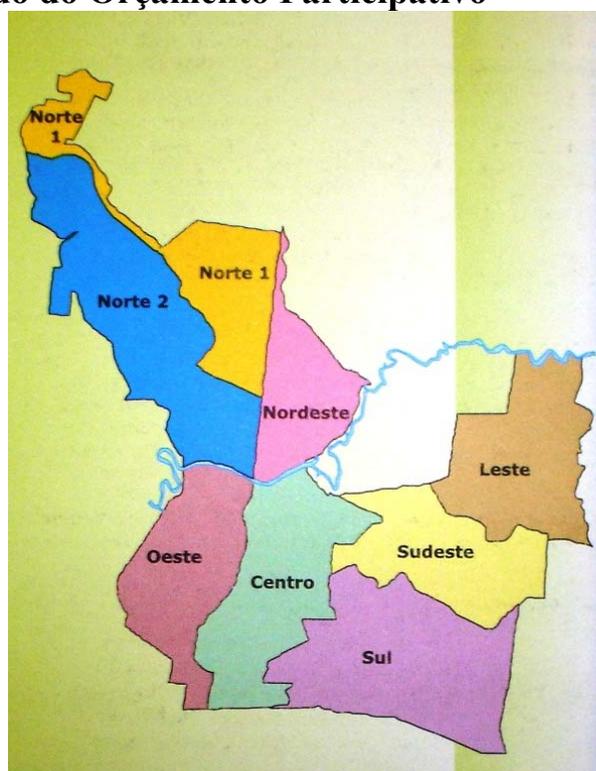
Região Nordeste: Bairro Rio dos Sinos (Vila Progresso) e Barro Santos Dumont (Vilas Aeroclube, Bom Fim, Brás, Jardim Petrópolis).

Região Oeste: Bairro São Miguel (Vila Paim), Bairro Vicentina (Vila Paulo Couto) e Bairro São João Batista (Vila Batista, Vila Otacília e Residencial Santo Inácio).

Bairro Sudeste: Bairro Rio Branco, Bairro Santo André, Bairro Pinheiro e Bairro Campestre (Vila São Cristóvão, Born e Parque Recreio Monte Belo).

Região Leste: Bairro Feitoria (Madezzati, Loteamento do Vale, Jardim Harmonia, Feitoria Nova, Jardim dos Sonhos, Cohab Feitoria, Alto Feitoria/Seler, Jardim dos Sonhos, Jardim Cora, Jardim Uirapuru I e II, São Geraldo, Independência, Imigrante e Santa Cecília).

Mapa Regionalizado do Orçamento Participativo



¹⁸ Fonte: Cartilha 2006 do Orçamento Participativo. Secretaria Municipal do Orçamento Participativo da Prefeitura de São Leopoldo, RS.