



Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira
Programa de Pós-Graduação de Ensino em Educação Básica

Telma Antunes Dantas Ferreira

Bullying na escola: análise da percepção docente

Rio de Janeiro

2018

Telma Antunes Dantas Ferreira

Bullying na escola: análise da percepção docente

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação de Ensino em Educação Básica da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Cotidiano e Currículo no Ensino Fundamental.

Orientador: Prof. Dr. José Antonio Vianna

Rio de Janeiro

2018

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ/REDE SIRIUS/CAP/A

F383 Ferreira, Telma Antunes Dantas
Bullying na escola: análise da percepção docente / Telma Antunes Dantas
Ferreira. - 2018.
101 f. : il.

Orientadora: José Antonio Vianna.

Dissertação (Mestrado) – Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da
Silveira – CAp-UERJ.

1. Bullying – Teses. 2. Sociologia do desvio – Teses. 3. Disciplinas
escolares – Teses. I. Vianna, José Antonio. II. Universidade do Estado do Rio
de Janeiro – Instituto de Aplicação Rodrigues da Silveira. III. Título.

CDU 37:316.485.26

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta
tese/dissertação, desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Telma Antunes Dantas Ferreira

Bullying na escola: análise da percepção docente

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação de Ensino em Educação Básica, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Cotidiano e Currículo no Ensino Fundamental.

Aprovado em 22 de março de 2018

Banca examinadora:

Prof. Dr. José Antonio Vianna (Orientador)
Instituto de Educação Física e Desportos – UERJ

Prof. Dr. Hugo Rodolfo Lovisolo
Centro Universitário Augusto Motta – UNISUAM

Prof.^a Monique Marques Longo
Instituto de Educação Física e Desportos – UERJ

Rio de Janeiro

2018

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho ao meu grande herói, meu pai, José Alberto Antunes (*in memoriam*), a minha mãe, meu irmão, meu querido esposo e meus amados filhos, que são a base de minha vida. Com eles e por eles aprendi a ser forte, guerreira e ir à luta pelo que acredito.

AGRADECIMENTOS

Este trabalho é resultado de um sonho que foi colocado em prática, com muito esforço e perseverança.

Agradeço ao meu Deus, que tornou possível essa caminhada, me dando força, saúde e sabedoria. Obrigada, Senhor, por me fazer superar desafios, obstáculos e completar minha trajetória.

À minha família, que me deu forças e compreensão nas horas em que estive ausente.

Ao meu querido esposo e aos meus filhos, que souberam entender que o tempo que passei afastada, debruçada sobre os livros, fazia parte de um sonho do qual também fazem parte.

Ao meu querido orientador, Dr. José Antonio Vianna, pela paciência, doação, acolhimento e compartilhamento de seus valiosos conhecimentos. Obrigada por fazer meu sonho real, me abrir um vasto caminho de possibilidades e me fazer acreditar que sou capaz. Muito obrigada!

Aos queridos membros da minha banca, que com muito carinho e sabedoria contribuíram para enriquecer esta pesquisa.

A todos os meus colegas de trabalho que participaram da minha pesquisa.

A todos os meus colegas da pós-graduação; juntos, compartilhamos angústias e sonhos.

Aos meus queridos professores do Programa de Pós-Graduação de Ensino em Educação Básica, que, com sabedoria e comprometimento, contribuíram para minha formação.

A menos que modifiquemos a nossa maneira de pensar, não seremos capazes de resolver os problemas causados pela forma como nos acostumamos a ver o mundo.

Albert Einstein

RESUMO

FERREIRA, Telma Antunes Dantas. **Bullying na escola**: análise da percepção docente. 2018. 101 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino em Educação Básica) – Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

O bullying nos é apresentado pela mídia e por especialistas da área médica como epidemia e defendido por estes como problema de saúde pública. Diferentes pesquisas foram realizadas a fim de entender o fenômeno e desenvolver melhores estratégias de combate, porém a maioria destas investigações foi realizada por profissionais que não se encontram no ambiente escolar e que se baseiam no binômio vítima/agressor. Por ser caracterizado como fenômeno social, optamos, como base para este estudo, pela Teoria Interacionista do Desvio. O presente estudo, *ex post facto*, descritivo e exploratório, teve por objetivo verificar a percepção dos professores das diferentes áreas de conhecimento e comparar as suas percepções sobre o bullying no ambiente escolar. Para tanto, foi aplicado um questionário, desenvolvido especificamente para esta pesquisa, com questões abertas e fechadas a 69 docentes que ministram aulas no ensino fundamental II e no ensino médio em uma escola localizada no interior do estado do Rio de Janeiro. Os docentes foram divididos em três áreas de conhecimento, segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs): Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Ciências Humanas e suas Tecnologias; e Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias. A análise dos dados foi baseada na estatística descritiva, para o estabelecimento de categorias utilizadas na triangulação e interpretação dos dados. Os resultados não apresentaram diferenças significativas entre os docentes das diferentes áreas de conhecimento; no entanto, três disciplinas (Português, Educação Física e Sociologia) foram destacadas como as que mais punem os casos de bullying e indisciplina na escola. Os resultados também apontam que os professores, a partir de suas vivências no cotidiano escolar, apresentam uma leitura própria do que seja o bullying e consideram os fatores sociais, como a ausência de valores, desencadeadores deste tipo de conflito. Assim, precisamos direcionar o olhar para o bullying juntamente ao processo de socialização dos sujeitos, que vão internalizando os valores e normas vigentes ao longo do tempo e, assim, reduzindo os comportamentos ditos desviantes.

Palavras-chave: Bullying. Sociologia do desvio. Disciplinas escolares. Docentes.

ABSTRACT

FERREIRA, Telma Antunes Dantas. **Bullying in the school**: a teacher's perception analysis. 2018. 101 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino em Educação Básica) – Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

Bullying is shown by both the media and medical field specialists as an epidemic and it is defended by those as a public health issue. Contrastive researches have been carried out in order to understand this phenomenon as well as to develop better combat strategies. However, most of these investigations have been conducted by professionals who do not find themselves inside the school environment and who have as base for their work the binary model victim/aggressor. Because it is characterized as a social phenomenon, we have chosen as a base for this study the Interactionist Theory of Deviance. This present study, *ex post facto*, both descriptive and exploratory, aimed at verifying the teachers' perception, within their different fields of study and comparing these perceptions about bullying in the school environment. A questionnaire, specifically designed for this research, with questions either open or closed was applied to 69 teachers that teach in Junior High School and High School in a school in the countryside of Rio de Janeiro. The teachers were divided into three areas of knowledge, according to the national curriculum parameters, which are: Languages, Codes and their Technologies; Human Science and their Technologies; and, finally, Nature Science, Math and their Technologies. Data analysis was based on descriptive statistics as a means to establish the categories, which were used to triangulate and interpret these same data. Results do not present meaningful differences among teachers from different knowledge areas, although three disciplines (Portuguese, Physical Education and Sociology) were highlighted as those which more often punish both bullying and indiscipline cases in school. Results also reveal that teachers, from their standpoint in everyday school life, present their own reading as of what bullying is. They also take social aspects into account, such as lack of moral values, as triggers to this kind of conflict. Therefore, we must focus on bullying, at the same time we work in the subjects' socialization, who will internalize values/rules in time and, by doing that, reduce so called deviant behaviors.

Keywords: Bullying. Deviant Sociology. School disciplines. Teachers.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Responsáveis pelo combate ao bullying na escola.....	51
Gráfico 2 – Procedimentos mais comuns utilizados para lidar com bullying em sala de aula.....	57
Gráfico 3 – Características do aluno praticante de bullying (grupo LC).....	62
Gráfico 4 – Características do aluno praticante de bullying (grupo CN).....	63
Gráfico 5 – Características do aluno praticante de bullying (grupo CH).....	63
Gráfico 6 – Características do aluno praticante de bullying (grupos LC, CN e CH).....	64
Gráfico 7 – Consequência ao punir o aluno agressor.....	68
Gráfico 8 – Disciplinas escolares que mais punem os casos de bullying.....	73

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Comparativo entre os grupos LC, CN e CH a respeito dos mecanismos que possibilitaram o conhecimento sobre o bullying.....	47
Tabela 2 – Responsáveis pelo combate ao bullying na escola.....	54
Tabela 3 – Comparativo entre os grupos LC, CN e CH sobre a competência dos professores para lidar com o bullying na escola.....	55
Tabela 4 – Frequência com que observa casos de bullying em sala de aula.....	56
Tabela 5 – Sujeitos que os alunos vitimizados procuram com maior frequência nos casos de bullying.....	58
Tabela 6 – Fatores que favorecem a ocorrência de bullying (grupo LC).....	59
Tabela 7 – Fatores que favorecem a ocorrência de bullying (grupo CN).....	60
Tabela 8 – Fatores que favorecem a ocorrência de bullying (grupo CH).....	60
Tabela 9 – Comparativo entre os grupos LC, CN e CH sobre os fatores que favorecem a ocorrência de bullying.....	61

SUMÁRIO

1	CIRCUNSTÂNCIAS DO ESTUDO	13
1.1	Introdução	13
1.2	Problematização	15
1.3	Hipótese	18
1.4	Relevância do estudo	19
1.5	Objetivos	19
1.5.1	<i>Objetivo geral</i>	20
1.5.2	<i>Objetivos específicos</i>	20
2	REFERENCIAL TEÓRICO	21
2.1	Violência escolar	21
2.2	Bullying	24
2.2.1	<i>Tipificação de comportamentos</i>	26
2.2.1.1	Agressor.....	26
2.2.1.2	Vítima.....	28
2.2.1.3	Testemunhas.....	29
2.2.2	<i>Fatores que desencadeiam o bullying</i>	30
2.3	E agora, professor?	31
2.3.1	<i>O professor e as exigências contemporâneas</i>	31
2.3.2	<i>O professor e o bullying escolar</i>	34
2.3.3	<i>Disciplinas escolares e suas diferenciações</i>	36
2.4	Sociologia do desvio	38
2.5	Controle das emoções	40
3	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	43
3.1	Tipo de estudo	43
3.2	Local do estudo	44
3.3	População e sujeitos	44
3.4	Técnica de coleta dos dados e instrumento	45
3.5	Organização, tratamento e análise dos dados	45
3.6	Aspectos legais e éticos	46
4	RESULTADOS E DISCUSSÃO	47
4.1	Mecanismos de propagação de conhecimento sobre o bullying	47

4.2	O que é bullying?	48
4.3	O papel do professor no combate ao bullying	50
4.4	A Lei nº 13.185/15 e a mudança comportamental docente	51
4.5	Os agentes responsáveis pelo combate ao bullying na escola	53
4.6	Competência docente para lidar com o bullying	55
4.7	Ocorrência do bullying em sala de aula	55
4.8	Procedimentos adotados em casos de bullying	56
4.9	As vítimas de bullying e a quem elas recorrem. Ou não recorrem?	58
4.10	Fatores que favorecem a ocorrência do bullying escolar	58
4.11	Características do aluno agressor	62
4.12	Violência ou indisciplina?	66
4.13	Consequências ao punir o aluno agressor	67
4.14	O aumento na frequência do bullying na escola	68
4.14.1	<i>Influência midiática</i>	69
4.14.2	<i>Estrutura familiar</i>	70
4.14.3	<i>Aumento de violência</i>	71
4.14.4	<i>Ausência de valores</i>	71
4.15	Disciplinas escolares e o bullying	72
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	75
	REFERÊNCIAS	79
	APÊNDICE A – Termo de Autorização Institucional.....	87
	APÊNDICE B – Questionário: a percepção dos professores sobre o bullying na escola.....	88
	APÊNDICE C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	92
	APÊNDICE D – Produto pedagógico: aplicativo móvel.....	94
	ANEXO A – Aprovação no Comitê de Ética.....	99

1 CIRCUNSTÂNCIAS DO ESTUDO

1.1 Introdução

A violência é um fenômeno crescente em nossa sociedade. Cada vez mais, presenciamos sua ocorrência e os diversos problemas a ela relacionados. Para Crochik (2012), a violência é própria de uma sociedade que vive em conflito, uma vez que seus membros, que fazem parte de classes diferentes, apresentam distintos interesses que promovem disputa.

O significado do termo violência deve ser analisado como um termo complexo e de causas múltiplas. Além disso, é necessário compreender que a violência escolar não é somente aquela que vem de fora para dentro da escola, devemos estarmos cientes de que a escola também produz essa violência (CANDAUI, 2002).

Na escola, o significado de violência está relacionado a todo comportamento agressivo e antissocial, incluindo conflitos interpessoais, atos criminosos e danos ao patrimônio (LEVANDOSKI; OGG; CARDOSO, 2011; LOPES NETO, 2005). Debarbieux (2006) se contrapõe a tal abordagem antissocial, pois responsabiliza a criança ou adolescente pela violência escolar. Os sujeitos são analisados por sua característica pessoal, excluindo, na maioria das vezes, os fatores sociais envolvidos.

A escola se tornou um local onde coexistem diferentes formas de violência, que interferem ou impedem o trabalho educativo. Isso propicia, segundo Ruotti (2010), um ambiente de medo e insegurança que leva a excluir qualquer possibilidade de transformação da realidade com base no respeito mútuo.

Uma das formas de violência encontrada no ambiente escolar é o bullying, que é definido por especialistas, como relações assimétricas de poder e caracterizado por atitudes agressivas, sem motivo aparente, de caráter intencional e que se repetem. O praticante do bullying afirma seu poder através da agressão e apresenta geralmente um perfil superior à vítima, seja pela idade, tamanho, desenvolvimento físico ou emocional (FANTE, 2011; LOPES NETO, 2005).

Segundo Fante (2011), o bullying é uma realidade inegável nas escolas brasileiras, independentemente de turno de estudo, localização ou tamanho da escola. Desencadeia, conforme a autora, consequências extremamente prejudiciais à saúde física, mental e social

dos indivíduos, o que levaria a quadros de depressão e diversos transtornos psíquicos, até mesmo suicídios e homicídios (SILVA, 2010).

No entanto, Marafon (2013) questiona essa abordagem naturalista do bullying e afirma que está se tornando senso comum. A autora relata que esse olhar padronizado sobre o bullying é produzido e divulgado através de um grande número de publicações, cursos e capacitações a respeito do fenômeno. Segundo ela,

em meio a essa política de produção de conhecimento, de verdade e de subjetivação, atitudes e conflitos entre crianças e jovens, especialmente no espaço escolar, que nem sempre foram vistos como algo a ser controlado, passaram a ser alvos de predição e prevenção, alçados ao patamar de problema de saúde (MARAFON, 2013, p. 124).

Para Canavêz (2015), o bullying é uma produção das subjetivações contemporâneas. A autora critica a naturalização do fenômeno ao identificar a sua presença em diferentes narrativas, incluindo a mídia, os familiares e o discurso jurídico, que colaboram para esse processo de subjetivação.

Devido à popularização do termo, o bullying passou a ser entendido sob uma abordagem que entende o fenômeno como uma epidemia (BRITO, 2014). A essa concepção epidemiológica – defendida por especialistas da área médica e reforçada pela mídia –, soma-se a ideia de crime, reforçada pela Lei nº 13.185, de 6 de novembro de 2015, que institui o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (Bullying), e por outras, como a Lei nº 5.824, de 2010, sancionada no Estado do Rio de Janeiro, que obriga escolas a acionarem o Conselho Tutelar e a polícia nos casos de bullying (CANAVÊZ, 2015).

Sinalizado por especialistas da área médica como presente em nossa realidade, muitos estudos foram e são realizados com o objetivo de compreender melhor o fenômeno e, conseqüentemente, traçar estratégias de intervenção e prevenção. Contudo, poucas pesquisas são realizadas na área da educação, o que faz com que o bullying escolar seja analisado por profissionais que não fazem parte deste contexto.

Canavêz (2015) traz para discussão duas questões relacionadas ao bullying: a judicialização e o apelo ao especialista. A judicialização aponta para a perspectiva do uso do judiciário para intervir nas relações humanas; e o apelo aos especialistas reconhece-os como “dotados do cientificismo” e, portanto, os mais aptos a lidar com as questões do bullying na escola.

A ênfase e a confiança imputada aos especialistas acabam por negligenciar a relação destes com o contexto no qual o bullying ocorre. Fato que percebemos ao verificar que a maioria dos estudos sobre bullying é realizada por pesquisadores que estão distantes do

contexto escolar. Isso pode ser explicado pela fala de Canavêz (2015) de que a própria escola não se vê apta para mediar e resolver os conflitos existentes em seu dia a dia.

Por ser caracterizado como um fenômeno social, fomos em busca de uma teoria que nos permitisse a análise do bullying de forma global, na qual todos os atores envolvidos no processo pudessem ser analisados. Dessa forma, este estudo teve como base a Teoria Interacionista, que propõe que a análise do fenômeno do desvio tenha como objeto de estudo não somente o indivíduo desviante, mas também aqueles responsáveis pela criação e imposição das regras (BECKER, 2008). Assim, o fenômeno será avaliado de forma a entender o processo em sua totalidade.

Vianna, Souza e Reis (2015) afirmam que o bullying deve ser analisado considerando todos os atores relacionados com o fenômeno, tanto os que são rotulados com o desvio quanto os responsáveis pela criação e imposição das regras que rotulam os sujeitos. A presente pesquisa, portanto, surgiu da necessidade da compreensão e explicação do fenômeno bullying na escola através de uma nova ótica. Buscou-se analisar o fenômeno rompendo com a visão patológica e categorizada do bullying que tem por foco a vítima e o agressor, desconsiderando os demais envolvidos no fenômeno. Diante deste cenário epidemiológico e criminal, promovido por especialistas, no qual os professores passaram a ser um dos principais responsáveis pela identificação e intervenção nos casos de bullying no ambiente escolar, este estudo analisou a percepção dos professores sobre o fenômeno do bullying na escola.

1.2 Problematização

O bullying é uma palavra de origem inglesa e é utilizada para nomear uma atitude consciente e intencional de maltratar um indivíduo (FANTE, 2011). Segundo a autora, o bullying se caracteriza por atitudes agressivas, de caráter repetitivo e marcado pelo desequilíbrio de poder realizado por um ou mais indivíduos contra outro(s).

Para Marafon (2013, p. 116),

a denominação bullying, importada da língua inglesa, parece ter recebido o sentido com o qual vem sendo atualmente divulgada a partir das pesquisas do Professor Dan Olweus, da Universidade de Bergen – Noruega, iniciadas no fim da década de setenta, e também de Peter Smith, da Universidade de Sheffield, na Inglaterra.

Tanto Marafon (2013) quanto Brito (2014) destacam que o uso do termo bullying, utilizado na década de 1970 por Olweus, ainda hoje é norteador de pesquisas em diversos países. O uso destas pesquisas, no entanto, é criticado por Marafon (2013), uma vez que são utilizadas como verdades incontestáveis e reflexo exato de uma realidade, o que na visão da autora poderia produzir novas realidades.

A partir das pesquisas supracitadas, foi possível categorizar os comportamentos agressivos, que também são descritos por Fante (2011, p. 29):

insultos, intimidações, apelidos cruéis, gozações que magoam profundamente, acusações injustas, atuação de grupos que hostilizam, ridicularizam e infernizam a vida de outros alunos à exclusão, além de danos físicos, morais e materiais são algumas manifestações do comportamento bullying.

Essa categorização de comportamentos anormais caracteriza o bullying como um comportamento desviante. Para Becker (2008), o comportamento desviante é aquele que viola uma determinada regra. O autor argumenta que o desvio é gerado pela própria sociedade, uma vez que os grupos sociais criam regras que determinam o comportamento padrão a ser seguido.

Marafon (2013) afirma que as definições de bullying conclamam a moralização de uma conduta. Segundo a autora, o constante chamado para julgamento e denúncia dos casos de bullying modifica a própria visão do fenômeno, promove um enquadramento, sobre o qual temos uma “lógica binária” (vítima/agressor), que é evocada todo o tempo para se justificar o bullying. Essa lógica binária a que se refere a autora é a rotulação de comportamentos a que Becker se refere.

Grupos sociais formulam regras e tentam impô-las em determinada situação. Essas regras sociais definem ações e formas de comportamento classificadas como certas ou erradas e que rotulam um indivíduo como desviante, uma vez que não se enquadre às regras desse grupo. O termo *outsiders*, que ficou consagrado nas ciências sociais, caracteriza aqueles indivíduos que se desviam das regras do grupo, aqueles que estão além das margens de um limite social (BECKER, 2008).

Segundo Becker (2008), o desvio é sempre resultado de um empreendimento. A rotulação é realizada pelos “empreendedores morais”, termo utilizado pelo autor para denominar o grupo de sujeitos responsáveis pela criação e imposição das regras.

O professor, segundo análise discente, é o principal responsável pelo cumprimento dos direitos e deveres na escola. De acordo com Vianna, Souza e Reis (2015), esse poder docente se confirma pela influência tanto corretiva quanto persuasiva. Dessa forma, os professores

acabam servindo como moduladores de comportamento tanto para si quanto para os seus subordinados, perante a figura institucionalizada da escola. Atitudes de violência parecem estar relacionadas como uma forma de resistência a esse poder (VIANNA; SOUZA; REIS, 2015). Os alunos investigados afirmavam o papel do professor como impositor de regras.

No contexto do bullying, o reforço promovido pelos especialistas e pela recente lei do bullying impõe esta função ao professor. Os professores são vistos como os principais responsáveis por manter a ordem e assumir um papel nesse cenário.

Essa responsabilidade docente é citada por Canavêz (2015) ao relatar que o atual contexto do bullying tende a endereçar aos especialistas, professores e, sobretudo, psicólogos as questões relativas a seu desenvolvimento e prevenção. Isso está intimamente relacionado à constante demanda por soluções para os conflitos que se fazem presentes no cotidiano escolar, principalmente quando se convencionou o bullying como epidemia.

A Teoria Interacionista entende que um fenômeno social deve ser estudado por meio da análise de todos os sujeitos imersos no processo do desvio. Becker (2008) propõe que a análise do fenômeno do desvio tenha como objeto de estudo não somente o indivíduo desviante, mas também aqueles responsáveis pela criação e imposição das regras, que geralmente não são focalizados em outros estudos. Esta concepção diverge das teorias que patologizam o bullying como algo intrínseco ao praticante. Assim, o fenômeno pode ser avaliado de forma a entender o processo em sua totalidade.

O professor é um dos atores envolvidos no fenômeno do bullying na escola e um dos sujeitos que fazem parte do julgamento do desvio. Ao analisar a percepção dos professores em relação ao bullying, este estudo poderá colaborar para a ampliação e o aprofundamento deste fenômeno.

Entendemos que a percepção do sujeito não pode ser separada do contexto no qual ocorre a ação social, e esta depende do sujeito que a executa (MORETTI; POZO, 2015). Para Weber (2010), o sujeito ou grupo de sujeitos que executa a ação social se refere ao comportamento de outros e é orientado por este. Assim, a partir de singularidades locais, buscamos a compreensão global do fenômeno social.

Ao considerar que na escola temos professores de diferentes áreas de formação, e cada uma delas com suas respectivas representações, este estudo procurou verificar as percepções dos professores de três áreas de conhecimento definidas nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Ciências Humanas e suas Tecnologias; e Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias – bem como comparar suas percepções.

1.3 Hipótese

Entendemos que as percepções docentes e, portanto, suas ações são produtos de suas identidades, que, segundo Rosa (2007), se formam por meio de um pertencimento que se estabelece em suas comunidades de origem:

[...] suas identidades disciplinares são atravessadas pelas práticas e pelos conhecimentos de suas comunidades de origem, representadas por seus colegas de licenciatura, seus pares na escola, seus interlocutores nos eventos de ensino, suas opções frente a ofertas de livros didáticos disciplinares, instâncias essas que estão mergulhadas num contexto mais amplo de sociedade e políticas educacionais (ROSA, 2007, p. 54).

A autora reflete sobre a construção desta identidade de disciplina escolar, que é estabelecida não só como reflexo de uma disciplina acadêmica ou científica, mas “tecida” em determinados contextos sociopolíticos. Dessa forma, delimita-se ou caracteriza-se o que é próprio de cada disciplina escolar.

Ao analisarmos a história da hierarquia das disciplinas escolares, percebemos que ao longo de anos algumas são supervalorizadas na escola em detrimento de outras que têm um menor status perante a comunidade escolar e sociedade. Tais disciplinas, tidas como mais importantes, também apresentam carga horária maior na grade curricular.

Um estudo realizado por Lovisolo (1995) demonstra que as disciplinas Matemática e Português são as mais valorizadas na escola pelos alunos, o que, segundo o autor, pode estar relacionado à relevante importância recebida por estas na escola e na sociedade. Ao analisar as disciplinas de que os alunos menos gostam, História e Matemática se confirmam em primeiro e segundo lugares nas opções dos investigados respectivamente.

Para categorização deste estudo, separamos os docentes em áreas de conhecimento, segundo os PCNs. Segundo Rosa (2007), esta divisão teria o objetivo de organização por áreas para facilitar o desenvolvimento dos conteúdos visando a interdisciplinaridade e contextualização.

A hipótese do presente estudo permeia a vivência docente e suas representações. Ambas estão relacionadas com a identidade de cada disciplina e o status que esta ocupa no cenário escolar.

Acreditamos que, por apresentarem identidades diferentes que norteiam suas ações, essas áreas de conhecimento possuem percepções diferentes sobre o bullying no ambiente escolar. Admite-se também que os docentes que ministram as disciplinas das chamadas

“ciências duras”, que, histórica e socialmente, ocupam um maior status na formação do sujeito, tendem a punir mais seus alunos e possivelmente supervalorizar determinadas atitudes discentes, como casos de indisciplina, o que colaboraria para a supervalorização do bullying em sala de aula e rotulação dos praticantes.

