

UFRRJ
INSTITUTO DE AGRONOMIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
AGRÍCOLA

DISSERTAÇÃO

O FENÔMENO *BULLYING* NO INSTITUTO FEDERAL
CATARINENSE

SANDRA BURIN SBARDELOTTO

2013



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE AGRONOMIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA**

O FENÔMENO *BULLYING* NO INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE

SANDRA BURIN SBARDELOTTO

Sob a orientação da Professora
Dra. Sílvia Maria Melo Gonçalves

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Ciências**, no programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola, área de concentração em Educação Agrícola.

**Seropédica, RJ
Março de 2013**

371.58

S276f

Sbardelotto, Sandra Burin, 1972-

T

O Fenômeno bullying no Instituto Federal Catarinense / Sandra Burin Sbardelotto. - 2013.

85 f.: il.

Orientador: Sílvia Maria Melo Gonçalves.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Curso de Pós-Graduação em Educação Agrícola, 2013.

Bibliografia: f. 72-77.

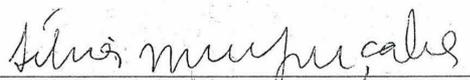
1. Assédio nas escolas - Teses. 2. Assédio nas escolas - Prevenção - Teses. 3. Violência na escola - Teses. 4. Violência na escola - Prevenção - Teses. 5. Estudantes do ensino médio - Santa Catarina - Atitudes - Teses. I. Gonçalves, Sílvia Maria Melo, 1950-. II. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Curso de Pós-Graduação em Educação Agrícola. III. Título.

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE AGRONOMIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA

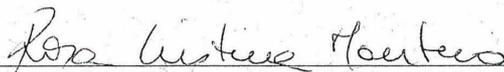
SANDRA BURIN SBARDELOTTO

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Ciências**, no Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola, Área de Concentração em Educação Agrícola.

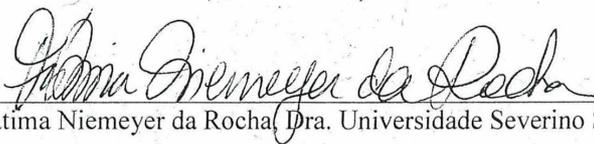
DISSERTAÇÃO APROVADA EM 03/04/2013.



Silvia Maria Melo Gonçalves, Dra. UFRRJ



Rosa Cristina Monteiro, Dra. UFRRJ



Fátima Niemeyer da Rocha, Dra. Universidade Severino Sombra

Ainda que eu falasse as línguas dos homens e dos anjos, e não tivesse amor, seria como o metal que soa ou como o sino que tine.

E ainda que tivesse o dom de profecia, e conhecesse todos os mistérios e toda a ciência, e ainda que tivesse toda a fé, de maneira tal que transportasse os montes, e não tivesse amor, nada seria.

E ainda que distribuísse toda a minha fortuna para sustento dos pobres, e ainda que entregasse o meu corpo para ser queimado, e não tivesse amor, nada disso me aproveitaria.

O amor é sofredor, é benigno; o amor não é invejoso; o amor não trata com leviandade, não se ensoberbece.

Não se porta com indecência, não busca os seus interesses, não se irrita, não suspeita mal;

Não folga com a injustiça, mas folga com a verdade;

Tudo sofre, tudo crê, tudo espera, tudo suporta.

O amor nunca falha; mas havendo profecias, serão aniquiladas; havendo línguas, cessarão; havendo ciência, desaparecerá;

Porque, em parte, conhecemos, e em parte profetizamos;

Mas, quando vier o que é perfeito, então o que o é em parte será aniquilado.

Quando eu era menino, falava como menino, sentia como menino, discorria como menino, mas, logo que cheguei a ser homem, acabei com as coisas de menino.

Porque agora vemos por espelho em enigma, mas então veremos face a face; agora conheço em parte, mas então conhecerei como também sou conhecido.

Agora, pois, permanecem a fé, a esperança e o amor, estes três, mas o maior destes é o amor.

1 Coríntios 13:1-13

Aos meus pais, Olívio e Tereza, por todo o esforço em me dar educação e escolarização.

Aos meus irmãos, Rosane e Zarion, pelo estímulo.

Aos meus sobrinhos, Saimon, Natan, Uriel e Sara, pela torcida positiva com a qual me envolveram.

Dedico este trabalho.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por me escolher a capacitar, munindo-me de fé e coragem para esta conquista.

Aos meus familiares, pelo amor e apoio incondicionais.

À Professora Dr^a. Sílvia Maria Melo Gonçalves, pelas orientações e paciência durante todo o desenvolvimento deste trabalho.

À equipe de Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola (PPGEA), nas pessoas do Professor Dr. Gabriel de Araújo Santos e Dr^a. Sandra Barros Sanchez, Nádia Maria Pereira de Souza, bem como aos professores e funcionários do PPGEA.

Às professoras Anita Zilio e Bárbara Zilio, por toda a contribuição dada na realização deste trabalho, sem a qual o mesmo não teria sido possível.

Ao professor Charles Porto, pela leitura e contribuição para a melhoria deste trabalho.

Ao IFC Campus Sombrio pela oportunidade concedida na realização deste mestrado.

A todos os colegas do mestrado, pela convivência e pelos momentos em que compartilhamos nossas histórias e sonhos, e pela constante reflexão acerca do nosso papel enquanto educadores.

RESUMO

SBARDELOTTO, Sandra Burin. **O fenômeno *bullying* no Instituto Federal Catarinense**. 2013. 86f. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola). Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ. 2013.

Partindo-se da premissa de que o *bullying* encerra uma forma de violência velada presente na quase totalidade das instituições de ensino em todo o globo, buscou-se, nesta pesquisa, não apenas constatar a presença do fenômeno junto ao Instituto Federal Catarinense - Campus Sombrio, como, também, compreender e analisar o fenômeno do *bullying* escolar, realizar uma intervenção mediante um trabalho de extensão através de uma campanha de conscientização com os alunos da instituição. A metodologia deste trabalho foi dividida em três etapas: na primeira etapa, buscou-se conhecer a realidade do fenômeno no Instituto Federal Catarinense, Campus Sombrio. Nesta etapa, usou-se como ferramenta de coleta de dados um questionário semiestruturado, aplicado em 90 alunos das turmas de 2º e 3º anos do Ensino Médio e do Curso Técnico, bem como uma consulta às fichas individuais dos alunos, –administrada pela Coordenação Geral de Apoio ao Educando. Na segunda etapa, realizou-se uma intervenção com uma campanha *antibullying*, com desenvolvimento de atividades junto aos alunos com o propósito de discutir, compreender, pensar nas consequências, nos protagonistas e na importância de combatê-lo no Instituto. Na terceira etapa, foi feita a avaliação do projeto junto aos participantes com aplicação de um questionário aberto. A pesquisa evidenciou não apenas a presença do *bullying* no Instituto Federal Catarinense, como também o *bullying* vertical ascendente e o *cyberbullying*. Estas constatações, *per si*, justificam a realização deste trabalho dissertativo e o prosseguimento da campanha de conscientização desenvolvida no Instituto Federal Catarinense, Campus Sombrio. No entanto, conforme mostram os resultados obtidos, sua eficiência futura depende do prosseguimento do programa por um período maior de tempo, bem como mediante a aplicação e o desenvolvimento de novas estratégias de enfrentamento e combate ao *bullying* escolar. Dito de outra maneira, o programa requer ajustes: maior amplitude temporal e um envolvimento maior da comunidade escolar para que sua eficiência seja assegurada e seus benefícios sejam desfrutados por todos os envolvidos no fenômeno do *bullying*. Dessa forma, o mesmo poderá contribuir para o aprimoramento pessoal e comportamental dos membros da comunidade escolar, e na erradicação do *bullying* escolar.

Palavras-chave: Violência; *Bullying*; *Bullying* Escolar.

ABSTRACT

SBARDELOTTO, Sandra B. **The phenomenon bullying at the Federal Institute Catarinense**. 2013. 86p. Master's Thesis in Agricultural Education. Institute of Agronomy, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ. 2011.

Based on the premise that bullying encompasses a veiled form of violence present in almost all the educational institutions across the globe, we sought in this research not only verify the presence of the phenomenon by the Federal Institute of Santa Catarina - Campus Sombrio, as, also, understand and analyze the phenomenon of school bullying, perform an intervention by an extension work through an awareness campaign with the students of the institution. The methodology of this study was divided into three stages: the first stage, we sought to know the reality of the phenomenon at the Federal Institute Catarinense, Campus Sombrio. At this stage, it was used as a tool for data collection a semistructured questionnaire, applied in 90 students in the classes of 2nd and 3rd year of High School and Technical Course as well as a consultation with individual records of students - administered by the General Coordination Support Educating. In the second stage, held an intervention with an anti-bullying campaign, with development activities with students in order to discuss, understand, think about the consequences, the protagonists and the importance of fighting him at the Institute. In the third stage, was assessed with the project participants with a questionnaire open. The research showed not only the presence of bullying at the Federal Institute of Santa Catarina, as well as vertical upwardbullying and cyberbullying. These findings, per si, justify this work and the pursuit of dissertative awareness campaign developed in Federal Institute of Santa Catarina, Campus Sombrio. However, as shown by the results, its efficiency depends on the future continuation of the program for a longer period of time, and by implementing and developing new coping strategies and combating school bullying. Put another way, the program requires adjustments: high temporal amplitude and greater involvement of the school community so that its efficiency is assured and its benefits are enjoyed by all involved in the phenomenon of bullying. Thus, it may contribute to the behavioral and personal enrichment of the members of the school community, and the eradication of school bullying.

Keywords: Violence, *Bullying*, School *Bullying*.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Imagem área do IFC Campus Sombrio.....	09
Figura 2: Foto do primeiro banner.	63
Figura 3: Foto do segundo banner.....	64
Figura 4: Foto do terceiro banner.....	64
Figura 5: Foto do quarto banner.....	65
Figura 6: Cartaz produzido por alunos do 1º Ano B.....	66
Figura 7: Cartaz confeccionado por alunos do IFC durante a campanha.....	66
Figura 8: Apresentação de teatro pelos alunos do IFC.....	67

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Frequências e percentuais das categorias referentes ao entendimento dos alunos sobre <i>bullying</i> ou assédio moral.	47
Tabela 2: Frequências e percentuais das categorias referentes à informação solicitada aos alunos sobre o que é <i>cyberbullying</i> e sua explicação	48
Tabela 3: Frequências e percentuais referentes à solicitação feita aos alunos sobre os meios empregados para humilhar ou constranger colegas.....	49
Tabela 4: Frequências e percentuais das categorias referentes aos meios eletrônicos pelos quais os educandos sofreram <i>cyberbullying</i>	50
Tabela 5: Frequências e percentuais das categorias referentes aos sentimentos despertados pelo <i>cyberbullying</i> nas vítimas entrevistadas.	500
Tabela 6: Frequências e percentuais das categorias referentes à informação solicitada aos alunos quanto a sua participação direta em atitudes de <i>bullying</i> como autor, alvo ou testemunha.....	51
Tabela 7: Frequências e percentuais das categorias referentes à informação solicitada aos alunos sobre quais as agressões observadas sofridas por seus colegas e pede para descrevê-las.	52
Tabela 8: Frequências e percentuais das categorias referentes à informação solicitada aos alunos sobre quais foram os locais em que ele vivenciou as agressões de <i>bullying</i>	53
Tabela 9: Frequências e percentuais das categorias referentes à informação solicitada aos alunos internos se os mesmos já vivenciaram ações de <i>bullying</i> no alojamento.....	533
Tabela 10: Frequências e percentuais das categorias referentes à informação solicitada aos alunos quanto a sua reação frente às ações de <i>bullying</i> ou <i>cyberbullying</i>	54
Tabela 11: Frequências e percentuais das categorias referentes à informação solicitada aos alunos sobre o que ele sentiu quando testemunhou uma agressão de <i>bullying</i> sofrida por um colega.....	55
Tabela 12: Frequências e percentuais das categorias referentes à informação solicitada aos alunos sobre se este presenciaram cenas de <i>bullying</i> ou <i>cyberbullying</i> contra algum professor do IFC, Campus Sombrio e como isso ocorreu.	56
Tabela 13: Frequências e percentuais das categorias referentes à informação solicitada aos alunos quanto a sua opinião sobre o que pode ser feito para combater o <i>bullying</i> na escola...	57

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Infrações e punições da turma do 1º Ano A.....	58
Quadro 2: Infrações e punições da turma do 1º Ano B.....	58
Quadro 3: Infrações e punições da turma do 1º Ano C.....	588
Quadro 4: Infrações e punições da turma do 1º Ano D.....	588
Quadro 5: Infrações e punições da turma do 1º Ano D1.....	58
Quadro 6: Infrações e punições da turma do 2º Ano A.....	59
Quadro 7: Infrações e punições da turma do 2º Ano B.....	59
Quadro 8: Infrações e punições da turma do 2º Ano C.....	59
Quadro 9: Infrações e punições da turma do 3º Ano A.....	59
Quadro 10: Infrações e punições da turma do 3º Ano B.....	60
Quadro 11: Infrações e punições da turma do 3º Ano C.....	60
Quadro 12: Infrações e punições da turma do 3º Ano D.....	61

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

IFC	Instituto Federal Catarinense
CGAE	Coordenação de Apoio ao Educando
EAFS	Escola Agrotécnica Federal de Sombrio
COAGRI	Coordenação Nacional de Ensino Agrícola.
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LACRI	Laboratório de Estudos da Criança
OAB	Ordem Dos Advogados do Brasil
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
MEC	Ministério da Educação
ABRAPIA	Associação Brasileira Multiprofissional de proteção à Infância e Adolescência
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
TDAH	Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade
DDA	Distúrbio de Déficit de Atenção
PCN	Plano Curricular Nacional
ONU	Organização da Nações Unidas
FDCA	Fundos dos Direitos da Criança e do Adolescente
ONG	Organização Não Governamental

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	1
2	OBJETIVOS	4
2.1	Objetivo Geral	4
2.2	Objetivos Específicos	4
3	A EDUCAÇÃO AGRÍCOLA E O IFC – CAMPUS SOMBRIO	5
3.1	A Educação Agrícola.....	5
3.2	O IFC, Campus Sombrio	9
3.3	O Perfil dos Educandos e a Presença do <i>Bullying</i>	10
4	SOBRE A VIOLÊNCIA.....	12
4.1	Conceituando Violência	12
4.2	Tipos de Violência.....	144
4.3	Juventude e Violência.....	16
4.3.1	Violência na escola.....	18
4.3.1.1.	caracterização	188
4.3.1.2.	causas.....	200
4.4	A Luta Contra a Violência.....	22
5	BULLYING: VIOLÊNCIA VELADA.....	25
5.1	<i>Bullying</i> : Aspectos Terminológicos e Históricos	255
5.2	Definindo <i>Bullying</i>	27
5.2.1	Atores envolvidos	29
5.2.1.1.	vítima típica	29
5.2.1.2.	vítima provocadora.....	30
5.2.1.3.	vítima agressora.....	30
5.2.1.4.	agressor.....	300
5.2.1.5.	espectador	31
5.3	Classificação.....	311
5.4	O <i>Bullying</i> Escolar.....	34
6	A PREVENÇÃO E O COMBATE AO BULLYING ESCOLAR.....	36
6.1	Programas Internacionais	36
6.2	Programas Nacionais	36
6.2.1	Programa escola que protege.....	37
6.2.2	Programa educar para a paz.....	39

6.3	Outras Estratégias	411
6.4	Combatendo o <i>Bullying</i> no IFC, Campus Sombrio	44
7	MÉTODO	45
7.1	Participantes	45
7.2	Instrumentos	455
7.3	Procedimento	455
8	RESULTADOS E DISCUSSÃO	47
8.1	Análise do Questionário	47
8.2	Consulta às Fichas dos Alunos Junto à CGAE.....	577
8.3	Campanha Antibullying.....	62
9	CONSIDERAÇÕES FINAIS	69
10	REFERÊNCIAS	72
11	ANEXOS	77
	Anexo A - Questionário de Entrevista.....	78
	Anexo B - Cartilha.....	80
	Anexo C - Folder	81
	Anexo D - Questionário Aberto.....	83
	Anexo E - Termo de Consentimento	84
	Anexo F - Cartazes Confeccionados pelos Alunos	85

1 INTRODUÇÃO

A violência é um fenômeno antigo e que, como tal, acompanha a espécie humana desde tempos imemoriais. Vista sob esta ótica, a noção de violência pode ser concebida como parte da própria condição humana, manifestando-se de acordo com os arranjos societários onde emerge. Acompanhando a epopeia humana, a noção de violência obteve maior notoriedade apenas no século XIX, momento em que passou a ser caracterizada como um fenômeno social, atraindo para si a curiosidade e a perspicácia de estudiosos de várias áreas do conhecimento, como ciências sociais, história, filosofia, geografia, economia, psicologia, direito e medicina. Neste ínterim, a violência não escapou às investidas de proeminentes pensadores do período, nomeadamente, Marx, Hegel e Nietzsche (HAYECK, 2009).

Com efeito, a violência é hoje um fenômeno cotidiano que se encontra arraigado nos valores e na cultura. Nessa perspectiva, pode-se dizer que a violência ganhou uma nuance rotineira, de modo que nos acostumamos a ela. Em grande medida, tal se deve à notoriedade assumida pela violência em jornais impressos e também na mídia televisiva. No entanto, nem sempre a violência mostra-se abertamente. Há casos em que ela mantém-se velada, longe até mesmo dos olhos atentos. Este é o caso do *bullying*.

O *bullying* é usualmente concebido pelos teóricos como uma das formas mais veladas de violência. Visto sob este prisma, não causa espanto a relativa atualidade do tema, especialmente no que tange a sua notoriedade social e entre especialistas. De fato, os primeiros estudos sobre *bullying* foram realizados apenas na década de 1970, pelo pesquisador norueguês Dan Olweus (OLWEUS, 1999). Olweus foi o pioneiro na identificação dos primeiros critérios para detecção do problema de forma específica, possibilitando diferenciá-lo de outras possíveis interpretações, como incidentes e gozações ou relações de brincadeiras entre iguais (FANTE, 2005). A partir desses estudos pioneiros, o vocábulo inglês passou a ser empregado para designar o conjunto de atitudes agressivas, intencionais e repetitivas que ocorrem sem motivação evidente, adotado por um ou mais indivíduos contra outra pessoa, causando dor, sofrimento e angústia na vítima. Dessa forma, insultos, intimidações, apelidos cruéis, gozações, acusações injustas, atuação de grupos que hostilizam, ridicularizam e infernizam a vida de outros, além de danos físicos, morais e materiais, encerram algumas das formas de manifestação do *bullying*.

Desta forma, enquanto manifestação de violência, o *bullying* faz-se presente em diferentes contextos. Neste sentido, entre os ambientes onde o *bullying* mais se mostra, destacam-se o *bullying* escolar, o *cyberbullying* ou *bullying digital*, o *bullying* no trabalho, o *bullying* homofóbico, o *bullying* militar e o *bullying* prisional. Isso não quer dizer que não existam outras formas de *bullying*. Seja como for, interessa-nos sobremaneira o *bullying* escolar – uma instanciação, como seria de esperar, do fenômeno geral do *bullying*.

Interessante notar que, quando abordamos o tema da violência escolar, logo nos vem à mente as formas mais explícitas e grotescas de manifestação do fenômeno: vandalismo, agressões físicas e verbais – tanto contra colegas, quanto dirigidas a profissionais da educação. Porém, ao darmos atenção a estas formas de violência, em geral, ignoramos – ou desconhecemos? – uma forma de violência velada tão prejudicial ao dinamismo escolar quanto aquelas: o *bullying* (escolar). Ora, é precisamente por esse caráter sorrateiro que o *bullying* foi detectado tardiamente. O primeiro passo em direção ao combate e prevenção – isto é, na solução do problema – consiste em reconhecer esta realidade. Pelo contrário, fechar-se-á os olhos para um problema real, que tanto assola o ambiente escolar.