1.4 Relevância do estudo

Segundo Alves (1991), a relevância de um estudo está em sua contribuição para a formação do conhecimento e em sua utilidade, seja para a prática profissional ou para elaboração de políticas. A importância de uma pesquisa para a prática e o estabelecimento de políticas é demonstrada por dados de incidência e/ou gravidade do problema estudado e seus possíveis custos socioeconômicos (ALVES, 1991).

Esta relevância social pode ser demonstrada nesta pesquisa através da possibilidade de melhor compreensão do bullying na escola. Assim, tem-se como intuito promover instrumentos e estratégias mais eficazes de prevenção e combate ao bullying, bem como colaborar para diminuir a rotulação dos alunos vítimas/agressores, que, contrariamente ao que é divulgado, também sofrem pelos papéis e perfis que lhes são atribuídos.

Quanto à relevância científica, Alves (1991) relata a importância da revisão de literatura para que possíveis lacunas, inconsistências entre teoria e prática ou diferenças entre resultados de pesquisas sejam abordados. Dessa forma, a relevância científica deste estudo encontra-se na análise do fenômeno bullying na escola, por uma ótica diferente da maioria das pesquisas, que vislumbram o bullying como uma patologia e, portanto, intrínseco ao praticante. Abordamos o bullying como um fenômeno social, no qual todos os envolvidos no processo devem ser analisados.

1.5 Objetivos

Os objetivos geral e específicos que norteiam este estudo são descritos a seguir.

1.5.1 *Objetivo geral*

O objetivo geral desta pesquisa é investigar e analisar a racionalização dos professores do ensino fundamental II e do ensino médio sobre o fenômeno do bullying no ambiente escolar.

1.5.2 *Objetivos específicos*

Para instrumentalizar o objetivo geral, foram estabelecidos os seguintes objetivos específicos:

- a) verificar a percepção sobre o bullying no ambiente escolar de professores do ensino fundamental II e do ensino médio que ministram aulas nas áreas de conhecimento Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, Ciências Humanas e suas Tecnologias e Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias, estabelecidas no PCNs;
- b) comparar a percepção sobre o bullying no ambiente escolar de professores do ensino fundamental II e do ensino médio que ministram aulas nas áreas de conhecimento Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, Ciências Humanas e suas Tecnologias e Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias, estabelecidas no PCNs.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Neste capítulo, são abordados tópicos de relevância para o entendimento do fenômeno do bullying na escola, entre os quais estão violência escolar, bullying, a posição do professor, sociologia do desvio e controle das emoções.

2.1 Violência escolar

O tema da violência obteve maior destaque a partir de debates públicos na década de 1980, através de uma distensão política que possibilitou a discussão sobre a qualidade de vida da população da periferia das grandes cidades e que trouxe à tona a questão da segurança. Somam-se a isso o aumento da violência e sua diversidade no âmbito da sociedade civil (SPOSITO, 2001).

Segundo o Ministério da Saúde (2005, p. 14),

a violência não é uma, é múltipla. De origem latina, o vocábulo vem da palavra vis, que quer dizer força e se refere às noções de constrangimento e de uso da superioridade física sobre o outro. No seu sentido material o termo parece neutro, mas quem analisa os eventos violentos descobre que eles se referem a conflitos de autoridade, a lutas pelo poder e a vontade de domínio, de posse e de aniquilamento do outro ou de seus bens. Suas manifestações são aprovadas ou desaprovadas, lícitas ou ilícitas segundo normas sociais mantidas por usos e costumes naturalizados ou por aparatos legais da sociedade. Mutante, a violência designa, pois – de acordo com épocas, locais e circunstâncias – realidades muito diferentes. Há violências toleradas e há violências condenadas.

Para Velho (2000), a violência faz parte da vida social, uma vez que nela estão inseridas as relações sociais que afirmam as diferenças que são fontes de tensão e conflitos.

Segundo a Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar (PeNSE) de 2009,

por se caracterizar como um fenômeno social parece inevitável que a violência atinja o espaço escolar e se expresse no cotidiano por meio de atitudes de intolerância e individualismo, entre as mais diversas formas. As variadas expressões de violências costumam permear, de forma contundente ou sutil, o relacionamento estabelecido na comunidade escolar e o desenvolvimento das atividades pedagógicas, como um reflexo ou uma forma de reprodução da vida social (IBGE, 2009, p. 40).

Para Abramovay, Cunha e Calaf (2009, p. 19),

a democratização trouxe à tona a visibilidade da violência e o aumento das demandas por segurança. É nesse contexto que as escolas tornam-se pontos de

atenção analítica no que se refere às agressões cometidas e sofridas por jovens. A constante exposição na mídia de casos de violência envolvendo crianças, adolescentes e jovens, dentro dos estabelecimentos escolares também foi responsável pelo aumento da atenção dada às escolas como receptáculos, vítimas e produtoras de violências.

No início dos anos 1980, a concepção de violência escolar no Brasil estava voltada para a ideia de proteção da escola contra depredação do patrimônio e, em menor grau, a preocupação com os “invasores” marginais. Contudo, na década de 1990, modifica-se o padrão de violência escolar (SPOSITO, 2001). Embora se percebesse a questão da depredação patrimonial como a violência mais praticada, as práticas de violência entre os alunos (destacando violência verbal e ameaças) passavam a ser observadas. Em poucos estudos realizados, verificou-se a relação direta da violência escolar com a violência social, que fazia parte da realidade das periferias ou favelas (SPOSITO, 2001).

Em relação ao conceito de violência escolar, Longo (2014) ressalta a amplitude do termo e sua indefinição na própria literatura educacional. Esta ausência de consenso dificulta um diálogo e possibilita tanto a banalização da violência escolar quanto a exclusão dos alunos que estão fora do padrão de normalidade da escola.

Para Levandoski, Ogg e Cardoso (2011), o significado de violência escolar está relacionado a todo comportamento agressivo e antissocial, incluindo conflitos interpessoais, atos criminosos e danos ao patrimônio. No entanto, Debarbieux (2006) critica esta abordagem sob alegação de que ela desconsidera o meio social e associa a violência a algo intrínseco à própria criança.

Segundo Sebastião (2009), o termo violência refere-se a atos agressivos intencionais, físicos ou psicossociais, podendo “assumir formas reativas/afetiva ou proativa/ instrumentais” (SEBASTIÃO, 2013, p. 27). No primeiro caso, a agressão tem um fim em si mesmo. No segundo, a agressão é um meio para atingir um objetivo.

Charlot (2002) nos revela três definições de violência escolar: violência na escola, violência à escola e violência da escola. O termo violência na escola se refere à violência que é produzida dentro da escola, não estando relacionada à violência institucional. Violência à escola está relacionada a atos violentos promovidos à instituição escolar e aos que a ela representam. Violência da escola é a violência promovida pela própria instituição, denominada de violência simbólica.

Ruotti (2010) se aproxima de Charlot (2002) ao se referir a dois conceitos que estão sendo abordados em relação à violência escolar. O primeiro analisa a escola como protagonista desta violência, sendo considerada “produtora” da violência. Em contrapartida, o

segundo atenta para a fragilidade da escola perante o local onde está situada, podendo sofrer influência de padrões sociodemográficos e da violência urbana.

Abramovay e Calaf (2010) dividem em dois tipos a violência escolar: violência da escola e violência na escola. Entende-se por violência da escola aquela que vem de fora para dentro. São as formas de violência mais fáceis de observar. Neste tipo de violência encontramos o tráfico de drogas e a entrada de armas no ambiente escolar. Na violência da escola, que tem o bullying como uma de suas faces, é aquela na qual estão relacionadas questões de ordem escolar e os desdobramentos (questões e problemas) que provêm desta ordem. Dessa forma, a escola é um local de produção de violências de diferentes ordens, tipos e escalas.

De acordo com Abramovay (2002, p. 72), conceituar violência escolar se torna difícil não somente por envolver fenômenos heterogêneos, mas também porque “[...] desestrutura as representações sociais que têm valor fundador: aquela da infância (inocência), a da escola (refúgio de paz) e a da própria sociedade (pacificada no regime democrático)”. Além disso, não há um consenso quanto ao conceito de violência, pois varia de acordo com a escola, o status de quem fala, a idade e o sexo.

Mesmo sem um consenso para o termo, há um entendimento de que outros tipos de violência, além da física, merecem atenção por seus efeitos igualmente graves (ABRAMOVAY; AVANCINE; OLIVEIRA, 2003).

O conceito de violência depende do momento histórico, da localidade e do contexto sociocultural, o que lhe atribui o dinamismo próprio da vida social (ABRAMOVAY, 2006). Sendo assim, é preciso olhar cenários, situações e processos sociais quando o tema é a violência. Ou seja, é preciso reconhecer que só pode ser compreendida em um contexto em que alguns atos serão classificados como violências e outros, não. Mas, em determinados momentos históricos, é possível que atos antes considerados violentos passem a não sê-lo e vice-versa (ABRAMOVAY; CUNHA; CALAF, 2009, p. 20).

Em consequência de diferentes usos e significados do termo violência e outros termos como indisciplina, geram-se variados tipos de ações escolares. Um comportamento pode ser avaliado de forma diferente dependendo do que se entende por violência. E essa definição é construída na própria instituição escolar por parte dos atores envolvidos (SPOSITO, 2004).

Sebastião (2009) corrobora tal informação. Para o autor, determinados comportamentos classificados como violência deveriam ser caracterizados como indisciplina e vice-versa. Fica claro que essas dificuldades em classificar os comportamentos na escola podem em muitos casos supervalorizar comportamentos como violentos ou até mesmo naturalizá-los. Para o autor, violência e indisciplina estão marcados pela não conformidade às

regras escolares, porém a relação de poder é marcante nas situações de violência, o que nos casos de indisciplina é limitado.

Kappel et al. (2014) apontam para uma indefinição do termo violência escolar. Para os autores, o termo se constrói através de situações de violência enfrentadas pelos diversos atores no ambiente da escola. Esse fato demonstra que cada indivíduo apresenta sua própria percepção do fenômeno, o que dificulta o seu entendimento.

Quanto aos motivos geradores da violência escolar, a interação de fatores como desenvolvimento individual, contexto social, bem como a família, a escola e a comunidade pode contribuir para o comportamento violento. Estes comportamentos agressivos são, em sua maioria, naturalizados ou ignorados na escola, tanto por professores quanto pelos pais (LOPES NETO, 2005).

Sebastião (2009) faz uma crítica aos estudos que consideram que os alunos inseridos em comunidades desfavorecidas são naturalmente violentos. Segundo o autor, esse discurso serve para justificar o senso comum de que as escolas localizadas em contextos sociais violentos seriam, inevitavelmente, afetadas por esse contexto. Dessa forma, a escola seria incapaz de produzir estratégias de intervenção.

Diante deste cenário de violência escolar, o bullying apontou como uma forma de violência entre pares e recebeu destaque como epidemia nacional. Analisaremos no próximo capítulo o bullying através de seus diferentes conceitos, tipos e atores envolvidos no fenômeno.

2.2 Bullying

O bullying começou a ser investigado na década de 1970, na Suécia, de onde se estendeu por todos os países escandinavos (FANTE, 2011). O termo bullying surgiu de pesquisas do professor Dan Olweus, que desenvolveu os primeiros critérios para identificação do fenômeno (BRITO, 2014). Os estudos indicam que este fenômeno ocorre entre jovens através de atos de violência simbólica, psicológica e/ou física, com objetivo de humilhar, isolar ou depreciar a vítima (ABRAMOVAY; CALAF, 2010).

Fante (2011) observou que o fenômeno se faz presente no Brasil, confirmando os resultados de pesquisas realizadas em outros países que afirmam que o bullying ocorre em todas as escolas do mundo. No entanto, as afirmações da autora de que ainda existem poucos

estudos a nível nacional nos faz questionar o foco epidêmico defendido pelos especialistas. Como podemos concluir que o fenômeno do bullying é uma epidemia e constitui um problema de saúde pública se temos poucos estudos que abordam o tema?

Além disso, Abramovay e Calaf (2010) ressaltam que o bullying não explica todos os conflitos ocorridos no ambiente escolar. Para as autoras, homofobia, racismo e questões de gênero fazem parte desses conflitos.

A palavra bullying, de origem inglesa, é utilizada para definir atitudes agressivas realizadas de forma repetitiva e intencional. “A palavra ‘bully’, que significa valentão, é utilizada para dar nome ao desejo consciente e deliberado de maltratar outra pessoa e colocá-la sobtensão” (TREVISOL; CAMPOS, 2016, p. 276). Ocorre por períodos longos de tempo e é marcado por relações de desequilíbrio entre os envolvidos, provocando consequências que podem acompanhar a vítima até a fase adulta (BRINO; LIMA, 2015; CROCHIK, 2012; FANTE, 2011). Maus tratos, vitimização, intimidação, agressividade e violência entre pares são alguns sinônimos da palavra bullying que vêm sendo utilizados em português (TREVISOL; CAMPOS, 2016).

Ao analisar o conceito de bullying, Abramovay e Calaf (2010) fazem uma crítica ao termo. Segundo as autoras, este desconsidera o contexto no qual a escola está inserida.

As escolas não pairam em um vácuo social: ao contrário, influenciam e são influenciadas pelo entorno e pela comunidade da qual fazem parte. Assim, pode-se classificar as violências que afetam o ambiente escolar como violências na escola e violências da escola: o bullying é uma das manifestações de violência da escola (ABRAMOVAY; CALAF, 2010, p. 34).

De acordo com Bandeira e Hutz (2012, p. 36), “bullying é uma subcategoria do comportamento agressivo que ocorre entre os pares”. Para os autores, existe um consenso entre os cientistas de todo o mundo quanto a três características marcantes do bullying: repetição, prejuízo e desigualdade de poder.

Um contraponto desta ideia de categorização do bullying é estabelecido por Marafon (2013) ao afirmar que o fenômeno é produto de um conjunto de práticas e discursos que visam à judicialização da vida, que estipula comportamentos e os enquadra em uma fôrma. Nesta perspectiva, a autora se refere aos mecanismos de punição, que, se por um lado se afirmam como instrumentos de proteção e garantia de direitos, por outro moldam os sujeitos e controlam suas vidas.

Canavêz (2015) traz para discussão duas questões relacionadas ao bullying: a judicialização e o apelo ao especialista. A judicialização aponta para a perspectiva do uso do judiciário para intervir nas relações humanas; e o apelo aos especialistas reconhece-os como

“dotados do cientificismo” e, portanto, os mais aptos a lidar com as questões do bullying na escola, o que podemos verificar em grande parte das pesquisas sobre bullying escolar.

Seguindo a maioria das pesquisas sobre bullying, Lopes Neto (2005) classifica-o em direto e indireto. O bullying direto é expresso por apelidos, roubos, ofensas verbais ou expressões e gestos que possam causar algum constrangimento na vítima. E o bullying indireto é marcado por atitudes de indiferença, difamação, negação e isolamento.

Para Bandeira e Hutz (2012), o bullying pode ser físico, verbal, relacional e eletrônico. O bullying físico envolve “socos, chutes, pontapé, empurrões, bem como roubo de lanches ou material” (BANDEIRA; HUTZ, 2012, p. 36). O verbal inclui insultos e apelidos que promovam vergonha e humilhação. O relacional está ligado aos prejuízos no relacionamento social da vítima. Por fim, o eletrônico, também chamado de cyberbullying, ocorre quando as agressões são realizadas via internet.

Diversas pesquisas sobre bullying apontam para a tipificação de comportamentos (CAMPOS; JORGE, 2010; CARVALHO; IZBICKI; MELO, 2014; FANTE, 2011; LOPES NETO, 2005; SANTOS et al., 2013). Essa tipificação, segundo Santos et al. (2013), estabelece os perfis de cada um dos envolvidos e seus respectivos papéis (vítimas, agressores e expectadores) – tema que será abordado a seguir.

2.2.1 *Tipificação de comportamentos*

2.2.1.1 Agressor

Os agressores, como Campos e Jorge (2010) relatam, no geral, são definidos como pessoas arrogantes e desagradáveis. Ademais, o contexto no qual o agressor está inserido influencia seu comportamento. Intolerância com o diferente, busca por admiração e reconhecimento (CAMPOS; JORGE, 2010) e comportamentos antissociais (LOPES NETO, 2005) são características que definem o perfil do agressor.

O autor de bullying é tipicamente popular; tende a envolver-se em uma variedade de comportamentos antissociais; pode mostrar-se agressivo inclusive com os adultos; é impulsivo; vê sua agressividade como qualidade; tem opiniões positivas sobre si mesmo; é geralmente mais forte que seu alvo; sente prazer e satisfação em dominar, controlar e causar danos e sofrimentos a outros. Além disso, pode existir um

componente benefício em sua conduta, como ganhos sociais e materiais [...]. São menos satisfeitos com a escola e a família, mais propensos ao absenteísmo e à evasão escolar e têm uma tendência maior para apresentarem comportamentos de risco (consumir tabaco, álcool ou outras drogas, portar armas, brigar, etc.) [...] (LOPES NETO, 2005, p. 167).

Fante (2011) ainda enfatiza o papel do agressor como mau-caráter, impulsivo, de condutas antissociais e detentor de uma necessidade de dominar os outros.

Oliveira et al. (2016) realizaram uma pesquisa transversal com dados da Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar (PeNSE) de 2012. Participaram 109.104 estudantes do 9º ano do ensino fundamental de escolas públicas e privadas. Dos estudantes investigados, 20,8% se envolveram em situações de bullying como agressor. A pesquisa identificou algumas características sociais e demográficas do grupo de agressores. Os escolares entre 14 e 15 anos praticam bullying com maior frequência. A maioria dos agressores são meninos e relatam sentir-se solitários, não ter amigos, apresentar insônia e sofrer violência física familiar. Ainda apresentaram alto uso de tabaco, álcool e drogas ilícitas.

A pesquisa demonstra que os agressores também são acometidos por sofrimento mental:

a associação entre sentimento de solidão e insônia dos agressores aponta uma possibilidade de estado psicológico adoecido, mas contraria estudos que indicam serem as vítimas as que mais apresentam índices de isolamento social, ansiedade, depressão e baixa autoestima. Esses dados alertam explicitamente para o desenvolvimento de quadros de sofrimento psíquico que repercutem na qualidade de vida, na saúde e no desenvolvimento dos estudantes identificados como agressores. Esses achados apontam que tanto a vítima quanto o agressor apresentam sentimentos de sofrimento mental (OLIVEIRA et al., 2016, p. 36).

O estudo de Oliveira et al. aponta para algumas características do estudante brasileiro agressor. Este pode apresentar “dificuldades emocionais, relações problemáticas com colegas, dificuldades na adaptação ao ambiente escolar e maior nível de consumo de álcool e outras drogas” (OLIVEIRA et al., 2016, p. 38); resultado que está de acordo com os achados de Lopes Neto (2005), que destaca o perfil do agressor por atitudes antissociais e agressivas que apresentam maior tendência a condutas de risco e evasão escolar.

Quanto aos possíveis efeitos do bullying, os sujeitos agressores podem apresentar altos níveis de depressão e desordens emocionais e comportamentais. A maioria apresenta, na opinião dos professores, problemas de aprendizagem e sentem prazer com o ato de agressão (SANTOS; KIENEN, 2014).

Em relação ao fator motivacional, os agressores encontram uma justificativa para o seu comportamento. Acreditam que, para obter um determinado status, devem afirmar sua dominação e parece não perceberem que liderança pode ser alcançada através de respeito e

atitudes positivas (VIANNA; SOUZA; REIS, 2015). Ainda, em recente pesquisa realizada por Trevisol e Uberti (2015) com 171 escolares entre 12 e 16 anos, poder, diversão e falta de sentimentos pelo próximo são razões relatadas pelos alunos para a prática de bullying.

Ao considerar o gênero do agressor, os meninos agredem tanto colegas do mesmo gênero quanto do gênero oposto. Já as meninas tendem a agredir outras meninas (BANDEIRA; HUTZ, 2012). Além disso, meninos e meninas expressam diferentemente sua agressividade por seguirem os papéis que lhes são atribuídos culturalmente. Marafon (2013) critica a terminologia “agressor” por reproduzir o antigo “menor” e reforça o termo “criança vitimizada” por reproduzir uma “imagem do que deve ser protegido”.

Para Longo (2014), a caracterização do “aluno violento” surge como novo parâmetro classificatório. Dessa forma, promovem-se impactos que afetam desde a avaliação, o ensino e a socialização desse aluno até “seus processos de desenvolvimento psíquico, identitário e ético” (LONGO, 2014, p. 65).

2.2.1.2 Vítima

As vítimas também são afetadas por essa tipificação de comportamentos. Estas são vistas como alvos e predispostas a tal. Como relata Lopes Neto (2005, p. 167), a vítima,

em geral, não dispõe de recursos, status ou habilidade para reagir ou cessar o bullying. Geralmente, é pouco sociável, inseguro e desesperançado quanto à possibilidade de adequação ao grupo. Sua baixa autoestima é agravada por críticas dos adultos sobre a sua vida ou comportamento, dificultando a possibilidade de ajuda. Tem poucos amigos, é passivo, retraído, infeliz e sofre com a vergonha, medo, depressão e ansiedade.

Assim, fatores como características físicas, comportamentais ou emocionais podem justificar a vulnerabilidade das vítimas diante dos agressores. O perfil do sujeito alvo (vítima) do bullying se caracteriza por não apresentar recurso, status ou habilidade para reagir ou acabar com o bullying. São considerados pouco sociáveis, inseguros, com baixa autoestima além de apresentarem medo, depressão e ansiedade (LOPES NETO, 2005).

Para Zequinão et al. (2016, p. 183), “as vítimas geralmente constituem o grupo dos alunos mais novos, têm poucos amigos, são passivos, retraídos, infelizes, pouco sociáveis, inseguros, sofrem com a vergonha, medo, depressão, ansiedade e são desesperançados quanto à possibilidade de adequação ao grupo”.

Santos et al. (2013) realizaram um estudo descritivo, de abordagem qualitativa, com cinco alunos de ambos os sexos, entre 11 e 15 anos, vítimas de bullying. Os sujeitos investigados foram submetidos a uma entrevista direcionada na qual foram abordadas questões sobre suas angústias, sentimentos, dificuldades, principais reações, prejuízos e sensação de impunidade. Os autores concluíram que os sentimentos de baixa autoestima, raiva, isolamento social e abandono, identificados nas falas das vítimas, seriam reflexo do bullying. Fatores como impunidade dos agressores, falta de informações ou descaso das autoridades da escola foram observados na pesquisa como situações que levaram à incapacidade da vítima em denunciar a violência sofrida.

As vítimas, segundo pesquisa realizada por Santos e Kienen (2014) sobre a percepção docente, apresentam comportamento desviante, ou seja, aqueles que estão fora do padrão socialmente aceito. De acordo com os professores investigados nessa pesquisa, diferenças de raça, gênero e nível socioeconômico estão diretamente relacionados à violência.

Quanto aos efeitos desencadeados pelo bullying, baixo rendimento escolar e outros possíveis sintomas como enurese, dor de cabeça, dor de estômago, baixa autoestima, comportamentos agressivos, pânico, depressão e até mesmo autoagressão podem levar, em casos extremos, ao suicídio ou à morte de outros (SANTOS; KIENEN, 2014).

Os motivos que promovem o silenciamento das vítimas frente às intimidações são: atitudes inexpressivas dos responsáveis quando notificados sobre as intimidações; atitudes familiares violentas, que levam a vítima a visualizar o bullying como uma atitude natural; medo de retaliações devido à revelação da violência sofrida; e ambiente escolar impróprio, que leva ao naturalismo do fenômeno do bullying (BRINO; LIMA, 2015).

2.2.1.3 Testemunhas

As testemunhas são os sujeitos que não se envolvem no bullying, mas atuam como espectadores (BANDEIRA; HUTZ, 2012). A maioria dos alunos (testemunhas) não apresentam envolvimento direto nos casos de bullying, pois se calam por medo de serem o próximo alvo – atitude que ajuda a mascarar o fenômeno.

A forma como as testemunhas reagem ao bullying permite classificá-los como auxiliares, incentivadores, observadores ou defensores (LOPES NETO, 2005). Nota-se que a

rotulação dos comportamentos baseia-se no estabelecimento de categorias que justificam os papéis dos sujeitos envolvidos, seja ele vítima, agressor ou testemunha.

Ao restringir-se a análise do fenômeno a estes perfis, mascaram-se outras questões envolvidas no processo. Para Abramovay e Calaf (2010), o próprio conceito de bullying desconsidera o contexto no qual a escola se insere. Além disso, ao estabelecer papéis, rotulam-se comportamentos que, segundo Becker (2008), podem desencadear a exclusão destes sujeitos no contexto social em que vivem.

2.2.2 Fatores que desencadeiam o bullying

Quanto aos fatores que contribuem para o bullying, as pesquisas apontam para a influência familiar como um importante fator (SANTOS; KIENEN, 2014). Santos e Kienen (2014) sinalizam que a ênfase docente em culpar a família faz parecer que estes estão se isentando da responsabilidade perante a ocorrência do bullying na escola.

Lopes Neto (2005) apresenta uma variedade de fatores que colaboram para o desenvolvimento do bullying, quais sejam: fatores econômicos, sociais e culturais; temperamento intrínseco e influências sociais (família, amigos, escola e comunidade). No entanto, as características individuais do sujeito acabam prevalecendo na análise do fenômeno.

Crochik (2012) conclui que hierarquia social, personalidade autoritária e ausência de autonomia contribuem para o fenômeno. A hierarquia relatada se refere à hierarquia intelectual/cultural, formada pelos mais destacados e menos destacados cognitivamente, e à hierarquia do desempenho corporal, cuja característica é a força física. Os indivíduos que estão no topo destas hierarquias se utilizam dessa situação para intimidar os que estão na base, seguindo um modelo de sociedade cujo padrão de dominação se faz presente através do bullying na escola (CROCHIK, 2012).

A maioria dos autores confirma a tendência em culpabilizar o sujeito, seja ele vítima ou agressor. Através de comportamentos preestabelecidos, julgam-se os sujeitos enquadrando-os em determinados papéis – daí temos a rotulação de comportamento. De um lado, a interferência de especialistas responsáveis pelo tratamento da vítima e, do outro, a criminalização com a institucionalização da Lei nº 13.185, que obriga escolas a adotarem medidas de prevenção e combate ao bullying.

Para Abramovay, Cunha e Calaf (2009, p. 23),

na maior parte das sociedades, quem comete crimes é considerado um delinquente que precisa ser descoberto, julgado e preso. Depois de imputado um crime a uma pessoa, esta passa a ser reconhecida coletivamente como criminoso, sendo a ela imputada uma gama de estereótipos valorados negativamente. Isso significa que o crime é a transgressão de acordos sociais básicos, pensados como essenciais para a continuidade de uma sociedade.

Diante deste cenário, no qual o bullying é visto pelos especialistas como uma epidemia e analisado como crime, o papel da escola e do professor estão em xeque. Mais do que nunca, os profissionais da educação estão convocados a lidar com o fenômeno.

2.3 E agora, professor?

2.3.1 *O professor e as exigências contemporâneas*

A profissão docente na atualidade é acompanhada por uma sobrecarga de ações e pelo descrédito profissional. Trata-se de questões relevantes que marcam a trajetória docente e podem ser um fator decisivo em sua prática. Para que possamos entender a relação deste profissional diante do bullying, buscamos na literatura situar a função docente e as novas exigências que emergem e exigem do professor um agir, que muitas vezes ultrapassam os seus limites de ação, acarretando um acúmulo de funções.

A docência constituiu-se enquanto profissão a partir do momento em que o Estado assume a responsabilidade pelo ensino, até então controlado pela Igreja (NÓVOA, 1997). Desde então, a escola é convocada a acompanhar as mudanças ocorridas na sociedade.

Para Nóvoa (1999, p. 3), em “sociedades marcadas por crises de legitimidade política e por défices de participação”, surge a necessidade de desenvolver o civismo, dada a ausência de vivência democrática, e a projeção na sociedade do futuro, para evitar o hoje. Para atender a essas tendências, o professor é visto como solução tanto pelos políticos quanto pela opinião pública.

A busca por solução das mazelas da sociedade promove o que Nóvoa (2005) denomina “transbordamento” da escola, termo que caracteriza uma infinidade de tarefas que foram absorvidas pela escola no decorrer dos séculos XIX e XX. Para o autor,

começou pela instrução, mas foi juntando a educação, a formação, o desenvolvimento pessoal e moral, a educação para a cidadania e para os valores... Começou pelo cérebro, mas prolongou a sua acção ao corpo, à alma, aos sentimentos, às emoções, aos comportamentos... Começou pelas disciplinas, mas foi abrangendo a educação para a saúde e para a sexualidade, para a prevenção do tabagismo e da toxicodependência, para a defesa do ambiente e do património, para a prevenção rodoviária... Começou por um “currículo mínimo”, mas foi integrando todos os conteúdos possíveis e imagináveis, e todas as competências, tecnológicas e outras, pondo no “saco curricular” cada vez mais coisas e nada dele retirando (NÓVOA, 2005, p. 17).

Em palestra proferida por Nóvoa (2007) sobre os desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo, ao Sindicato dos Professores do Estado de São Paulo, o autor enfatiza sua crítica a esse transbordamento da escola. Segundo ele, a escola está saturada de missões que lhe foram atribuídas pela sociedade e “aos poucos apropriadas pelos professores com grande generosidade, com grande voluntarismo [...]” (NÓVOA, 2007, p. 6).

Ele ainda questiona se é possível a escola fazer tudo e sinaliza sobre o combate a este transbordamento, no qual precisamos estar atentos ao foco docente, que é a aprendizagem dos alunos. Ao defender o foco da escola na aprendizagem, o autor traz para discussão dois conceitos que, segundo ele, geram confusão: conceito de escola e conceito de espaço público de educação. Para Nóvoa (2007, p. 7),

a educação é feita na escola, formal e informal, a educação escolar e não-escolar, as atividades livres, lúdicas, tempos livres. Há uma grande confusão, porque a escola “transbordou”, assumiu muitas missões, de tal maneira que os dois conceitos estão hoje quase confundidos. Sempre que surge um novo problema, é votada uma nova lei no parlamento e esse problema é lançado para dentro da escola (NÓVOA, 2007, p. 7).

Esse olhar que Nóvoa traz para discussão e nos faz refletir é um alerta para o que se tornou a escola na contemporaneidade e o que se espera, a todo momento, do professor.

Segundo Candau (2009), a profissão docente está transformando-se em uma profissão de risco. A todo instante, afirma a autora, os professores são testados quanto a sua resistência, saúde e equilíbrio emocional, além de sua capacidade de mediar conflitos e projetar vivências pedagógicas efetivas.

Zagury (2006) traz o termo “professor refém”, utilizado para abordar diferentes situações vivenciadas pelo professor, em seu cotidiano escolar, que levam a esse status. Na visão da autora, o professor se torna refém por diferentes situações que o acompanham desde sua vivência enquanto aluno. Em suas palavras, o professor é refém:

- do tempo de que necessita, mas de que não dispõe para superar deficiências básicas de formação;

- das pressões internas que sofre do sistema, que o impulsiona a implementar técnicas e métodos que lhe exigem dedicação quase individual a cada aluno e que ele não consegue, porque não “dá tempo”;
- da própria consciência, que lhe revela sua impotência para realizar uma avaliação qualitativa, tal qual se preconiza atualmente;
- dos alunos, que hoje o enfrentam e desafiam abertamente, em muitos casos;
- da família dos alunos, que perdeu a autoridade sobre os filhos e pressiona a escola para fazê-lo em seu lugar;
- da sociedade, que volta e meia surpreende professores e gestores com medidas cautelares, mandados de segurança e processos [...] (ZAGURY, 2006, p. 65).

Além do citado anteriormente, Candau (2009) ressalta as condições precárias a que os professores são submetidos, o que poderia estar desencadeando um “mal-estar” entre os profissionais da educação. A autora salienta a pressão social investida sobre a escola, que não consegue dar uma resposta satisfatória a tais cobranças.

Para Hagemeyer (2004), a sobrecarga da profissão de professor, diante do atual contexto, denota evidentes sinais de esgotamento. Ao mesmo tempo que o docente tem uma enxurrada de atribuições e desafios, há um descrédito quanto a decisões relativas à profissão. Isso porque o docente está impedido de fazer parte das decisões referentes a seu âmbito profissional – decisões que acabam sendo delegadas a especialistas.

Nóvoa (2007) ressalta esse paradoxo docente. Relata que a mesma sociedade que atribui diferentes missões à escola é a que tem posto em descrédito a figura docente. Portanto, o “ser professor” na atualidade é uma difícil tarefa, e sua função necessita ser repensada e, talvez, reconstruída juntamente à escola.

Nóvoa (2009) defende um retraimento da escola, ou seja, defende um rompimento com a tradição de se atribuir à escola todas as missões. Para o autor, é necessário se pensar no espaço público da educação e nos faz refletir:

é fácil enunciar, propositadamente sem qualquer ordem, algumas destas missões: a protecção do ambiente, a preservação do património cultural, o combate à droga e à toxicodependência, a educação para a saúde e a educação sexual, a preparação para lidar com situações de emergência, a promoção de comportamentos saudáveis, a educação alimentar, a educação para o consumo, o combate aos maus tratos e à violência doméstica, a educação para a cidadania, a prevenção da delinquência juvenil, etc. (NÓVOA, 2009, p. 31).

O autor ainda questiona o papel de outras organizações sociais diante de certas missões que são atribuídas exclusivamente à escola. Traz para discussão uma divisão de tarefas, na qual família, comunidades locais, igrejas, museus e outros poderiam contribuir para lidar com essa enxurrada de missões.

Não se trata de regressar ao debate sobre a relação escola-sociedade, mas antes de promover a construção de um espaço público de educação, no qual a escola tem o seu lugar, mas que não é um lugar hegemónico, único, na educação das crianças e

dos jovens. A proposta que vos faço rompe com a tradição de ir atribuindo à escola todas as missões e inspira-se nas formas de convivialidade sugeridas por Ivan Illich (NÓVOA, 2009, p. 90).

O papel ou função docente não se faz de forma estanque, independente da função assumida pela escola. Assim, torna-se necessário repensarmos o “ser professor” no contexto contemporâneo. Afinal, “ninguém pode carregar aos ombros missões tão vastas como aquelas que são cometidas aos professores e que eles próprios, por vezes, se atribuem” (NÓVOA, 1999, p. 7). Diante de tantas atribuições, emerge mais uma missão docente: combater e prevenir o bullying na escola.

2.3.2 O professor e o bullying escolar

Para Trevisol e Campos (2016, p. 276), “na interface bullying e ambiente escolar há um mediador que não pode ser esquecido: o professor”. Nesse sentido, Silva et al. (2015) ressaltam o papel fundamental dos professores na gestão e prevenção dos conflitos em sala de aula. Para isso, os autores sinalizam a importância do reconhecimento docente das formas de manifestação e características do bullying para que possam intervir efetivamente nessas situações.

O que se percebe na literatura é que existe dificuldade por parte dos professores em reconhecer as situações mais sutis do bullying, seja pela naturalização do ato de violência, considerando inofensivo ou típico da idade, ou ainda, pela não intervenção por julgarem-se inaptos para lidar com a situação (SILVA et al., 2014). Em outra pesquisa realizada por Silva et al. (2015), os professores reconheceram as agressões físicas, verbal e psicológica, porém não mencionaram o caráter repetitivo e intencional das agressões – fato considerado relevante para que se possam distinguir os casos de bullying de situações percebidas por um viés normativo. Os respectivos autores salientam que a maioria dos investigados não mencionou a gravidade das agressões, acreditando ser, na maioria das vezes, brincadeiras e ações típicas da idade. Os resultados demonstram que, ao contrário do que se pensa, os professores podem não concordar com esta estratificação de comportamentos violentos identificados como bullying.

Para Brito (2014), o conceito de violência varia no decorrer dos anos. Situações que antes eram vistas como naturais podem passar a ser consideradas violentas. O fato de Silva et al. (2015) relatarem a descrença ou não reconhecimento docente das agressões pode ter

relação com a Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar (PeNSE) realizada em 2015, em que apenas 7,4% dos alunos relataram sofrer humilhações frequentemente – o que nos faz repensar o fenômeno.

Em outro estudo citado por Toro, Neves e Rezende (2010), a maioria dos professores não intervém nos casos de bullying sob a afirmação de que não presenciam o fenômeno ou percebem-no como brincadeira típica da idade. Ou seja, a identificação do bullying em sala de aula é afetada diretamente pela ação docente. Seus valores, seus interesses, seus conhecimentos influenciam as suas ações; percepções que podem divergir da visão dos especialistas, os responsáveis pela caracterização do desvio.

Por ser produto da ação do julgamento de um dado comportamento por determinadas pessoas, o desvio pode ser detectado em certo momento e desconsiderado em outro (BECKER, 2008). Para Becker (1977), a sociedade possui diferentes grupos, e cada sujeito pertence a grupos diferentes ao mesmo tempo, sendo cada um deles formado por conjunto de regras próprias. Portanto, as regras sociais são produto de grupos específicos e consequência do julgamento do comportamento de um sujeito por outros. Tal julgamento depende “[...] de quem comete o ato e de quem foi prejudicado por ele. As regras tendem a ser aplicadas mais a algumas pessoas do que a outras” (BECKER, 1977, p. 63).

Pessoas de grupos diferentes julgam comportamentos diferentes como desviantes. E a sua imposição é diferencialmente seletiva, dependendo dos tipos de pessoas, momentos e situações. Portanto, torna-se relevante, ao estudar o fenômeno do desvio, a análise do sujeito que faz o julgamento do processo bem como da situação na qual o desvio acontece (BECKER, 1977).

De acordo com a perspectiva interacionista, a moral de uma sociedade é construída socialmente. Está relacionada aos atores, ao contexto social e ao momento vivido. Assim, a moralidade vai ao encontro dos interesses, valores e visão de mundo de cada sujeito (LIMA, 2001). Portanto, o julgamento está relacionado diretamente aos “sentidos, valores e crenças que estruturam e presidem a vida social, que são o conteúdo por excelência das representações sociais” (PORTO, 2006, p. 273).

Por estarem impregnados de crenças e valores, os professores podem intervir nos casos de bullying na escola de acordo com suas próprias percepções. Acreditamos que a sua área de formação profissional pode influenciar essas formas de agir. Por isso, buscamos compreender, a seguir, o contexto de formação das disciplinas escolares, suas particularidades e suas possíveis influências na percepção docente.

2.3.3 Disciplinas escolares e suas diferenciações

A história das disciplinas escolares, segundo Viñao (2008), é um campo de estudo que se iniciou a partir da década de 1970. O termo disciplina, explica Juliá (2002), originou-se do latim e abrange diferentes significados. Na língua francesa, aparentemente, foi nos séculos XVI e XVII que o termo passou a denotar matérias de ensino, porém, até o final do século XIX, a palavra disciplina denotava tudo que estava ligado à organização das instituições de ensino e “repressão das desordens”. Somente ao final do século XIX o termo disciplina escolar passou a significar “ginástica intelectual” e lentamente foi adquirindo o significado de diferentes matérias de ensino (JULIÁ, 2002).

Mas, afinal, o que são as disciplinas escolares? Viñao (2008) utiliza-se da descrição realizada por Goodson e destaca que as disciplinas escolares são compostas por tradições heterogêneas que promovem a iniciação docente em diferentes conteúdos e hierarquias e orientam, pedagogicamente, o professor. Tais tradições demonstram a diferença entre as disciplinas quanto a prestígio, respeitabilidade, recursos, entre outros (VIÑAO, 2008). Assim, cada disciplina forma uma comunidade específica.

As “comunidades disciplinares” se formam através da identificação docente com a especialidade de cada disciplina. A nível secundário, esta classificação em comunidades é observada através de cursos de especialização específicos para cada disciplina, a existência de departamentos disciplinares, associações entre as disciplinas e a existência de obstáculos e demarcações de área que impedem a participação daqueles docentes que não possuam tal especialização (VIÑAO, 2008).

Para Rosa (2014, p. 943), “ser professor de uma disciplina escolar significa carregar consigo uma bagagem cultural, constituída por jogos simbólicos, linguagem específica e formas peculiares de compreender o mundo e a vida”. A autora reforça que

praticantes do currículo disciplinar, graduados em licenciaturas de áreas acadêmicas específicas, trazem consigo uma bagagem transbordante de memórias, de experiências e de discursos que inventam jeitos de ser professor(a) na escola, formas identitárias atravessadas por práticas simbólicas que trazem também elementos de sua cultura científica/acadêmica de origem (ROSA, 2007, p. 58).

É notável no cotidiano escolar, a partir do ensino fundamental II e do ensino médio, essa separação disciplinar. Embora se pretenda e seja defendido um trabalho interdisciplinar, é marcante a diferenciação, seja por questões inerentes aos conteúdos próprios de cada disciplina, seja por delimitações e deliberações específicas que orientam a ação de cada

disciplina no currículo escolar e sua importância no contexto da escola. Para Rosa (2014, p. 939),

as disciplinas escolares não se estabelecem no currículo escolar de maneira pacífica, conformando-se às orientações oficiais, mas, ao contrário, guardam relações conflituosas com teorizações acadêmicas e recomendações oficiais, ora acatando-as, ora resistindo a elas, ora reformando-as ou deformando-as.

Rosa e Ramos (2015) realizaram um estudo empírico com professores do ensino médio de diferentes disciplinas escolares no qual analisaram as narrativas desses atores com o intuito de entender como as identidades disciplinares se movimentam no currículo atual do ensino médio no Brasil. As autoras perceberam que, na questão da interdisciplinaridade, esta ainda não é efetivada, e essa prática se restringe apenas a situações eventuais. Tal fato denota uma proteção disciplinar que dificulta a relação entre os profissionais no cotidiano escolar, além de ser produto da formação disciplinar, que atua como elemento simbólico, influenciando tanto a escolha profissional docente quanto as formas de atuação na escola.

Assim, Rosa e Ramos (2015) observaram que, entre as disciplinas, há uma relação de hierarquia. De um lado, encontramos as disciplinas mais valorizadas na cultura escolar e, de outro, aquelas que lutam por seu lugar e estabilidade na dinâmica curricular.

Viñao (2008) apresenta a noção de “código disciplinar”. Para o autor, esse código é formado por um somatório de “valores, ideias, suposições, regulamentações e rotinas práticas” que norteiam, legitimam e regulam a prática do seu ensino.

Ele ainda destaca outros dois conceitos fundamentais para a compreensão das disciplinas escolares: o conceito de “campo profissional” e “habitus”. O primeiro está relacionado ao estudo das comunidades disciplinares e dos professores, como estes se organizam, através de regras e hierarquias, estabelecendo diferentes categorias e tarefas. O segundo está voltado para a interiorização de tradições e rotinas específicas de um determinado campo disciplinar – interiorização essa que se faz inconscientemente e que torna certas ações “naturais e inquestionáveis”.

Diante deste cenário, percebemos que o professor carrega marcas de sua formação disciplinar que podem influenciar diretamente sua percepção diante das diferentes demandas em sala de aula, como o bullying. Esta faceta da violência na escola é por nós entendida enquanto fenômeno social. Assim, buscamos na sociologia do desvio, a base teórica para esta pesquisa.

2.4 Sociologia do desvio

A sociologia do desvio surge no final do século XIX, como uma disciplina com fins de definição de conceitos de certos problemas sociais que, até então, eram abordados nas obras de criminologia, filosofia e teologia (LIMA, 2001). Inicialmente, possuíam uma visão “ecológica” que se baseava nas relações sociais e no meio geográfico específico (LIMA, 2001).

Segundo Lima (2001), a sociologia do desvio apresenta duas vertentes: a positivista e a interacionista. Os “positivistas” buscam as causas do desvio, e os interacionistas se preocupam com a construção deste desvio, a rotulação e as consequências desta.

O presente estudo abordará a concepção interacionista do desvio que, segundo Lima (2001), caracteriza a moral como sendo construída pela sociedade, dependendo dos sujeitos envolvidos, do contexto social e do momento histórico. Entre as correntes interacionistas do desvio, este estudo irá se basear na teoria da rotulação social de Howard Becker.

Becker (2008) refere-se ao conceito de desvio mais próximo à sua concepção, como uma violação a determinada regra previamente aceita. Portanto, para que um ato seja considerado desviante, se faz necessária a existência de uma regra. Sua criação e imposição ficam a cargo de um grupo que o autor denominou empreendedores morais.

A teoria da rotulação de Becker considera o desvio como uma reação de determinado grupo a certos comportamentos considerados fora do padrão socialmente aceitos. Para o referido autor, os responsáveis pela rotulação são os empreendedores morais, que são os responsáveis pela criação e imposição das regras.

Os empreendedores morais, segundo Becker (2008), se caracterizam pelo “reformador cruzado” (aquele que cria as regras) e pelo impositor das regras. Os primeiros recorrem com frequência aos especialistas para a criação de uma regra, o que possibilita a defesa de interesses destes que as formulam. E os impositores se responsabilizam por impô-las. Os impositores, segundo Becker (2008), acabam cedendo às pressões do ambiente de trabalho e aplicando as regras de forma seletiva. Conforme o autor, “[...] os impositores da lei e da moralidade muitas vezes contemporizam, permitindo que alguns atos passem despercebidos ou livres de punição porque seria muito difícil averiguá-los; porque possuem recursos limitados e não poderiam perseguir todo o mundo” (BECKER, 2008, p. 185).

Para Becker (2008, p. 162-163),

[...] boa parte da atividade de imposição é dedicada não à imposição efetiva de regras, mas à imposição de respeito às pessoas com quem o impositor lida. Isso significa que uma pessoa pode ser rotulada de desviante não porque realmente infringiu uma regra, mas porque mostrou desrespeito pelo impositor da regra.

Portanto, pode-se considerar o desvio como consequência de um processo no qual os empreendedores morais fazem e impõem regras, a partir de seus próprios interesses. Através da colocação de rótulos, se exerce o controle sobre as pessoas, e, através desse controle, se mantém o status e se legitima o poder (BECKER, 2008).

Segundo Becker (2008), o desvio pode ser caracterizado em quatro tipos de comportamento: comportamento apropriado, comportamento desviante puro, comportamento falsamente acusado e comportamento desviante secreto. O comportamento apropriado se refere àquele que obedece à regra e o grupo o percebe como tal. O comportamento desviante é aquele que desobedece à regra e é percebido com tal. O comportamento falsamente acusado é aquele em que ocorrem falsas acusações, ou seja, alguém é considerado culpado, embora não tenha culpa. Por fim, o comportamento secreto é aquele em que acontece um ato inadequado, mas o grupo não reage ou não o percebe como uma infração às regras.

A adesão eventual até um padrão definitivo de comportamento desviante está relacionada ao desenvolvimento de motivos e interesses desviantes. O indivíduo toma conhecimento do prazer no desvio a partir de sua interação com outros desviantes. Além disso, o autor relata que a experiência de ser rotulado como desviante pode ser um fator decisivo para o estabelecimento de um padrão estável de comportamento desviante. Ao receber o status de desviante, passa a receber um rótulo que termina por alterar sua participação social, atribuindo-lhe certas características e provocando reações de cunho ilegal (BECKER, 2008). Para o autor,

[...] o ato de rotular, tal como é praticado por empreendedores morais, embora importante, não pode ser concebido como a única explicação para o que pretensos desviantes realmente fazem. Seria tolice propor que assaltantes atacam simplesmente porque alguém os rotulou de assaltantes, ou que tudo que um homossexual faz resulta do fato de alguém tê-lo chamado de homossexual. No entanto, uma das contribuições mais importantes dessa abordagem foi centrar a atenção no modo como a rotulação põe o ator em circunstâncias que tornam mais difícil para ele levar adiante as rotinas normais da vida cotidiana, incitando-o a ações “anormais” [...] (BECKER, 2008, p. 180-181).

De acordo com Becker (2008), não são os motivos desviantes que levam a um comportamento de desvio, e sim o próprio comportamento de desvio que leva à motivação desviante.

Quanto às implicações da rotulação, devemos estar alertas ao fato de que aqueles que fazem parte do julgamento do desvio, bem como a situação e o processo através do qual se

realiza o julgamento estejam relacionados ao fenômeno. Dessa forma, cientistas podem avaliar de forma mais adequada o processo de desvio (BECKER, 2008).

Ao se caracterizar o bullying por um comportamento agressivo e antissocial, cujos efeitos causam prejuízos a outros, se estabeleceu um padrão de comportamento desviante, ou seja, todo comportamento que se enquadre nestas características é classificado como tal e rotulado. Este tipo de análise acaba limitando a compreensão do fenômeno, pois relaciona o bullying a algo intrínseco ao praticante, associando-o, até mesmo, a um quadro de doença (agressores e vítimas de bullying passam a ser vistos como portadores de alguma patologia). Assim, ao relacionarmos a teoria de Howard Becker ao bullying, o pensamos enquanto fenômeno social e, dessa forma, buscamos entender e analisar todos os envolvidos no processo do desvio, tanto os sujeitos rotulados quanto os responsáveis por esta rotulação.

Desviantes e empreendedores morais são sujeitos que têm seus comportamentos influenciados pela sociedade e/ou grupos sociais que os rodeiam. Considera-se, portanto, que a modelagem comportamental faz parte de um processo histórico. Assim, a seguir, direciona-se um olhar para o que Elias (1990) denominou processo civilizador, através do qual se modificaram os comportamentos ao longo do tempo, exigindo um maior controle das emoções, principalmente na relação entre os sujeitos.

2.5 Controle das emoções

Os modos de comportamento foram, segundo Elias (1990), se modificando ao longo da história de acordo com as mudanças ocorridas na própria sociedade. A partir de meados do século XVI, juntamente à ascensão de uma nova aristocracia, iniciou-se um forte controle social sobre os indivíduos. Neste contexto, os códigos comportamentais tornaram-se mais rigorosos, exigindo uma maior sensibilidade no agir, principalmente na relação com o outro.

Esse padrão de controle emocional, segundo Elias (1990), é produzido pela própria estrutura da sociedade. Nos dias atuais, a pressão por um autocontrole das emoções e consequente aumento na sensibilização dos sujeitos eleva os padrões comportamentais socialmente aceitáveis.

Admite-se que a modificação nos padrões de aceitação de violência e constrangimentos acaba afetando crianças e jovens, diante do contexto de fenômenos sociais

como o bullying. Sujeitos desviantes dos limiães de tolerância social são, hoje, rotulados e enquadrados em categorias psicopatológicas.

Comportamentos que hoje são considerados fora do padrão ou desviantes foram em outras épocas ditos naturais. Para Elias (1990), atos de agressividade que antes eram naturalizados foram, aos poucos, adquirindo uma espécie de repúdio social. Dessa forma, cada sociedade e/ou grupo social apresenta um padrão de agressividade aceitável, que é determinado pelo controle emocional ao qual é submetido.

Tal controle emocional pode ser evidenciado por Longo (2014) ao citar Charlot. Segundo este, o que aumentou ao longo dos anos foi a angústia social diante do fenômeno da violência escolar. E à medida que é noticiada pela mídia, tal angústia é reafirmada.

Nas palavras de Abramovay et al. (2006), o termo angústia é substituído pelo termo insegurança. Para os autores, somos assombrados, a todo instante, pela real possibilidade da violência. Tal fato altera nossos “gostos, hábitos e prazeres, práticas culturais” (ABRAMOVAY et al, 2006, p. 54), remetendo-nos ao controle social ressaltado por Elias, derivado da diminuição dos limites na aceitação da violência e constrangimentos.