Pois bem, o objetivo fulcral deste estudo dissertativo consiste precisamente em analisar e compreender o fenômeno do *bullying* escolar mediante realização de uma

intervenção junto aos alunos do Instituto Federal Catarinense, Campus Sombrio. Com efeito, qualquer estudo cuja finalidade principal consiste em abordar uma temática como o *bullying*, cujas consequências interferem negativamente no cotidiano escolar, tem sua validade justificada. De fato, conforme vislumbraremos ao longo deste estudo, as consequências do *bullying* são devastadoras não apenas para as vítimas das agressões, mas toda a comunidade escolar, haja vista que o mesmo pode estar diretamente vinculado ao baixo rendimento escolar – especialmente das vítimas –, ao absenteísmo, à evasão escolar, à queda da autoestima, ao desencanto pela escola, a problemas somáticos e psicológicos, a ataques furiosos de atiradores, ao suicídio. Neste ínterim, o presente estudo justifica-se não apenas por abordar uma temática atual, mas também por visar à conscientização da comunidade escolar acerca das consequências danosas do *bullying*, dos prejuízos advindos desta prática.

A consecução deste trabalho exigiu a adoção de uma metodologia de trabalho. Tendo isto em vista, em sua realização empregou-se o método qualitativo, uma vez que este se adaptou melhor ao objetivo do estudo. Além do método qualitativo, empregou-se ainda a pesquisa bibliográfica, a pesquisa documental e a pesquisa exploratória. O principal instrumento de pesquisa utilizado neste estudo foi o questionário: um questionário aberto, cuja finalidade consistia em conhecer a realidade institucional, e outro questionário para avaliação da intervenção mediante campanha *antibullying* desenvolvida no IFC, Campus Sombrio. A elaboração do primeiro questionário, vale destacar, tomou como referencial informações advindas da própria instituição de ensino, motivo pelo qual, além do *bullying*, abordou também o *cyberbullying*, haja vista que ambos os fenômenos foram constatados em suas dependências. Seja como for, para a análise dos referidos questionários empregou-se a técnica de análise de conteúdo de Bardin.

Com efeito, tendo em vista uma exposição rigorosa e sistemática dos resultados obtidos na realização deste estudo dissertativo – o que seria de esperar de um empreendimento desta natureza –, dividiu-se sua exposição nos seguintes partes distintas: após a apresentação do estudo, função delegada a presente etapa em construção, na segunda parte, apresenta-se os objetivos do mesmo.

Na terceira parte, discorre-se acerca do contexto histórico de surgimento e conformação da educação agrícola no Brasil e a criação dos Institutos Federais de ensino, com destaque especial para o Instituto Federal Catarinense, Campus Sombrio. Ainda ao final desta etapa, procura-se apresentar o IFC, Campus Sombrio, bem como traçar um perfil dos alunos que a ele acorrem, procurando evidenciar a presença do fenômeno do *bullying* nas dependências da instituição.

Feito isto, na quarta parte, direcionam-se os holofotes de atenção para a noção de violência. Aliás, conforme precisou Raymond Williams (2007, p. 407), “[...] se trata de uma palavra que necessita de definição específica inicial, se não quisermos cometer uma violência contra ela”. Em seguida, após definir violência, procede-se à classificação dos principais tipos de violência. Posteriormente, aborda-se a relação idiossincrática entre violência e juventude, prestando atenção especial à violência no contexto escolar.

Na quinta parte abordar-se-á, inicialmente, os aspectos terminológicos e históricos em torno da noção de *bullying*, especialmente nos tocantes à definição e significado do termo. Em seguida, dá-se prosseguimento com a definição de *bullying* em termos mais amplos, não apenas etimológicos, prestando-se atenção aos protagonistas do fenômeno e os papéis desempenhados pelos sujeitos envolvidos. Por fim, aborda-se a noção de *bullying* escolar.

A sexta parte aborda os principais programas *antibullying* desenvolvidos e aplicados em escolas brasileiras e também no exterior. Feito isto, busca-se apreender as características principais de um programa *antibullying*, já se pensando na intervenção desenvolvida junto aos alunos do Instituto Federal Catarinense, Campus Sombrio.

Na sétima parte, procede-se à apresentação da metodologia empregada na realização deste estudo. Desta forma, buscam-se delinear o método, tipos de pesquisa, instrumentos de pesquisa e de análise dos resultados, bem como os procedimentos seguidos ao longo do estudo.

Na oitava seção, realiza-se a exposição dos resultados da intervenção mediante campanha *antibullying* empreendida junto aos alunos do Instituto Federal Catarinense, Campus Sombrio.

Por fim, na nona e última parte, procede-se à exposição das considerações finais acerca dos resultados obtidos no estudo realizado no Instituto Federal Catarinense, Campus Sombrio.

2 OBJETIVOS

2.1 Objetivo Geral

Compreender e analisar o fenômeno do *bullying* escolar mediante intervenção realizada no Instituto Federal Catarinense, Campus Sombrio.

2.2 Objetivos Específicos

- Definir o fenômeno do *bullying*, bem como apresentar suas características principais, diferentes estirpes, protagonistas e consequências.
- Repertoriar alguns programas e estratégias de combate ao *bullying* mundial.
- Pesquisar as práticas de *bullying* e *cyberbullying* comuns aos alunos do IFC mediante aplicação de um questionário de entrevista semiestruturado.
- Realizar uma intervenção visando a prevenção e combate ao *bullying* junto aos alunos do IFC do Campus Sombrio.
- Abordar a relação entre *bullying* e violência.
- Levantar literatura com a definição do fenômeno *bullying*.
- Conscientizar os educandos e a comunidade escolar quanto às consequências danosas advindas do *bullying*.
- Avaliar junto aos alunos participantes da pesquisa a eficácia da intervenção aplicada no IFC, Campus Sombrio.

3 A EDUCAÇÃO AGRÍCOLA E O IFC – CAMPUS SOMBRIO

Para caracterizarmos o Instituto Federal Catarinense, Campus Sombrio, é importante discorrermos acerca da educação agrícola brasileira e a criação dos Institutos Federais, assim como o processo de desenvolvimento da Educação Agrícola em nosso país, prestando atenção especial aos avanços e retrocessos legais.

3.1 A Educação Agrícola

O ensino profissionalizante no Brasil foi inaugurado em nosso país com Afonso Pena e a fundação da Escola de Aprendizes e Artífices. Operando num estabelecimento pertencente à União, sua finalidade consistia em formar contramestres e operários em geral (SOBRAL, 2009).

Segundo Sobral (2009), estando diretamente subordinados às demandas da indústria e ao Comércio e Contabilidade do Ministério da Agricultura, estes estabelecimentos de ensino visavam sobremaneira o atendimento e formação dos “desvalidos”, isto é, os desfavorecidos do sistema capitalista excludente. Por conseguinte, mesmo adotando um perfil paternalista e uma justificativa discriminadora, pode-se afirmar que esta foi uma primeira tentativa de organizar a educação profissional em nosso país.

Em 1910, o Brasil ainda era um país cuja principal atividade produtiva era a agricultura, de modo que o setor desempenhava um papel importante na economia brasileira. Em virtude disso, pressionado pela necessidade de ampliar a instrução técnica dos trabalhadores da agricultura e indústrias correlatas, o governo da época viu-se obrigado a criar quatro categorias de ensino agrícola: o Ensino Agrícola Superior, o Ensino Agrícola Médio, Aprendizes Agrícolas e o Ensino Primário Agrícola (SOBRAL, 2009).

Não obstante isto, de acordo com dados do MEC, a esta época insurgem alguns grupos interessados em discutir e pensar a educação brasileira que, em muitos aspectos, encontrava-se demasiadamente distante dos padrões verificados na Europa (BRASIL, 2009). Um dos grupos que se destacou nesse cenário foi o “ruralismo pedagógico”, cuja preocupação central estava voltada para a centralização dos educandários nos centros urbanos, acabando por marginalizar a educação no meio rural. Além disso, o fenômeno da migração do campo para a cidade – o êxodo rural – e a consequente incapacidade de absorção da mão de obra nas cidades, preocupavam os representantes da corrente, para os quais tornava-se imperativo frear esse fluxo migratório.

Em virtude disso, em 1932, foi publicado o “Manifesto dos Pioneiros”, por meio do qual deu-se início o combate à divisão entre ensino rural e o ensino urbano (SOBRAL, 2009). Na verdade, o objetivo principal do Manifesto consistia em combater a cultura das políticas públicas que incentivavam esse dualismo. Entretanto, seu propósito malogrou, haja vista que a preocupação governamental estava voltada com maior ênfase à educação técnico-profissional e o atendimento dos “menos favorecidos da sorte”. Isto viria a ser consolidado em 1934, momento em que o país entrava em franca expansão industrial, atraindo a atenção dos legisladores, que passaram a se preocupar mais com a industrialização e a educação urbana. Neste ínterim, foram criadas nesta época as Escolas Técnicas, ao mesmo tempo em que se solidificavam as relações trabalhistas e sindicais no país (SOBRAL, 2009).

Com efeito, seria necessário aguardar o fim da Era Vargas para que, através do Decreto 9.613, de 20 de Agosto de 1946, fosse regulamentado o Ensino Agrícola no Brasil,

vindo a ser regulamentada pela “Lei Orgânica de Ensino Agrícola”. Novas mudanças seriam implementadas ao final de 15 anos de vigor do Decreto, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB ou LDBN), entre outras coisas, estruturando o ensino em três níveis: Primário, Médio e Superior (SOBRAL, 2009).

O processo de modernização do país intensificado na década de 1950 alcançou a década de 1960. Neste sentido, a partir de 1964, deu-se continuidade à modernização do setor industrial e, conseqüentemente, profissional. As discussões presentes nos anos anteriores mantiveram-se, especialmente em torno da educação e da formação de mão de obra. A preocupação implícita nesses debates viria a se materializar ao final da década de 1960 quando, afirma Sobral(2009), o Brasil passou por muitas mudanças em sua produção, o que viria obter reflexo na agricultura, na indústria e na prestação de serviços.

No que tange à educação, o advento da Reforma Administrativa dos Ministérios, em 1967, algumas mudanças puderam ser sentidas. A primeira delas refletiu diretamente no Ensino Agrícola que, com a publicação do Decreto de Lei nº 200/67, passou a ser absorvido pelo Ministério da Educação. Em virtude disso, o Ensino Agrícola passaria por mudanças significativas: as escolas passaram a ser chamadas de “escolas-fazenda”, cujo lema seria: “aprender a fazer e fazer para aprender”. Tal sistema objetivava dar condições para a efetividade do ensino/produção, além de patrocinar a vivência da realidade social e a econômica rural.

O Ensino Agrícola passou por muitas mudanças entre as décadas de 1960 e 1970. Em grande medida, este clima de mudanças constantes refletia as mudanças sofridas por um país que desejava alcançar a industrialização, mas que não podia ignorar sua produção agrícola. Todas estas mudanças, como seria de esperar, passavam pela educação. A partir de 1970, o modelo de escola-fazenda sofreu expansão (SOBRAL,2009). No entanto, como consequência da “descontinuidade administrativa” ocorrida no período acarretou transformações negativas para a educação agrícola. A atenção dos gestores públicos estava voltada à qualificação profissional e criação de empregos em todos os setores, especialmente nas cidades.

Tendo isto em vista, argumenta Sobral (2009), através da Lei 5.692/71, busca-se implantar no país uma educação profissionalizante única. Em seu escopo, tal Lei busca valorizar o capital humano, defendendo que é possível atingir o desenvolvimento econômico no país mediante desenvolvimento de mão de obra qualificada. Neste sentido, o ensino tecnocrático tornaria possível o desenvolvimento humano e econômico. Um reflexo imediato disso foi o aumento do número de matrículas nas Escolas Técnicas Federais, obrigando a multiplicação do número de cursos técnicos no período. No entanto, esta perspectiva não foi unânime. Para teóricos do assunto, a modernização do capital humano e a modernização da agricultura seriam capazes de promover o aumento da produtividade. Conforme Schultz (1973 apud SOBRAL, 2009), em seu agora clássico *O Capital Humano*, apenas a modernização da agricultura seria suficiente para o desenvolvimento do setor e aumento da produtividade. Logo, outras medidas faziam-se desnecessárias, como foi o caso da Reforma Agrária. Ao que tudo indica, esta foi a alternativa implementada no país.

Com efeito, uma avaliação mais aprofundada do período compreendido entre as décadas de 1960 e 1970 mostra que o ambiente político e econômico era propício à agricultura, bem como favorável a que se readotasse a política de educação agrícola (SOBRAL, 2009). Neste período, a famosa “Revolução Verde”, fenômeno de proporções globais e patrocinado pelo Banco Mundial, incentivou os países em desenvolvimento a acelerar o crescimento da produção agrícola. Uma das ferramentas usadas seria o uso de insumos na produção agrícola. No entanto, estas transformações repercutiriam nos arranjos do campo que, com o uso massivo de máquinas, acabou provocando a diminuição do número de vagas de trabalho no setor agrícola (SOBRAL, 2009). No Brasil, o crédito estrangeiro acabou se concentrando nas regiões sudeste e sul do país, valorizando os monopólios em detrimento

do pequeno agricultor. Ora, foi precisamente neste contexto político-econômico que foram criadas as Escolas Agrotécnicas Federais, em parte visando atender aos preceitos da “Revolução Verde”.

Outro avanço significativo ocorrido na década de 1970 partiu do Decreto nº 72.434, de 09 de Julho de 1973. Através dele foi criada a COAGRI – Coordenação Nacional de Ensino Agrícola. Tendo por finalidade prestar assistência técnica e financeira aos estabelecimentos especializados no Ensino Agrícola mantidos pelo MEC, a COAGRI revigorou esta modalidade de ensino. Dito de outro modo, tendo iniciado seus trabalhos em 1976, a COAGRI tornou-se vital para as escolas agrícolas, operacionalizando profundas mudanças na administração e na manutenção das 33 Escolas Agrícolas Federais existentes à época. Entre outras coisas, a COAGRI foi responsável pela ampliação de bibliotecas, quadras de esportes, laboratórios, salas-ambientes, acervos, implantou serviços de educação ambiental e supervisão educacional, possibilitando a consolidação do modelo escola-fazenda. Por conseguinte, como pode-se depreender disso, nesse período as escolas agrícolas ampliaram sua qualificação humana, o que encontrou reflexos diretos nos serviços ofertados aos usuários.

Não obstante tudo isto, é preciso ter em mente que a COAGRI e as escolas agrícolas estavam sintonizadas com as prioridades econômicas no país, bem como o contexto político no qual ambas estavam inseridas, a saber: o regime militar. Neste ínterim, deve-se atentar para o fato de que as mudanças ocorridas no setor educacional consolidam-se em dois momentos distintos: no primeiro momento, encontram-se inseridas as políticas educacionais consolidadas entre 1964 e 1974, assumindo um formato “propositivo-racional ou tecnocrático”, em que é delegado aos cientistas, técnicos e especialistas a formulação das políticas educacionais, onde os aspectos técnicos prevalecem sobre os demais (SOBRAL, 2009). A Reforma Universitária empreendida em 1968 e a Reforma do Ensino de 1º e 2º graus de 1971 encontram-se aí circunscritas (BRASIL, 2009).

Num segundo momento, o governo procura demarcar-se mediante um discurso de apoio às classes menos favorecidas. Essas mudanças ocorreram, conforme Sobral (2009), num período de crise econômica e política no país, que culmina com o esgotamento do regime militar. Em resposta aos apelos sociais, mudanças significativas tomam lugar no país, inclusive no que concerne à política educacional. Assim, tomando como ponto de partida a crítica à teoria do capital humano, cujo foco é a formação de mão de obra para atender ao capital, apesar dos benefícios concedidos, a COAGRI é extinta em 1986 por meio do Decreto 93.613, de 21 de dezembro daquele ano, passando o Ensino Agrícola a estar vinculado à Secretaria de Ensino do 2º Grau. Ademais, as instituições de ensino agrícola federais passam a receber, através do Decreto 83.935, de 4 de setembro de 1979, a designação de Escolas Agrotécnicas Federais, seguido do nome do município onde encontra-se instalada (DEMO, 1979; SOBRAL, 2009).

A partir da década de 1980, tem lugar no Brasil o processo de redemocratização. Este processo interno não passaria ao largo do fenômeno da globalização da economia, bem como da intensificação tecnológica dos processos produtivos, especialmente com a robotização tomando lugar na produção integrada. Assim, de acordo com Sobral(2009), orientado pelas metas internacionais fixadas pelo Banco Mundial e pelo FMI, em 12 de abril de 1990, a SENET (Secretaria Nacional de Educação Tecnológica) passa a coordenar o Ensino Agrícola (Lei nº8028). Dessa feita, o estabelecimento de políticas educacionais, normatizações e diretrizes e a prestação de assistência técnico-pedagógica passa a ser de incumbência das instituições de ensino tecnológico. No mesmo ano, a partir da Lei 8029/1990, a SENET passa a se chamar SEMTEC – Secretaria de Educação Média e Tecnológica.

Iniciada a década de 1990, sob forte influência e intervenção internacional no campo educacional, foram instauradas discussões no interior das Escolas Agrotécnicas Federais e também do Ensino Superior no país. Em particular, passou-se a debater a proposição de um

novo projeto de formação profissional, o que culminaria com a aprovação, em 1996, da LDB (SOBRAL, 2009).

A LDB, aprovada pela Lei 9.394/96 e o Decreto Federal 2.208/97, instituiu as bases para a reforma da educação profissional (BRASIL, 2012). Tomando como alicerce a tese do Estado Mínimo, esperava-se que os ideais democratizantes vigorassem nas reformas educacionais que seriam operacionalizadas nas instituições federais de ensino. Não obstante isto, o Decreto supracitado operou a cisão entre a educação acadêmica e a profissional – sendo que esta última se prestaria mais aos interesses empresariais e não aos ideais democráticos (SOBRAL, 2009). Trocando em miúdos, o Decreto 2.208/97 dividiu o Ensino Médio do Ensino Politécnico, criando no seio da educação brasileira uma nova dualidade, impedindo a criação de um currículo integrado. Em última instância, a proposta implementada acabou servindo mais ao grande capital, tanto industrial como agrícola.

Ao tomar conhecimento das perdas advindas para a educação brasileira com a implementação dessas medidas – especialmente a perda da liberdade e autonomia acadêmica por parte da escola –, através do Decreto 5.154/04, a nova equipe gestora revoga tais mudanças e reabre a discussão em torno da construção de um projeto integrado entre ensino geral e educação profissional. Conforme Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005, p. 94),

[...] a formação integrada entre o ensino geral e a educação profissional ou técnica (educação politécnica ou talvez tecnológica) exige que se busquem os alicerces do pensamento e da produção da vida além das práticas de educação profissional e das teorias da educação propedêutica que treinam para o vestibular. Ambas são práticas operacionais e mecanicistas, e não de formação humana no seu sentido pleno.

Dessa forma, a formação voltada exclusivamente para o trabalho é repensada. E a partir de 2006 inicia-se a expansão das escolas federais de educação profissional e tecnológica, objetivando uma sintonia com os arranjos produtivos sociais e culturais locais. Em decorrência disso, já em 2010, são implantadas aproximadamente 150 escolas federais, entre técnicas e agrotécnicas. Ademais, através da SETEC, um grupo de trabalho formado por profissionais da rede federal, professores e diretores é criado com o propósito de repensar o Ensino Agrícola. Enfim, através de seminários regionais, é eleita a proposta de um ensino integrado, por meio da qual almeja-se instalar no país uma educação profissional integrada ao desenvolvimento do local em que a unidade encontra-se instalada (SOBRAL, 2009).