No que se refere à violência escolar, Abramovay et al. (2006) indicam relatos de violência escolar que datam do século XIX. Segundo os autores, essa violência era caracterizada por castigos corporais e rígida disciplina – o que Aragão e Freitas (2012) relatam ser uma forma natural de educar as crianças na época. Segundo eles, nesta época, este tipo de violência era legitimado, ou seja, não era considerada violência. E isso não era restrito apenas à escola, mas estendia-se a todo o contexto que envolvesse relações humanas – era mais um instrumento para educar.

Contudo, ainda em 1800, iniciou-se um processo de estranhamento a tais comportamentos. A nova sociedade que se formava já não combinava com essa violência, até então, legítima (ARAGÃO; FREITAS, 2012). Esse processo de sensibilização da violência decorre de diferentes fatores sociais, que elevam esse nível de sensibilidade e internalizam essa mudança de comportamento.

Em 1827, foi então instituída uma lei imperial que proibiu a prática do castigo físico, substituindo pelo castigo de caráter moral. Atualmente, qualquer atitude que promova o constrangimento moral de um aluno é objeto de repúdio e, até mesmo, sansão. No entanto, mesmo com a instituição desta lei imperial, ainda se notavam práticas violentas na escola, como relatam Aragão e Freitas (2012, p. 21):

na Província da Paraíba, o uso de castigos físicos era tão frequente que, ao invés de engendrar meios de coibir sua prática, o caminho escolhido foi o de regular seu uso.

Dessa forma, os castigos corporais foram oficializados por meio de um decreto da Assembleia Legislativa, através da Lei 20, de 6 de maio de 1837, que estipulou o número de palmatoadas que cada aluno deveria receber, de acordo com a idade e a ação realizada.

Os artefatos reguladores de comportamento como a palmatória, o chicote, e a vara ainda faziam parte daquela sociedade. Segundo Aragão e Freitas (2012, p. 27), os castigos físicos se mantinham simultaneamente com os castigos de cunho moral: “eram imputados pontos negativos na caderneta escolar, aplicada arguição na frente dos colegas, chamada a atenção de forma grosseira perante o grupo [...]” – castigos estes que, muitas vezes, provocavam castigos indiretos, ou seja, em casa, o castigo físico se fazia valer.

Podemos notar que tais episódios foram, ao longo dos anos, alterando o comportamento dos sujeitos. Formas mais “civilizadas” foram incorporadas e modificaram os meios de lidar com os casos de violência e indisciplina escolar. Essa alteração comportamental, ao lidar com a violência e a indisciplina, deve-se a maior sensibilização dos sujeitos ao longo do tempo.

Uma pesquisa realizada por Abramovay (2002) observou que um item de vestimenta, especificamente o boné, pode carregar diferentes significados. A pesquisadora, através de relatos, verificou que muitas vezes na escola os adultos tendem a identificar códigos no uso do boné que remontam a atos ilegais, o que explica, em parte, esse aumento na sensibilização dos sujeitos ao longo dos anos. Certos comportamentos passam a ser menos tolerados e entram na lista de condutas inaceitáveis na escola.

Parece que estamos, cada vez mais, sensíveis e intolerantes com certos comportamentos. O patamar de conduta socialmente aceitável elevou-se, assim como os rótulos, as punições e a necessidade do autocontrole. Tanto o patamar de conduta aceitável aumentou que o termo bullying, inexistente até a década de 1970, adentrou o universo escolar com peso de epidemia, e outros como a violência escolar e a indisciplina aumentaram seu repertório de significados.

Assim, necessitamos de um olhar mais cuidadoso diante destas questões que permeiam a prática docente na escola. É preciso entender até que ponto essa mudança na sensibilização dos sujeitos pode estar colaborando para a rotulação dos sujeitos e afirmação de determinados comportamentos desviantes.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

3.1 Tipo de estudo

O presente estudo foi caracterizado por uma pesquisa *ex post facto*, transversal, descritiva e exploratória. Gil (2002) define a pesquisa *ex post facto*, literalmente, como aquela desenvolvida “a partir do fato passado”. Isso justifica sua realização pós-variações na variável dependente no desenvolvimento normal dos acontecimentos.

O estudo descritivo se caracteriza por descrição de características de um grupo ou fenômeno ou pelo desenvolvimento de relações entre as variáveis, além de ser utilizado para estudar opiniões, atitudes e crenças de uma população. A fase exploratória está relacionada à sua capacidade de gerar uma maior proximidade com o fenômeno estudado, tornando-o mais claro e com maiores possibilidades de construção de hipóteses (GIL, 2002).

A abordagem qualitativa também foi utilizada e caracteriza-se por valorizar a riqueza de diferentes perspectivas e opiniões, o que permite entender melhor o fenômeno estudado (LÜDKE; ANDRÉ, 1986). Tal abordagem destaca-se por trabalhar com “o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes” (MINAYO, 1993, p. 21).

O papel do pesquisador social está em compreender o significado atribuído pelos sujeitos em relação ao fenômeno estudado (ALVES, 1991). Portanto, segundo Godoy (1995, p. 63), o “interesse desses investigadores está em verificar como determinado fenômeno se manifesta nas atividades, procedimentos e interações diárias”. Para a autora,

[...] os pesquisadores qualitativos tentam compreender os fenômenos que estão sendo estudados a partir da perspectiva dos participantes. Considerando todos os pontos de vista como importantes, este tipo de pesquisa “ilumina”, esclarece o dinamismo interno das situações, frequentemente invisível para observadores externos [...] (GODOY, 1995, p. 63).

Portanto, “não é possível compreender o comportamento humano sem a compreensão do quadro referencial (estrutura), dentro do qual os indivíduos interpretam seus pensamentos, sentimentos e ações” (GODOY, 1995, p. 63).

3.2 Local do estudo

O presente estudo foi realizado em uma escola pública localizada em um município do estado do Rio de Janeiro. A escolha da instituição investigada se deu por ser uma escola de localização central e por ser a de maior porte e com o maior número de alunos da cidade. Além disso, possui um corpo discente heterogêneo socioeconomicamente e proveniente de locais distintos do município.

A Unidade Escolar recebeu um Termo de Autorização Institucional, disponível no Apêndice A deste trabalho, por meio do qual foi informada sobre os objetivos e riscos da investigação.

3.3 População e sujeitos

Os sujeitos foram escolhidos de forma intencional, compreendendo professores que atuam no ensino fundamental II e no ensino médio de uma escola pública situada em um município do interior do estado do Rio de Janeiro.

O universo de investigados envolveu 90 professores ativos que lecionam no ensino fundamental II e médio. Do total de docentes da unidade escolar, foram investigados 69 sujeitos, com média de idade de 47,8 anos, sendo 45 do sexo feminino e 24 do sexo masculino. O tempo médio de exercício do magistério foi de 19,2 anos.

A amostra revela a preocupação dos participantes com a formação continuada: 60,9% dos sujeitos pesquisados cursaram especialização em suas respectivas áreas. Os docentes foram divididos para análise em três grupos segundo as áreas de conhecimento estabelecidas nos PCNs.

A área Linguagens, Códigos e suas Tecnologias foi composta pelas disciplinas Língua Portuguesa, Língua Estrangeira, Educação Física, Artes e Informática. Foram entrevistados 28 sujeitos, com média de 48,1 anos de idade, sendo 24 do sexo feminino e 4 do sexo masculino. Participaram 3 professores graduados em Educação Física, 21 graduados em Letras, 3 sujeitos com formação em Artes e 1 indivíduo graduado em Artes e Ciências Sociais. Esta amostra será aqui denominada grupo LC.

Na área Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias foi formado o grupo CN, composto pelas disciplinas Biologia, Física, Química e Matemática. Foram entrevistados 23 sujeitos, com média de idade de 48,3 anos, sendo 11 do sexo feminino e 12 do sexo masculino. Participaram 7 professores graduados em Matemática, 7 graduados em Biologia, 2 graduados em Física, 1 graduado em Química, 1 graduado em Química e Biologia, 1 graduado em Química Industrial, 1 graduado em Biologia e Medicina Veterinária, 1 graduado em Matemática e Ciências Contábeis, 1 graduado em Matemática e Administração e 1 graduado em Matemática, Arquitetura e Artes.

Na formação do grupo CH, responderam ao questionário 18 indivíduos da área Ciências Humanas e suas Tecnologias, englobando as disciplinas História, Geografia, Sociologia (Antropologia e Política) e Filosofia. A média de idade dos sujeitos foi de 46,6 anos, sendo 10 do sexo feminino e 8 do sexo masculino. Dos sujeitos investigados, 9 são professores graduados em História, 5 graduados em Geografia, 2 graduados em Ciências Sociais, 1 graduado em Letras e História e 1 graduado em História e Arquivologia.

3.4 Técnica de coleta dos dados e instrumento

Os sujeitos responderam a um questionário semiestruturado, disponível no Apêndice B deste trabalho, elaborado especificamente para esta pesquisa. De caráter autoadministrável, com 18 questões abertas e fechadas, este instrumento teve por objetivo ampliar e aprofundar o entendimento das representações sociais dos sujeitos investigados.

No entanto, previamente, foram explicados para os participantes os objetivos do estudo, o sigilo de informações e a disponibilidade de participação por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, disponível no Apêndice C.

3.5 Organização, tratamento e análise dos dados

A estatística descritiva foi utilizada para a identificação de regularidades e especificidades dos dados. O emprego de técnicas da Estatística Descritiva visa caracterizar o universo amostral pesquisado.

Após categorização, foi realizada uma análise qualitativa por meio da triangulação de dados e interpretação dos resultados, que possibilitou a exploração das opiniões e representações sociais sobre o tema investigado (MINAYO, 1993).

3.6 Aspectos legais e éticos

Esta pesquisa obedeceu às diretrizes e normas da Resolução nº 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde, que trata sobre a realização de pesquisa com seres humanos, bem como respeitou a Declaração de Helsinque (WMA, 2008).

A instituição de ensino recebeu um Termo de Informação à Instituição (APÊNDICE A), através do qual ficou ciente das condições da realização da pesquisa. Os sujeitos que concordaram em participar da investigação assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE C), autorizando a utilização dos dados para fins científicos com a garantia de não ter a sua identidade divulgada.

O presente estudo foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade do Estado do Rio de Janeiro e aprovado sob o número CAAE 70594817.3.0000.5282 (ANEXO A).

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

4.1 Mecanismos de propagação de conhecimento sobre o bullying

No intuito de identificar os mecanismos de propagação do conhecimento sobre o bullying na escola, perguntamos aos docentes quais meios disponibilizaram a informação sobre o fenômeno. No que diz respeito à influência da mídia na percepção de professores sobre o bullying, observamos em todos os grupos (LC, CN e CH) que esta exerceu influência no conhecimento que o docente adquiriu sobre o fenômeno na maior parte dos sujeitos investigados (55,1%). A participação da escola na divulgação do bullying e a busca pessoal por informações a respeito do tema (37,3%) no ambiente escolar tiveram menor impacto na percepção dos investigados, conforme ilustra a Tabela 1.

Tabela 1 – Comparativo entre os grupos LC, CN e CH a respeito dos mecanismos que possibilitaram o conhecimento sobre o bullying.

Opções	LC Freq.	CN Freq.	CH Freq.	TOTAL Freq.	TOTAL %
Escola que leciona	13	5	8	26	22
Mídia (TV, jornal, revista, internet, etc.)	27	20	18	65	55,1
Capacitação, palestras, cursos em seu ambiente de trabalho	7	9	2	18	15,3
Outro	3	3	3	9	7,6
Total	50	37	31	118	100

Fonte: A autora, 2018.

Do total de 118 respostas, 65 investigados delegaram à mídia (TV, rádio, jornal, internet, etc.) a responsabilidade pelo seu conhecimento sobre o bullying, confirmando os argumentos de Chrispino e Gonçalves (2013), que alertaram para a midiaticização do fenômeno.

Segundo os autores, o poder midiático transforma eventos violentos pontuais na escola em episódios recorrentes. O senso comum passa a ser produzido, e, com ele, vem a supervalorização dos fenômenos através dos sentimentos de medo, insegurança e, conseqüente, clamor por justiça. Clamor é citado também por Brito (2014), ao considerar a

mídia como principal disseminadora da forma de resolução dos conflitos através da via criminal.

Para Marafon, Scheinvar e Nascimento (2014), o sensacionalismo midiático produz subjetivações de que o espaço escolar é permeado por um perigo social. Dessa forma, segundo estes autores, admite-se que o poder e a influência da mídia podem afetar diretamente a percepção dos sujeitos e, assim, produzir representações a respeito do bullying na escola.

No entanto, podemos questionar se estas percepções aumentadas estariam contribuindo para o aumento, de fato, dos casos de bullying na escola ou se a influência da mídia sobre a percepção dos indivíduos estaria resultando na sobrevalorização da ocorrência deste fenômeno, enquanto este não ocorre na mesma proporção. Sendo assim, mais estudos se fazem necessários para identificar a relação direta entre mídia e bullying escolar.

4.2 O que é bullying?

O termo bullying, de acordo com Canavêz (2015), surge a partir da década de 1960, na Escandinávia, tornando-se mais visível na década seguinte. Origina-se em um contexto próprio, na Noruega, e se dissipa para outras regiões do mundo. Dessa forma, o significado do termo, antes restrito à cultura norueguesa, se expande e passa a retratar outras situações, diferentes daquela que a originou.

O conceito de bullying, há mais de cinco décadas, é defendido e divulgado como verdade inquestionável. Pesquisadores elegem esta conceituação como verdade absoluta e retratam este cenário sob a forma de epidemia. Mas, afinal, como realidades diferentes, atores sociais diferentes, contextos escolares diferentes são analisados por uma ótica padronizada e desenvolvida externamente a esta realidade?

Para melhor compreensão do fenômeno, buscamos identificar o que pensam os docentes sobre o significado do termo bullying na escola, uma vez que esses sujeitos são um dos principais atores sociais envolvidos neste conflito. Segundo a literatura vigente, os professores têm dificuldades em identificar o fenômeno em decorrência de sua falta de conhecimento sobre o bullying (SILVA et al., 2015), o que influenciaria, conforme estas pesquisas, diretamente no combate ao fenômeno.

A análise dos questionários nos permitiu constatar que a maioria dos docentes apresenta uma leitura própria sobre o bullying na escola. E esta leitura provém de suas vivências no cotidiano escolar.

Ao que tudo indica, a vergonha é um critério na percepção dos entrevistados para avaliar os efeitos do bullying no ambiente escolar. Alguns deles informaram que o maior impacto do bullying é o constrangimento que esta ação provoca nos vitimizados.

É a não aceitação das diferenças, colocando o outro em situação constrangedora e humilhante. Dependendo do perfil de quem sofre o bullying, pode ter sérias consequências (LC1).

Qualquer situação de constrangimento que alguém cause a outro (LC10).

Exposição de algo, ou seja, alguma característica que fragilize a imagem do indivíduo, deixando o mesmo constrangido ou intimidado (LC19).

Constrangimento repetitivo (LC21).

Pra mim é o comportamento de perseguição contínua, por característica física ou não diferenciada, com constrangimento da vítima (CH12).

Perseguição e constrangimento de uma pessoa por um grupo de pessoas (CN8).

Os constrangimentos causados por “brincadeiras diárias”. A fala com tom de malícia (CN19).

Outro aspecto destacado pelos sujeitos é a exclusão provocada...

Um velho preconceito que discrimina todos que agem de forma diferente do comportamento esperado ou estabelecido. Seja pela capacidade intelectual, por aspecto físico e estético, escolha religiosa, entre outras expressões da condição humana (CH14).

Na verdade, acho que hoje em dia estão confundindo muito. Eu entendo como bullying ofensas, apelidos, perseguição de colegas, criação de grupos para excluir algum colega (CN3).

Significa intolerância às diferenças de religião, características físicas, poder econômico e outras (CN7).

Ato de discriminar e coagir uma pessoa ou um aluno que seja na unidade de ensino (CN12).

...devido à tentativa de humilhar, diminuir ou desmerecer o diferente.

Forma de diminuir outras pessoas através de brincadeiras de mau gosto, insultos, preconceitos, etc. (CN15).

Adjetivar de forma pejorativa alguém (CH8).

Atos que humilham e discriminam pessoas, principalmente adolescentes e jovens, gerando complexo de inferioridade (CN22).

Acredito que o bullying seja um caminho que alguns seres humanos usam para humilhar seu semelhante, tornando-o inferior e propenso a doenças como depressão e angústia (LC6).

Desvalorização e desrespeito do outro, que tem como consequência “ataques” morais e físicos (CH5).

Na percepção dos entrevistados, a prática de bullying representa uma ação que contraria os marcos civilizatórios por não respeitar os limites de tolerância aceitos socialmente (ELIAS, 1990).

Falta de respeito com o próximo (LC25).

É quando alguém sofre uma perseguição atribuída a uma característica física ou de ordem emocional (CH6).

É uma atitude de total desrespeito ao indivíduo que pensa ou age fora dos padrões estereotipados da sociedade ou grupo social (LC2).

Efeito social de uma Era de pessoas sem limites morais ou éticos que provoca um mal maior que é a destruição íntima do indivíduo (CH13).

Um ato onde as provocações passam de um limite aceitável, provocando muitas reações que podem levar as pessoas a se tornarem depressivas ou agressivas (CN14).

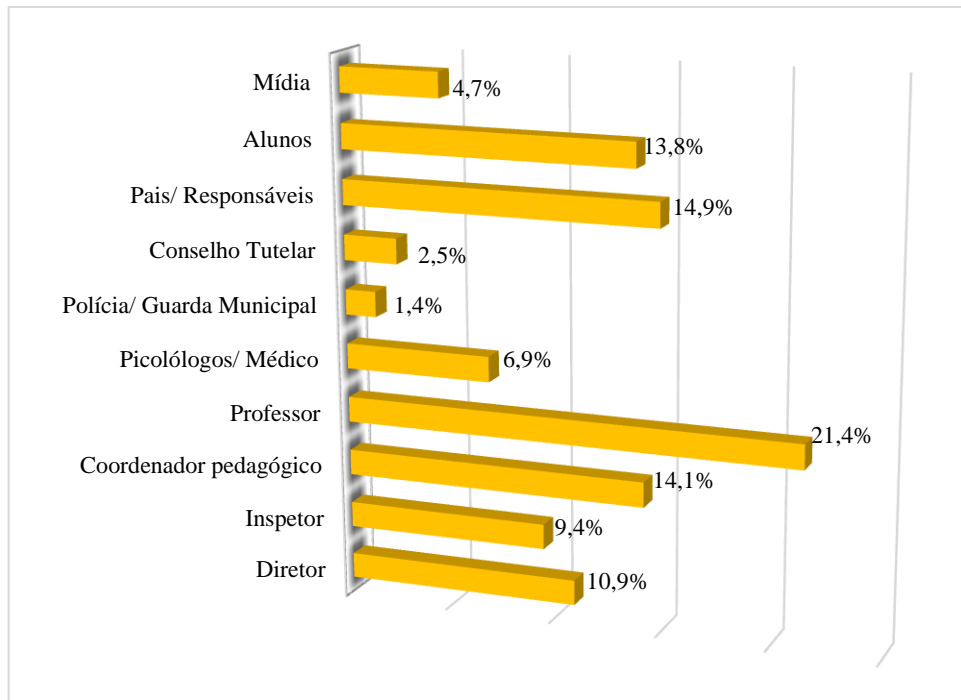
Na fala dos investigados, termos como desrespeito ao próximo e às diferenças, necessidade de humilhar e constranger aparecem de forma recorrente, seja pela intolerância, pela discriminação ou ainda pelo sentimento e/ou necessidade de superioridade em relação ao outro.

Os resultados demonstram que o bullying deve ser analisado a partir da percepção dos atores sociais envolvidos. Considerar possíveis releituras do bullying a partir das vivências dos sujeitos envolvidos pode contribuir para uma melhor compreensão do fenômeno e o desenvolvimento de estratégias mais eficazes de intervenção deste conflito.

4.3 O papel do professor no combate ao bullying

Quando questionados sobre o papel do professor no combate ao bullying, 75,4% dos sujeitos entrevistados relataram não terem recebido qualquer comunicado oficial em sua unidade escolar a respeito do assunto. Apesar disso, os professores se consideram os principais responsáveis no combate ao fenômeno na escola, como evidencia o Gráfico 1.

Gráfico 1 – Responsáveis pelo combate ao bullying na escola.



Fonte: A autora, 2018.

4.4 A Lei nº 13.185/15 e a mudança comportamental docente

A promulgação da Lei nº 13.185/15, que instituiu o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (Bullying), data de 6 de novembro de 2015. No entanto, o que percebemos na percepção dos investigados é que, após dois anos de sua promulgação, 62,3% dos sujeitos acreditam que seus colegas professores desconhecem a lei.

Admite-se que um aspecto fundamental seria a lei estar em consonância com os agentes sociais. Para tanto, a discussão com a sociedade, particularmente com os mais envolvidos no ambiente escolar, seria fundamental para contribuir à sua formulação, determinando a sua relevância ou não.

Segundo um dos investigados, “[...] a lei só tem efeito quando discutida entre os envolvidos [...]” (CN8). Contudo, ao que tudo indica, discutir a lei do bullying não foi uma preocupação dos seus idealizadores.

Semelhante aos argumentos de Becker (2008), ao criar a lei do bullying, criou-se o papel de impositor de regras: o professor. Para Becker (2008), os impositores, por pressões em seu ambiente de trabalho, aplicam as regras e identificam os sujeitos desviantes

seletivamente. Ou seja, a aplicação da lei depende da percepção do impositor, que poderá agir diferentemente, dependendo do caso. Além disso, o impositor é constantemente questionado por aqueles que criaram a lei, sendo censurado por não cumprir seu papel.

Podemos notar a função de imposição de regras do professor ao cruzar os dados da pesquisa. Quando questionados sobre os principais responsáveis no combate ao bullying na escola, os entrevistados (grupos: LC, CN E CH), conforme análise no item 4.3, atribuíram ao professor essa função. Ou seja, os docentes não se eximem de sua responsabilidade no combate ao bullying e assumem seu papel de impositor de regras.

Quando questionados sobre a mudança comportamental proporcionada pela lei, a maior parte dos investigados (49,3%) não acredita que a lei possa alterar os comportamentos e as atitudes docentes diante do bullying. Embora 40,6% dos sujeitos acreditem, 10,1% não responderam a essa pergunta. Ao justificarem as suas respostas, as falas dos entrevistados sugerem a necessidade do protagonismo do professor.

[...] acredito que uma lei, por si só, não seja o suficiente para promover mudanças na prática docentes com relação à essa questão (LC20).

Só a lei, sozinha, não resolve. É preciso ações práticas (LC18).

Creio que a atitude de combate ao bullying, independe de leis. O professor deve estar atento a essas questões e tem o dever moral de denunciar casos de violência na sala de aula (LC17).

[...] acredito que somente um decreto não mude atitudes (LC8).

A fala dos entrevistados indica que, na percepção dos professores, os atos atualmente classificados como bullying há tempo fazem parte do contexto escolar, no qual estes profissionais lidam diariamente e têm a prática de mudar hábitos e atitudes que não estão coerentes com os valores do grupo social e da sociedade em geral.

Porque a maioria já lida com o problema da melhor forma possível, mesmo antes da lei entrar em vigor (CN7).

A fala do sujeito CN1 expressa a percepção de que os valores da cultura não são modificados tão rapidamente quanto esperam legisladores e especialistas.

Não é uma lei que muda comportamento. O profissional de educação deve ter noção de justiça naturalmente no dia a dia da escola (CN1).

Apenas uma legislação não dá conta de mudar uma cultura de exclusão (CH14).

Dos 49,3% dos respondentes que discordaram sobre a lei modificar comportamentos e atitudes, 13 sujeitos relacionaram sua negativa ao fato de os docentes desconhecerem a lei.

Contudo, podemos verificar na fala de alguns investigados que a lei é uma forma de estarem respaldados em ações coercitivas de intimidar a ação dos agressores.

A lei dá maior respaldo para que seja feita uma abordagem legal (LC19).

[...] a partir do momento que existe uma lei, há um respaldo perante os alunos nesse procedimento, inclusive no tocante a participação dos pais (LC5).

A lei é uma ferramenta de combate, logo o desrespeito a lei, poderá atingir a criminalidade [...] (CN21).

[...] a lei fornece uma força maior no combate (CN23).

Porque cria mais um recurso contra tal prática, tornando-a mais grave (CH6).

Estes argumentos, que demonstram a necessidade de uma intervenção externa, podem ser encontrados também na fala de Marafon, Scheinvar e Nascimento (2014).

A análise de dados nos possibilitou entender que, embora a percepção dos entrevistados seja de que “a maioria dos professores desconhece a lei”, existe uma crença de que ela pode mais do que modificar comportamentos e atitudes dos envolvidos; ela pode, isto sim, dar sustentação à ação dos docentes, que já estão muito assoberbados com responsabilidades outras além do ensino (ZAGURY, 2006; NÓVOA, 1997). Se por um lado a obrigatoriedade da responsabilização docente em ações que este profissional sempre exerceu ao longo dos anos de magistério pode ser exagerada nos termos da lei, por outro lado a possibilidade de inibição de comportamentos desviantes pode dar maior conforto psicológico no trato com a violência escolar.

4.5 Os agentes responsáveis pelo combate ao bullying na escola

Ao serem questionados sobre a responsabilidade no combate ao bullying, os entrevistados informaram que esta deve ser repartida por um conjunto de atores sociais, como se vê na Tabela 2.

Tabela 2 – Responsáveis pelo combate ao bullying na escola.

Opções	LC Freq.	CN Freq.	CH Freq.	TOTAL Freq.	TOTAL %
Diretores	10	9	11	30	10,9
Inspetores	9	8	9	26	9,4
Coordenador pedagógico	14	14	11	39	14,1
Professor	24	21	14	59	21,4
Psicólogo/ médico	6	7	6	19	6,9
Polícia/Guarda Municipal	-	2	2	4	1,4
Conselho Tutelar	2	3	2	7	2,5
Pais/responsáveis	14	14	13	41	14,9
Alunos	13	14	11	38	13,8
Mídia	2	5	6	13	4,7
Total	94	97	85	276	100

Fonte: A autora, 2018.