Esta dualidade ainda se manifesta nos domínios das instituições federais de ensino. Aliás, a prática docente deixa escapar este dualismo, haja vista que os professores do Ensino Técnico valorizam mais os conhecimentos práticos, enquanto os professores do Ensino Médio, preocupam-se mais em preparar seus alunos para o vestibular ou para o Exame Nacional do Ensino Médio-ENEM (MORAES, 2011). Neste sentido, inexistente entre ambos a preocupação com a formação geral, com os conhecimentos, habilidades e valores que irão nortear a vida do cidadão. Por conseguinte, talvez não encerre absurdo algum afirmar que este dualismo constitui uma das características mais salientes do Ensino Agrícola em todo o país, desde a fundação da Escola de Aprendizes e Artífices por Afonso Pena, passando pelas então Escolas Agrotécnicas Federais, até alcançar os dias de hoje com os Institutos Federais de Educação Profissional e Tecnológica – ainda que estes últimos encontrem-se mais próximos da sua superação.

Ora, como seria de esperar, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia – Campus Sombrio, insere-se não apenas no escopo deste debate, como resulta do programa ou proposta de ampliação da Rede Federal de Educação, posta em prática através da Lei 11.892, de 29 de dezembro de 2008.

3.2 O IFC, Campus Sombrio

A criação do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Catarinense – Campus Sombrio foi precedida pela instalação da Escola Agrotécnica Federal de Sombrio – EAFS. De fato, antes da ampliação da Rede Federal de Educação e a criação dos Institutos Federais, o Campus Sombrio abrigava a antiga Escola Agrotécnica Federal de Sombrio – EAFS. Esta oferecia apenas cursos técnicos, nas modalidades concomitante e subsequente ao Ensino Médio, nas áreas de Informática e Agropecuária. A época ocorria à unidade alunos da região e de outros estados vizinhos, como por exemplo, o estado do Rio Grande do Sul. Segundo Moraes (2011, p. 18),

De vocação agrária, a EAFS consolidou-se ao longo dos anos, pela formação de técnicos em agropecuária, também contribuindo para o fortalecimento da região em que está inserida, devido à relação de parceria com as comunidades locais, tanto na oferta de cursos técnicos e básicos, como na disseminação da pesquisa e extensão. Desta forma, contribuiu para os arranjos produtivos locais e para o desenvolvimento da região como um todo.

Com efeito, criado a partir da Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Catarinense – Campus Sombrio localiza-se, atualmente, na comunidade de Vila Nova, no município de Santa Rosa do Sul¹. Conjuntamente há outros 15 municípios, integram a Microrregião do Extremo Sul de Santa Catarina (AMESC), cujo centro polarizador é o município de Araranguá (AMESC, 2012).

O município de Santa Rosa do Sul conta atualmente com uma população de 8.241 habitantes e uma área de 164,48 km². Segundo as características da Microrregião onde encontra-se inserido, trata-se de um município predominantemente agrícola, cujas principais atividades produtivas são: milho, fumo, banana, arroz, mandioca e outros cultivos voltados à agricultura de subsistência (AMESC, 2012).



Figura 1 – Imagem aérea do IFC Campus Sombrio.

Fonte: IFC, 2012.

¹ A designação de Campus Sombrio remonta ao período anterior à emancipação, tendo sido conservado após a emancipação de Santa Rosa do Sul.

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Catarinense – Campus Sombrio disponibiliza em sua grade os cursos de Técnico Agropecuária e Técnico em Informática, concomitantes ao Ensino Médio, além do Ensino Médio regular. Com a instalação, em 2010, dos cursos superiores, passou-se a ofertar também os cursos de Agronomia (na unidade de Sombrio) e os cursos de Licenciatura em Matemática, Tecnólogo em Redes e Tecnologia em Gestão de Turismo, totalizando 140 vagas para novos estudantes universitários.

Uma consulta empreendida junto à Secretaria de Registros Escolares – mantenedora de um questionário SIG-Sistema de Informações Gerenciais – constatou que o Campus Sombrio possui atualmente cerca de 470 alunos matriculados no curso Técnico Agrícola. Desse total, 290 são residentes nos alojamentos do internato (180 meninos e 110 meninas), e por isso são chamados alunos internos. Os demais alunos são considerados semi-internos, deslocam-se para casa diariamente. No entanto, considerando a totalidade dos alunos matriculados nos cursos ofertados, a instituição conta atualmente com cerca de 1.200 alunos (IFC, 2012).

3.3 O Perfil dos Educandos e a Presença do *Bullying*

Os alunos que acorrem ao IFC, Campus Sombrio, em geral, são oriundos de cidades catarinenses vizinhas, assim como, de outros estados, especialmente do Rio Grande do Sul. Entre as cidades com maiores números de alunos matriculados, destacam-se as do entorno, como Praia Grande, Araranguá, Jacinto Machado, São João do Sul, Passo de Torres, Balneário Gaivota, bem como Criciúma e Urussanga, um pouco mais distantes. Já entre as cidades gaúchas, destacam-se as cidades de Torres, Três Cachoeiras, Mampituba, Santo Antônio da Patrulha, São José dos Ausentes e Cambará do Sul. Seja como for, todos estes municípios possuem entre si o fato de serem predominantemente agrícolas. Os principais produtos cultivados nestes municípios são: arroz, milho, feijão, hortifrutigranjeiros, maçã, fumo e a pecuária dos Campos de Cima da Serra. Os alunos advindos dessas comunidades não necessariamente trabalham diretamente com a agricultura, mas seus pais dependem, direta ou indiretamente, desta atividade econômica fortemente arraigada que movimenta os outros setores da economia.

A mesma consulta mostrou que, em sua maioria, os alunos do IFC são oriundos de escolas públicas estaduais e/ou municipais (IFC, 2012). Dentre estes, alguns há que já possuem o Ensino Médio completo, dirigindo-se ao curso técnico subsequente. Outros, porém, optam pelo curso técnico e Médio concomitantemente e, normalmente, são estes alunos que necessitam de alojamento na instituição. Já no que concerne à renda *per capita* familiar, a grande maioria declara que sua renda familiar está entre um salário mínimo e 1,5 salário mínimo (IFC, 2012).

Os alunos do IFC, Campus Sombrio possuem uma rotina atarefada, especialmente os alunos residentes, que iniciam suas atividades com o café da manhã às 7 horas. As atividades em sala de aula possuem início marcado para as 8 horas. O almoço inicia por volta das 11h 30 min. As aulas retomam às 12h 45 min., indo até 17 horas. Os alunos semi-internos retornam todos os dias para suas residências, regressando novamente no dia seguinte. Os alunos residentes, por seu turno, dirigem-se aos alojamentos, femininos ou masculinos, sendo que o jantar é servido entre as 18h 30min e 19h 15min. Ademais, convêm destacar que são realizadas ainda atividades extracurriculares para esses alunos, como oficina de violão, vôlei, futebol, cinema e outras atividades para os internos que queiram participar. Nos alojamentos há espaço para o estudo e servidores que atendem estes alunos durante o período noturno, que encerra às 22h 30min..

Além da rotina preestabelecida, em sua estrutura pedagógica, o Campus conta ainda com a Coordenação Geral de Apoio ao Educando (CGAE). Sua função principal consiste em

orientar os alunos quanto às normas escolares e procedimentais, bem como atendê-los em suas necessidades de saúde, recreação e reforço escolar. Não obstante isto, mesmo tendo suas regras e contando em sua estrutura pedagógica com profissionais da saúde e da educação, a Coordenação Geral de Apoio ao Educando vê-se frequentemente diante de problemas relacionados a comportamentos abusivos de alunos, convenientemente registrados nas fichas individuais dos mesmos. Entre os comportamentos desviantes verificados, chamamos atenção aqui para os casos específicos de *bullying* escolar.

O *bullying*, como veremos no decorrer deste estudo, encerra uma forma velada de violência, podendo ocorrer nos corredores, nas salas de aula, nos alojamentos, enfim, dentro e fora do espaço escolar (FANTE, 2005; CALHAU, 2009; NETO, 2011). Ademais, partindo do princípio de que o *bullying* encerra uma realidade nas escolas (CALHAU, 2009); FANTE, 2005), qualquer trabalho que tenha como propósito investigar este fenômeno, preveni-lo e combatê-lo tem sua validade assegurada. Ora, conforme se enfatizou no início, este é precisamente o objetivo geral deste trabalho, compreender e analisar o fenômeno do *bullying* nos domínios do IFC, Campus Sombrio tendo em vista a proposição de uma intervenção de conscientização. Tendo isto em vista, o público alvo deste trabalho investigativo são os alunos do curso Técnico em Agropecuária, internos e semi-externos. Primeiramente, tal se deve ao fato de que a escola, desde sua fundação, apresenta como uma de suas características mais marcantes o Ensino Agrícola. Em segundo lugar, porque o Instituto possibilita aos alunos com problemas de mobilidade e transporte o regime de internato e semi-internato, o que acaba por maximizar as ocorrências de *bullying* em seus domínios, tornando os alunos mais suscetíveis à violência escolar. Deve-se realçar que a autora deste estudo atua como Técnica Administrativa em Educação junto à instituição desde maio de 2005. Desta forma, não apenas o acesso aos dados apresenta-se como vantagem, mas também porque a pesquisadora conhece a realidade sobre a qual atuou, especialmente no que tange ao fenômeno do *bullying*. Aliás, o interesse pelo *bullying* e a motivação para a consecução deste empreendimento encontram como mote uma agressão dessa natureza ocorrida nas dependências do IFC, Campus Sombrio, com um dos educandos, que justamente procurou a pesquisadora para conversar sobre o fato, bem como a mãe dele.

Por fim, cumpre destacar que, apesar da proximidade desta pesquisadora com o objeto estudado, bem como com os sujeitos participantes da pesquisa, pretende-se aqui empreender uma investigação sistemática, objetiva, buscando a imparcialidade acerca do fenômeno do *bullying*. Este é, a rigor, o que se espera de um estudo desta natureza.

4 SOBRE A VIOLÊNCIA

Abordar a noção de violência encerra um empreendimento desafiador. Em parte, tais dificuldades se devem à amplitude, complexidade e ambiguidades que acompanham o conceito. Além dessas, há ainda duas outras questões que tornam difícil o tratamento do conceito de violência. A primeira delas concerne ao caráter histórico-cultural dos significados associados à noção de violência. Significa dizer que os significados atribuídos à violência mudam de acordo com o contexto histórico e social. Já a segunda diz respeito às diferentes tipagens de violência instanciadas em diferentes realidades (violência doméstica, juvenil, contra a mulher, entre outras) (WAISELFISZ, 2004).

À parte as dificuldades elencadas acima, há consenso entre os estudiosos de que existe um núcleo central em torno da noção de violência que a vincula sobremaneira à violência física e moral. Tomando-se como ponto de partida este núcleo central, o propósito maior deste capítulo consiste precisamente em discorrer sobre a noção de violência. Aliás, conforme precisou Raymond Williams (2007, p. 407), “[...] se trata de uma palavra que necessita de definição específica inicial, se não quisermos cometer uma violência contra ela”. Neste ínterim, primeiramente busca-se definir violência. Em seguida, após ter conceituado violência, procede-se à classificação dos principais tipos de violência. Posteriormente, aborda-se a relação idiossincrática entre violência e juventude, prestando atenção especial à violência no contexto escolar. Por fim, vislumbra-se sumariamente a possibilidade de prevenção e combate à violência.

4.1 Conceituando Violência

Não obstante as dificuldades em torno do conceito de violência, muitas definições podem ser encontradas na literatura. Estas definições apresentam similaridades e intersecções, uma vez que apresentam em seu escopo o que Waiselfisz (1998, p. 145) denominou de “alguns elementos consensuais”, quais sejam: noção de coerção ou força; dano que se produz em indivíduo ou grupo social pertencente a determinada classe ou categoria social, gênero ou etnia.

Vista sob a ótica destes elementos, a noção de violência pode ser concebida como parte da própria condição humana, manifestando-se de acordo com arranjos societários de onde emergem. Nesta perspectiva, a violência acompanha a espécie humana desde os primórdios da civilização, avançando sobre a Idade Média, Modernidade, até alcançar a contemporaneidade. Não obstante isto, tais práticas só vieram a ser discutidas sistematicamente no século XIX, momento em que a violência passou a ser caracterizada como um fenômeno social, despertando curiosidade e preocupação do poder público e também de estudiosos de várias áreas, como Ciências Sociais, História, Geografia, Economia, Psicologia, Direito e Medicina, entre outras (HAYECK, 2009).² Como pode-se inferir dessa afirmação, a violência pode ser vista sob diferentes prismas: filosófico, antropológico, legal, psicológico, entre outros.

Independentemente do ponto de vista que se adote para definir violência, Michaud (1989, p. 10) destaca a situação em que “[...] um ou vários atores agem de maneira direta ou indireta, maciça ou esparsa, acusando danos a uma ou várias pessoas em graus variáveis, seja em sua integridade física, seja em sua integridade moral, em suas posses, ou em suas participações simbólicas e culturais.”

² Entre os principais autores que se dedicaram ao estudo da violência nessa época, cuja abordagem estava voltada ao fenômeno da barbárie, destacam-se os trabalhos de Marx, Hegel e Nietzsche (HAYECK, 2009).

Uma análise bastante interessante sobre violência é empreendida por Fante (2005), que a designa como todo ato praticado ou desferido por um agente, consciente ou inconscientemente, capaz de magoar, ferir, constranger ou causar mal e dano ao outro. Na mesma obra a autora classifica as abordagens sobre a violência em ativas e reativas.

No escopo das teorias reativas encontra-se a tese segundo a qual o comportamento violento é aprendido, ou seja, sofre influência ambiental. Um dos autores que defendem esta abordagem é Bandura (1979). De acordo com o autor, a agressão é aprendida através de um processo chamado de modelação de comportamento. Desta feita, partindo dos princípios behavioristas, afirma o autor supracitado que os indivíduos não herdam tendências violentas, mas são modelados por três princípios básicos: o estímulo, a resposta e o reforço. Nesta perspectiva, os indivíduos, especialmente as crianças, aprendem comportamentos agressivos ao observarem os outros, seja pessoalmente ou através da mídia. Seus princípios de aprendizagem social também são utilizados na modificação de comportamentos agressivos, que são aprendidos através do comportamento do modelo, que será seguido por aquele que o observa. O interessante nesta abordagem é que é possível implementar, segundo seus defensores, maneiras de se reduzir a agressão através da Terapia Comportamental.

No outro extremo do espectro encontram-se os defensores da tese de que a agressividade resulta de impulsos internos e inatos – os apologistas das teorias ativas. Um dos autores clássicos dessa abordagem é o “pai” da Psicanálise, Sigmund Freud. De fato, em *O mal-estar na civilização*, Freud (1997) discute o impulso de destruição e agressividade do ser humano, afirmando que o homem só é civilizado porque existem regras sociais que devem ser seguidas para que a vida em sociedade seja possível. Desta forma, a agressividade sofre ação do recalque e, para Freud (1997), sempre haverá mal-estar acompanhando a humanidade e que se intensificará em determinadas épocas e circunstâncias sociais, quando, em muitos casos, essa violência é legitimada pela sociedade e seus costumes, como, por exemplo, através das guerras.

Outro autor que se encontra circunscrito nos domínios das teorias ativas é Lorenz (2005). Para o autor, “[...] a agressão é nitidamente um instinto; que faz parte de instintos superiores, sendo eles a agressividade, a sexualidade, a fome e o medo. Esses instintos são parte da natureza animal e também do homem” (LORENZ, 2005, p. 169). Desta forma, a violência tem relação com resquícios primitivos psicológicos no homem que o preparam para a luta (no caso primitivo, a luta pela sobrevivência).

Na mesma linha de raciocínio, Cury (2006) defende que os comportamentos agressivos estão ligados mais à memória consciente e às reações emotivas que ficaram gravadas nos registros do indivíduo. Esta teoria nos leva a crer que as memórias intrauterinas e as outras acumuladas ao longo da vida são registradas pelo indivíduo, as leituras intrapsíquicas inconscientes desse cidadão formam a cadeia de ligações (pensamentos) atreladas ao comportamento agressivo e, portanto, inerentes ao indivíduo.

A contenda envolvendo as teorias ativas e reativas encontra resquícios ainda nos dias atuais. Trata-se, na verdade, de uma antiga oposição que coloca de um lado internalistas e, de outro, externalistas – oposição esta, vale dizer, que encontra lugar também em outros domínios, como a filosofia, entre as teorias pedagógicas, entre outras. Seja como for, parece que ambas as abordagens apontam para as possíveis causas da violência. Sem querer enfatizar qualquer uma delas, pode-se afirmar que a violência designa uma relação de forças sobre outrem almejando obter alguma vantagem, ou alcançar objetivos: lucro, prazer sexual, dominação, enfim, algo que o agressor busque através desta relação desvantajosa. Ela tece uma rede sutil na sociedade e em alguns ambientes, como por exemplo, as escolas. É através desta rede sutil, de acordo com Nogueira (2007), que por detrás da violência muitas outras causas fazem com que ela se revele. Tanto fatores estruturais, quanto conjunturais, como a miséria, o empobrecimento, bem como os fatores culturais negados ao cidadão, servem de

fomento à violência. Estes fatores estão presentes no Brasil, um país com enormes desigualdades econômicas e sociais que, historicamente, pode ser visto como classista, adultocêntrico, machista e racista. Segundo Faleiros (2008), trata-se de uma violência cumulativa e excludente.

No entanto, para Abramovay, Andrade e Esteves (2002), a violência não encontra suas origens apenas na desigualdade social, pobreza, falta de segurança, diversificação de armas e drogas. A violência também se encontra nos valores e na cultura. Para o autor, dissolveram-se os valores e, portanto, tem-se que resgatá-los, junto com a distribuição de renda. Além disso, a violência ganhou uma nuance rotineira e acabamos por nos acostumar a ela, nos noticiários no dia a dia (FALEIROS, 2008). Igualmente, na avaliação de Vieira (2001), que trata da relação das leis, da criminalidade e da sociedade, o racismo, a pobreza, o não acesso a educação e a bens essenciais à dignidade humana, são formas que facilitam a percepção do outro enquanto ser inferior, desqualificando-o moralmente, tanto as vistas dos que estão mais bem colocados socialmente, como do próprio Estado. Trata-se, na realidade, de uma cultura de opressão vigente. E quem oprime, explora, quem não é capaz de se reconhecer no outro, é opressor, configurando-se como vetor de violência, à medida que gera uma gama de excluídos, marginalizados, subversivos (FREIRE, 1987).

A consideração às definições e interpretações discutidas anteriormente evidencia que a noção de violência apresenta múltiplas faces e nuances. Conforme se vislumbrou, “[...] a violência é ressignificada segundo tempos e lugares, relações e percepções e não se dá somente em atos e práticas materiais” (ABRAMOVAY, 2006, p. 54). Em virtude disso, afirma Abramovay et al. (2002, p. 27): “A percepção da complexidade da violência é acompanhada pela necessidade de diferenciar suas diversas formas que podem ser imputadas às pessoas, a fim de buscar atender suas causas peculiares e orientar a busca de soluções para combatê-las”. Neste ínterim, a seguir, torna-se mister proceder a uma morfologia da violência, tendo em vista discorrer sobre as principais tipagens ou formas de violência encontradas no cenário contemporâneo.

4.2 Tipos de Violência

Classificar as diferentes formas de violência consiste, antes de tudo, em identificar as inúmeras formas pelas quais este fenômeno social se manifesta. Por conseguinte, como seria de se esperar, existem na literatura diferentes classificações para a violência.

Em pesquisa recente para a UNESCO, Abramovay et al. (2002, p. 94) apresentou como formas de manifestação da violência:

(...) primeiramente a intervenção física de um indivíduo ou grupo contra a integridade de outro(s) ou de grupo(s) e também contra si mesmo — abrangendo desde os suicídios, espancamentos de vários tipos, roubos, assaltos e homicídios até a violência no trânsito, disfarçada sob a denominação de “acidentes”, além das diversas formas de agressão sexual. Compreende-se, igualmente, todas as formas de violência verbal, simbólica e institucional.

Em seu *Escola que Protege* – estudo direcionado à violência infanto-juvenil praticada no contexto escolar –, Faleiros e Faleiros (2008) postulam a existência de dois tipos elementares de violência: a estrutural e a simbólica.

A violência estrutural relaciona-se, segundo os autores supracitados, à questão da discriminação de classes, à segregação de crianças e adolescentes, entre outras formas de violência como expressão da desigualdade.

Ainda que sob a designação de violência dos poderes instituídos, este ponto de vista é compartilhado por Guimarães (2005), ao afirmar que esta estirpe de violência se impõe através da burocratização e sistematização dos processos, homogeneizando as expressões, beirando ao totalitarismo. Conforme escreve Guimarães (2005, p.10), “quanto maior for o alcance da uniformização, maior brilho terá a violência”.

Esta perspectiva é endossada por Telles (2006), ao referenciar que a violência estrutural é aquela que ocorre numa sociedade democrática, que apesar de ter características fundamentais de liberdade e igualdade, não garante a todos o acesso aos direitos como deveria ser. Logo, a violência estrutural seria aquela que faz parte da estrutura da própria sociedade capitalista enquanto elemento constitutivo.

Já no que tange à violência simbólica, um tratamento clássico é realizado por Bordieu (1989). Em sua leitura do fenômeno, afirma o autor que, à medida que os instrumentos de dominação estruturantes de comunicação e de conhecimento atuam como legitimadores da dominação, possibilitando a dominação de uma classe sobre outra, passam a constituir o que se convencionou chamar de violência simbólica.

Nesta mesma linha de raciocínio, Faleiros e Faleiros (2008) explicam que a violência simbólica significa que uma classe cria mitos e preconceitos e impõe sua cultura dominante aos dominados, aceitando estas imposições como verdadeiras. Temos como exemplos típicos da violência simbólica afirmações como: “todo pobre é preguiçoso”, “os negros são menos inteligentes que os homens brancos”, “o trabalho braçal tem menor valor que o intelectual”, entre outras afirmações simbólicas.

A falta de cuidados por parte das instituições especializadas na proteção configura o que se denomina de violência institucional. Por isso, esse tipo de violência se manifesta nas formas física, psicológica e/ou sexual, e ocorrem em instituições como escolas, abrigos, instituições de saúde e na própria família. A violência física e sexual constitui-se em agressões físicas ao corpo do outro; a violência psicológica consiste na destruição da autoimagem do outro, também em uma relação desigual de poder (FERNANDÉZ, 2005; FALEIROS; FALEIROS, 2008).

Ainda com relação à violência estrutural e simbólica, pode-se afirmar que fatores coadjuvantes trabalham em paralelo na divulgação dos ideais de formação das mesmas. Neste sentido, a influência dos meios de comunicação, de acordo com Fante (2008), também se mostra incisiva nas relações pós-modernas.

A este respeito, destaca-se a análise empreendida por Marcuse (1967). Para o autor, sua análise da sociedade americana e suas artimanhas para insuflar sua capacidade agressiva deixa evidente que estas encerram um dos meios de manutenção da esfera econômica, política e social (MARCUSE, 1967). O autor mostra que, mesmo em tom de normalidade, a TV e as mídias de massa veiculam cenas de violência, assassinatos, guerras. A consequência disso é uma “habituação psicológica de guerra” (MARCUSE, 1967).

Este ponto de vista é corroborado por Fernandez (2005, p.35), ao afirmar que “[...] a televisão, como formadora de opinião presente em todos os lares, tem o dever moral para com seus espectadores pois produz informação e transmite valores, converte a violência ao cotidiano e mantém um padrão passivo da violência como forma de resolver conflitos”. Dessa forma, a violência não apenas passa a ocupar um *status* de normalidade dentro do contexto social, mas também como ferramenta passível de ser empregada por indivíduos e grupos para solucionar conflitos e divergências. Segundo Pereira (2000, p. 15), pode-se afirmar que há uma linguagem da violência que não aparece somente em conflitos, mas também pode levar a emergência de alteridades, denunciando a existência de formas culturais diversas, que “[...] encontram modos de expressão, passíveis de exibição privilegiada pela mídia e de assimilação pelo público, instituindo sentidos e ganhando adeptos”. Chega-se mesmo, ainda de acordo com o mesmo autor, a criar expressões estéticas da violência que se formam segundo produtos

culturais na mídia (PEREIRA, 2000; HAYECK, 2009).

Ao assumir tais contornos, a violência ganha ainda maior amplitude social, afetando indivíduos e grupos de todas as classes sociais e faixas etárias. Em particular, interessa-nos neste estudo, a idiossincrática relação entre violência e juventude tomando como *background* o contexto escolar. Frente a isso, na seção seguinte aborda-se a questão da violência juvenil.

4.3 Juventude e Violência

Abordar a questão da violência infanto-juvenil exige que se leve em consideração algumas peculiaridades que acompanham a faixa-etária (ABRAMOVAY, 2007).

O período da juventude é sempre uma fase de sonhos e, por vezes, o adolescente se sente desambientado. Neste sentido, escreve Abramovay (2007, p. 21), “[...] é possível compreender a juventude como uma construção social relacionada também a diferentes formas de ver o outro, inclusive por estereótipos, momentos históricos, referências diversificadas e situações de classe, gênero e raça, etc.”.

A partir do ponto de vista psicológico, considerando-se as etapas do desenvolvimento humano, pode-se definir a adolescência como o intervalo entre a infância e a idade adulta, e é uma etapa de aprimoramento de suma importância, porque é nela que ocorre com muita intensidade a agudização da maturidade física, cognitiva, emocional e social da pessoa, ainda que a engrenagem do desenvolvimento se estenda por toda a vida.

Outra perspectiva sobre a adolescência é sugerida por Bock, Furtado e Teixeira (2008), concebendo-a com o período em que o indivíduo consegue abstrair de fatos concretos para o plano das ideias e então é capaz de trabalhar conceitos com liberdade, o que é justo e injusto, valores até então percebidos pelo mundo adulto. Cada vez mais o jovem vai adquirindo esta capacidade. Socialmente, ele também elabora uma engrenagem de interiorização, geralmente uma etapa em que o jovem torna-se revoltado e antissocial. Neste período ele isola-se da família, dos demais adultos, mas na sua ambivalência real é com a sociedade e com aquilo que ele deseja mudar que ele deseja desligar-se. Por vezes ele se revolta com esse sistema já estabelecido, mas depois acaba por reconhecê-lo e adapta-se. Afetivamente, o jovem vive em conflito, quer libertar-se, mas depende dos outros para isso; quer ser aceito, por isso procura vestir-se diferente, agir diferente. Após algum tempo adquire equilíbrio e começa então a se estabelecer diante do grupo.

Tomando como referencial as características apontadas acima, bem como a fragilidade compreendida nesta etapa de vida, segundo Telles, Carlos, Câmara, Barros e Suguihiro (2006), deve-se considerar que, por detrás do desvio moral do adolescente, existe ainda a questão econômica, a questão social e a carência de políticas públicas para amparar estes jovens em formação. Dito de outra maneira, levando-se em conta os desafios e conflitos vivenciados pelos adolescentes, somados às questões sociais e econômicas, por exemplo, cria-se as condições ideais para a aproximação entre violência e juventude. De fato, de acordo com estudos divulgados pela UNESCO, a violência e a criminalidade estão intimamente ligadas à vulnerabilidade social experimentada pelos jovens e suas famílias (ABRAMOVAY et al., 2002; TELLES et al., 2006).

Não obstante isto, a privação de recursos materiais não é o único fator responsável pelos atos infracionais de jovens. Deve-se levar em conta ainda fatores congregados à baixa escolaridade, à fragilidade dos vínculos familiares e à violência social. A vulnerabilidade cria uma zona de tensão e desconfiança, revela Abramovay et al. (2002), agravando desta forma os processos de inserção social do jovem. Tal ponto de vista é corroborado por Telles et al. (2006), ao afirmar que a violência que é constituída de diversas faces é reflexo dos conflitos sociais e tem sido motivo de preocupação entre especialistas.

Estes estudos têm mostrado, conforme revelam os trabalhos de Marra (2004) e

Abramovay et al. (2002), que entre os principais fatores que fomentam a violência destacam-se o desemprego e a exclusão social. Neste contexto, a violência é praticada não apenas com o intuito de sanar suas carências (materiais), mas também como forma de chamarem a atenção para si e mostrarem que, mesmo excluídos, fazem parte do mesmo contexto social. Conforme argumenta Hayeck (2009, p. 06),

[...] acredita-se que a adesão às práticas da violência pode ser uma busca de reconhecimento e de imposição social pelo medo, processo que torna a relação entre pobreza e violência questionável, na medida em que o medo, em face da violência potencial e efetiva, está presente em todas as classes sociais.

Mas há ainda aqueles que insistem em apontar a crise econômica como a base da violência junto às transgressões das leis, drogas e armas. Então, ao fazer-se uma análise do jovem no contexto da violência, observa-se quão complexo e quantos coadjuvantes estão ligados a este fato (BOCK; FURTADO; TEIXEIRA, 2008). Por conseguinte, faz-se necessário abordar esta questão por diversos ângulos, conforme salientam Telles et al. (2006): “Contrapondo-se a visão de causalidade linear, é forçoso reconhecer que o fenômeno da violência é polimorfo, multifacetado e interrelacional, configurando-se como uma realidade complexa”.

O contexto social no qual o jovem está inserido, dissemos anteriormente, deve ser considerado ao se refletir sobre a ligação entre juventude e violência. A negação de direitos, de acesso à cultura, ao lazer, ao esporte operam nos diferentes grupos sociais reações diferentes e, neste sentido, atuam como potencializadores da violência justamente em quem tem menor renda. Talvez essa seja a grande violência cometida contra os jovens e a população em geral: a negação de direitos. Encontra-se na obra de Foucault (1979) uma referência à centralização do poder e conseqüente negação de direitos aos demais membros da sociedade atual. Segundo o autor, o poder continua centralizado nas mãos de uma minoria da nação que, utilizando-se de poderes institucionais e organizados, manipulam, persuadem, influenciam, neutralizam e negam direitos à grande massa da sociedade. Também Marcuse (1967) fala dessa necessidade de manipulação e controle sistemático da sociedade que garantem a perpetuação e funcionamento do aparelho dominador e opressor.

Nas grandes metrópoles, segundo Abramovay (2002), os jovens são vítimas da criminalidade, do abuso sexual, das drogas e, neste contexto, os conflitos geralmente são resolvidos por disputas e pelo crime. Há, no entanto, um movimento de interiorização da violência, ou seja, a violência rumou também para as cidades do interior, conforme demonstra o estudo desenvolvido por Waiselfisz (2011), que acompanha a violência entre jovens já há vários anos no Brasil. É aí que o papel das políticas públicas, ressalta Abramovay (2002), onde o papel do Estado deveria fazer a diferença, trabalhando com o aspecto cultural, educacional e a distribuição de renda, ampliando desta forma a possibilidade do jovem buscar resolver seus conflitos por uma cultura de paz. Em virtude disso, Waiselfisz (2011) aponta para a necessidade de se desenvolver políticas públicas direcionadas a esta faixa da população, oferecendo oportunidades e expectativas de vida à juventude. Seja como for, argumenta Abramovay et al. (2002), qualquer política pública voltada para diminuir a violência juvenil deve estar ambientada na cultura local e construída também por eles.

No cenário contemporâneo, um dos espaços onde a violência tem se mostrado cada vez mais presente é a escola. É bem verdade que a violência na escola é um reflexo da violência experimentada na sociedade como um todo. Seja como for, também a escola, enquanto instituição responsável pela socialização dos indivíduos, encerra um espaço promotor e, conseqüentemente, marcado pela violência.

4.3.1 Violência na escola

As mesmas dificuldades enfrentadas no tratamento do conceito de violência são confrontadas novamente na consideração da violência na escola especialmente no que concerne à complexidade e multiplicidade de significados assumidos ao longo da história. Estas características ensejaram o surgimento de diferentes abordagens sobre a violência na escola, muitas vezes enfatizando aspectos diferentes da mesma realidade.

Debarbieux (1998 apud ABRAMOVAY, 2002), *in exempli*, direciona os holofotes de sua atenção para a existência de análises que enfocam a violência praticada por professores contra alunos, exercida prioritariamente através de castigos e punições. Já para Chenais (1981 apud ABRAMOVAY, 2002), a violência pode ser concebida a partir de três concepções distintas, quais sejam: a violência física (que também inclui a violência sexual), a econômica (que se refere a danos causados ao patrimônio, à propriedade) e a moral ou simbólica (que focaliza a ideia de autoridade). De acordo com Dupâquier (1999 apud ABRAMOVAY, 2002), a violência na escola inclui violência contra bens individuais e propriedade coletiva, as violências verbais ou morais e as violências físicas (WASELFISZ, 2003). Outros estudos, escreve Waiselfisz (2003), “[...] focalizam desinteresse pela escola e pela aprendizagem, comportamentos antissociais e os conflitos entre alunos denominados de *bullying* — espécie de abuso físico ou psicológico contra alguém que não é capaz de se defender”.

Seja como for, no Brasil, as abordagens voltadas à violência na escola apresentam certa uniformidade. De acordo com Waiselfisz (2003, p. 19),

Trabalhos como os de Candau, Lucinda e Nascimento, Codo e Menezes-Vasquez, Fukui, Guimarães, Minayoet alii, Nascimento, Sposito especificam variadas manifestações de violência na escola, que podem ser conjugadas em dois grupos de agressões: as dirigidas ao patrimônio público (ao prédio escolar) e as que têm como alvo as pessoas (alunos, professores, diretores, funcionários...).

Mas bem, deixando à parte as dificuldades supramencionadas, cumpre destacar aqui que não inscreveremos nossa análise acerca da violência na escola no escopo de uma dessas abordagens. Conforme procedeu-se anteriormente com relação ao conceito de violência, também aqui incursionaremos pelas obras que julgamos abordar a temática de forma a oferecer uma compreensão geral deste fenômeno, especialmente no que tange a sua caracterização e causas.

4.3.1.1. caracterização

A premissa básica presente na maioria dos estudos que caracterizar a violência na escola é que ela é, em alguma medida, reflexo da violência encontrada na sociedade. Conforme escreve Macedo (1995 apud MARRA, 2004, p.57), “Se há violência nas ruas e se a escola abriu suas portas para todos, a violência acaba entrando na escola”. No entanto, a escola não é apenas uma vítima dessa violência que afugenta a sociedade como um todo, mas também ela é promotora de violência, violência esta que se manifesta em sua própria realidade institucionalizada. Segundo Sousa (2008, p. 123), ao se referir à violência na escola,

[...] é possível considerar que ela é inerente à ação pedagógica e não acontece somente dentro da instituição escolar, funcionando como mecanismo de reprodução das condições de dominação e subordinação de determinadas camadas, grupos ou classes. Deste

modo, a escola torna-se um local de reprodução das relações e da hierarquia social, como espaço favorável para reproduzir valores, padrões de comportamentos e modos de se vestir, sentir e agir, sempre de acordo com os grupos dominantes, colaborando para o aumento da desigualdade social.

O mesmo ponto de vista é compartilhado por Sposito (1998), ao empreender um estudo sobre a violência dentro da escola e a redefinição do sentido da instituição escolar. O autor acredita que a violência que ocorre no espaço escolar é a mesma que acomete outros espaços, não é exclusividade da rua ou da escola, mas é uma manifestação do universo social no qual a escola se insere.

Também Debarbieux e Blaya (2002) compactuam com a opinião segundo a qual a violência acaba entrando na escola como extensão do que acontece na sociedade. No entanto, ela acontece também em decorrência da pressão inerente à própria instituição escolar. Para os autores, a manifestação da violência no contexto escolar é maximizada pela mudança de perfil por parte dos alunos, mas que, entretanto, não foi acompanhado pela instituição educacional (DEBARBIEUX; BLAYA, 2002).

A violência praticada na escola é, portanto, reflexo da violência praticada fora dela e que, de alguma forma, acaba sendo reproduzida dentro dela; mas ela também produz sua própria violência. A própria estrutura da instituição é manifestação dessa violência. Aliás, conforme escreveu Souza (2008, p. 123), “A escola socializa o indivíduo de maneira repressiva/coercitiva, reprimindo determinadas ideias e comportamentos, tornando-se violenta”.

A violência institucional escolar possui duas formas básicas: a violência disciplinar e a cultural (simbólica) (SOUZA, 2008). Essas duas formas de violência na escola aparecem nas diferentes abordagens sobre o tema.

Segundo Viana (2002, p. 120-121), “[...] a violência disciplinar prepara o indivíduo para atuar em qualquer outra instituição disciplinar [utilizando-se] da metodologia de vigilância hierárquica, sanção normatizadora e do exame”. Esses são meios necessários para manter a ordem, a hierarquia e as regras (SOUZA, 2002).

A violência cultural ou simbólica, por seu turno, parte do pressuposto lapidar segundo o qual o ser humano constitui-se enquanto tal no convívio social. Dito de outra maneira, “[...] o ser humano não se faz sozinho, sem a sociabilidade que o inclui no mundo da cultura” (ARAÚJO, 2002, p. 19). Partindo desta premissa, a saber, que o ser humano vive em sociedade e que a socialização encerra o processo por meio do qual adquire cultura, pode-se inferir que a violência cultural se dá numa relação onde determinado grupo impõe a outro ideias e valores culturais (SOUZA, 2008). Neste sentido, escreve Moreira (2008, p. 301), “[...] a agressão simbólica é aquela imposta pela sociedade dominante e que faz com que o indivíduo menos privilegiado, aceite como natural à dominação [...]”.

Enquanto instituição especializada na transmissão do patrimônio cultural às novas gerações, a violência cultural ocorre à medida que ela, a escola, “[...] exerce a função de reproduzir ideias e normas sociais favoráveis à classe dominante, que se apoiam no exercício da autoridade, utilizando-se de conteúdos, programas, avaliações” (SOUZA, 2008, p. 123). Este tipo de violência se impõe mediante grades curriculares, programas, livros e textos adotados, bem como mediante o discurso da burocracia e dos membros do corpo docente (VIANA, 2002).

Bourdieu (1989) aborda essa questão quando aponta a divisão de classes que se estabelece nos chamados “espaços sociais”, que são espaços de estilos de vida, com os quais é possível manter a ordem segundo os objetivos dos agentes dominantes. Para Bourdieu (1989, p.145), “[...] na luta pela imposição da visão legítima do mundo, em que a própria ciência está inevitavelmente envolvida, os agentes detêm um poder à proporção do seu capital, quer dizer,

em proporção ao reconhecimento que recebem de um grupo”. Neste contexto, as manifestações de violência presenciadas no ambiente escolar podem ser concebidas, ou como formas abertas de enfrentamento dos poderes instituídos, que neutraliza as diferenças e tenta levar à submissão e à adaptação; ou como reações brutais e resistência passiva, que visam perturbar o instituído sem enfrentá-lo abertamente. Trata-se de uma dinâmica complexa, cheia de antagonismos, mas que expressa o desejo de viver e conviver, ainda que conflitual (GUIMARÃES, 2005).