A partir da Tabela 2, é possível estabelecer dois grupos de atores que podem ser responsáveis pelo combate ao bullying na escola: os agentes internos da escola, compostos pelos membros da comunidade escolar (professores, diretores, inspetores, coordenador pedagógico, alunos e responsáveis); e os agentes externos, representados pelos profissionais da área médica (psicólogos/médicos), Polícia/Guarda Municipal, Conselho Tutelar e os meios de comunicação (mídia).

Segundo a percepção docente, os agentes internos (84,5%) são os principais responsáveis pelo combate ao bullying no ambiente escolar, ou seja, toda a comunidade escolar. No entanto, os docentes investigados se percebem como os principais atores nesse processo.

Estes dados reforçam os argumentos de Becker (2008) de que, junto às ações dos agentes sociais, as organizações devem ser convocadas a agir para a efetivação da regra proposta, aliadas com a imprensa e outros meios de comunicação que funcionam para desenvolver uma atitude pública favorável para a produção da nova regra que atenda aos interesses de todos os envolvidos.

4.6 Competência docente para lidar com o bullying

Ao analisarmos a percepção dos entrevistados quanto à competência docente para lidar com o bullying na escola, observamos que 49,3% destes acreditam que os professores não estão preparados para tal. Estes dados parecem representar mais um receio de lidar com algo imposto (a lei), novo e desconhecido. Os sujeitos que acreditam na capacidade dos professores para lidar com estes casos correspondem a pouco mais do que um terço dos investigados (31,2%), como mostra a Tabela 3.

Tabela 3 – Comparativo entre os grupos LC, CN e CH sobre a competência dos professores para lidar com o bullying na escola.

Opções	LC Freq.	CN Freq.	CH Freq.	TOTAL Freq.	TOTAL %
Discordo totalmente	3	-	3	6	8,7
Apenas discordo	10	7	11	28	40,6
Indiferente	5	3	-	8	11,6
Apenas concordo	6	8	2	16	23,2
Concordo plenamente	3	2	1	6	8,7
Sem informação	1	3	1	5	7,2
Total	28	23	18	69	100

Fonte: A autora, 2018.

4.7 Ocorrência do bullying em sala de aula

Questionamos os docentes sobre a frequência com que ocorre bullying em sala de aula. Os sujeitos que consideram que o bullying ocorre sempre correspondem a 10,2% dos investigados; os que acreditam que ocorre quase sempre são 17,4% do total; os que relataram que o bullying acontece às vezes são 44,9%; quase nunca, 20,3%; e os que acreditam que nunca ocorre em sala de aula representam 7,2%. Esses resultados estão ilustrados na Tabela 4.

Tabela 4 – Frequência com que observa casos de bullying em sala de aula.

Opções	LC Freq.	CN Freq.	CH Freq.	TOTAL Freq.	TOTAL %
Nunca	1	3	1	5	7,2
Quase nunca	6	5	3	14	20,3
Às vezes	13	11	7	31	44,9
Quase sempre	4	4	4	12	17,4
Sempre	4	-	3	7	10,2
Total	28	23	18	69	100

Fonte: A autora, 2018.

Em suma, os dados demonstram que, na percepção dos professores investigados, 72,4% acreditam que o bullying ocorre às vezes, quase nunca ou nunca. Apenas 27,6% responderam que o bullying ocorre sempre ou quase sempre. Esses resultados estão de acordo com a Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar de 2015 e o estudo realizado por Reis (2017), nos quais o caráter epidêmico não é identificado. Segundo estes estudos, a ocorrência do bullying corresponde a 7,4% (PENSE, 2015) e 7,7% (REIS, 2017) dos casos.

Entendemos que o bullying é um tipo de violência que precisa ser combatida e enfrentada pela escola e demais entidades sociais. No entanto, questionamos a forma como o fenômeno é tratado e difundido na sociedade, através de pesquisas e mídia de uma forma geral.

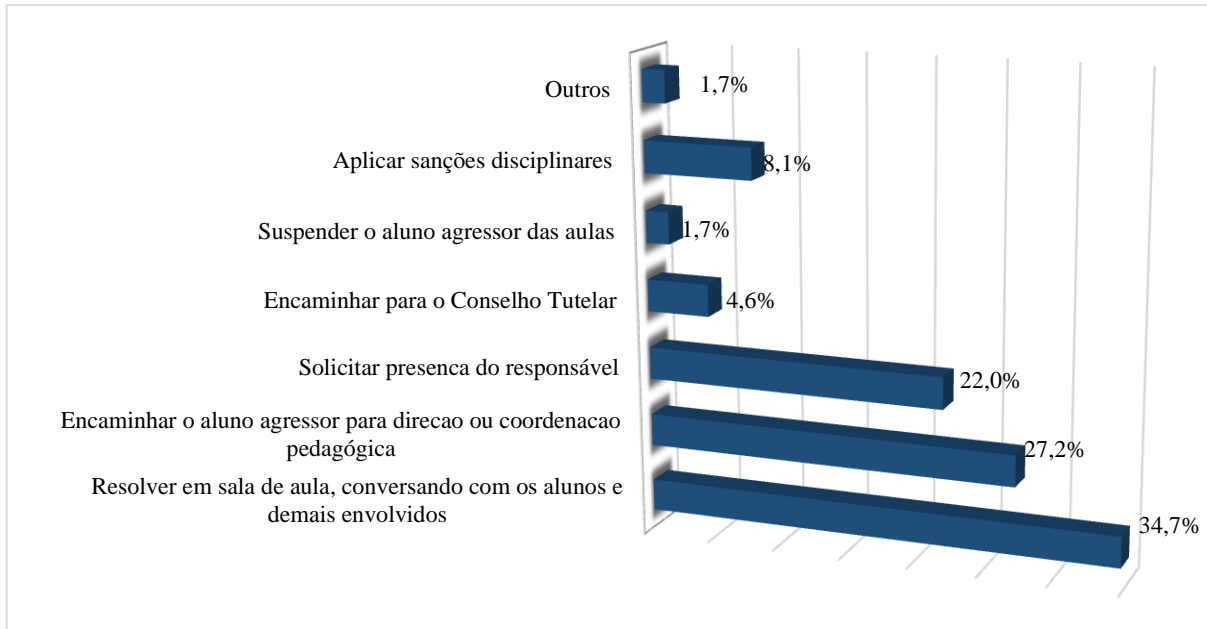
A partir de uma análise epidêmica do bullying, visto como problema de saúde pública, a escola e seus professores são questionados quanto a sua capacidade de lidar com esse tipo de conflito e penalizados pelo não enfrentamento ou descaso com o fenômeno. Dessa forma, abre-se caminho para que novas instituições façam esse trabalho. Cria-se um nicho de mercado e, com ele, surgem profissionais e pesquisas que fundamentam e justificam a sua existência.

4.8 Procedimentos adotados em casos de bullying

Quando questionados sobre os procedimentos utilizados para lidar com o bullying em sala de aula, os sujeitos puderam assinalar mais de uma opção. Resolver em sala de aula, conversando com o aluno e demais envolvidos, foi o principal procedimento indicado pelos

entrevistados (60 vezes, 34,7%), como se vê no Gráfico 2. Isso demonstra que, assim como os alunos no estudo de Vianna, Souza e Reis (2015), os docentes acreditam que a persuasão é um instrumento para resolução dos conflitos decorrentes do bullying.

Gráfico 2 – Procedimentos mais comuns utilizados para lidar com bullying em sala de aula.



Fonte: A autora, 2018.

Apesar de a persuasão aparecer isoladamente como o instrumento mais utilizado para resolver casos de bullying, o somatório das opções referentes a procedimentos coercitivos totalizam 63,6% das respostas. No entanto, segundo Vianna, Souza e Reis (2015), os alunos parecem acreditar que a persuasão deve ser o procedimento mais indicado para os professores combaterem o bullying.

Podemos perceber que, embora exista um apelo para a intervenção de profissionais estranhos ao ambiente escolar para solução do bullying na escola, em 124 respostas os docentes relataram que buscam resolver os casos de bullying com a participação de agentes na própria escola, seja conversando com os envolvidos (60 respostas), encaminhando para direção ou coordenação pedagógica (47 respostas), aplicando sanções disciplinares (14 respostas) ou suspendendo o aluno agressor de suas aulas (3 respostas). Já a presença do responsável é solicitada em 22 respostas e é o terceiro procedimento mais utilizado pelos docentes para intervir nos casos de bullying. A análise por grupo não apresentou diferenças significativas nas respostas.

4.9 As vítimas de bullying e a quem elas recorrem. Ou não recorrem?

Neste estudo, 44,9% dos docentes investigados (LC, CN e CH) percebem que as vítimas solicitam ajuda nos casos de bullying recorrendo aos professores, diretores ou amigos; 36,2% relataram que as vítimas não solicitam ajuda; e outros ou sem informação totalizaram 18,9% das respostas. Os resultados podem ser visualizados na Tabela 5.

Tabela 5 – Sujeitos que os alunos vitimizados procuram com maior frequência nos casos de bullying.

Opções	LC Freq.	CN Freq.	CH Freq.	TOTAL Freq.	TOTAL %
Diretores	1	2	1	4	5,8
Inspetores	-	-	-	-	-
Amigos	7	4	1	12	17,4
Professores	8	2	5	15	21,7
Não solicitam ajuda	7	10	8	25	36,2
Outros	3	-	2	5	7,3
Sem informação	2	5	1	8	11,6
Total	28	23	18	69	100

Fonte: A autora, 2018.

Os dados desta pesquisa se confirmam através de estudos de Brino e Lima (2015) e Zequinão et al. (2016), nos quais a maioria das vítimas revelou para alguém as intimidações. Assim, discordamos das afirmações de Fante (2011), que diz que a maioria das vítimas não viola a lei do silêncio em casos de agressão.

4.10 Fatores que favorecem a ocorrência do bullying escolar

A literatura vigente estabelece que fatores sociais, culturais, econômicos, incluindo aspectos inatos ao comportamento do indivíduo, bem como aspectos sociais – influência da família, amigos, escola e sociedade de maneira geral – facilitam a ocorrência de bullying na escola (LOPES NETO, 2005; BORSA; PETRUCCI; KOLLER, 2015).

Segundo a percepção do grupo LC, a maior causa do bullying na escola é a dificuldade em lidar com a diferença/intolerância (23 respostas), seguida pelo preconceito (21 respostas). Juntas, correspondem a 31,9% das respostas. A terceira causa, correspondendo a 19 respostas, é a ausência familiar, como mostra a Tabela 6.

Tabela 6 – Fatores que favorecem a ocorrência de bullying (grupo LC).

Opções	Freq.	%
Ausência de acompanhamento familiar	19	13,8
Dificuldades no relacionamento entre professor e aluno	9	6,5
Ausência de estratégias de combate e prevenção ao bullying	14	10,2
Descumprimento/desrespeito às regras da escola/indisciplina	13	9,4
Preconceito	21	15,2
Dificuldade em lidar com a diferença/intolerância	23	16,7
Influência da mídia	10	7,2
Ausência de diálogo	13	9,4
Uso de drogas	1	0,7
Má influência de colegas	14	10,2
Outros	1	0,7
Total	138	100

Fonte: A autora, 2018.

Na Tabela 7, podemos observar que a intolerância (20 respostas) seguida pelo preconceito (19 respostas) também são os principais fatores que favoreceriam a ocorrência do bullying, segundo o grupo CN. A ausência de estratégias de combate e prevenção ao bullying foi o terceiro fator responsável, correspondendo a 18 respostas.

Tabela 7 – Fatores que favorecem a ocorrência de bullying (grupo CN).

Opções	Freq.	%
Ausência de acompanhamento familiar	14	11,2
Dificuldades no relacionamento entre professor e aluno	8	6,4
Ausência de estratégias de combate e prevenção ao bullying	18	14,4
Descumprimento/desrespeito às regras da escola/indisciplina	11	8,8
Preconceito	19	15,2
Dificuldade em lidar com a diferença/intolerância	20	16
Influência da mídia	7	5,6
Ausência de diálogo	13	10,4
Uso de drogas	3	2,4
Má influência de colegas	11	8,8
Outros	1	0,8
Total	125	100

Fonte: A autora, 2018.

Já na percepção dos professores do grupo CH, o principal fator que facilitaria a ocorrência de bullying na escola é a ausência da família (15 respostas). Segundo este grupo, a dificuldade em lidar com a diferença (14 respostas) e o preconceito (12 respostas) também contribui de forma consistente para a ocorrência do bullying, como se vê na Tabela 8.

Tabela 8 – Fatores que favorecem a ocorrência de bullying (grupo CH).

Opções	Freq.	%
Ausência de acompanhamento familiar	15	17,9
Dificuldades no relacionamento entre professor e aluno	3	3,6
Ausência de estratégias de combate e prevenção ao bullying	12	14,3
Descumprimento/desrespeito às regras da escola/indisciplina	8	9,5
Preconceito	12	14,3
Dificuldade em lidar com a diferença/intolerância	14	16,6
Influência da mídia	4	4,8
Ausência de diálogo	7	8,3
Uso de drogas	1	1,2
Má influência de colegas	8	9,5
Outros	-	-
Total	84	100

Fonte: A autora, 2018.

Ao compararmos os três grupos (LC, CN e CH) podemos observar que, na percepção docente, quatro fatores são os principais facilitadores para a ocorrência do bullying escolar.

São estes: a dificuldade em lidar com a diferença/intolerância (16,4%), o preconceito (15%), a ausência da família (13,8%) e a ausência de estratégias de combate e prevenção ao bullying na escola (12,7%). Na Tabela 9 apresentam-se estes resultados de forma comparada.

Tabela 9 – Comparativo entre os grupos LC, CN e CH sobre os fatores que favorecem a ocorrência de bullying.

Opções	LC Freq.	CN Freq.	CH Freq.	TOTAL Freq.	TOTAL %
Ausência de acompanhamento familiar	19	14	15	48	13,8
Dificuldades no relacionamento entre professor e aluno	9	8	3	20	5,8
Ausência de estratégias de combate e prevenção ao bullying	14	18	12	44	12,7
Descumprimento/desrespeito às regras da escola/ indisciplina	13	11	8	32	9,2
Preconceito	21	19	12	52	15
Dificuldade em lidar com a diferença/intolerância	23	20	14	57	16,4
Influência da mídia	10	7	4	21	6,1
Ausência de diálogo	13	13	7	33	9,5
Uso de drogas	1	3	1	5	1,4
Má influência de colegas	14	11	8	33	9,5
Outros	1	1	-	2	0,6
Total	138	125	84	347	100

Fonte: A autora, 2018.

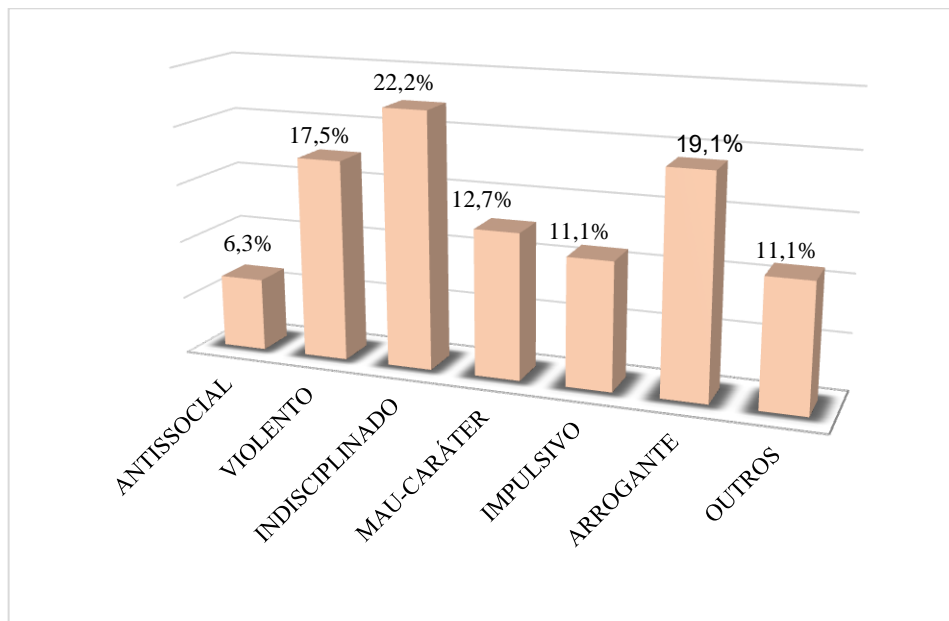
Os resultados encontram eco na fala de Zequinão et al. (2016), que apontam para a importância da compreensão do bullying a partir do contexto social, urbano, relacional e familiar dos sujeitos.

A dificuldade em lidar com a diferença/intolerância foi considerada o principal fator de risco para a manifestação do bullying. Nesse sentido, Andrade afirma (2014, p. 8): “em sociedades multiculturais e marcadas pelo preconceito e pela discriminação de vários tipos, tais como: racismo, sexismo, xenofobia, homofobia, entre outros, a tolerância com o diferente apresenta-se como uma agenda mínima, urgente e extremamente necessária”. Assim, o autor defende uma educação para a tolerância, na qual o objetivo não é educar para reprimir os sentimentos de um sobre o outro, mas “reconhecer esses sentimentos, aceitá-los e apesar deles se comprometer em buscar a melhor atitude na relação com o outro” (ANDRADE, 2014, p. 8).

4.11 Características do aluno agressor

Segundo a literatura vigente, o bullying estabelece uma tipificação de comportamentos. O aluno agressor é rotulado e caracterizado por ser agressivo, impulsivo, arrogante, mau-caráter e de condutas antissociais (CAMPOS; JORGE, 2010; LOPES NETO, 2005; FANTE, 2011). A partir desta tipificação, levantamos as categorias, às quais acrescentamos o termo indisciplinado. Segundo Aquino (1994) existe uma tendência psicológica que relaciona o aluno indisciplinado àquele que apresenta agressividade, rebeldia, apatia, falta de limites e desrespeito. Dessa forma, nos gráficos 3, 4 e 5, podemos observar a percepção docente (grupos LC, CN e CH) quanto ao perfil do aluno praticante de bullying.

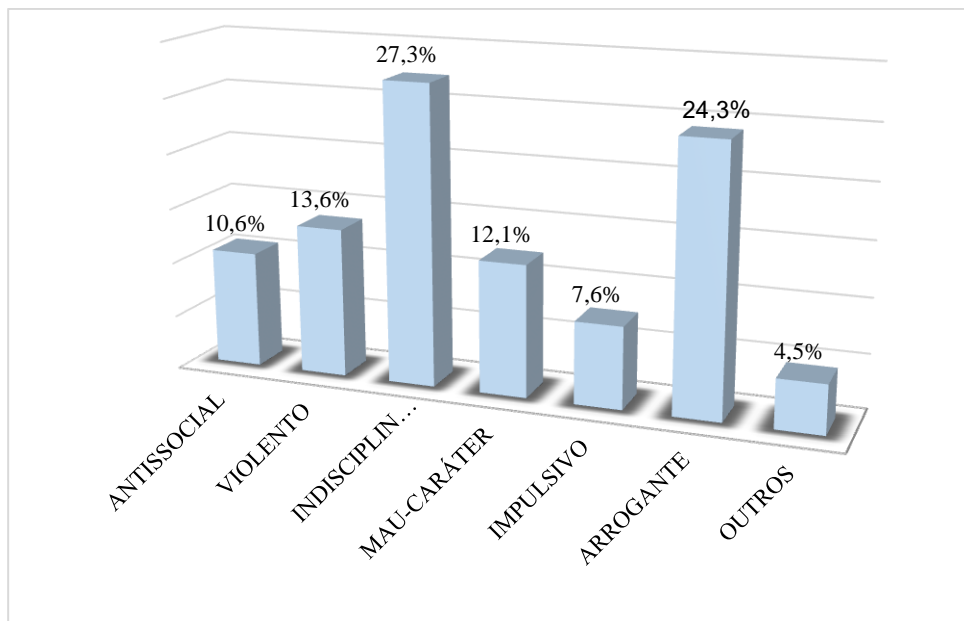
Gráfico 3 – Características do aluno praticante de bullying (grupo LC).



Fonte: A autora, 2018.

De acordo com o Grupo LC, indisciplinado (14 respostas), arrogante (12 respostas) e violento (11 respostas) são as três principais características do aluno agressor (Gráfico 3).

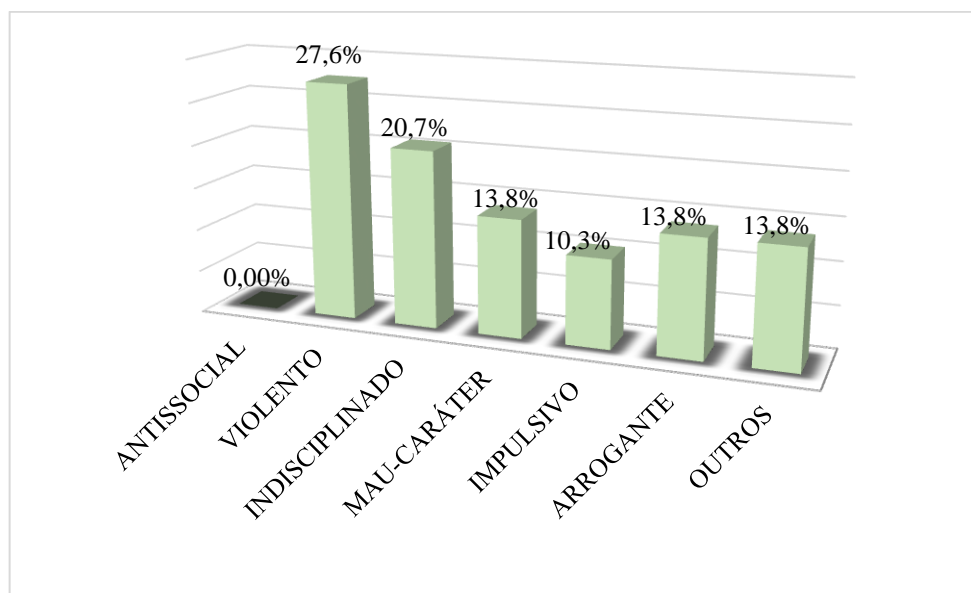
Gráfico 4 – Características do aluno praticante de bullying (grupo CN).



Fonte: A autora, 2018.

No Gráfico 4, os docentes (grupo CN) também atribuem à indisciplina (18 respostas), à arrogância (16 respostas) e à violência (9 respostas) as três principais características do aluno agressor.

Gráfico 5 – Características do aluno praticante de bullying (grupo CH).

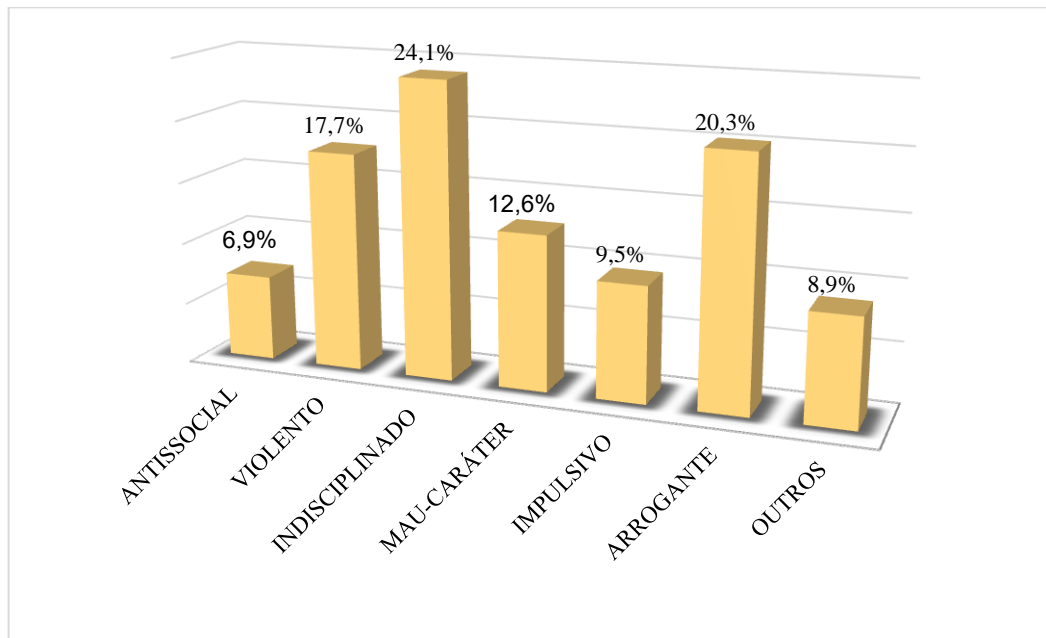


Fonte: A autora, 2018.

No grupo CH (Gráfico 5), o termo violento recebeu destaque (8 respostas), seguido dos termos indisciplinado (6 respostas), mau-caráter (4 respostas) e arrogante (4 respostas). O

termo violento nos chamou atenção ao ser destacado pelo grupo CH com o maior percentual de respostas.

Gráfico 6 – Características do aluno praticante de bullying (grupos LC, CN e CH).



Fonte: A autora, 2018.

O Gráfico 6 ilustra conjugadamente os resultados de todos os grupos. O que podemos notar é que as características indisciplinado, arrogante e violento foram os destaques na percepção geral dos docentes sobre o perfil do aluno praticante de bullying.

O perfil indisciplinado obteve o maior número de respostas (38). Dessa forma, os dados desta pesquisa encontram eco na fala de Aquino (1994) quando destaca uma tendência psicologizante, que tende a associar o aluno indisciplinado a características de agressividade, rebeldia, apatia, falta de limites e desrespeito.