Vista sob este prisma, as ferramentas e metodologias empregadas no âmbito escolar parecem mesmo ensinar e promover a violência. Ora, a escola foi e é projetada com o objetivo de lidar com a homogeneidade (AQUINO, 1998). Tendo isto em vista, ela emprega os mecanismos disciplinares para moldar, igualar, controlar o comportamento dos indivíduos. Dito de outra maneira, a escola é idealizada para um tipo de aluno, mas acaba sendo frequentada por indivíduos advindos de diferentes contextos sociais, com diferentes perfis psicológicos, com distintos ritmos de aprendizagem, entre outras coisas.

Esta tese é corroborada por Marra (2004), ao argumentar que o ideal da escola consiste em atender a um tipo de aluno, o que acaba conflitando com o fato de que adentram seus muros indivíduos provenientes de todas as camadas sociais. A escola, por mais que defenda este discurso, está organizada e voltada a assegurar e privilegiar em seus domínios a ideologia das classes dominantes. Por conseguinte, cria-se no contexto escolar uma massa de desprivilegiados, violentados, para os quais a escola é omissa e excludente. Omissa quando não se coloca como veículo de realização social desses indivíduos; excludente quando emprega de meios rudes e sutis de expulsar esses jovens para fora de sua área. Conforme pontuam Bock, Furtado e Teixeira (2008, p. 336), “A escola, cuja função é a formação de novas gerações, pode constituir também um espaço, onde muitas vezes a criança ou adolescente viveu situações de humilhação e de profecia de fracasso, que comprometem seu futuro presente (autoimagem e autoestima) e seu futuro”.

4.3.1.2. causas

Para muitos autores, a devida compreensão do fenômeno da violência, seja no contexto amplo da sociedade, seja no contexto escolar, exige que se indague sobre as causas da violência (SOUZA, 2008; VIANA, 2002). A este respeito, é comum a afirmação de que as práticas de violência presentes na escola encontram sua gênese em fatores internos e externos àquela instituição.

No que diz respeito aos externos à escola, inevitavelmente, depara-se com os fatores causadores da violência em geral. E neste contexto as causas socioeconômicas são preponderantes. Conforme argumenta Waiselfisz (2003, p. 20),

É comum se condicionar, de certa forma, a violência na escola a um agravamento da crise e da exclusão sociais, as quais são sentidas mais intensamente nas classes baixas que estudam na escola pública. A própria violência da sociedade, o rápido crescimento do tempo livre e a falta de perspectivas de futuro para a maioria dos jovens brasileiros são considerados agravantes da violência nas escolas.

A mesma perspectiva é endossada por Dubet (2003) ao apontar as desigualdades sociais como fatores determinantes da violência existente no contexto escolar. Para Dubet (2003), a própria engrenagem escolar constrói a desigualdade e, conseqüentemente, reflete as desigualdades sociais estabelecidas no âmbito social. Percebe-se, então, que a escola não é

mais “inocente” no processo e nem neutra quando reproduz as diferenças sociais dentro dela. A escola, através de mecanismos sutis, acaba por agraciar os alunos com melhor capacidade e estrutura familiar que lhes apoie, entendendo que todos os alunos tenham uma família com capital cultural suficiente para ajudar seus filhos e, no entanto, acaba por segregar aqueles que não possuem esta estrutura. Neste ínterim, afirma Dubet (2003), a escola comete um grande erro ao entender que todos os alunos são iguais, quando se sabe que as condições sociais nas quais estão inseridos, seus históricos pessoais, os tornam diametralmente diferentes.

Dentre as violências que se manifestam na escola, como resultado desta exclusão, das desordens e das crises sociais, emergem os roubos, as gangues, os insultos. Também as manifestações de agressões contra professores, resultam de uma escola que exclui. As atitudes de agressão antecipam sua exclusão definitiva, mas esses comportamentos também são reflexos das próprias tensões escolares, revela Dubet (2003). O problema da exclusão ensina que as relações da escola e da sociedade se transformaram e que a escola é agente de uma exclusão específica que transforma a experiência dos alunos e abre uma crise na educação, às vezes até da legitimidade da instituição escolar. Portanto, a escola é resultado de uma sociedade democrática que prega a igualdade de seus indivíduos, mas não a igualdade de suas tarefas. A escola reúne mais e, atualmente, exclui mais. Ademais, funciona como o mercado capitalista, incluindo e excluindo por extensão.

Há que se considerar ainda os chamados fatores de risco, os quais, segundo Debarbieux e Blaya (2002), contribuem para a violência na escola. Eles incluem os já mencionados fatores psicológicos, tais como a baixa estima, os fatores familiares, muitas vezes associado à violência doméstica, a influência dos pares, a vizinhança, o fracasso escolar. Independentemente ou associados, tais fatores conduzem ao desencadeamento da violência. Há ainda que se somar a estes fatores o prenúncio de um futuro sem perspectivas, o que induz o jovem ao falso ideário de que exista vantagem nas relações sócio-violentas. Diante deste contexto, Faleiros (2007) afirma que a escola possui, enquanto progenitora das novas gerações, um papel fundamental na desconstrução da violência interiorizada na criança e no adolescente.

No outro extremo do debate em torno das causas da violência no contexto escolar encontram-se os fatores internos à escola. De acordo com Waiselfisz (2003, p. 22), “Considerando os fatores internos que estariam atrelados ao surgimento e/ou disseminação das violências nas escolas, poder-se-ia dizer que violência na escola estaria vinculada, por exemplo, a certas deficiências na relação profissionais da educação/alunos/comunidade”. De fato, vários aspectos podem ser considerados: alguns professores, por exemplo, têm dificuldades em lidar com alunos originários de camadas sociais diferentes. Isto acaba se traduzindo em negligência, desrespeitos, insultos, entre outras formas de manifestação de violência.

Outro aspecto envolvido refere-se ao distanciamento entre os conteúdos ministrados e a realidade de muitos alunos. A escola, afirmam alguns autores, parou no tempo, de modo que os professores passaram a fazer uso da violência como forma de obter a atenção dos alunos (NOGUEIRA, 2007). Por conseguinte, precisa Waiselfisz (2003, p. 22), a “[...] violência nas escolas é também considerada como expressão de rechaço às modalidades de agressão vividas pelos jovens no processo pedagógico, advindas de medidas disciplinares e castigos praticados por professores”.

Igualmente controverso e potencializador da violência é o julgamento escolar. A escola, escreve Leão (2000, p. 47),

[...] ao instituir um sistema de notas e avaliações que concentra um grande poder nos professores, muitas vezes utilizado como forma de coação sobre os alunos, pode estar contribuindo para produção e reprodução de atos violentos. O “fracasso” nas avaliações alimenta

sentimentos de injustiça e práticas de auto-afirmação muitas vezes ancoradas em formas de resistência violenta e frontal.

Outra ordem de fatores internos relacionada ao surgimento da ou disseminação da violência no âmbito escolar poderiam ser agrupados sob a insígnia de “deficiências mais gerais da escola” (WAISELFISZ, 2003, p. 23). Podem ser citados o descaso “[...]com o prédio escolar, que tem instalações precárias e problemas de superlotação em salas de aulas e/ou em corredores ou escadas, dificultando a manutenção da disciplina” (WAISELFISZ, 2003, p. 23). Some-se a isso a ausência de bons gestores e profissionais administrativos, insuficientes não apenas em quantidade, mas também em termos de qualidade profissional (NOGUEIRA, 2007).

O somatório desses fatores, internos e externos, possibilita uma compreensão mais ampla do fenômeno da violência nos domínios escolares. Também permitem apreender que as consequências da violência são trágicas. Conforme Aquino (1998, p.01) “[...] a indisciplina nossa de cada dia, a turbulência ou apatia nas relações, os confrontos velados, as ameaças de diferentes tipos, os muros, as grades, a depredação, a exclusão [...]”, enfim, acabam por configurar relações que impedem a evolução didática, pessoal e social na escola.

Também para Fante (2005) as consequências da violência na escola são perturbadoras. Para a autora, o absenteísmo, problemas psicológicos, desencanto pela escola, queda no rendimento escolar, evasão escolar, queda da autoestima, falta de perspectiva, entre outras coisas, podem ser apontadas como consequências advindas do fator violência/*bullying*. Conforme precisamos anteriormente, essas consequências acabam sendo um somatório das violências vividas pelo aluno e que precisam de atenção para trazê-lo de volta, pois o mesmo já se sente em situação de abandono. Neste ínterim, emergem como alternativas viáveis o combate e a prevenção a todo tipo de violência.

4.4 A Luta Contra a Violência

A violência, afirmamos anteriormente, possui uma vertente histórica, sendo construída socialmente (MARRA, 2004). Desta forma, vista como produto das sociedades ao longo da história, compete-nos a busca por estratégias de prevenção. Prevenção, ressalte-se, não é sinônimo de repressão. Lamentavelmente, no escopo escolar, a situação assume contornos distintos: não se previne, reprime-se. E a obediência, a disciplina, na maioria das vezes, confunde-se com repressão.

Encontramos no Brasil uma série de documentos legais que buscam legitimar os direitos das crianças e dos adolescentes. Em particular, destaca-se a este respeito o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Em seu artigo 5º, o ECA normatiza que nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, punindo na forma da lei qualquer atentado, por ação ou omissão, aos seus direitos fundamentais (BRASIL, 2011).

Abstraindo deste artigo, temos que todas as instituições que possuem a guarda de crianças e adolescentes sob os seus cuidados, sem excetuar a escola, são responsáveis pelas mesmas, podendo interferir quando há abuso ou violação de direitos inclusive entre elas. No caso específico do *bullying*, objeto desta investigação, a escola é corresponsável, bem como os pais ou responsáveis pela omissão diante de abusos entre os jovens, devendo prevenir e tomar as providências cabíveis (FALEIROS; FALEIROS, 2008).

Tendo isto em vista, muitos projetos e programas podem ser elencados com o propósito deflagrado de prevenção no combate à violência. Entre os quais, destacam-se os programas de instrução cívica, aulas de cidadania, educação sanitária, desenvolvimento de competências sociais e emocionais, relacionamento de professor e aluno, inclusão das famílias

nas relações escolares, colaboração através de parcerias com a comunidade escolar, dentre outros, todos modelos de ações preventivas feitas pela escola no combate à violência e suas consequências.

Alguns dos aspectos supracitados não apenas possuem relação direta com a prevenção da violência no contexto escolar, como também deixam à vista algumas carências presentes na escola contemporânea. Uma delas, pontua Perrenoud (1997), está relacionada ao fato de que a escola cresce, mas a formação escolar não evolui na mesma intensidade. Dito de outra maneira, a escola abraça cada vez mais indivíduos, mas não consegue acompanhar e reproduzir em seus domínios os avanços experimentados por esses indivíduos. Isto acaba fazendo com que a realidade escolar se afaste da realidade dos indivíduos que a ela acorrem. Significa dizer, argumenta Morin (2002), que a concepção de uma educação fragmentada e distanciada dos fatores comportamentais e emocionais já não mais se sustenta diante da complexidade do mundo atual, o que vem demonstrar a necessidade de uma evolução escolar. Logo, a prevenção da violência no escopo escolar exige desta transformação no sentido de se aproximar da realidade social vivenciada por sua clientela.

Outro aspecto igualmente importante está relacionado às relações entre os discentes e entre esses e os docentes. Segundo Moreira (2010), à escola cabe repassar a bagagem cultural produzida pela espécie humana, mas também as regras que regem o convívio humano. Logo, conclui-se com Berkowitz (1961), as relações desenvolvidas entre professor e aluno e entre alunos são mais importantes que a própria aquisição dos conhecimentos acadêmicos. Para o autor, “[...] uma atmosfera amistosa, não competitiva e de situação agradável que permite a individualidade e a auto expressão promove uma situação escolar terapêutica” (BERKOWITZ, 1961, p.113). Dito de outra maneira, a competitividade nas escolas aumenta a agressividade, enquanto que a relação de intercâmbio entre professor e aluno ajuda a quebrar as situações de tensão escolar.

A escola hoje é responsável por tudo o que adentra seus muros, e os profissionais que nela atuam devem estar atentos aos comportamentos que envolvem agressividade, ou podem funcionar como ela. Apelidos maldosos, brincadeiras embaraçosas, exclusão, são intimidações a que a escola deve estar atenta, já conhecedora do que pode levar um aluno a agressão, afirma Moreira (2010). Igualmente, alerta Sposito (1998), os profissionais da educação devem estar atentos às incivildades e discriminações por parte dos alunos, não banalizando tais atitudes. Devem aproveitar o momento pedagógico para educar os alunos contra as culturas de violência, de modo a orientá-los e protegê-los como forma de respeito aos seus direitos.

Porém, estudos realizados na Europa demonstram a falta de iniciativas e resistência dos profissionais (já sobrecarregados de tantas atribuições) em tentar mudar esta realidade e em modificar as escolas de maneira que se tornem centros de segurança e apoio invioláveis. No Brasil, a realidade não destoa muito, de modo que a violência na escola assume as nuances apresentadas pela realidade social e cultural do país. A falta de intervenção dos professores para evitar o fenômeno da violência realça a atmosfera de medo que existe em algumas escolas (GUIMARÃES, 2005).

Para tanto, há que se reconhecer que os cursos de graduação que preparam os profissionais da Educação devem estar voltados à formação de professores capazes de promover o diálogo, a aceitação às diferenças, a tolerância nas interações pessoais e socioeducacionais. Mudou o contexto social e histórico nos quais estão inseridos os jovens, mudando seu perfil (MARRA, 2004). Por outro lado, a escola, conforme argumentou-se anteriormente, parece ter mudado pouco. Guarda consigo as mazelas da segregação racial, da submissão dos alunos, e ainda deixa vedada a participação dos mesmos e da sociedade, que são os mais interessados. Também Guimarães (2005) mostra que os próprios professores sentem a defasagem da instituição escolar em comparação com o que consideram “estar lá fora”, além de entenderem que os professores recém-formados saem mal preparados das

faculdades.

Quanto a outro pilar da educação, a família, Moreira (2010) afirma que existe um distanciamento da mesma com a escola. Há uma fragmentação entre a família, a escola e a sociedade, e as três estruturas que deveriam caminhar juntas por uma educação de qualidade, por valores éticos e morais passados às crianças e adolescentes, caminham separadas. E neste momento violências como o *bullying* tem um vasto espaço para se estabelecer bem como outras modalidades de violência. O caminho de superação da violência no contexto escolar passa necessariamente por uma reaproximação entre família, escola e sociedade. Dito de outra maneira, em todos esses ambientes deve-se erradicar as práticas violentas.

5 BULLYING: VIOLÊNCIA VELADA

No capítulo precedente discorreu-se sobre a noção de violência, com destaque para a violência escolar. Este capítulo, ao abordar tais temáticas, serviu de preâmbulo para o presente capítulo, cujo foco central consiste precisamente em dissecar as diferentes nuances do fenômeno do *bullying*, uma das formas mais comuns de violência velada praticadas contra e entre crianças e adolescentes no âmbito escolar, quanto fora dele, no ambiente de trabalho, militar, contra homossexuais, dentre outros contextos. O objetivo deste estudo dissertativo consiste, vale recordar, em compreender o fenômeno do *bullying* mediante pesquisa empreendida junto aos alunos do IFC, campus Sombrio. Dito de outro modo, ainda que o *bullying* não encerre um fenômeno estritamente escolar, este será o domínio que circunscreverá a presente investigação, o *bullying* escolar.

Antes, porém, de adentrarmos o fenômeno do *bullying* escolar propriamente dito, que, conforme salientou-se acima, encerra o objetivo central deste estudo, direcionaremos aqui o nosso foco de interesse para a noção de *bullying* com o intuito de empreender uma análise mais genérica do conceito. Logo, não se objetiva empreender uma dissecação completa do conceito de *bullying*, o que, aliás, encerra uma tarefa impossível de ser realizada, uma vez que se trata de uma noção ainda em construção, com uma história relativamente recente, mas com um longo passado.

Tendo isto em vista, no presente capítulo, abordar-se-á inicialmente os aspectos terminológicos e históricos em torno da noção de *bullying*, sobremaneira nos tocantes à definição e significado do termo. Em seguida, dá-se prosseguimento com a definição de *bullying* em termos mais amplos, não apenas etimológicos. Em seguida, aborda-se os protagonistas do fenômeno do *bullying*, com o intuito de compreender os papéis desempenhados pelos sujeitos envolvidos no fenômeno. Por fim, procede-se a sua classificação, isto é, uma espécie de morfologia dos diferentes tipos de *bullying*, bem como uma consideração aos critérios usados para isso.

5.1 *Bullying*: Aspectos Terminológicos e Históricos

A palavra *bullying* encontra suas origens no idioma inglês. Na sua raiz encontra-se a palavra *bully*, comumente traduzida para o português como brigão, valentão, tirano; como verbo, significa tiranizar, oprimir, amedrontar, intimidar, maltratar, etc. (NETO, 2011). Não obstante isto, a palavra *bullying* não apresenta ainda um equivalente em português, sendo por isso mantida para designar, como veremos adiante, os comportamentos agressivos e repetitivos de dominação de um indivíduo ou grupo sobre outro indivíduo ou minoria. Noutras palavras, trata-se de um vernáculo inglês sem tradução para o português, empregado para se referir a todas as formas de atitudes agressivas, intencionais e repetidas e que ocorrem sem motivação evidente, adotados por um ou mais indivíduos contra o outro(s), causando dor e angústia e executadas dentro de uma relação desigual de poder (FANTE, 2005).

Interessante notar que a palavra *bullying* não é a única empregada para designar tais comportamentos. Na Noruega e Dinamarca denomina-se de *mobbing*; na Suécia e Finlândia de *mobbing*³; na França emprega-se a expressão *harcèlementquotidién*; na Itália, *prepotenza* ou *bullismo*; *harassment* nos Estados Unidos; na Alemanha, *aggressionenuntershülern*; na Espanha como *acoso y amenaza entre escolares*; em Portugal, de *maus-tratos entre pares* (FANTE 2005).

³ Em ambos os casos, a origem é o termo inglês *mob*. Para mais detalhes, ver FANTE 2005.

Como se pode depreender do parágrafo acima, grande dificuldade linguística acompanha o termo *bullying*. É bem verdade que muito dessa falta de homogeneidade terminológica deriva da tardia projeção social que o fenômeno do *bullying* assumiu na contemporaneidade, ganhando maior notoriedade entre especialistas, meios de comunicação e sociedade em geral apenas na década de 1990⁴. Seja como for, tendo em vista esta dificuldade, salienta Fante (2005), vários estudos foram empreendidos com a finalidade de encontrar uma nomenclatura universal, já que o *bullying* assumiu proporções internacionais, manifestando em todas as culturas e épocas. Conforme escreve a autora,

Um estudo realizado em 14 países diferentes teve como objetivo identificar palavras nativas que se assemelhassem ao conceito de *bullying*. Desse modo, baseado em dados coletados em um grupo de alunos com 14 anos, identificaram-se 67 palavras relacionadas aos comportamentos *bullying*, sem que nenhuma delas abrangesse o significado do termo inglês (FANTE, 2005, p. 28).

Em decorrência dessa dificuldade, no Brasil, convencionou-se adotar o termo *bullying* para, em geral, descrever o “[...] subconjunto de comportamentos agressivos, sendo caracterizado por sua natureza repetitiva e por desequilíbrio de poder” (FANTE, 2005, p. 28).