Ao assinalarem a opção “outros” (14 respostas), como outras características do aluno agressor foram citados termos como: baixa autoestima, falta de respeito com o próximo, falta de educação, preconceito, intolerância, covardia, imaturidade, ausência de limites, ausência familiar, carência afetiva, necessidade de liderança, insegurança e distúrbio emocional – conforme verificamos na fala dos investigados:

Quer destaque no grupo (LC10).

Alunos que precisam de esclarecimento sobre intolerância, pluralidade cultural, racismo, entre outros, para minimizar a prática de bullying (LC16).

São geralmente alunos preconceituosos, com dificuldade em aceitar a diversidade (LC18).

Frustrado, sem atenção em casa ou nos ambientes que frequenta (escola, Igreja, clubes). Desvalorizado como pessoa (LC24).

Impulsivo, mimado, imaturo (CH5).

As características apresentadas nos levam a refletir sobre o bullying a partir do processo civilizador. Segundo Elias (1990), o processo de interiorização de valores é realizado pela pressão que um sujeito exerce sobre o outro. Ou seja, através da socialização internalizam-se hábitos, valores e normas sociais. E esta socialização se dá por meio de um processo. Dessa forma, entendemos que à medida que os sujeitos internalizam as normas e os valores sociais vigentes, superaram os comportamentos ditos desviantes. Trata-se de um fator relevante, uma vez que muitas pesquisas tendem a ignorar o processo de socialização dos sujeitos. Ao que parece, entendem as crianças como sujeitos “prontos” e independentes dos contextos sociais em que vivem.

Podemos reforçar este argumento através da pesquisa de Reis (2017), que identificou uma redução de envolvimento dos alunos em violência física e bullying com o passar dos anos. Portanto, com o avanço da idade, entende-se que os sujeitos internalizam as regras, normas e valores necessários para a redução ou a resolução de conflitos sem que haja o uso de violência.

Destacamos também a fala do indivíduo CH8, que entende o aluno agressor como aquele que estabelece relações jocosas: “gozador” (CH8). Para Gastaldo (2010), relações jocosas se caracterizam por formas lúdicas de relação social. O autor utiliza-se da definição de Lowie, que a define como a relação entre os sujeitos ou grupos com outros sujeitos e grupos caracterizada pelo uso do humor em situações sociais de tensão.

No que diz respeito a características individuais, pode ser destacada a fala do entrevistado LC13, que estabelece a doença psicológica como um aspecto preponderante: “emocionalmente doentes” (LC13).

A segunda fala com perspectiva próxima acredita que a violência não pode ser detectada ou previsível através de certas características individuais identificadas facilmente: “a violência nem sempre tem uma face visível” (CH16). A fala do docente CH16 nos leva a refletir sobre o bullying, que, sob uma visão patológica, delega ao agressor e também à vítima características pessoais que os classificam e enquadram em um perfil. Isso ocorre, especificamente, no caso do agressor, através de determinadas características e condutas que o elegem como um sujeito em potencial para uma criminalidade futura.

Após a análise das respostas, compreendemos que as características do agressor estão relacionadas a aspectos sociais, e não a características inatas ao sujeito, preconizadas na literatura (CAMPOS; JORGE, 2010; CARVALHO; IZBICKI; MELO, 2014; FANTE, 2011; LOPES NETO, 2005; SANTOS et al., 2014). Termos como indisciplina e violência, destacados pela maioria dos docentes investigados, remetem ao processo de socialização dos sujeitos, que não podem ser pensados e analisados desconsiderando as relações que estes promovem com o meio social em que vivem.

Pensar o aluno como um sujeito pronto e, dessa forma, portador de características que o configuram como agressor nato não lhe deixa alternativas e opções futuras de mudança; pelo contrário, apenas reforça o seu comportamento de agressor no bullying. Compreendemos que rotular comportamentos em nada contribui para que o sujeito agressor se molde aos comportamentos socialmente predeterminados.

Para Vianna, Souza e Reis (2015), a identificação pública dos agressores pode desencadear um efeito reverso, levando a sua exclusão, e em nada contribuiria para sua mudança e reintegração. Da mesma forma, Becker (2008) afirma que o tratamento direcionado aos sujeitos desviantes impede o retorno destes a suas atividades cotidianas, o que reforçaria o seu comportamento desviante. Portanto, repensar o bullying considerando o processo de socialização dos indivíduos nos aponta para um caminho possível para melhor compreensão do fenômeno na escola.

4.12 Violência ou indisciplina?

Segundo Sposito (2004) e Sebastião (2009), diferentes usos dos termos violência escolar, bullying e indisciplina podem ocasionar intervenções variadas de acordo com o entendimento que os sujeitos envolvidos têm sobre eles, o que poderia supervalorizar determinados fenômenos e/ou naturalizar outros.

A amostra nos possibilitou inferir que, de acordo com a percepção dos professores (grupos LC, CN e CH), as indisciplinas mais comuns em sala de aula foram: falta de respeito aos professores e aos colegas; uso do celular; conversas paralelas durante as aulas; agressão verbal; uso de palavras de baixo calão; descumprimento das regras escolares; ausência de comprometimento escolar; brigas/agressões físicas (sinalizadas pelos grupos LC e CH).

Podemos notar que o significado de indisciplina no cotidiano escolar ultrapassa o constructo que delimita, a este termo, um significado restrito ao descumprimento em parte ou em sua totalidade das regras escolares. Vê-se que, na percepção docente, o termo indisciplina está mais próximo do conceito levantado por Amado e citado por Quaresma (2010). A indisciplina, segundo esta ótica, engloba o descumprimento das regras escolares, os conflitos interpessoais e os conflitos na relação professor-aluno.

Entre a indisciplina e a violência escolar (o bullying é uma faceta deste tipo de violência na escola) existe uma linha tênue. Precisamos ter cuidado para compreender estes fenômenos a partir de sua origem, ou seja, a leitura deve ser feita a partir do contexto no qual ocorrem. Enquadrar comportamentos dentro deste ou daquele conceito formatado em nada contribui para a resolução dos conflitos na escola; pelo contrário, podemos correr o risco de realizar diagnósticos que extrapolam a realidade.

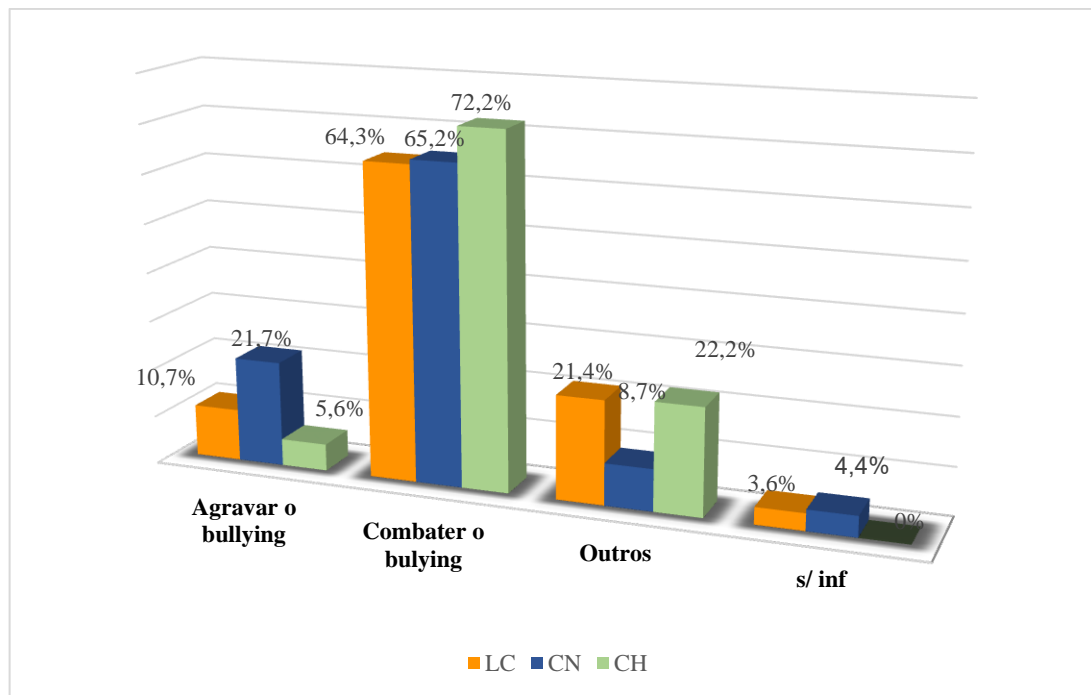
Comportamentos que hoje são considerados fora do padrão ou desviantes foram em outras épocas ditos naturais. Para Elias (1990), atos de agressividade que antes eram naturalizados foram, aos poucos, adquirindo uma espécie de repúdio social. Dessa forma, cada sociedade e/ou grupo social apresenta um padrão de agressividade, que é determinado pelo controle emocional ao qual é submetido.

O peso conceitual dos termos indisciplina e violência escolar é destacado na maioria dos estudos (SPOSITO, 2004; SEBASTIÃO, 2013), e estes relacionam o aumento ou a naturalização dos conflitos na escola a uma incapacidade dos docentes na delimitação destes termos. Contudo, o que percebemos nesta pesquisa é que os docentes apresentam sua própria leitura do que sejam esses fenômenos. E estas percepções podem variar ao longo dos anos, decorrentes do próprio processo civilizador (ELIAS, 1990).

4.13 Consequências ao punir o aluno agressor

Os docentes de todos os grupos investigados (LC, CN e CH) acreditam que, ao punir o aluno agressor, estariam contribuindo para o combate ao bullying escolar, como evidencia o Gráfico 7.

Gráfico 7 – Consequência ao punir o aluno agressor.



Fonte: A autora, 2017.

Sob a perspectiva de Becker (2008), o comportamento desviante promove a motivação para o desvio. Dessa forma, ao punir o aluno agressor, os docentes estão colaborando para afirmar o comportamento desviante. O estigma de agressor, tornando-o figura pública na prática do bullying na escola, pode trazer consequências para este sujeito, tanto em sua autoimagem quanto em sua participação no contexto em que vive.

No entanto, a punição tem sido ao longo dos anos um instrumento utilizado na educação de crianças e jovens. Rego (1994, p. 88) ressalta um saudosismo docente das ações coercitivas, que “não davam margem à desobediência e inquietação por parte de crianças e adolescentes”. Assim, a opção dos professores parece refletir esta tradição, que em tempos passados foi exitosa.

4.14 O aumento na frequência do bullying na escola

Com o intuito de verificar se os docentes percebem aumento da frequência de casos de bullying, perguntamos aos professores sobre as possíveis causas do incremento do fenômeno. Sem diferenças significativas entre os grupos, a influência midiática e a família foram as

causas mais citadas pelos docentes investigados (grupos LC, CN e CH), o que se confirma pela literatura, que aponta a família (FANTE, 2011; LOPES NETO, 2005; CALBO et al., 2009; ZEQUINÃO et al., 2016) e a mídia como fatores que contribuem para o fenômeno (CHRISPINO; GONÇALVES, 2013; MARAFON; SCHEINVAR; NASCIMENTO, 2014). A violência na sociedade e a ausência de valores também foram apontados por alguns docentes como causas diretas do aumento do bullying na escola.

4.14.1 *Influência midiática*

Os dados coletados nos permitiram identificar que o bullying, segundo a percepção dos docentes, sempre existiu. A exposição e veiculação do tema na mídia e meios de comunicação foram ampliadas de maneira geral, e não o fenômeno propriamente dito. O conhecimento sobre o assunto difundiu-se e, assim, o bullying passou a ser discutido e se tornou mais evidente. Nesse sentido, destacam-se algumas falas dos entrevistados:

Na minha opinião, eles não se tornaram mais frequentes, sempre existiram. Apenas acredito que nos últimos anos, falou-se mais no assunto [...] (LC1).

Talvez eles sempre tenham existido e apenas agora estejam sendo divulgados (LC12).

Acredito que os casos de bullying não tenham se tornado mais frequentes, mas aparecem mais na mídia (LC24).

Não creio que se tornaram mais frequentes. Sempre foi um problema comum. Apenas passou a ser abordado pela mídia [...] (CN3).

Não acredito que tenha se tornado mais ou menos frequente, apenas esta sendo melhor discutido pela sociedade (CN15).

Acredito que seja por um reflexo da maior visibilidade na mídia [...] (CH4).

Não sei se estão mais frequentes ou se estão com mais visibilidade. Apesar que considero que a maior visibilidade expôs o problema (CH5).

O bullying, sempre existiu. No entanto, percebemos divulgação maior de estudos na área (CH7).

Porque aumentou o conhecimento sobre o bullying e, por isso, as pessoas usam o termo com maior frequência (CH10).

Devido a maior visibilidade proporcionada pelos meios de comunicação (CH16).

As palavras dos docentes sugerem que a influência midiática pode produzir uma superexposição dos casos de bullying. Episódios pontuais podem ser retratados como eventos

regulares e, assim, contribuir para a naturalização e disseminação de um senso comum equivocado sobre o fenômeno, provocando medo e desespero generalizados (CHRISPINO; GONÇALVES, 2013).

A percepção docente sugere também que não existem novidades nas ações e reações ao bullying que não tenham sido cotidianamente tratadas por profissionais que lidam com a educação no presente, assim como por aqueles que atuaram em épocas anteriores.

4.14.2 *Estrutura familiar*

A literatura vigente aponta para a influência familiar como um dos fatores que contribuem para a ocorrência do bullying (FANTE, 2011; LOPES NETO, 2005; CALBO et al., 2009; ZEQUINÃO et al., 2016). A ausência, o descaso e a falta de estrutura da família também são percebidos pelos entrevistados como uma contribuição para o aumento dos casos de bullying, como evidenciam os seguintes excertos:

Devido ao desmantelamento da estrutura familiar, a família que deveria educar, orientando e dando exemplos, hoje não cumpre, nem de longe, essa função, transferindo esse ônus para a escola e a sociedade (LC2).

A estrutura familiar provocando o afastamento emocional e psicológico dos membros (LC8).

Os casos de bullying se tornaram mais frequentes nas últimas décadas devido à falta/má estrutura familiar [...] (LC9).

[...] as famílias estão tão desestruturadas e com isso os valores éticos e Morais, que são tão importantes na formação do indivíduo, acabam não sendo passados (LC12).

O descaso da família (LC14).

Ficaram mais frequentes devido à falta de estrutura familiar [...] (LC27).

Falta da presença da família na vida escolar do aluno (CN8).

Acredito que os casos de bullying se tornaram mais frequentes e em maior gravidade, face a ausência da família no trato com seus adolescentes (CN21).

Acho que falta um maior acompanhamento dos pais e/ou convivência entre eles (CH12).

Porque a família se encontra ausente [...] (CH2).

Devido a ausência da família na educação [...] (CH11).

Percebemos, segundo a fala dos investigados, que a família é uma organização social que deve ocupar seu lugar diante deste conflito na escola. Zagury (2006) questiona também o papel da família, que, ao perder sua autoridade sobre os filhos, delega à escola esta função.

Nóvoa (2007) também questiona o papel das organizações sociais, entre elas, a família, que deve dividir com a escola a demanda de tantas missões em seu cotidiano. Este acúmulo de funções, segundo o autor, promove um “transbordamento da escola”, no qual a função desta precisa ser repensada.

Acreditamos que a escola, como sempre, fará seu papel. Não estamos aqui negando a importância e o dever do professor e da escola no combate ao bullying, porém acreditamos que esta missão, como outras, deve ser compartilhada com diferentes entidades sociais.

4.14.3 *Aumento da violência*

Estudos como o de Malta et al. (2010) apontam para a relação direta entre a crescente violência urbana e a violência escolar, porém, na presente pesquisa, apenas uma minoria dos investigados atribuiu o aumento da frequência do bullying ao crescimento da violência na sociedade. Os dados sugerem que o aumento da violência extramuros escolares não está, necessariamente, vinculado ao aumento do bullying na escola ou que os investigados não percebem o bullying como uma das facetas da violência urbana.

4.14.4 *Ausência de valores*

A ausência de valores foi apontada por uma parte dos docentes como um dos fatores que contribuem para o aumento do bullying na escola. Segundo os investigados, a causa do bullying é caracterizada por:

Falta de limite, educação e respeito (LC11).

Falta de limites dos adolescentes (LC15).

[...] respeito é um valor desconsiderado (CH15).

Por falta de educação, ausência dos pais como modelo [...] (CN2).

Falta de educação, falta de limite, etc. (CN9).

Esta percepção docente afirma a importância de um olhar para o processo de interiorização destes valores, que se dá por intermédio da socialização. À medida que os anos passam, os sujeitos internalizam esses valores, considerados relevantes pela sociedade (REIS, 2017).

4.15 Disciplinas escolares e o bullying

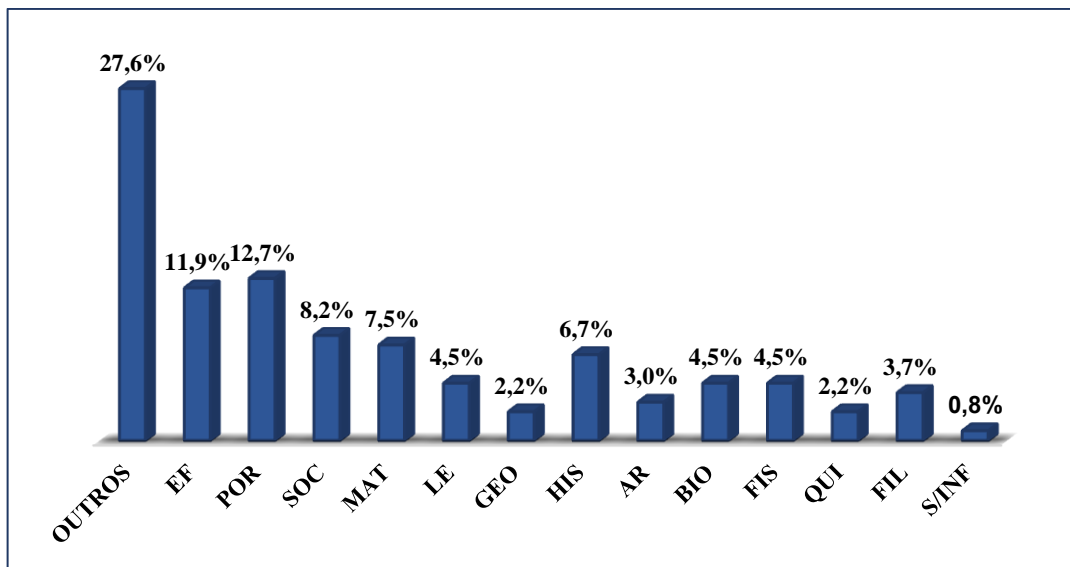
Partimos da hipótese de que as diferentes disciplinas escolares apresentariam diferentes percepções sobre o bullying na escola. Contudo, na maioria das questões abordadas nesta pesquisa, não encontramos diferenças significativas entre os três grupos analisados (LC, CN e CH).

O que podemos perceber, no caso deste estudo, é que a questão disciplinar não é decisiva quanto às formas de entender e agir diante de situações que ocorrem na escola, mais especificamente o bullying. Fato que contraria Rosa (2014) ao se referir à bagagem cultural que o professor de determinada disciplina carrega consigo e que lhe atribui formas peculiares de entender a vida.

Ao serem questionados a respeito das disciplinas que mais puniam os casos de bullying e indisciplina na escola, do total de 134 respostas, Português (17 respostas), Educação Física (16 respostas) e Sociologia (11 respostas) foram as mais sinalizadas segundo os docentes investigados, como se vê no Gráfico 8.

Embora os docentes destaquem estas disciplinas, o que percebemos é que suas respostas estão relacionadas à ideia de quanto maior a carga horária disciplinar, maior a chance de o docente que ministra estas disciplinas intervir nos casos de bullying. Assim como a crença de que um ambiente mais livre, como nas aulas de Educação Física, favoreceria a ocorrência do fenômeno. Como podemos perceber na fala de um dos docentes, as disciplinas que mais punem são: “as matérias que ficam mais tempo ou aquelas em que os alunos ficam mais à vontade. Ex.: Educação Física” (LC 19).

Gráfico 8 – Disciplinas escolares que mais punem os casos de bullying.



Fonte: A autora, 2018.

Contudo, a opção outros obteve 27,6% do total das respostas (37). Ao assinalarem esta opção, os docentes poderiam justificá-la. Destas 37 respostas, 10 não opinaram e 16 afirmaram que punir o aluno independe da disciplina. Para estes, o perfil docente é o fator determinante para a referida questão, como é possível ler nas falas a seguir:

Acho que não tem a ver com a disciplina e sim com o perfil do professor (CH5).

Acredito que seja uma característica da personalidade do professor, não tanto da disciplina escolar (CH17).

Depende do profissional (CH1).

Depende do comprometimento do professor. Existe aí seu grau de tolerância, posicionamento sobre o assunto [...] (LC6).

A disciplina não determina. É o profissional e o histórico de vida que carrega que o faz mais atento e/ou mais tolerante (LC13).

Não há disciplina específica, mas profissionais que observam melhor esta questão (CN1).

Não percebo que há uma tendência específica por disciplina (CN10).

É muito pessoal, não tendo a ver com a disciplina (CN19).

E 11 respostas demonstraram que a punição é realizada por todas as disciplinas:

O combate ao bullying não tem maior influência da disciplina, ele ocorre em qualquer aula e todos os professores devem combater [...] (LC18).

Independe de disciplina, caso haja necessidade, o aluno será punido (LC12).

Acredito que qualquer professor, independente de disciplina, diante de um quadro de indisciplina ou bullying, tomará as providências que julgam necessárias de acordo com a gravidade do ato (LC2).

Os dados nos permitem identificar que, embora três disciplinas (Português, Educação Física e Sociologia) sejam destacadas como as que mais punem os casos de bullying e indisciplina, uma parcela dos docentes acredita que esta punição independe da disciplina ministrada. Esse resultado refuta nossa hipótese de que as disciplinas das ciências duras tenderiam a punir mais os casos de bullying no ambiente escolar.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve por objetivo verificar a percepção dos professores a respeito do bullying escolar, sob a perspectiva da sociologia do desvio. Para tanto, realizou-se em uma escola pública localizada no interior do estado do Rio de Janeiro. Responderam ao questionário semiestruturado 69 docentes das três áreas de conhecimento, segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), quais sejam: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Ciências Humanas e suas Tecnologias; e Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias.

Os sujeitos investigados atuam no ensino fundamental II e no ensino médio, com média de idade de 47,8 anos, sendo 45 do sexo feminino e 24 do sexo masculino. O tempo médio de exercício do magistério foi de 19,2 anos e a maioria (60,9% dos sujeitos pesquisados) possui especialização em sua respectiva área.

A análise dos dados possibilitou inferir que, embora o bullying seja retratado como epidemia e abordado como problema de saúde pública, este não é assim percebido pelos profissionais que se encontram na sala de aula. Os docentes, em sua maioria, verificam que o bullying ocorre, porém não é um conflito recorrente como demonstram as pesquisas.

Ao receber um destaque epidêmico, a escola é transformada em um ambiente que provoca medo e insegurança na sociedade. Além disso, segundo a percepção da maioria dos professores, um dos motivos para o suposto aumento dos casos de bullying é a maior divulgação de informações sobre o fenômeno, incluindo a mídia como uma das responsáveis pela ampliada visualização deste conflito.

A família, a ausência de valores e a violência na sociedade também foram apontadas como possíveis causas para o aumento do fenômeno. Em relação à ausência de valores, citada pelos professores, o processo de socialização precisa ser considerado. Um olhar sobre o bullying que não leva em conta esse processo pode estar fadado ao fracasso. É preciso entender que, como todo processo, os sujeitos internalizam estes valores ao longo do tempo.

Precisamos estar atentos à superexposição dos casos de bullying na mídia de maneira geral, uma vez que eventos pontuais podem ser retratados como recorrentes e, assim, produzir um senso comum equivocado sobre o fenômeno, disseminando o medo, a insegurança e a culpabilização da escola e de seus profissionais pelo fracasso em seu combate.

Entendemos que o bullying deve ser enfrentado, junto à escola, por outras entidades sociais. Difundir um pânico nacional, culpabilizando e penalizando a escola e os professores

pelo fracasso em seu combate, dada a magnitude como é tratado, em nada contribui para a resolução dos casos deste tipo de conflito. Percebemos que esta vertente apenas justifica a presença e a necessidade de outros profissionais (especialistas) para lidar com o fenômeno.

Ao mesmo tempo que se exige uma atitude da escola diante de conflitos e diferentes questões que ocorrem em seu interior, silencia-se a voz dos agentes sociais que dela fazem parte. A comunidade escolar e principalmente os professores precisam ser ouvidos e mais bem compreendidos.

Embora diferentes pesquisas exijam do professor um olhar padronizado do que seja o bullying, os docentes apresentam uma leitura própria do fenômeno segundo suas vivências no contexto escolar. Desconsiderar esta releitura é afirmar o caráter inquestionável do fenômeno e não possibilitar que seja analisado levando em conta os sujeitos envolvidos no processo.

Segundo os professores investigados, o sentimento de vergonha e constrangimento são impactos produzidos pelo bullying. A exclusão também foi citada pelo grupo. Ademais, o desrespeito com o próximo, a necessidade de humilhar e constranger receberam destaque na fala dos docentes, que delegaram à intolerância, ao preconceito e à relação de poder as possíveis causas para estas ações. Dessa forma, a prática de bullying está em desacordo com os padrões de civilização socialmente aceitos.

Quanto ao seu posicionamento frente ao fato, os docentes não se eximem da responsabilidade pelo combate ao bullying. Na verdade, eles se veem como os principais agentes contra esta forma de conflito na escola.

A respeito da lei que instituiu o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (bullying), verificamos que a maioria dos docentes acredita que seus colegas professores a desconhecem. Emerge aí a necessidade de que esta lei seja discutida pela sociedade e, principalmente, pelos envolvidos no bullying na escola, para que, dessa forma, possam avaliar a sua relevância – fato não observado e que denota que esta não é uma preocupação de seus legisladores.