Deixando à parte as questões puramente semânticas e terminológicas – as quais serão retomadas mais adiante –, no que concerne aos aspectos históricos, tem-se que os primeiros estudos sistemáticos sobre *bullying* tiveram seu lugar, conforme se salientou anteriormente, na década de 1970, na Suécia (FANTE, 2005). Em seguida, o debate avançou para os demais países escandinavos, especialmente na Noruega, onde o *bullying* atraiu a atenção e preocupação de professores, pais e dos meios de comunicação. Um fato que contribuiu decisivamente para isso foi o suicídio de três crianças no norte da Noruega, em 1982, vítimas de *bullying*. O fato não passou despercebido, motivando os primeiros estudos sistemáticos do fenômeno, tais como os realizados por Dan Olweus, então professor e pesquisador da Universidade de Bergen.

Com efeito, foi Olweus, segundo Fante (2005, p. 45), o responsável por desenvolver “[...] os primeiros critérios para detectar o problema de forma específica, permitindo diferenciá-lo de outras possíveis interpretações, como incidentes e gozações ou relações de brincadeiras entre iguais, próprias do processo de amadurecimento do indivíduo”. Para tanto, conforme Neto (2011), o professor Olweus investigou naquela década mais de 85.000 pessoas, incluindo educadores, pais e estudantes de vários períodos e níveis de ensino. Um dos resultados mais significativos foi a constatação de que, a cada sete crianças, uma estava envolvida com o *bullying* (FANTE, 2005; CALHAU, 2009). Ademais, tal pesquisa foi fundamental para o desencadeamento de um projeto de intervenção envolvendo o governo e a sociedade, numa campanha de âmbito nacional, cuja principal característica consistiu em desenvolver regras claras contra o *bullying* nas escolas, ensejar uma participação ativa da parte de pais e professores, aumentar a conscientização para o problema *bullying*, no sentido de eliminar mitos referentes à violência escolar, e promover apoio e proteção para as vítimas (NETO, 2011). A avaliação da experiência norueguesa mostrou que os casos de *bullying* escolar foram reduzidos em 50% (CALHAU, 2009).

Durante a década de 1990 as preocupações e, conseqüentemente, as publicações referentes ao *bullying* aumentaram ainda mais. O jornal espanhol *El País*, por exemplo, publicou uma reportagem mostrando que um a cada quatro estudantes ingleses do ensino

⁴ Os primeiros estudos sobre o fenômeno, veremos a seguir, datam de 1970, época em que o *bullying* passou a despertar o interesse de especialistas na Suécia.

primário sofreu *bullying* em sua unidade escolar. O jornal divulgou ainda que o *bullying* figurou como a principal causa de suicídio entre 766 menores investigados (FANTE, 2005). Neste sentido, muitos programas e campanhas foram propostos com o objetivo de identificar e reduzir a incidência de comportamentos agressivos nos ambientes escolares.

A esta época, tais iniciativas estavam concentradas na Europa, mas logo se espalharam por todo o globo (NETO, 2011). Um dos países com destacada preocupação com o fenômeno do *bullying* são os Estados Unidos. Segundo Fante (2005, p. 46),

O fenômeno cresce entre os alunos das escolas americanas. Os índices de sua incidência são tão altos que os pesquisadores americanos o classificam como um conflito global e preveem que, se persistir essa tendência, será grande o número de jovens que se tornarão adultos abusadores e delinquentes.

Atualmente, conforme já se salientou noutra lugar, o *bullying* encerra um fenômeno de proporções globais, estando presente em todas as sociedades planetárias, independentemente de suas características culturais, sociais e econômicas. Portanto, a sociedade brasileira não se encontra imune a ele. Ao contrário, como o fenômeno ainda é pouco comentado e, principalmente, estudado – motivo pelo qual não pode-se empreender uma comparação com indicadores de outros países –, o fato é que, em termos de estudos e tratamento desse comportamento, o Brasil encontra-se atrasado pelo menos 15 anos (FANTE, 2005).

5.2 Definindo *Bullying*

Na seção precedente discorreu-se sobre a definição etimológica de *bullying*. A partir de sua consideração chegou-se a definição segundo a qual o *bullying* designa um conjunto de atitudes agressivas, intencionais e repetitivas que ocorrem sem motivação evidente, adotado por um ou mais indivíduos contra outra pessoa, causando dor, sofrimento e angústia da vítima. Outras palavras:

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

A partir desta definição preliminar, prossegue Fante (2005, p. 29),

Insultos, intimidações, apelidos cruéis, gozações que magoam profundamente, acusações injustas, atuação de grupos que hostilizam, ridicularizam e infernizam a vida de outros [...] levando-os à exclusão, além de danos físicos, morais e materiais, são algumas das manifestações do *bullying*.

Como se pode depreender das passagens acima, já em sua definição, o *bullying* apresenta três elementos fundamentais, quais sejam: atos repetitivos, comportamentos danosos e deliberados (intencionais) e assimetria de poder entre agressor e vítima (NETO, 2011)⁵. Tais elementos, já presentes na definição originária proposta por Olweus (1999), são

⁵ Ver também OLWEUS (1999) e CATINI (2004).

determinantes para que um comportamento agressivo seja considerado *bullying*.

Segundo Neto (2011), o primeiro desses elementos é preponderante. Conforme escreve o autor,

O bullying só ocorre se houver um contexto social onde os indivíduos estejam envolvidos em relacionamentos duradouros, como acontece no ambiente escolar, quando a convivência é cotidiana. Sem esse cenário, a caracterização dos atos agressivos repetitivos torna-se improvável (NETO, 2011, p. 22)⁶.

O mesmo critério aplica-se nos casos em que a forma de contato seja virtual, como a internet ou celulares – o cyberbullying –, devendo-se considerar que se trata de uma forma de relacionamento estabelecida em um determinado espaço de tempo e com uma frequência também definida (NETO, 2011).

O outro elemento presente na definição apresentada por Fante (2005) refere-se aos comportamentos danosos e deliberados, isto é, atos intencionais que causam danos às vítimas do agressor. Assim, o *bullying* deve ser concebido como uma ação intencional de maltratar o outro, de vê-lo sofrer, por um período contínuo, o que advém do seu caráter repetitivo. Por conseguinte, pode-se facilmente constatar que o *bullying* não encerra uma agressão eventual entre pares, uma simples brincadeira, mas uma violência em que há intencionalidade, premeditação de uma parte em agredir o outro, geralmente o mais fraco, neste jogo de poder.

De fato, é unânime entre os especialistas a tese segundo a qual o *bullying* compreende um nítido desequilíbrio de poder entre agressor e vítima. Este desequilíbrio de poder manifesta-se de diferentes formas: fisicamente, numericamente, fragilidade psicológica. Em outras palavras, por envolver desequilíbrio de poder, nesse caso a vítima tem dificuldade em defender-se, por ser fisicamente mais fraca, por estar em desvantagem numérica em relação ao agressor, por falta de assertividade ou força psicológica frente ao agressor. Conseqüentemente, as vítimas tendem a sofrer quietas, calam-se por medo ou vergonha da exposição, emocionalmente abaladas. Igualmente, as vítimas sentem raiva, sentem-se inseguras e apresentam pensamentos de vingança, de suicídio, fobias sociais e inúmeras outras reações.

Os elementos aqui apresentados e discutidos fazem-se presentes não apenas nas definições propostas por Fante (2005) e Olweus (1999). Apenas a título de exemplo, considere-se a definição dada por Calhau (2009), para quem o *bullying* é uma espécie de assédio moral, ato de desprezar, denegrir, violentar, agredir e destruir a estrutura psíquica de outra pessoa sem motivação alguma e de forma repetitiva. O autor emprega uma metáfora interessante para caracterizar o fenômeno, qual seja, a de um “cerco militar” (CALHAU, 2009). Neste sentido, o *bullying* seria um tipo de “cerco”, uma guerra psicológica – e física – que se desenvolve da mesma forma que uma estratégia de guerra em que o adversário vai sendo atacado continua e intencionalmente até se render ou morrer.

A presença universal desses elementos nas definições de *bullying* sugere tratar-se de um conceito específico e muito bem definido, podendo facilmente ser distinguido de outras formas de violência ou comportamentos que nada tem a ver com *bullying* (FANTE, 2005). Ademais, como tal, possibilita também identificar com clareza e distinção os protagonistas do fenômeno, o que empreenderemos na próxima seção.

⁶ De acordo com Fante (2005) não há muita clareza quanto ao que se quer dizer com repetitividade. Seja como for, salienta a autora, alguns estudiosos entendem ser necessário pelo menos três ataques repetidos para um comportamento seja considerado *bullying* (FANTE, 2005).

5.2.1 Atores envolvidos

O *bullying* é um fenômeno sistêmico, afirmou Neto (2011). Como tal, existe em detrimento de atitudes individuais e coletivas, bem como em virtude do contexto social onde os sujeitos encontram-se inseridos. Portanto, todos os membros da comunidade podem ser apontados como protagonistas, diretos ou indiretos, das ações de *bullying* (NETO, 2011).

Seja como for, ainda que todos desempenhem algum papel no fenômeno do *bullying*, a maioria dos estudiosos do assunto costuma defender a existência de cinco papéis distintos entre os envolvidos no fenômeno. São eles:

- vítima típica;
- vítima provocadora;
- vítima agressora;
- agressor;
- espectador (FANTE, 2005)⁷.

Antes de prosseguirmos em nossa análise desses papéis, cumpre destacar que a atuação dos sujeitos dentro desses papéis não obedece a uma lógica estrita; ao contrário, ela é dinâmica e circunstancial, conforme pontuou Neto (2011). Em outras palavras, significa dizer que não existe uma pessoa que apenas agrida as demais, isto é, atue o tempo todo como agressor; igualmente, não pode haver ninguém que seja apenas vítima. O mesmo vale para os demais papéis. Vamos a eles.

5.2.1.1. vítima típica

A vítima típica é definida como aquele sujeito que serve de bode expiatório para um indivíduo ou grupo. Noutras palavras, as vítimas ou alvos são os indivíduos que sofrem as agressões repetitivas.

De acordo com Fante (2005, p. 71),

A vítima típica é um indivíduo (ou grupo de indivíduos), geralmente pouco sociável, que sofre repetidamente as consequências dos comportamentos agressivos de outros e que não dispõe de recursos, *status* ou habilidades para reagir ou fazer cessar essas condutas prejudiciais.

A autora supramencionada buscou não apenas definir vítima, como também empreendeu estudo bastante avançado procurando definir seu perfil. Segundo Fante (2005, p. 72), suas principais características são “[...] dificuldades se impor-se ao grupo, tanto física como verbalmente, e tem uma conduta habitual não agressiva, motivo pelo qual parece denunciar ao agressor que não irá revidar se atacada e que é ‘presa fácil’ para os seus abusos.”

Partindo-se de tais características, exemplos clássicos de vítimas típicas são os novatos e cadetes no contexto militar; os novos detentos em uma prisão; os novos funcionários em uma empresa; os alunos tímidos no contexto escolar; e tantos outros exemplos, em diferentes contextos (CALHAU, 2009).

⁷ Ver também CALHAU, 2009 e NETO, 2011.

5.2.1.2. vítima provocadora

A vítima provocadora, conforme sugere o próprio nome, refere-se à vítima que provoca reações agressivas com as quais não sabe lidar adequadamente. Segundo Fante (2005, p. 72), em geral, este tipo de vítima pode “[...] ser hiperativa, inquieta, dispersiva e ofensora; é, de modo geral, tola, imatura, de costumes irritantes, e quase sempre é responsável por causar tensões no ambiente em que se encontra”.

Podem ser destacados como exemplos de vítimas provocadoras: o aluno imaturo que provoca perturbação no ambiente de sala sem saber agir com eficiência às reações dos colegas; o trabalhador que, insistentemente, provoca os colegas de trabalho, sem saber se defender das reações dos colegas; o novato de uma prisão que se nega ao cumprimento das novas normas, reagindo energicamente a elas; entre outros exemplos (CALHAU, 2009; NETO, 2011; FANTE, 2005).

Esta definição merece ser repensada, na medida que torna a vítima culpada da própria agressão.

5.2.1.3. vítima agressora

As vítimas agressoras são, simplesmente, pessoas que noutra momento foram vitimizadas pelo *bullying* e passaram a atuar como agressoras de outras pessoas (CALHAU, 2009).

Um exemplo clássico de vítima agressora é mencionado por Fante (2005, p. 72): “[...] é aquele aluno que, tendo passado por situações de sofrimento na escola, tende a buscar indivíduos mais frágeis que ele para transformá-los em bodes expiatórios na tentativa de transferir os maus-tratos sofridos”. Acontece que, “Em casos extremos, são aqueles que se munem de armas e explosivos e vão até a escola em busca de justiça. Matam e ferem o maior número possível de pessoas e dão fim à própria existência” (CALHAU, 2009, p. 12).

Outro exemplo típico de vítima agressora são os militares que, uma tendo passado por experiências de *bullying* quando novatos, passam a reproduzir o mesmo comportamento com os novos integrantes (NETO, 2011).

5.2.1.4. agressor

Trata-se daquele indivíduo que vitimiza os mais fracos (FANTE, 2005). Noutras palavras, são os indivíduos que praticam as agressões morais ou físicas contra seus alvos (CALHAU, 2009).

Com base no perfil traçado por Fante (2005), o agressor, de ambos os sexos, costuma ser indivíduo que manifesta pouca empatia e, no caso de adolescentes, oriundo de famílias desestruturadas em que praticamente inexitem laços afetivos. Em geral, o agressor apresenta-se mais forte que seus companheiros e vítimas, e “[...] sente uma necessidade imperiosa de dominar e subjugar os outros, de se impor mediante o poder e a ameaça e de conseguir aquilo a que se propõe. [...] É mau caráter, impulsivo, irrita-se facilmente e tem baixa resistência às frustrações” (FANTE, 2005, p. 73). Em síntese, pode-se afirmar que os agressores ou *bullies* são pessoas que gostam de poder e de controle. A partir de tais características, não admira que um ou dois alunos agressores seja suficientes para dominar, por exemplo, uma sala de aula com 50 alunos (CALHAU, 2009).

A relação dos agressores com seus alvos ou vítimas não é regido por um método sistemático, nem mesmo por motivos especiais. De acordo com Calhau (2009), suas vítimas são eleitas. Ou seja, “Elas não precisam fazer nada para serem escolhidas. Os agressores simplesmente as elegem no meio de um grupo para serem alvos de seus ataques. Essas agressões, então, não têm um motivo especial, uma origem” (CALHAU, 2009, p. 09).

O único elemento que se mantém inalterado é o perfil da vítima, geralmente indivíduos tímidos, retraídos, ansiosos, temerosos, com dificuldades de defesa, de expressão e de relacionamento. Além disso, escreve Calhau (2009, p. 10), “[...] religião, opção sexual, desenvolvimento acadêmico, sotaque, maneira de ser e de se vestir parecem perfilar o retrato das vítimas”. O mesmo perfil permanece inalterado nos demais contextos em que o *bullying* acontece, como o trabalho, a escola, entre outros.

5.2.1.5. espectador

O espectador ou testemunha silenciosa é o indivíduo que presencia o *bullying*, mas não o sofre nem o pratica. Segundo Calhau (2009, p. 10),

Esse grupo maior é formado por pessoas que ao mesmo tempo são, de uma certa forma, vítimas e testemunhas dos fatos. A grande maioria não concorda com as agressões, mas parece ficar em silêncio, pois tem medo que os agressores, em caso de saída em defesa das vítimas, as “eleja” também para esses ataques.

Outras vezes, os espectadores não denunciam as agressões presenciadas sob pena de serem acusados de “dedo duro”. Isto é muito comum no ambiente escolar, de trabalho e nas prisões, onde os delatores podem sofrer diferentes tipos de represálias. Assim, buscando evitá-las, preferem silenciar (NETO, 2011).

5.3 Classificação

O *bullying* é um fenômeno que pode assumir diferentes roupagens. Significa dizer que o *bullying*, apesar de possuir elementos que o caracterizam e definem como tal, pode ser classificado em diferentes categorias.

A classificação do *bullying* é comumente realizada de acordo com as formas de agressão e os tipos de danos causados às vítimas. Dito de outro modo, existem dois critérios de classificação baseados nas circunstâncias em que as vítimas são agredidas e no tipo de agressão sofrida. A partir desses critérios tem-se os seguintes tipos de *bullying*:

- *bullying* verbal: apelidar, falar mal e insultar;
- *bullying* moral: difamar, disseminar rumores e caluniar;
- *bullying* sexual: assediar, induzir ou abusar;
- *bullying* psicológico: ignorar, excluir, perseguir, amedrontar, aterrorizar, intimidar, dominar, tyrannizar, chantagear e manipular;
- *bullying* material: destruir, estragar, furtar, roubar;
- *bullying* físico: empurrar, socar, chutar, bater; e
- *bullying* virtual ou *cyberbullying*: divulgar imagens, criar comunidades, enviar mensagens e invadir a privacidade, com o intuito de assediar a vítima ou expô-la a situações vexatórias (NETO, 2011, p. 23)⁸.

⁸ Ver também a Lei 14.651, de 12 de janeiro de 2009, no estado de Santa Catarina.

Conforme Neto (2011), ainda segundo os mesmos critérios, pode-se distinguir entre o *bullying* direto e o *bullying* indireto⁹. O *bullying* direto refere-se às ações praticadas diretamente contra os alvos; já o *bullying* indireto diz respeito às ações que não exigem a presença física dos alvos para que sejam efetivadas (NETO, 2011). Ainda conforme Neto (2011, p. 23), “Em um ataque direto, a vítima vê o seu agressor; em um ataque indireto, a vítima é ferida, mas nem sempre sabe quem culpar”.

Seguindo esta mesma linha de raciocínio, tem-se que o *bullying* direto pode ser subdividido em “[...] físico (bater, chutar, tomar pertences), verbal (apelidos, insultos), gestual, sonoro ou relacional (sinais, imitações, sons simulados, atitudes preconceituosas, sexuais ou discriminatórias) etc.” (NETO, 2011, p. 23-24). O *bullying* indireto, por seu turno, compreende “[...] a disseminação de histórias desabonadoras, exclusão, ameaças, furtos, danos materiais etc.” (NETO, 2011, p. 24). Como pode-se inferir disso, uma das formas mais comuns de *bullying* indireto ou social ocorre com a exclusão de um indivíduo de um grupo, de conversas, da participação do outro em atividades, festinhas e outras atitudes de indiferença. Mais recentemente, tem chamado a atenção dos estudiosos o *cyberbullying* ou *bullying* digital, também considerado uma forma de *bullying* indireto.

Outra forma de vislumbrar o *bullying* consiste em considerá-lo a partir dos diferentes contextos em que ele ocorre. De fato, conforme salientou Fante (2005), o *bullying* possui a propriedade de ser reconhecido em vários contextos. Por conseguinte, chega-se novamente a diferentes tipos de *bullying*, a saber: *bullying* escolar, *cyberbullying* ou *bullying* digital, *bullying* no trabalho, *bullying* homofóbico, *bullying* militar, *bullying* prisional¹⁰.

O *bullying* prisional, conforme a própria expressão sugere, diz respeito ao *bullying* praticado nos domínios do sistema prisional, como penitenciárias, centros de detenção provisória, albergues, entre outros (NETO, 2011). Em especial, este tipo de *bullying* é praticado com relação aos novatos do sistema prisional. Neste cenário, como um dos principais agentes promotores do *bullying* é o próprio Poder Público, representados ali pelos policiais e agentes carcerários, o fenômeno acontece indiscriminadamente, nos corredores, pátio, banheiros coletivos e na própria cela. Os atos mais comuns de *bullying* praticados contra os detentos incluem desde sofrimentos físicos até sofrimentos psicológicos, mas também agressões sexuais e morais (NETO, 2011).