Além disso, segundo a percepção dos docentes dos três grupos investigados, a lei não é capaz de modificar comportamentos e atitudes docentes diante do bullying, uma vez que os atos hoje enquadrados como bullying sempre foram combatidos por estes na escola. No entanto, podemos observar que, embora a maioria não concorde com a mudança comportamental docente proporcionada pela implementação da lei, parte dos investigados acredita que a lei possa servir como um instrumento de respaldo para suas ações coercitivas diante do bullying. A lei parece diminuir as tensões geradas a este profissional, advindas das responsabilizações deste no trato com a violência na escola.

Ainda sobre a lei, o seu caráter de imposição e o desconhecimento docente sobre ela parecem justificar a percepção dos professores quanto ao seu despreparo para lidar com o fenômeno.

Quanto aos procedimentos mais adotados para enfrentar o bullying, os docentes relataram que a conversa com o aluno e os demais envolvidos é o principal procedimento adotado. Dessa forma, a persuasão é a principal ferramenta para resolução dos conflitos. Contudo, ao somar-se o percentual dos procedimentos coercitivos adotados, verificamos que a coerção também é utilizada.

A pesquisa demonstra ainda que, embora exista um apelo para que outros profissionais interfiram na resolução de conflitos no interior da escola, os docentes tentam resolver o bullying através dos agentes internos da escola. No caso de agressões, os professores relataram que as vítimas solicitam ajuda aos docentes, diretores e amigos, o que desfaz o paradigma de que a maioria das vítimas é incapaz de romper com a lei do silêncio.

Quanto aos fatores que desencadeiam o bullying na escola, a dificuldade em lidar com a diferença, a intolerância, o preconceito e a ausência da família foram destaques na fala dos grupos investigados. Ademais, ao buscarmos compreender a percepção docente sobre o perfil do aluno praticante de bullying, os termos indisciplinado, arrogante e violento receberam destaque. No entanto, a baixa autoestima, a falta de respeito com o próximo, a falta de educação, o preconceito, a intolerância, a covardia, a imaturidade, a ausência de limites, a carência afetiva, a necessidade de liderança, a insegurança e o distúrbio emocional também foram apontados.

Estas características em destaque nos encaminham para reflexão sobre o bullying a partir do processo de socialização dos sujeitos, que acontece ao longo da vida e faz parte da interação destes com o contexto social. Através destas interações, interiorizam-se hábitos, normas e valores exigidos pela sociedade.

Refletir sobre o bullying sob a ótica da socialização rompe com a visão patológica do fenômeno, que identifica nos sujeitos os culpados pelos comportamentos tanto do agressor quanto da vítima. Analisar o bullying por uma ótica inatista desconsidera o processo de constituição dos sujeitos e descarta qualquer possibilidade de mudança, o que levaria a pensarmos que enfrentar o bullying seria uma missão impossível e que seus atores seriam predestinados à criminalidade futura (agressor) ou adultos incapazes e doentes emocionalmente (vítima).

Repensar o bullying na escola considerando o processo de socialização dos indivíduos nos aponta para um caminho possível para melhor compreender o fenômeno na escola.

Percebemos que existe uma linha tênue entre os termos indisciplina e bullying que nos alerta para a importância de analisá-los segundo o contexto no qual ocorrem. Ao enquadrar comportamentos a partir de conceitos formatados, corre-se o risco de extrapolarmos julgamentos e diagnósticos que ultrapassam a realidade. Até porque comportamentos que hoje são considerados desviantes foram, em outras épocas, ditos normais e vice-versa.

Além disso, os professores em ambos os conceitos (bullying e indisciplina) apresentam sua própria leitura a partir de sua vivência no cotidiano escolar. Quando questionados sobre os efeitos de sua prática ao punir o aluno praticante de bullying, os docentes entendem que a punição é uma forma de combate ao fenômeno. Esta forma de intervenção pode estar contribuindo para a rotulação dos sujeitos e desencadeando um efeito reverso. Em vez de combater, estariam afirmando o comportamento desviante e promovendo consequências tanto na autoimagem deste sujeito como em sua participação no contexto social em que vive. Esta crença de que a punição contribuiria para combater o bullying parece refletir uma tradição educacional que em outras épocas foi exitosa.

Em relação à hipótese deste estudo de que os docentes das diferentes disciplinas escolares apresentariam percepções diferentes sobre o bullying na escola, a maioria das questões abordadas não apresentaram variações significativas na percepção destes – apesar de três disciplinas escolares (Português, Educação Física e Sociologia) terem sido apontadas como as que mais punem os casos de bullying. Percebemos que, segundo os professores, a questão disciplinar não é decisiva nas relações destes com o bullying na escola. Alguns professores acreditam que todas as disciplinas punem os casos detectados.

Por fim, diante dos resultados aqui encontrados, cabe destacar a necessidade de mais pesquisas com o intuito de aprofundar a relação entre o processo de socialização dos sujeitos e o bullying na escola, assim como verificar os impactos que a mídia estabelece diante desta faceta da violência na escola.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, M. **Escola e violência**. Brasília: Unesco, 2002.

_____. et al. **Cotidiano das escolas entre violências**. Brasília: Unesco, Observatório de Violência, Ministério da Educação, 2006.

_____.; AVANCINE, M.; OLIVEIRA, H. **Violência na escola: O bê-á-bá da intolerância e da discriminação**. Brasília: Unesco, 2003. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/pt/Cap_02.pdf>. Acesso em: 2 jan. 2017.

_____.; CALAF, P. Bullying: uma face das violências nas escolas. **Revista Jurídica Consulex**, ano XIV, n. 325, ago. 2010.

_____.; CUNHA, A. L.; CALAF, P. P. **Revelando tramas, descobrindo segredos: violência e convivência nas escolas**. Brasília: Rede de Informação Tecnológica Latino-americana – RITLA, Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal – SEEDF, 2009.

_____.; RUA, M. G. **Violências nas escolas**. Brasília: Unesco, 2003. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001339/133967por.pdf>>. Acesso em: 2 jan. 2017.

ALVES, A. J. O planejamento de pesquisas qualitativas em educação. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, v. 77, p. 53-61, 1991.

ANDRADE, M. Educar para/na tolerância: os desafios da ética de mínimos. **Atualidade Teológica**, v. 2, p. 1-9, 2014. Disponível em: <<https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/acessoConteudo.php?nrseqoco=78133>>. Acesso em: 4 dez. 2017.

AQUINO, J. R. G. A desordem na relação professor- aluno: indisciplina, moralidade e conhecimento. In: AQUINO, J. B. (Org.). **Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1994. p. 39 -55.

ARAGÃO, M.; FREITAS, A. G. B. de. Práticas dos castigos escolares: enlaces históricos entre normas e cotidiano. **Conjectura**, v. 17, n. 2, p. 17-36, maio/ago. 2012. Disponível em <<http://www.uces.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/viewFile/1648/1024>>. Acesso em: 30 set. 2017.

BANDEIRA, C. M.; HUTZ, C. S. Bullying: prevalência, implicações e diferenças entre gêneros. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 16, n. 1, p. 35-44, jan./fev. 2012.

BECKER, H. S. **Outsiders: estudos de sociologia do desvio**. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

BECKER, H. S. **Uma teoria da ação coletiva**. Rio de Janeiro: Zahar, 1977.

BEHRENS, M. A. Projetos de aprendizagem colaborativa num paradigma emergente. In: MORAN, J. M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 16. ed. Campinas: Papirus, 2009. p. 67-132.

BORSA, J. C.; PETRUCCI, G. W.; KOLLER, S. H. A participação dos pais nas pesquisas sobre o bullying escolar. **Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 19, n. 1, p. 41-48, jan./abr. 2015.

BRASIL. Lei nº 13.185, de 6 de novembro de 2015. Institui o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (Bullying). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 9 nov. 2015.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM)**. Brasília: Ministério da Educação e Cultura, 2000.

_____. Ministério da Saúde. **Impacto da violência na saúde dos brasileiros**. Brasília: Ministério da Saúde, 2005.

_____. Ministério da Saúde. **Por uma cultura da paz, a promoção da saúde e a prevenção da violência**. Brasília: Ministério da Saúde, 2009. Disponível em: <http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/cultura_paz_saude_prevencao_violencia.pdf>. Acesso em: 7 jan. 2017.

_____. Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012. Normas para a realização de pesquisa em seres humanos. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, n. 12, 13 de junho de 2013. Seção 1, p. 59

BRINO, R. F.; LIMA, M. H. C. G. Compreendendo estudantes vítimas de bullying: para quem eles revelam? **Psicologia da Educação**, São Paulo, v. 40, p. 27-39, 2015.

BRITO, L. M. T. De. **Bullying e cultura de paz no advento da nova ordem econômica**. Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 2014.

CALBO, A. S. et al. Bullying na escola: comportamento agressivo, vitimização e conduta pró-social entre pares. **Contextos Clínicos**, São Leopoldo, v. 2, n. 2, p. 73-80, dez. 2009. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/cclin/v2n2/v2n2a01.pdf>>. Acesso em: 30 jan. 2018.

CAMPOS, H. R.; JORGE, S. D. C. Violência na escola: uma reflexão sobre o bullying e a prática educativa. **Em Aberto**, Brasília, v. 23, n. 83, p. 107-128, mar. 2010.

CANAVÊZ, F. A escola na contemporaneidade: uma análise crítica do bullying. **Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 19, n. 2, p. 271-278, maio/ago. 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pee/v19n2/2175-3539-pee-19-02-00271.pdf>>. Acesso em: 4 jan. 2017.

CANDAU, V. M. Direitos humanos, violência e cotidiano escolar. In: CANDAU, V. M. (Org.). **Reinventar a escola**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. p. 137-166.

_____. Professor/a: profissão de risco? In: CANDAU, V. M. (Org.). **Didática: questões contemporâneas**. Rio de Janeiro: Forma e Ação, 2009. p. 93- 98.

CARVALHO, F. A.; IZBICKI, S.; MELO, M. H. S. Problemas de comportamento segundo vítimas de bullying e seus professores. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 3. p. 834-853, 2014.

CHARLOT, B. A. Violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão. **Revista Sociologias**, ano 4, n. 8, p. 432-443, jul./dez. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/soc/n8/n8a16.pdf>>. Acesso em: 2 jan. 2017.

CHRISPINO, A.; GONÇALVES, D. E. Políticas públicas sistêmicas para a redução da violência: a visão de futuro e a resiliência. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 81, p. 821-838, out./dez. 2013.

CROCHIK, J. L. Fatores psicológicos e sociais associados ao bullying. **Psicologia Política**, v. 12, n. 24, p. 211-229, maio/ago. 2012.

_____. Hierarquia, violência e bullying entre estudantes da rede pública do ensino fundamental. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 26, n. 65, p. 307-315, set./dez. 2016.

DEBARBIEUX, E. **Violência na escola: um desafio mundial?** Lisboa: Instituto Piaget, 2006. Disponível em: <http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/impacto_violencia.pdf>. Acesso em: 7 jan. 2017.

ELIAS, N. **O processo civilizador: uma história dos costumes**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1990.

ESTATÍSTICAS de uso de celular no Brasil. **Exame**, 22 abr. 2016. Disponível em: <<https://exame.abril.com.br/negocios/dino/estatisticas-de-uso-de-celular-no-brasil-dino89091436131/>>. Acesso em: 19 nov. 2017.

FANTE, C. **Fenômeno bullying: como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz**. Campinas: Versus Editora, 2011.

GASTALDO, E. As relações jocosas futebolísticas: futebol, sociabilidade e conflito no Brasil. **Mana**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 2, p. 311-325, out. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010493132010000200003&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 2 mar. 2018.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

GODOY, A. S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63, mar./abr. 1995.

HAGEMEYER, R. C. C. Dilemas e desafios da função docente na sociedade atual: os sentidos da mudança. **Educar**, Curitiba, n. 24, p. 67-85, 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n24/n24a04.pdf>>. Acesso em: 26 ago. 2017.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar 2009**. Rio de Janeiro: IBGE, 2009.

_____. **Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar 2015**. Rio de Janeiro: IBGE, 2015.

JULIÁ, D. Disciplinas escolares: objetivos, ensino e apropriação. In: LOPES, A. C.; MACEDO, E. **Disciplinas e integração curricular: história e políticas**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 37-71.

KAPPEL, V. B. et al. Enfrentamento da violência no ambiente escolar na perspectiva dos diferentes atores. **Interface**, Botucatu, v. 18, n. 51, p. 723-735, dez. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-32832014000400723&lng=en&nrm=isso>. Acesso em: 2 mar. 2018.

LEVANDOSKI, G.; OGG, F.; CARDOSO, F. L. Violência contra professores de Educação Física no ensino público do Estado do Paraná. **Motriz**, Rio Claro, v. 17, n. 3, p. 374-383, jul./set. 2011.

LIMA, R. C. P. Sociologia do desvio e Interacionismo. **Revista Sociologia**, São Paulo, v. 13, n. 1, p. 185-201, 2001.

LONGO, M. M. **“Professora, fala alguma coisa boa da educação pra gente, por favor!”: violência, assertividade e pressupostos arendtianos na formação docente**. 2014. 227 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014. Disponível em: <<https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/24423/24423>>. Acesso em: 15 set. 2017.

LOPES NETO, A. A. Bullying: comportamento agressivo entre estudantes. **Jornal de Pediatria**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 81, supl. 5, p. 164-172, 2005.

LOVISOLO, H. **Educação Física**: a arte da mediação. Rio de Janeiro: Sprint, 1995.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MALTA, D. C. et al. Bullying nas escolas brasileiras: resultados da Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar (PeNSE) 2009. **Ciência e Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 15, supl. 2, p. 3065-3076, out. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141381232010000800011&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 1 fev. 2018.

MARAFON, G. **Vida em judicialização**: efeito bullying como analisador. 2013. 163 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade Federal Fluminense, Instituto de Ciências Humanas e Filosofia, Niterói, 2013.

_____.; SCHEINVAR, E.; NASCIMENTO, M. L. Conflitos enquadrados como bullying: categoria que aumenta tensões e impossibilita análises. **Psicologia Clínica**, Rio de Janeiro, v. 26, n. 2, p. 87-104, 2014.

MINAYO, M. C. S. O desafio da pesquisa social. In: MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 1993.

MORAN, J. M. Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias audiovisuais e telemáticas. In: MORAN, J. M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 16. ed. Campinas: Papirus, 2009. p. 11-64.

MORETTI, S. L. A.; POZO, H. Racionalidade e desencantamento do mundo: uma reflexão sobre o pensamento weberiano a respeito do capitalismo. **Acta Scientiarum**, Maringá, v. 37, n. 1, p. 21-30, jan./jun. 2015.

NÓVOA, A. **Desafios do professor no mundo contemporâneo**. São Paulo: Sinpro, 2007.

_____. **Evidentemente**: histórias da educação. Porto: Edições ASA, 2005.

_____. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação**. 3. ed. Lisboa: Nova Enciclopédia, 1997.

NÓVOA, A. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 25, n. 1, p. 11-20, jun. 1999. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/27801>>. Acesso em: 24 ago. 2017.

_____. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

OLIVEIRA, et al. Associations between the practice of bullying and individual and contextual variables from the aggressors' perspective. **Journal of Pediatrics**, Rio de Janeiro, v. 92, p. 32-39, 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/jped/v92n1/pt_1678-4782-jped-92-01-00032.pdf>. Acesso em: 7 jan. 2017.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE – OMS. **Relatório Mundial Sobre a Prevenção da Violência 2014**. São Paulo: Núcleo de Estudos da Violência da Universidade de São Paulo, 2014. Disponível em: <<http://nevsp.org/wp-content/uploads/2015/11/1579-VIP-Main-report-Pt-Br-26-10-2015.pdf>>. Acesso em: 7 jan. 2017.

PORTO, M. S. G. Crenças, valores e representações sociais da violência. **Sociologias Porto Alegre**, ano 8, n. 16, p. 250-273, jul./dez. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/soc/n16/a10n16.pdf>>. Acesso em: 6 jan. 2017.

QUARESMA, L. Violência escolar e de gênero: vivências e representações sociais discentes. **Sociologia**, v. XX, p. 351-374, 2010. Disponível em: <<http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/8805.pdf>>. Acesso em: 1 mar. 2018.

REGO, T. C. R. A indisciplina e o processo educativo: uma análise na perspectiva vigotskiana. In: AQUINO, J. B. (Org.). **Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1994. p. 83-101.

REIS, K. P. **Bullying: a percepção dos praticantes**. 2017. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino da Educação Básica) – Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

ROSA, M. I. P. Experiências interdisciplinares e formação de professore(a)s de disciplinas escolares: imagens de um currículo-diáspora. **Pro-Posições**, Campinas, v. 18, n. 2, p. 51-65, fev. 2007. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643544>>. Acesso em: 23 set. 2017.

ROSA, M. I. P. Políticas curriculares e identidades docentes disciplinares: a área de ciências da natureza e matemática no currículo do ensino médio do estado de São Paulo (2008-2011). **Ciência & Educação**, Bauru, v. 20, n. 4, p. 937-953, 2014. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=251032706011>>. Acesso em: 23 set. 2017.

ROSA, M. I. P.; RAMOS, T. A. Identidades docentes no ensino médio: investigando narrativas a partir de práticas curriculares disciplinares. **Pro-Posições**, Campinas, v. 26, n. 1, p. 141-160, abr. 2015.

RUOTTI, C. Violência em meio escolar: fatos e representações na produção da realidade. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 1, p. 339-355, jan./abr. 2010.

SANTOS, L. C. S. et al. A Cultura Bullying na escola a partir do olhar das vítimas. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 1, 2013.

SANTOS, M. M.; KIENEN, N. Características do bullying na percepção de alunos e professores de uma escola de ensino. **Temas em Psicologia**, Londrina, v. 22, n. 1, p. 161-178, 2014.

SEBASTIÃO, J. Violência na escola, processos de socialização e formas de regulação. **Sociologia, Problemas e Práticas**, n. 71, p. 23-37, 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.gpeari.mctes.pt/pdf/spp/n71/n71a02.pdf>>. Acesso em: 7 jan. 2017.

_____. Violência na escola: uma questão sociológica. **Interacções**, n. 13, p. 33-62, 2009.

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

SILVA, J. L. et al. Bullying: conhecimentos, atitudes e crenças dos professores. **Psico**, Uberaba, v. 45, n. 2, p. 147-156, abr./ jun. 2014.

SILVA, J. L. et al. Estudo exploratório sobre as concepções e estratégias de intervenção de professores em face do bullying escolar. **Psicologia: Teoria e Prática**, São Paulo, v. 17, n. 3, p. 189-199, set./dez. 2015.

SPOSITO, M. P. Instituição escolar e a violência. In: CARVALHO, J. S. F. (Org.). **Educação, cidadania e direitos humanos**. Petrópolis: Vozes, 2004.

SPOSITO, M. P. Um breve balanço da pesquisa sobre violência no Brasil. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 27, n. 1, p. 87-103, jan./jun. 2001.

TORO, G. V. R.; NEVES, A. S.; REZENDE, P. C. M. Bullying, the use of violence in school context: reflections about a social symptom. **Psicologia: Teoria e Prática**, São Paulo, v. 12, n. 1, p. 123-137, 2010. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/scielo>>. Acesso em: 2 jan. 2017.

TREVISOL, M. T. C.; CAMPOS, C. A. Bullying: verificando a compreensão dos professores sobre o fenômeno no ambiente escolar. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 20, n. 2, p. 275-283, maio/ago. 2016. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pee/v20n2/2175-3539-pee-20-02-00275.pdf>>. Acesso em: 6 jan. 2017.

_____.; UBERTI, L. Bullying na escola: a compreensão do aluno no papel de testemunha. **Psicologia: Teoria e Prática**, São Paulo, v. 17, n. 3, p. 164-176, set./dez. 2015.

VELHO, G. Violência, reciprocidade e desigualdade: uma perspectiva antropológica. In: _____.; ALVITO, M. (Org.). **Cidadania e violência**. 2. ed. Rio de Janeiro: UFRJ, FGV, 2000. p. 11-25.

VIANNA, J. A.; SOUZA, S. M.; REIS, K. P. Bullying nas aulas de Educação Física: a percepção dos alunos no ensino médio. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 23, n. 86, p. 73-93, 2015.

VIÑAO, A. A história das disciplinas escolares. **Revista Brasileira de História da Educação**, n. 18, p. 173-215, 2008.

WEBER, M. **Conceitos sociológicos fundamentais**. Covilhã: Lusofonia, 2010.

WORLD MEDICAL ASSOCIATION – WMA. **Declaration of Helsinki**. Ethical Principles for Medical Research Involving Human Subjects. 59th WMA General Assembly, Seoul, October 2008.

ZAGURY, T. **Professor refém**: para pais e professores entenderem por que fracassa a educação no Brasil. Rio de Janeiro: Record, 2006.

ZEQUINÃO, M. A. et al. Bullying escolar: um fenômeno multifacetado. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 42, n. 1, p. 181-198, jan./mar. 2016. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v42n1/1517-9702-ep-42-1-0181.pdf>>. Acesso em: 4 jan. 2017.

APÊNDICE A – Termo de Autorização Institucional

**Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira
Programa de Pós-Graduação de Ensino em Educação Básica**

Termo de Autorização Institucional

TÍTULO DA PESQUISA: BULLYING NA ESCOLA: ANÁLISE DA PERCEPÇÃO DOCENTE

Pesquisador responsável: Telma Antunes Dantas Ferreira

E-mail: telmaadf@hotmail.com Telefone: (21) 998829299

Orientador: Prof. Dr. José Antonio Vianna

E-mail: javianna@hotmail.com

Eu, _____ (nome legível), responsável pela Instituição _____ (nome legível da instituição), declaro que fui informado dos objetivos da pesquisa acima e concordo em autorizar a execução da mesma nesta instituição. Caso necessário, a qualquer momento, como instituição pesquisada, podemos revogar esta autorização se comprovadas atividades que causem algum prejuízo a esta instituição ou ao sigilo da participação dos integrantes desta instituição. Declaro, ainda, que não recebemos qualquer tipo de remuneração por esta autorização, bem como os participantes também não o receberão.

A pesquisa só terá início nesta instituição após apresentação do Parecer de Aprovação por um Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos.

Caso você tenha dificuldade em entrar em contato com o pesquisador responsável, comunique o fato à Comissão de Ética em Pesquisa da UERJ: Rua São Francisco Xavier, 524, sala 3018, bloco E, 3º andar, Maracanã, Rio de Janeiro, RJ, e-mail: etica@uerj.br, telefone: (21) 2334-2180.

Rio de Janeiro, _____ de _____ de 2017.

Assinatura e carimbo do Representante Legal			
Nome completo (legível)			
Identidade nº		CPF nº	
Razão social			
CNPJ nº		Inscrição nº	

APÊNDICE B – Questionário: a percepção dos professores sobre o bullying na escola

Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira
Programa de Pós-Graduação de Ensino em Educação Básica

Questionário: a percepção dos professores sobre o bullying na escola

Idade: _____

Sexo: () masculino () feminino

Formação acadêmica:

() superior completo () especialização () mestrado () doutorado

Curso da graduação: _____

Tempo de exercício no magistério: _____

Disciplina(s) que leciona nesta unidade escolar:

Segmentos que leciona nesta unidade escolar:

() Ensino fundamental I () Ensino fundamental II () Ensino médio () Normal

1) Como você tomou conhecimento do bullying?

() Escola em que leciona

() Mídia

() Capacitação / palestras / cursos em seu ambiente de trabalho

() Internet

() Outro: _____

2) Os professores da sua unidade escolar receberam algum comunicado oficial sobre as atribuições do professor no combate ao bullying na escola?

() Sim () Não () Outro: _____

3) Você acredita que seus colegas professores conhecem a Lei nº 13.185, de 6/11/15, de combate à intimidação sistemática (bullying)?

() Sim () Não () Outro _____

4) Em sua opinião, o que significa bullying?

5) Em sua opinião, a lei de combate ao bullying muda os comportamentos e atitudes dos professores em sala de aula?

Sim Não

Por quê?

6) Qual é o seu grau de concordância com a afirmação “os professores estão capacitados para lidar com situações de bullying na escola”?

- Discordo totalmente
 Apenas discordo
 Indiferente
 Apenas concordo
 Concordo plenamente

7) Com que frequência você observa casos de bullying em sala de aula?

- Nunca
 Quase nunca
 Às vezes
 Quase sempre
 Sempre

8) Em sua opinião, qual a atitude mais comum, entre os professores, ao observar um caso de bullying em sala de aula?

- Resolver na própria sala de aula, conversando com os envolvidos e demais alunos, discutindo o assunto
 Encaminhar o aluno agressor para a direção ou coordenação pedagógica
 Solicitar a presença do responsável dos alunos envolvidos na escola
 Encaminhar para o Conselho Tutelar
 Suspender o aluno agressor das suas aulas
 Aplicar sanções disciplinares
 Outra: _____

9) Em sua opinião, a quem os alunos vitimizados recorrem com maior frequência em casos de bullying em sala de aula?

- Diretores
 Inspetores
 Amigos
 Professores
 Não solicitam ajuda
 Outro: _____

10) Em sua opinião, quais são os principais responsáveis pelo combate ao bullying no ambiente escolar? Assinale quantas opções julgar necessário.

- Diretor
- Inspetor
- Coordenador pedagógico
- Professor
- Psicólogos/médicos
- Polícia/Guarda Municipal
- Conselho Tutelar
- Pais/responsáveis
- Alunos
- Mídia

11) Em sua opinião, quais das situações listadas abaixo podem facilitar a ocorrência de bullying no ambiente escolar? Assinale quantas opções julgar necessário.