As instituições militares constituem ambientes bastantes propícios à prática do *bullying* (GOFFMAN, 2012). Segundo Neto (2011, p. 60), “O meio militar ainda reproduz práticas de *bullying* com muita frequência, notadamente, contra ‘novatos’, recrutas, conscritos, alunos de cursos especiais, cadetes, entre outros. São práticas muito antigas, talvez seculares e não apenas brasileiras”.

Nestes ambientes, uma prática de *bullying* muito comum é o “trote militar”. Os alvos principais são os novatos que, ao chegarem em suas escolas militares, são sujeitados a rituais violentos como espancamentos, corte de cabelo, afogamentos, quedas, entre outros (NETO, 2011).

Outra prática muito comum e conhecida é o “corredor polonês”, onde os militares mandam um candidato – geralmente, um novato ou recruta – passar por um corredor formado por duas fileiras; enquanto realiza o percurso recebe socos, pontapés e insultos. Ainda que

⁹ Esta distinção já havia sido proposta do Olweus em seu estudo clássico do *bullying* (OLWEUS, 1999; FANTE, 2005).

¹⁰ Com efeito, estes não são os únicos contextos ou tipos de *bullying* existentes. Além dos aqui mencionados, podem ser destacados ainda o *bullying* esportivo e o *bullying* religioso. Como nosso objetivo aqui não consiste em elencar a totalidade de contextos onde o *bullying* ocorre, limitaremos nossa análise aos casos supracitados, suficientemente ilustrativos.

violenta, esta prática é ainda hoje permitida pelo próprio Poder Judiciário militar (NETO, 2011).

Atualmente, uma modalidade de *bullying* que tem ganhado destaque, inclusive, nos meios de comunicação é o *bullying* homofóbico. Em particular, tal se deve aos atos violentos praticados em muitas cidades no mundo todo. Um dos casos mais conhecidos no Brasil foi o ataque de um grupo de *Skinheads* em São Paulo contra dois homens que passeavam de mãos dadas no centro da cidade. Um dos homens não suportou os ferimentos e morreu; o outro conseguiu escapar.

Uma das causas potenciais do *bullying* homofóbico é uma conduta inaceitável, mas frequente, em nosso país, que consiste em fazer piadinhas, brincadeiras contra grupos ou minorias vulneráveis. Aliás, conforme discute Neto (2011), há pesquisas, como as empreendidas pelas Fundações Perseu Abramo e Rosa Luxemburgo Stiftung, que evidenciam o preconceito da população brasileira contra homossexuais. Segundo dados obtidos, o que é alarmante, 99% da população brasileira possui preconceito contra os homossexuais. Isto explica as práticas rotineiras de *bullying* homofóbico em escolas, clubes, ambiente de trabalho, entre outros.

O *bullying* no trabalho é também denominado de *workplacebullying*, *mobbing* ou assédio moral (NETO, 2011). Ainda segundo o mesmo autor, “O *bullying* no ambiente de trabalho desequilibra a equação de variáveis que devem coexistir para a manutenção de um ambiente de trabalho que não ‘adoeça’ o trabalhador” (NETO, 2011, p. 45). Neste ínterim, o *bullying* no trabalho pode ser definido como qualquer conduta abusiva, como gestos, palavras, comportamentos, atitudes repetidas e sistemáticas dirigidas contra a dignidade ou integridade psíquica ou física de um trabalhador ameaçando seu emprego ou desestabilizando o clima de trabalho (HIRIGOYEN, 2002).

De acordo com Alkimin (2008), o *bullying* no trabalho apresenta as seguintes características: sujeitos (sujeito ativo e sujeito passivo); conduta, comportamento e atos contra os direitos de personalidade; reiteração e sistematização; e consciência do agente (ALKIMIN, 2008). Outra característica do *bullying* no trabalho refere-se às formas ou sentidos em que ele ocorre, a saber: horizontal (entre trabalhadores do mesmo nível); vertical ascendente (de um trabalhador menos graduado para um mais graduado); e o vertical descendente (de um funcionário graduado ou chefe para um funcionário menos graduado) (NETO, 2011). O *bullying* vertical ascendente é muito incomum, sendo mais constatados o horizontal e o vertical descendente. Seja como for, esta tem se tornado uma prática cada vez mais presente nas empresas, o que tem sido intensificado pela competitividade do mercado.

O *cyberbullying* ou *bullying* digital, segundo Neto (2011, p. 39), “[...] ocorre com a utilização de meio eletrônico como instrumento de agressão no *bullying*”. Para o autor, trata-se de uma verdadeira “epidemia”, de modo que muitas pessoas vêm sofrendo com esse tipo de *bullying*. Esta prática é encorajada pela falsa sensação de impunidade experimentada pelo agressor, já que ele não precisa se identificar ou não pode ser identificado. Ora, para praticar esse tipo de *bullying* basta abrir uma conta falsa (*fake*) no Orkut, MSN, Facebook, Myspace, entre outros, e passar a difamar suas vítimas.

Uma enquete realizada pela ONG da SaferNet Brasil revelou dados alarmantes:

[...] 46% dos 510 adolescentes e crianças que responderam ao questionário afirmam que foram vítimas de agressões na *internet* ao menos uma vez; 34,8% dizem que foram agredidos mais de duas vezes. Dos participantes, 31% são do Estado de São Paulo, onde há o maior número de relatos [...] (NETO, 2011, p. 39).

Esta pesquisa evidencia, entre outros achados, que o *cyberbullying* converteu-se numa prática comum, com graves danos psicológicos e morais para às suas vítimas.

A última modalidade de *bullying* a ser considerada aqui é o *bullying* escolar. Por se tratar de uma modalidade de *bullying* que envolve crianças e adolescentes, o *bullying* escolar apresenta grande visibilidade social. Também contribui para isso a exposição do tema na mídia e no cinema (NETO, 2011). Seja como for, tal visibilidade é notadamente justificada, uma vez que se trata de um grave problema que assola o ambiente escolar.

5.4 O *Bullying* Escolar

O *bullying* escolar pode ser definido como uma instanciação do fenômeno do *bullying*. Embora aconteça no ambiente escolar, ele apresenta os mesmos elementos fundamentais e os mesmos agentes do *bullying*. No que concerne aos elementos fundamentais, para ser considerado *bullying*, uma ação deve conter atos repetitivos, comportamentos danosos e deliberados (intencionais) e assimetria de poder entre agressor e vítima (NETO, 2011). Tais elementos, conforme salientamos anteriormente, são determinantes para que um comportamento agressivo seja considerado *bullying*. Já no que tange aos agentes envolvidos no *bullying*, novamente o fenômeno ocorrido no ambiente escolar apresenta simetria com o fenômeno geral, sendo eles: a vítima típica, a vítima provocadora, a vítima agressora, o agressor e o espectador.

De acordo com Calhau (2009, p. 05), o *bullying* escolar encerra:

[...] é um problema, que, em não sendo controlado, propicia a ocorrência de situações problema e a sua posterior reprodução no meio social, de forma que a tolerância e o respeito sejam abandonados em detrimento de uma linha de relação interpessoal onde seja aplicada a exploração do mais fraco pelo mais forte.

Visto sob esta ótica, o problema torna-se ainda mais gritante por envolver crianças e adolescentes e ocorrer no ambiente escolar. Além disso, faz-se necessário equacionar como consequência do *bullying* escolar o sofrimento nas vítimas, prejudicando sua saúde, e o comprometimento da qualidade de vida e a aprendizagem dos demais alunos envolvidos no processo, ainda que como espectadores. E o que dizer dos casos extremos dos adolescentes que entram na escola com uma arma em punho e atiram para todos os lados, suicidando-se depois? É inegável, portanto, que as consequências do *bullying* escolar afetam todos os membros da comunidade escolar. Conforme Calhau (2009, p. 13), “O ambiente escolar, no *bullying*, perde muito. As situações constantes de agressões de *bullying* dispersam as pessoas e dividem a sala, pois, as ‘brincadeiras’ são percebidas como formas muito diversas pelos envolvidos”¹¹.

Curiosamente, muitos educadores possuem a concepção de que o *bullying* não passa de uma brincadeira entre iguais. Outros alegam que é “normal” da idade. Mesmo pais acabam concordando com mitos dessa natureza. É bem verdade, conforme pontuou Fante (2005), que as brincadeiras e tensões se fazem presentes no cotidiano escolar. No entanto, escreve referida autora, há ainda um tipo de tensão muito danosa, característica do *bullying*. Por conseguinte, torna-se vital desenvolver mecanismos que possibilitem aos educadores diferenciar estes comportamentos (FANTE, 2005). Ainda segundo Fante (2005, p. 49),

[...] os atos de *bullying* entre os alunos apresentam determinadas características comuns: são comportamentos produzidos de forma repetitiva num período prolongado de tempo contra uma vítima;

¹¹ Ver também FANTE, 2005 e NETO, 2011.

apresentam uma relação de desequilíbrio de poder, o que dificulta a defesa da vítima; ocorrem sem motivações evidentes; são comportamentos deliberados e danosos.

A partir dessas características, pode-se distinguir com clareza as ações de *bullying* das brincadeiras convencionais, bem como de agressões ocasionais, surgidas em detrimento de algo fútil e momentâneo.

Seja como for, em virtude dos malefícios advindos do *bullying* e sua presença constante na totalidade das instituições de ensino espalhadas por todo o planeta, foram desenvolvidos inúmeras estratégias voltadas ao combate e prevenção do *bullying*. Muitas dessas ferramentas foram desenvolvidas tardiamente, como é o caso brasileiro, possibilitando que o fenômeno se fizesse presente nas instituições de ensino trazendo prejuízos incalculáveis aos seus membros.

No próximo capítulo, abordaremos alguns dos programas e estratégias desenvolvidas com o propósito deflagrado de combater e prevenir o *bullying* escolar.

6 A PREVENÇÃO E O COMBATE AO *BULLYING* ESCOLAR

6.1 Programas Internacionais

Antes de assumir dimensões planetárias, a preocupação com o *bullying* passou a angariar maior destaque com os estudos empreendidos por Dan Olweus, na Noruega, ainda na década de 1980 (OLWEUS, 1999). Em seu estudo, Olweus mostrou que uma a cada sete crianças norueguesas estava envolvida com o *bullying* (FANTE, 2005; CALHAU, 2009). Partindo dessa constatação, Olweus elaborou um programa voltado à redução dos comportamentos de *bullying* no contexto escolar – o que viria a ser abraçado pelo governo daquele país (OLWEUS, 1999).

Em linhas gerais, sua estratégia assumiu como etapas fundamentais as seguintes diretrizes: requisitos prévios gerais; medidas para aplicar na escola; medidas para aplicar em sala de aula; e um conjunto de medidas individuais (CALHAU, 2009; OLWEUS, 1999). Dessa forma, o projeto de intervenção idealizado por Olweus estabeleceu regras claras contra o *bullying* nas escolas, bem como procurou ensejar a participação ativa da parte de pais e professores, aumentar a conscientização para o problema *bullying*, no sentido de eliminar mitos referentes à violência escolar, e promover apoio e proteção para as vítimas (NETO, 2011). Conforme salientou-se anteriormente, a avaliação da experiência norueguesa mostrou que os casos de *bullying* escolar podem ser reduzidos em 50% (CALHAU, 2009).

O trabalho pioneiro de Olweus inspirou a criação, a partir da década de 1990, de estratégias semelhantes em seu próprio país¹² e em outros países europeus, prestando-se ainda hoje como referência internacional.

Um dos países que tomou como referencial a estratégia norueguesa foi a Inglaterra. A este respeito, entre 1991 e 1993, Peter Smith e sua equipe coordenaram um Projeto contra o *bullying*, em Sheffield. Participaram do mesmo 16 escolas de educação primária e 7 escolas de educação secundária, “[...] cujos resultados se transformaram no material informativo ‘Don’t Suffer in Silence’ (Não Sofra em Silêncio)” (FANTE, 2005, p. 83). Além deste, outros programas e projetos vem sendo aplicados na Inglaterra, tais como: The Role of Peer Support Against School Bullying, coordenado pela professora Helen Cowie; o Childline, que coloca a disposição um telefone par ajudar crianças envolvidas com *bullying*; o Kidsscape, voltado à produção de material específico sobre *bullying*; e o Police Research Group (FANTE, 2005).

Além da Inglaterra, outros países europeus passaram a desenvolver programas e projetos voltados especificamente ao combate e prevenção ao *bullying*. Dentre estes, destacam-se aqueles implementados na Espanha, Inglaterra, Irlanda, Grécia, Portugal, Finlândia e Holanda (FANTE, 2005). Dessa forma, o *bullying* já havia ganhado projeção mundial, vindo a despertar o interesse e atenção de autoridades e estudiosos brasileiros – ainda que tardiamente.

6.2 Programas Nacionais

O surgimento tardio de iniciativas *antibullying* no Brasil instaurou um abismo temporal em relação aos programas surgidos na Europa e nos Estados Unidos. De fato,

¹² Como exemplo, considere-se o aprimoramento do programa de Olweus implementado pelo Ministério de Educação da Noruega, em 1996. Intitulado Programa Norueguês de Prevenção e Controle do Bullying nas Escolas, foi desenvolvido pelo College of Stavanger e foi coordenado por Erling Roland (FANTE, 2005).

segundo Fante (2005), não encerra um absurdo afirmar que, em termos de estratégias voltadas ao combate e prevenção ao *bullying*, o Brasil encontra-se atrasado pelo menos 15 anos.

Seja como for, fato é que a preocupação com o *bullying* instalou-se definitivamente na sociedade brasileira. A época, uma das prioridades no país era a alta incidência de violência (explícita) no escopo escolar. Neste sentido, inexistiam quaisquer iniciativas específicas voltadas ao enfrentamento do *bullying* nas escolas. Neste contexto, destacam-se os trabalhos pioneiros desenvolvidos pela professora Marta Canfield e seus colaboradores, em 1997, em quatro escolas públicas de Santa Maria, no Rio Grande do Sul, bem como as pesquisas empreendidas pelos professores Israel Figueira e Carlos Neto entre 2000 e 2001 em duas escolas municipais do Rio de Janeiro (FANTE, 2005).

Outra iniciativa de destaque nesse período (2002 e 2003) foi o Programa implementado pela Abrapia. De fato, em parceria com a Petrobrás Social, a Abrapia deu início no Rio de Janeiro ao Programa de Redução do Comportamento Agressivo entre Estudantes. Seu objetivo principal consistia, segundo Fante (2005, p. 89),

[...] diagnosticar as situações de *bullying* entre os alunos de 5^a a 8^a séries participantes do programa, traçando os indicadores de prevalência e identificando os tipos mais comuns de maus-tratos, os locais de maior incidência e suas repercussões sobre a comunidade escolar, além de avaliação de eficácia dos recursos de proteção utilizados.

Entre os espólios advindos dessa iniciativa, ficou constatado que 40,5% dos alunos participantes da pesquisa (totalizando 5.875 alunos) encontravam-se envolvidos com o fenômeno do *bullying*. Imediatamente, percebeu-se que os índices de incidência do *bullying* nas escolas brasileiras eram superiores aos encontrados nas escolas europeias.

No entanto, entre as iniciativas mais representativas idealizadas para combater e prevenir o *bullying*, destacam-se o Programa Escola que Protege, elaborado por Faleiros e Silveira (2008) e mantido pelo MEC, e o Programa Educar para a Paz, idealizado e coordenado pela professora Cleo Fante entre 2000 e 2004.

6.2.1 Programa escola que protege

O programa Escola que Protege, apoiado pela ONU, consiste num amálgama de organizações que formam uma rede de proteção a crianças e adolescentes, visando garantir seus direitos constitucionais. Por conseguinte, na base deste Programa encontra-se a crença na articulação entre as diferentes redes sociais de proteção – formal ou informal – a partir de objetivos comuns, sejam eles contra a exploração sexual de crianças e adolescentes, a proteção aos meninos e meninas de rua, a exploração do trabalho infantil, a violência entre pares ou *bullying*, ou outras formas de violência.

Com efeito, uma rede de proteção a crianças e adolescentes consiste num conjunto social formado por órgãos do governo e órgãos não governamentais (ONGs), que se articulam entre si para formar um organismo que garanta os direitos da população infanto-juvenil. Tendo isto em vista, estas redes podem ter abrangência municipal, estadual ou federal, e seu ponto de partida consiste em entender quais são os direitos das crianças e adolescentes e quais os órgãos de defesa e de efetivação dos mesmos. Dito de outro modo, não basta postular direitos para as crianças e adolescentes; ademais, faz-se necessário cumpri-los e reavaliá-los com o propósito de verificar sua eficácia (FALEIROS; SILVEIRA, 2008).

Dentre as ferramentas que fazem parte dessa rede de proteção, destacam-se: os Conselhos de Direitos da Criança e do Adolescente, os Conselhos Tutelares, os Fundos dos Direitos da Criança e do Adolescente, o Ministério Público, as Delegacias de Proteção à

Criança e a Adolescência, entre outras mais. No entanto, segundo Faleiros e Silveira (2008), a base sobre a qual se assentam os direitos das crianças e adolescentes no Brasil é o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (BRASIL, 2011). Nele encontram-se estabelecidos os objetivos, os instrumentos e os organismos para a garantia dos direitos de crianças e adolescentes. Além disso, dispõe quanto ao controle, a vigilância e fiscalização dos programas voltados aos jovens, bem como a exigibilidade e a responsabilização de quem de direito para o cumprimento do estabelecido ao público infanto-juvenil (FALEIROS, SILVEIRA, 2008).

Outra ferramenta da rede de proteção são os Conselhos de Direitos da Criança e do Adolescente. São órgãos do poder executivo, de caráter deliberativo e de composição paritária – 50% dos membros são indicados pelo poder público e 50% são eleitos pela comunidade civil –, estando previstos no Art.88, Inciso II do ECA (BRASIL, 2011). Entre as principais atribuições desses Conselhos, destacam-se: elaborar planos que indiquem as Políticas Públicas a serem adotadas na garantia dos referidos direitos; controlar ações de atendimento à infância e juventude; nomear os membros do Conselho Tutelar; gerir fundos dos direitos da criança e adolescente; instaurar processos administrativos e disciplinares aos membros dos Conselhos Tutelares; fazer a inscrição de programas de proteção e socioeducativos de entidades governamentais e não governamentais, na forma dos artigos 90 e 91 do ECA (BRASIL, 2011).

Ainda segundo Faleiros e Silveira (2008), os Conselhos Tutelares são órgãos municipais, de caráter público, estabelecidos no ECA. As despesas criadas pelo ECA ficam sob a responsabilidade das prefeituras municipais. De acordo com Art. 139 do ECA, a responsabilidade de fiscalizar o Conselho Tutelar cabe ao Conselho Municipal dos Direitos, sob a fiscalização do Ministério Público. Este Conselho nomeia e dá posse aos membros do Conselho Tutelar. Sua função principal consiste em assegurar a efetivação dos direitos da criança e do adolescente. Neste sentido, havendo casos de suspeita ou confirmação de maus tratos contra crianças e adolescentes, sem prejuízo de outras providências legais por parte do denunciante, é necessário comunicar ao Conselho Tutelar conforme previsto nos artigos 13º e 53º do ECA, para que sejam tomadas as medidas cabíveis. Por exemplo, as situações de reiteração de faltas injustificadas e de evasão escolar, após esgotados os recursos escolares, e de elevados níveis de repetência devem ser notificados obrigatoriamente ao Conselho Tutelar (FALEIROS, SILVEIRA, 2008).