- Ausência de acompanhamento familiar
- Dificuldades de relacionamento entre professor e aluno
- Ausência de estratégias de combate e prevenção ao bullying
- Descumprimento/desrespeito às regras da escola por parte dos alunos/indisciplina
- Preconceito
- Dificuldade em lidar com a diferença/intolerância
- Influência da mídia
- Ausência de diálogo
- Uso de drogas
- Má influência de colegas
- Outra: _____

12) Em sua opinião, quais são as principais características dos alunos praticantes de bullying?

- Antissocial
- Violento
- Indisciplinado
- Mau-caráter
- Impulsivo
- Arrogante
- Outra: _____

13) Em sua opinião, quais são os casos mais comuns de indisciplina na sala de aula?

14) Qual o procedimento mais comum utilizado pelos professores para corrigir os atos de indisciplina?

- Colocar para fora de sala
- Encaminhar para os inspetores

- Encaminhar para a direção
- Suspensão das aulas
- Chamar os responsáveis para conversar
- Encaminhar para o Conselho Tutelar
- Conversar com o aluno sobre o ocorrido
- Encaminhar para um psicólogo
- Outro: _____

15) Qual a sua percepção quanto à tolerância dos professores para lidar e punir o aluno indisciplinado em sala de aula?

- Intolerante
- Pouco tolerante
- Apenas tolerante
- Muito tolerante
- Extremamente tolerante

16) Em sua opinião, por que os casos de bullying se tornaram mais frequentes nas últimas décadas?

17) Em sua opinião, qual a principal consequência do fato de o professor punir o aluno praticante de bullying em sala de aula?

- Agravar o bullying
- Combater o bullying
- Outra: _____

18) Em sua opinião, os professores de quais disciplinas escolares tendem a punir mais os casos de indisciplina e/ou bullying?

- Educação Física
- Matemática
- Português
- Língua Estrangeira
- Geografia
- História
- Artes
- Biologia
- Física
- Química
- Sociologia
- Filosofia
- Outra: _____

APÊNDICE C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira
Programa de Pós-Graduação de Ensino em Educação Básica

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para Participação em Pesquisa

TÍTULO DA PESQUISA: BULLYING NA ESCOLA: ANÁLISE DA PERCEPÇÃO DOCENTE

Pesquisador responsável: Telma Antunes Dantas Ferreira

E-mail: telmaadf@hotmail.com Telefone: (21) 998829299

Orientador: Prof. Dr. José Antonio Vianna

E-mail: javianna@hotmail.com

Prezado Senhor(a):

A Mestranda Telma Antunes Dantas Ferreira, do Programa de Pós-graduação de Ensino em Educação Básica (PPGEB) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), pretende realizar um estudo com as seguintes características:

Título da pesquisa: Bullying na escola: análise da percepção docente

Objetivo do estudo:

Este estudo terá como objetivo verificar a percepção dos professores a respeito da bullying na escola. Esta pesquisa se desenvolverá através da Teoria Interacionista de Becker, que entende que um fenômeno social deve ser estudado considerando todos os envolvidos no processo do desvio. Portanto, considerando que a maioria dos casos de bullying ocorre em sala de aula e que o professor é o principal responsável por detectar o fenômeno neste ambiente, este estudo se faz necessário para compreender as percepções dos professores a respeito do bullying.

Descrição dos procedimentos metodológicos:

Previamente serão explicados para o(a) senhor(a) os objetivos do estudo, o sigilo de informações e a disponibilidade de participação.

Almeja-se com os resultados obtidos na pesquisa ampliar a compreensão do fenômeno bullying, além de fornecer instrumentos mais eficazes no combate ao bullying na escola, o que traria benefícios aos participantes da pesquisa.

Ao(à) senhor(a) será garantido o pleno acesso aos profissionais responsáveis, em qualquer momento da pesquisa, através dos contatos indicados neste termo. Qualquer dúvida ou esclarecimento poderá ser encaminhado aos responsáveis pela pesquisa.

A sua participação é de caráter voluntário. Fica assegurado o seu direito de livre retirada do estudo a qualquer momento, sem qualquer penalidade ou prejuízo.

Ao preencher este questionário, o(a) senhor(a) poderá ser exposto a riscos mínimos, como cansaço ou incômodo, devido ao tempo disponibilizado para o preenchimento das questões.

Os responsáveis por essa pesquisa garantem total confidencialidade e privacidade às informações coletadas. Os dados serão utilizados para a elaboração de artigos científicos. Desde já, fica-lhe assegurada a não utilização dos resultados desse estudo de forma a lhe causar prejuízo.

Fica assegurado o(à) senhor(a) que os dados obtidos nesta pesquisa estarão disponíveis para consulta. Ao final deste estudo, em forma de agradecimento, lhe retornaremos o resultado.

A presente pesquisa não acarretará despesas.

Caso você tenha dificuldade em entrar em contato com o pesquisador responsável, comunique o fato à Comissão de Ética em Pesquisa da UERJ: Rua São Francisco Xavier, nº 524, sala 3018, bloco E, 3º andar, Maracanã, Rio de Janeiro, e-mail: etica@uerj.br, telefone: (021) 2334-2180.

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e que concordo em participar.

Rio de Janeiro, _____ de _____ de 2017.

Nome completo (legível): _____

Identidade: _____

CPF: _____

Assinatura: _____

Assinatura do(a) pesquisador(a): _____

CAAE 70594817.3.0000.5282

APÊNDICE D – Produto pedagógico: aplicativo móvel

Como exigência de conclusão do Mestrado Profissional, este estudo produziu um aplicativo móvel (app) para smartphones, de download gratuito, direcionado aos interessados na temática do bullying na escola. A escolha pela produção de um dispositivo tecnológico está relacionada ao contexto no qual nos situamos. A velocidade de informação produzida pela era digital exige uma postura reflexiva e crítica diante das possibilidades de gerar e compartilhar o conhecimento.

Para Moran (2009), está clara a mudança que a sociedade atravessa, seja em sua forma de organização, de produção, de comercialização, de diversão e até mesmo no ensinar e no aprender.

Behrens (2009) nos alerta que, para ampliarmos horizontes e nos aproximarmos das exigências do mundo digital, é preciso uma reflexão sobre o uso da informática e seu benefício para o aluno. Portanto, a partir dessa análise, podemos questionar e refletir sobre como o desenvolvimento de um aplicativo móvel contribuiria para propagar a informação para além dos muros da escola.

Em estatística sobre o uso do celular no Brasil publicada pela Revista Exame (2016), o aparelho celular é o equipamento mais utilizado entre os brasileiros para acessar a internet, superando a marca de 72 milhões de pessoa, e o uso de aplicativos segue a média de 15 instalações por celular. Esses dados nos situam em um vasto e propício campo para a utilização de nosso produto, afirmando seu potencial de amplitude de divulgação.

Para a criação do aplicativo foi escolhida a plataforma Apper, que oferece a publicação do aplicativo nas lojas App Store e Google, além de permitir o envio do link para instalação do app via WhatsApp, e-mail, Facebook, Instagram e LinkedIn, o que amplia e facilita a sua divulgação. As imagens utilizadas no app são de criação da autora desta pesquisa.

O aplicativo é de download gratuito e voltado para um amplo perfil de usuários, como professores, alunos, pais e toda e qualquer pessoa que tenha interesse em entender melhor o bullying. A instalação do aplicativo pode ser realizada através do link: <<https://app.igenapps.com/1857452>>.

Buscamos, com a implementação deste produto, possibilitar a professores, alunos, pais, equipe técnico-pedagógica da escola e demais interessados na temática do bullying, a reflexão sobre os principais assuntos envolvidos no fenômeno. Além disso, tivemos como

intuito acrescentar informações que permitam aos sujeitos avaliar sob uma ótica diferenciada o bullying na escola.

Quadro 1 – Proposta do aplicativo

APLICATIVO BULLYING	
USUÁRIOS	Professores, alunos, pais, educadores e público em geral interessado na temática bullying.
OBJETIVOS	Disponibilizar, de forma gratuita, o conhecimento sobre bullying. Possibilitar o acesso às diferentes concepções do fenômeno. Direcionar a links úteis de pesquisas sobre a temática bullying. Promover uma reflexão sobre o bullying na escola, através dos diferentes sujeitos envolvidos.

Fonte: A autora, 2018.

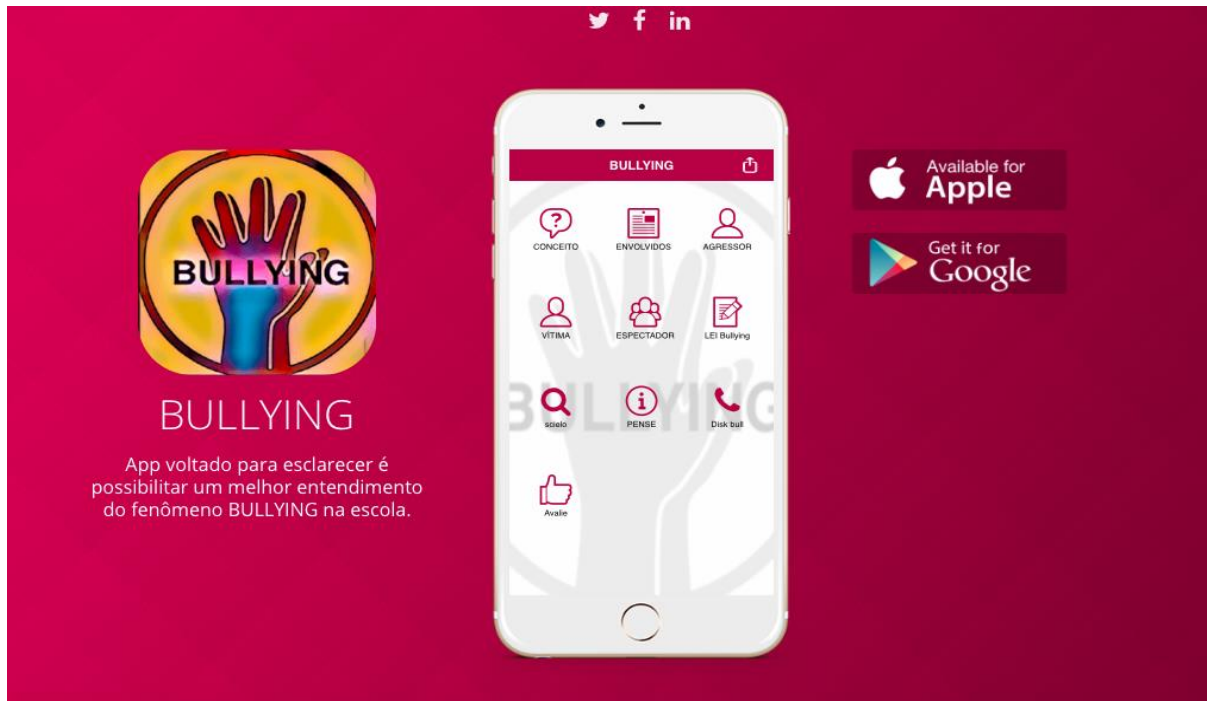
Figura 1 – Layout do aplicativo



Fonte: A autora, 2018.

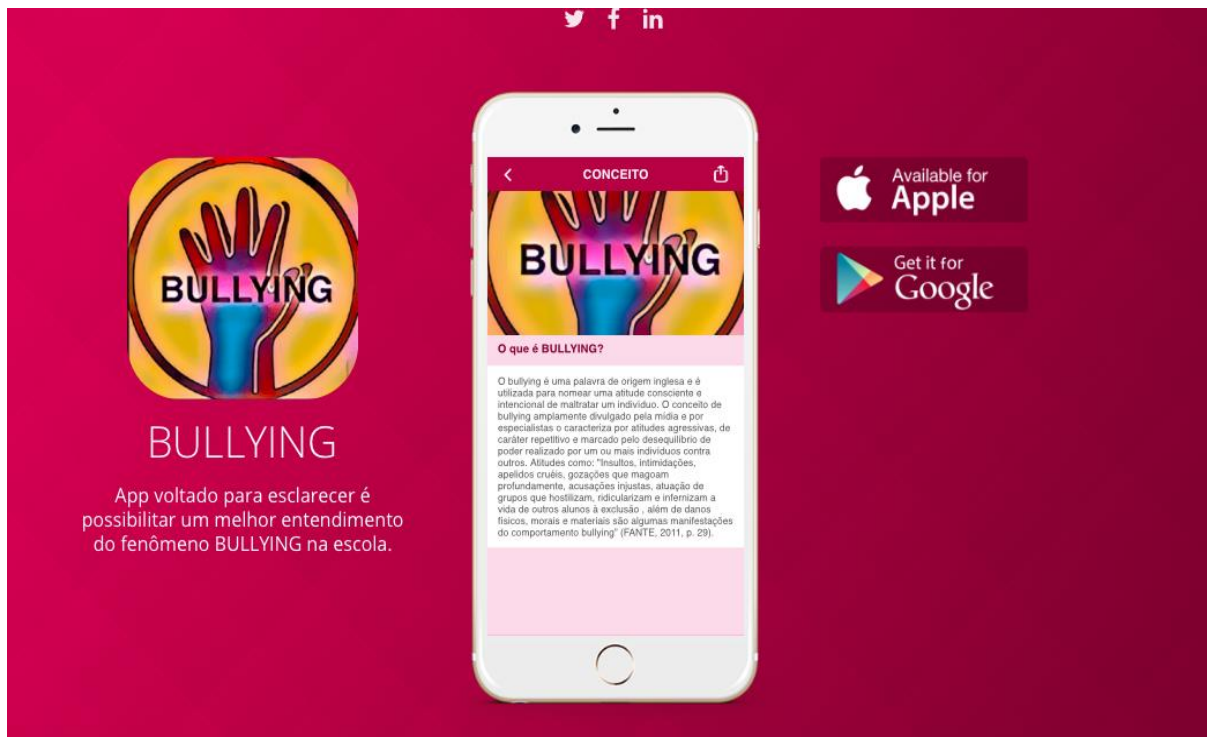
Demonstrativo das funcionalidades do aplicativo

Figura 2 – Tela inicial do aplicativo



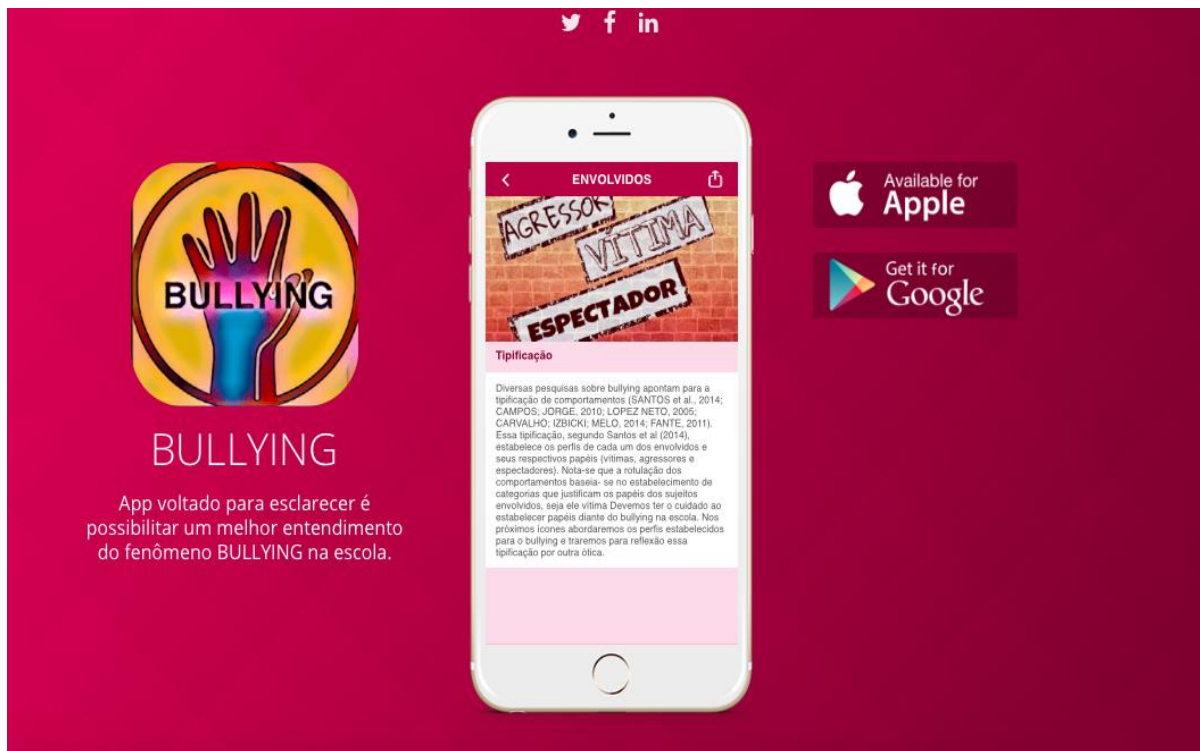
Fonte: A autora, 2018.

Figura 3 – Tela de conceituação



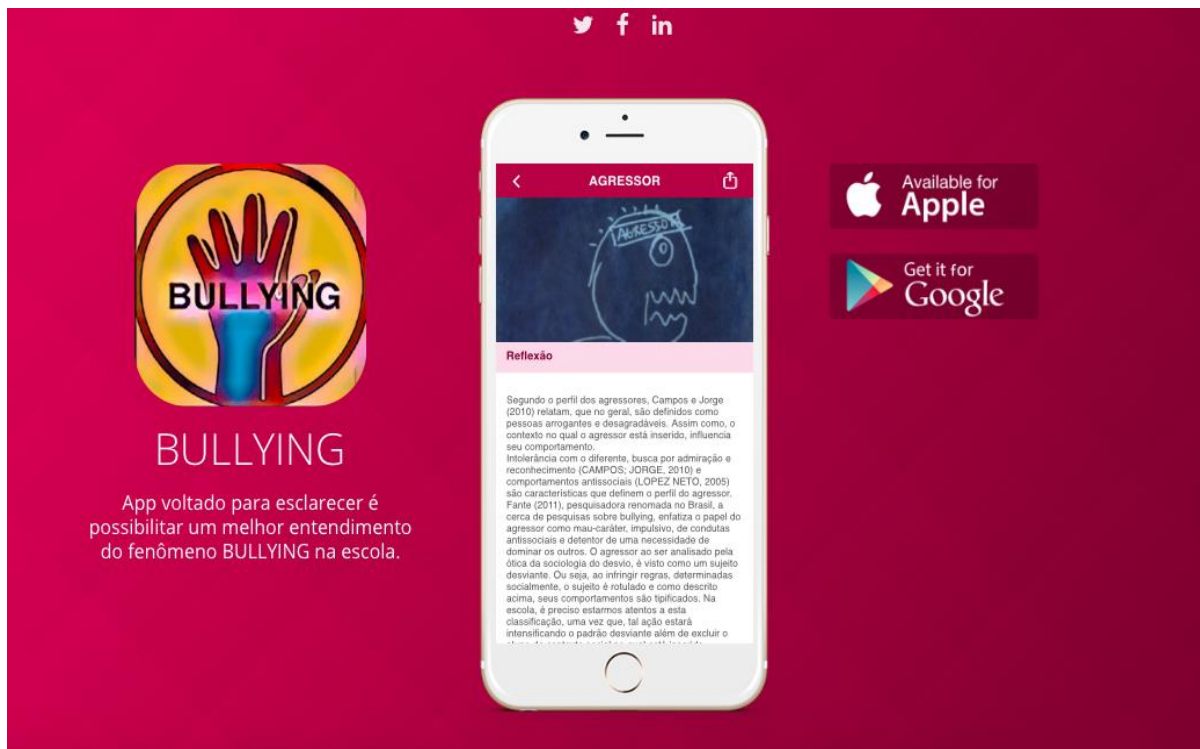
Fonte: A autora, 2018.

Figura 4 – Tipificação dos perfis no bullying



Fonte: A autora, 2018.

Figura 5 – Atores envolvidos/agressor



Fonte: A autora, 2018.

Figura 6 – Atores envolvidos/vítima

The advertisement is set against a dark red background. At the top, there are social media icons for Twitter, Facebook, and LinkedIn. On the left, a circular icon shows a hand with fingers spread, with the word 'BULLYING' written across it. Below this icon, the word 'BULLYING' is written in large, white, sans-serif capital letters. Underneath, a smaller line of text reads: 'App voltado para esclarecer é possibilitar um melhor entendimento do fenômeno BULLYING na escola.' In the center, a white smartphone displays the app's interface. The top bar of the app is red with the word 'VÍTIMA' in white. Below the bar is a yellow diamond-shaped warning sign with a black arrow pointing right and the word 'VÍTIMA' in black. Underneath the sign, the word 'Tipificação' is written in bold. Below that, there is a block of text in a smaller font. On the right side of the advertisement, there are two buttons: 'Available for Apple' with the Apple logo and 'Get it for Google' with the Google Play logo.

BULLYING

App voltado para esclarecer é possibilitar um melhor entendimento do fenômeno BULLYING na escola.

VÍTIMA

Tipificação

"Em geral, não dispõe de recursos, status ou habilidade para reagir ou cessar o bullying. Geralmente, é pouco sociável, inseguro e desesperançado quanto à possibilidade de adequação ao grupo. Sua baixa autoestima é agravada por críticas dos adultos sobre a vida ou comportamento, dificultando a possibilidade de ajuda. Tem poucos amigos, é passivo, retraído, inteliz e sofre com a vergonha, medo, depressão e ansiedade (LOPEZ NETO, 2005, p. 187). Assim, fatores como: características físicas, comportamentais ou emocionais podem justificar a vulnerabilidade destes, diante dos agressores (LOPEZ NETO, 2005). Ao rotular comportamentos e estabelecer papéis, podemos desencadear a exclusão destes sujeitos no contexto social em que vivem e nada colaborar para o combate ao bullying.

Available for Apple

Get it for Google

Fonte: A autora, 2018.

ANEXO A – Aprovação no Comitê de Ética

UERJ - UNIVERSIDADE DO
ESTADO DO RIO DE JANEIRO;



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Bullying na escola: análise da percepção docente

Pesquisador: TELMA ANTUNES DANTAS FERREIRA

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 70594817.3.0000.5282

Instituição Proponente: Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.175.366

Apresentação do Projeto:

Trata-se de projeto de dissertação de mestrado, apresentado do Programa de Pós-Graduação em Ensino da Educação Básica na Universidade do Estado do Rio de Janeiro, que focaliza o bullying. Caracterizando-o como um fenômeno social, e adotando a Teoria Interacionista de Howard Becker, a pesquisadora propõe avaliar a percepção dos professores das diferentes áreas de conhecimento e comparar as suas percepções sobre o bullying no ambiente escolar. Adota-se um questionário semi-estruturado a ser aplicado a 80 docentes do Ensino Fundamental II e do Ensino Médio de uma escola pública do Rio de Janeiro. A análise dos dados será baseada na estatística descritiva para o estabelecimento de categorias que serão utilizadas na triangulação e interpretação dos dados. Um aplicativo com informações sobre o bullying e dicas de como agir também é planejado como desfecho secundário.

Objetivo da Pesquisa:

Investigar e analisar a racionalização dos professores do ensino fundamental II e Ensino médio sobre o fenômeno do bullying no ambiente escolar.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Os riscos são mínimos, algum cansaço ou constrangimento durante o preenchimento do questionário e os benefícios são indiretos.

Endereço: Rua São Francisco Xavier 524, BL E 3ºand. SI 3018
Bairro: Maracanã **CEP:** 20.559-900
UF: RJ **Município:** RIO DE JANEIRO
Telefone: (21)2334-2180 **Fax:** (21)2334-2180 **E-mail:** etica@uerj.br

UERJ - UNIVERSIDADE DO
ESTADO DO RIO DE JANEIRO;



Continuação do Parecer: 2.175.366

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O projeto está bem elaborado e a metodologia se mostra adequada.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

São apresentados os termos obrigatórios: o TAI, da diretora da escola onde se realizará a pesquisa, e o TCLE, dirigido aos docentes. Ambos está redigidos de forma clara e objetiva e trazem todas as informações necessárias para garantir procedimentos éticos na conduta da pesquisa.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Ante o exposto, a COEP deliberou pela aprovação do projeto, visto que não foram observadas implicações éticas que impeçam a realização do mesmo.

Considerações Finais a critério do CEP:

Faz-se necessário apresentar Relatório Anual - previsto para julho de 2018. A COEP deverá ser informada de fatos relevantes que alterem o curso normal do estudo, devendo o pesquisador apresentar justificativa, caso o projeto venha a ser interrompido e/ou os resultados não sejam publicados.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_945308.pdf	26/06/2017 21:46:57		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto_telma.docx	26/06/2017 21:25:36	TELMA ANTUNES DANTAS FERREIRA	Aceito
Outros	termo_institucional.pdf	26/06/2017 20:44:52	TELMA ANTUNES DANTAS FERREIRA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	tcle_telma.docx	26/06/2017 20:28:35	TELMA ANTUNES DANTAS FERREIRA	Aceito
Folha de Rosto	folhaderosto_assinada.pdf	26/06/2017 20:04:27	TELMA ANTUNES DANTAS FERREIRA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: Rua São Francisco Xavier 524, BL E 3ºand. SI 3018
Bairro: Maracanã **CEP:** 20.559-900
UF: RJ **Município:** RIO DE JANEIRO
Telefone: (21)2334-2180 **Fax:** (21)2334-2180 **E-mail:** etica@uerj.br

UERJ - UNIVERSIDADE DO
ESTADO DO RIO DE JANEIRO;



Continuação do Parecer: 2.175.366

RIO DE JANEIRO, 17 de Julho de 2017

Assinado por:
Patricia Fernandes Campos de Moraes
(Coordenador)

Endereço: Rua São Francisco Xavier 524, BL E 3ºand. SI 3018
Bairro: Maracanã **CEP:** 20.559-900
UF: RJ **Município:** RIO DE JANEIRO
Telefone: (21)2334-2180 **Fax:** (21)2334-2180 **E-mail:** etica@uerj.br