Além dos Conselhos Tutelares, os Fundos dos Direitos da Criança e do Adolescente também formam a rede de organizações que visam assegurar os direitos das crianças e dos adolescentes. Sob a sigla FDCA, estando definidos no ECA e nos planos de ação promovidos pelos Conselhos de Direitos, são órgãos de gestão e controle de recursos – tanto os orçamentários, como os demais recebidos de particulares e dedutíveis do Imposto de Renda – deliberados para aplicação em defesa dos direitos das crianças e adolescentes (FALEIROS, SILVEIRA, 2008).

As varas da infância e da juventude são órgãos do judiciário responsáveis pela aplicação de medidas judiciais que venham a ser necessárias à garantia dos direitos das crianças e adolescentes. Estas ficam sob o comando de juízes e, na maioria das vezes, possuem uma equipe psicossocial que tem por competência auxiliar nas decisões dos juízes. Os Conselhos Tutelares, o Ministério Público e as Varas da Infância e da Juventude atuam em conjunto nos casos em que isso for necessário (FALEIROS, SILVEIRA, 2008).

Além das ferramentas esplanadas acima, outras há que podem ser mencionadas, como: as Delegacias de Proteção à Criança e a Adolescência, que possui a função de polícia judiciária, cabendo-lhe a apuração de atos ilegais cometidos contra crianças e adolescentes, através de inquérito policial; os Fóruns dos Direitos de Crianças e Adolescentes, que visam a integração entre os três âmbitos da federação em defesa dos direitos da criança e do adolescente; os Centros de Defesa, ONGs que atuam na defesa infanto-juvenil, na divulgação

dos direitos dos jovens e sensibilização da comunidade; a Defensoria Pública, que apesar de atender a população em geral, faz parte da rede de proteção; as Secretarias de Governo Estaduais e Municipais Executoras de Políticas Públicas, cujas obrigações compreendem garantir a educação, o acesso à saúde, assistência, a cultura, profissionalização e proteção especial a crianças e adolescentes (BRASIL, 2011).

Por fim, convém destacar o papel da Escola enquanto instituição voltada ao acesso e garantia dos direitos da criança e do adolescente. De fato, segundo Faleiros e Silveira (2008), a escola tem também função de atendimento, ou seja, de proteger seus alunos, crianças e adolescentes, quando da violação de seus direitos, além de oportunizar a esses jovens condições para que tenham desenvolvimento escolar, mental, psicológico, sexual, moral e social. Ora, a escola, por se tratar de uma instituição cujo tempo de permanência das crianças é considerável, além de encerrar, conforme vislumbrou-se anteriormente, um espaço onde a violência e o *bullying* fazem-se presentes, deve estar atenta às ferramentas supramencionadas, uma vez que ela poderá, de acordo com os casos, acioná-las visando a garantia dos direitos das crianças e adolescentes. Aliás, o próprio título da estratégia, Programa Escola que Protege, deixa claro este papel centralizador da escola.

6.2.2 Programa educar para a paz

O Programa Educar para a Paz, conforme se precisou anteriormente, foi idealizado e coordenado por Fante (2005). Assim, de acordo com a autora:

A elaboração desse programa – fruto de anos de experiência no magistério e de exaustivas pesquisas no campo da educação – tem como objetivo possibilitar, aos responsáveis pelo desenvolvimento socioeducacional, a conscientização e a identificação do fenômeno por meio de sua caracterização específica; o diagnóstico do fenômeno por meio do conhecimento da realidade escolar, obtido pelos instrumentos de investigação utilizados; e as estratégias psicopedagógicas de intervenção e prevenção, de fácil aplicabilidade entre os alunos, que podem ser adaptadas conforme as necessidades de cada escola (FANTE, 2005, p. 94).

Os objetivos propostos para o Programa encontram-se, filosoficamente, amparados nos valores humanos da tolerância e da solidariedade com o intuito “[...] de que os alunos nele envolvidos desenvolvam habilidades para resolver seus conflitos domésticos de maneira não-violenta” (FANTE, 2005, p. 94). Entre eles, figuram:

- que os alunos sejam conscientizados do fenômeno e suas consequências, a partir da análise das próprias experiências vivenciadas no cotidiano, a fim de que percebam quais os pensamentos e as emoções despertadas por ele, bem como os motivos norteadores desse tipo de conduta;
- que os alunos, por meio da interiorização de valores humanos, desenvolvam a capacidade de empatia, a fim de que percebam as implicações e os sofrimentos gerados por esse tipo de comportamento e desenvolvam habilidades para sua erradicação;
- que os alunos se comprometam com o bem-comum e se tornem agentes de transformação da violência na construção de uma realidade de paz nas escolas (FANTE, 2005, p. 94-95).

A consolidação desses valores e princípios depende da efetivação do programa mediante ações práticas. Tendo isto em vista, Fante (2005, p. 95) apresenta o que denominou de “esquema psicodinâmico do Programa Educar para a Paz”:

Etapa A – Conhecimento da realidade escolar

Primeiro passo: conscientização e compromisso

- reflexões sobre as diversas formas de violência escolar
- escolha da comissão e do coordenador do programa
- escolha do tutor

Segundo passo: investigação da realidade escolar

- investigação (observações, anotações e aplicação de instrumentos)
- divulgação dos indicadores e confecção de material explicativo
- jornada sobre violência e apresentação do diagnóstico escolar

Etapa B – Modificação da realidade escolar

Primeiro passo: adoção de estratégias de intervenção e prevenção

- estratégias gerais
 - medidas de supervisão e observação: os alunos solidários
 - serviço de denúncia
 - encontros semanais para avaliação
 - estratégias individuais
 - redação: “Minha vida escolar” e “Minha vida familiar”
 - entrevista pessoal e em grupo com vítimas e agressores
 - estratégias em sala de aula
 - estatuto contra o *bullying*
 - desenvolvimento das estratégias
 - projetos solidários
 - investigações semanais
 - estratégias familiares
 - encontros de pais e tutores
 - orientações sobre convivência familiar
 - grupo de pais solidários
- Segundo passo: novo diagnóstico da realidade escolar
- investigação da nova realidade escolar
 - apresentação do diagnóstico à comunidade educativa
 - revisão e manutenção do programa (FANTE, 2005, p. 95-96).

Como se pode depreender da passagem acima, o Programa em questão compreende duas etapas distintas. Na etapa A, intitulada, “Conhecimento da realidade escolar”, busca-se prioritariamente angariar informações sobre a realidade escolar na qual pretende-se implantá-lo. Neste ínterim, dois passos são fundamentais: primeiro, deve-se atuar no sentido de conscientizar e comprometer os diferentes membros da comunidade escolar no tocante ao fenômeno do *bullying*. Conforme escreve Fante (2005, p. 97),

Conhecer a realidade da escola – conscientização – e assumir o compromisso de intervir nos problemas – compromisso – são os dois passos decisivos para começar a abordar a questão da violência em uma escola: primeiro, portanto, a conscientização, e segundo, o compromisso.

Para tanto, o envolvimento de todos os membros da comunidade escolar é fundamental, uma vez que todos devem reconhecer seu envolvimento no fenômeno do *bullying* e sua responsabilidade em modificar esta realidade. Neste ínterim, reflexões sobre as diferentes formas de manifestação da violência, a escolha de uma comissão e de um coordenador para o programa são importantes, assim como a escolha de um tutor.

O segundo passo compreendido pela Etapa A consiste em investigar a realidade escolar para a qual o projeto se destina. Para tanto, uma das ferramentas investigativas mais empregadas é o questionário. No caso do *bullying* não é diferente. Segundo Fante (2005, p.

101), “Na maioria dos países, onde se realizam pesquisas sobre o fenômeno *bullying*, o instrumento de referência é o questionário sobre *bullying*: Modelo TMR (Training and Mobility of Researchers)”. Este questionário toma como ponto de partida o questionário original de Olweus e foi adaptado por vários autores, entre os quais Ortega, Lera e Smith (FANTE, 2005). Isto se deve ao fato de as realidades às quais eles se destinam serem diferentes umas das outras. Dessa forma, faz-se necessário adaptá-los. Depois de obtidas as informações, estas devem ser divulgadas à comunidade escolar e materiais explicativos devem ser produzidos. Uma interessante forma de fazer isso é uma jornada sobre violência (FANTE, 2005; MOREIRA, 2010).

A Etapa B compreende dois passos fundamentais, sendo o primeiro deles a adoção de estratégias de intervenção e prevenção. Neste ínterim, quatro níveis distintos de estratégias devem ser abordados: estratégias gerais, como medidas de supervisão e observação, instalação de um serviço de denúncia e encontros semanais para avaliação; estratégias individuais, como entrevistas pessoais e grupais, com vítimas e agressores, bem como redações sobre a vida familiar e a vida escolar; estratégias em sala de aula, como a criação de um estatuto contra o *bullying* e o desenvolvimento de projetos solidários¹³; estratégias familiares, onde podem ser promovidos encontros entre pais e tutores, palestras sobre convivência familiar e a criação de um grupo de pais solidários (FANTE, 2005).

O segundo passo da Etapa B consiste em empreender um novo diagnóstico da realidade escolar. Segundo Fante (2005, p. 152), “Após o desenvolvimento das estratégias contidas no Programa Educar para a Paz, por intermédio das quais toda a comunidade escolar tem participação, o próximo passo é diagnosticar, através de indicadores, a nova realidade da escola”. Com este intuito, os questionários e as redações devem ser empregados novamente como ferramentas, sobremaneira para que o novo diagnóstico possa ser apresentado à comunidade escolar. Por fim, como última recomendação, Fante (2005) sugere que, de acordo com os resultados, a comissão deve considerar revê-lo ou mantê-lo. E destaca: “Nunca é demais lembrar que a continuidade do programa é de importância fundamental, uma vez que devemos formar todos os nossos alunos no espírito de tolerância, no respeito às diferenças, na autoconfiança e na solidariedade se quisermos construir um mundo de paz.” (FANTE, 2005, p. 152-153).

6.3 Outras Estratégias

Os programas apresentados nas seções anteriores encerram poderosas ferramentas de combate e prevenção ao *bullying*. Tratam-se, como se pode vislumbrar em sua exposição, de medidas complexas e que envolvem muitas variáveis. Além disso, requerem tempo e um número considerável de participantes (profissionais) para que sua operacionalidade e eficiência sejam asseguradas. Conforme escreve Neto (2011, p. 63),

Todos os programas entendem as escolas como sistemas dinâmicos e complexos, e que elas não podem ser tratadas de maneira uniforme. Consequentemente, as estratégias e ações antibullying devem ser definidas individualmente, observando suas prioridades, suas características ambientais e, principalmente, as influências culturais, sociais e econômicas exercidas sobre as comunidades atendidas.

Significa dizer que nenhuma escola ou programa possui uma resposta pronta para o problema do *bullying*. Neste sentido, os programas abordados servem mais como guias ou

¹³ Fante (2005) apresenta uma lista bastante vasta de projetos que podem ser implementados em sala de aula.

como provedores de diretrizes gerais para a prevenção e o combate ao *bullying*. Boa parte do seu sucesso advém do emprego de ações genéricas de intervenção, como o Programa Educar para a Paz, que se baseia em estratégias contextuais voltadas a todos os membros da comunidade escolar (NETO, 2011; FANTE, 2005).

Seja como for, existem ainda medidas, estratégias ou intervenções mais específicas que podem igualmente ser implantadas com o intuito de combater e prevenir o *bullying*. Em alguma medida, estas ações encontram-se no escopo dos programas apresentados acima. No entanto, tomadas separadamente, tornam-se de fácil aplicação.

Com efeito, uma das medidas *antibullying* a ser implementada nas escolas consiste em estimular nos membros da comunidade escolar, especialmente nos educandos, comportamentos que tomam por referência valores humanos como a cooperação, a solidariedade, a cidadania e o respeito à moral. Neste ínterim, os “Temas Transversais” ensejados pelos PCNs encerram um grande trunfo para o enfrentamento da violência e do *bullying* no contexto escolar. Em seu escopo, abrangem temas como: ética, meio ambiente, saúde, pluralidade cultural e orientação sexual (BRASIL, 2012). Assim, apenas a título de ilustração, no que tange ao tema ética, podem ser abordados os conceitos de justiça, o senso de cooperação, solidariedade, luta contra as injustiças sociais, bem como a moral que rege a sociedade e as verdades e inverdades que brotam dela. Ao abordar a pluralidade cultural, pode-se tratar da diversidade da cultura brasileira – diversidade esta que é vista como um direito de todos –, instaurando um debate sobre raça, credo, classe social e sexo. Além dessas possibilidades, os PCNs abrem espaço ainda para que, a nível de Estado, cidade ou escola, sejam escolhidos locais para serem trabalhados na mesma perspectiva dos temas transversais.

A abertura trazida pelos PCNs atende a uma carência da atual sociedade brasileira, qual seja, o debate em torno de valores fundamentais à cidadania e à democracia, uma vez que traduzem dilemas e preocupações gerais em nosso país. Segundo Fante (2005), nossa sociedade enfrenta uma profunda crise quanto aos valores de tolerância, justiça e solidariedade, fundamentais na construção da paz social. Em contrapartida, afirmam Beaudoin e Taylor (2005), tanto na sociedade em geral, como na escola, a competição tem ocupado lugar de destaque. Neste sentido, não se trata aqui apenas de implementar estratégias que ensejem os valores supramencionados, mas também que se reprima o avanço de valores como a competição. Logo, qualquer ação ou intervenção *antibullying* deve estimular a observância a valores humanos a despeito da competição, por exemplo.

De fato, ainda segundo Beaudoin e Taylor (2005), faz-se necessário que os educadores atentem para o fato de ensinarem em seus alunos a competição, instalando um clima de competição em todo o espaço escolar. Para os autores, várias ações ilustram bem isso, como as frases “Quem terminar primeiro poderá sair antes para o recreio” e “Quem terminar poderá conversar baixinho”. Note-se que “terminar primeiro” acaba sendo o objetivo dos alunos perante as atividades propostas pelo professor, não importando sua qualidade ou o modo como foi concluída. Ora, é precisamente neste sentido que os métodos de competição exacerbados vão na contramão dos métodos que envolvem a solidariedade, a compaixão, a justiça, etc..

Seja como for, cabe destacar que nem todas as culturas valorizam a competição nessa medida. Na verdade, há culturas que abominam o fato de alguém se destacar em meio ao coletivo, seja na escola ou no trabalho. Como exemplo, temos a cultura japonesa, que valoriza a cultura grupal e chega a punir aquele que procura sobressair-se acima do coletivo. Outro exemplo bastante ilustrativo é a cultura havaiana, onde os jovens se sentem humilhados e constrangidos quando os professores de outros países os elogiam individualmente na frente dos outros. Em suma, tratam-se de culturas que valorizam a colaboração, a solidariedade e a compaixão entre os pares, mostrando que é possível trabalhar estes valores humanos no contexto escolar no escopo de uma estratégia *antibullying* (BEAUDOIN; TAYLOR, 2005).

Outra medida que visa prevenir e combater o comportamento de *bullying* é a punição. Trata-se de uma medida bastante controversa na literatura e no cotidiano escolar. No entanto, como pontuou Neto (2001, p. 70), ainda que se deva evitá-la, em alguns casos “[...] podem ser medidas que fortaleçam a sensação de segurança para as testemunhas e alvos”. Um exemplo bastante ilustrativo a este respeito vem de uma escola pública de Campo Grande, Mato Grosso do Sul. A fim de reduzir o comportamento agressivo dos educandos – especialmente o *bullying* –, com o aval dos pais, a escola passou a aplicar punições aos alunos agressores, tais com distribuir merenda, lavar a louça, lavar os banheiros, limpar o pátio da escola, entre outras atividades. Curiosamente, as atitudes de *bullying* e de violência foram reduzidas em até 60% (MOREIRA, 2010). Dessa forma, empregou-se a punição como forma de coibir o comportamento agressivo, mas sem denegrir o aluno.

Este ponto de vista é compartilhado por Fante (2005). Segundo a autora, não há problema na aplicação de punições aos alunos. No entanto, deve-se observar alguns aspectos, quais sejam: (i) o aluno deve saber e entender o porquê está sendo punido, o que ele infringiu, dentre as normas estabelecidas; (ii) o aluno deve receber rapidamente a punição, para entender que, para toda ação, existe uma consequência; (iii) é importante que o aluno receba uma ação educativa, desta forma ele saberá que as más atitudes podem ser substituídas por boas ações; (iv) deve ser feita uma aplicação consistente, desta forma sempre que ele cometer os erros receberá punição; e (v) o aluno deve receber as sanções com orientações acerca de como fazê-las (FANTE, 2005).

Um dos aspectos salientados pela autora refere-se à aplicação de punições solidárias aos transgressores (FANTE, 2005). Em especial, este tipo de punição dá ao agressor a oportunidade de aprender e realizar uma ação positiva. Além disso, o envolvimento em projetos solidários também leva os alunos a repensarem seus próprios problemas, a desenvolverem responsabilidade social, a ter empatia, a trabalharem em equipe e entenderem suas próprias fraquezas. Nos casos mais graves, terapias com trabalhos manuais e artesanais podem ser utilizadas como meios de reduzir a agressividade (FANTE, 2005).

Uma medida bastante ensejada na literatura e que deve fazer parte de qualquer medida *antibullying* refere-se à conscientização. De fato, conforme escreve Fante (2005, p. 91),

Para que se possam desenvolver estratégias de intervenção e prevenção ao *bullying* em uma determinada escola, é necessário que a comunidade escolar esteja consciente da existência do fenômeno e, sobretudo, das consequências advindas desse tipo de comportamento.

Este mesmo ponto de vista é corroborado por Neto (2011), ao afirmar que uma das primeiras medidas a serem tomadas em qualquer intervenção *antibullying* é a conscientização da comunidade escolar quanto à natureza social do fenômeno bem como com relação às medidas preventivas que devem ser tomadas. Escreve o autor:

As instituições que desenvolveram programas que estimularam a participação dos estudantes, obtiveram resultados mais positivos quando comparadas com as que optaram por projetos conservadores, que preservam a estrutura hierárquica e não possibilitam o diálogo e a troca de percepções entre os diferentes segmentos da comunidade escolar (NETO, 2011, p. 70).

Ora, como pode-se apreender da passagem acima, a conscientização dos membros dos diferentes segmentos da comunidade escolar torna-se vital para o sucesso de qualquer iniciativa volta ao combate e prevenção ao *bullying*. Dito de outra maneira, gestores,

educadores, educandos, familiares e comunidade em geral devem reconhecer a presença do fenômeno em seu meio e assumir o compromisso de combatê-lo.

Faz-se oportuno chamar a atenção para um desses segmentos: a família. Esta cumpre cum um importante papel na atribuição de limites aos seus filhos. Neste sentido, ela encerra uma grande parceira da escola no intuito de mudar o comportamento, especialmente, do agressor. Já vimos que a punição, quando devidamente aplicada e seguida de conscientização, pode contribuir com a redução dos comportamentos agressivos.

Por outro lado, também os pais podem ser mostrar mais presentes e interessados nas vidas de seus filhos, seja ele agressor ou vítima. Podem atuar junto com a escola ensinando-lhes valores como a solidariedade, a compaixão, a amizade, a indignação perante as injustiças, assim como, mais importante, evitar a qualquer custo qualquer forma de violência. O simples gesto de ouvir o que os filhos têm a dizer pode ser um importante aliado no combate e na prevenção ao comportamento de *bullying* (MOREIRA, 2010; FANTE; 2005; NETO, 2011). Por isso, deve ser praticado em casa, pelos pais, mas também nas instituições de ensino, onde estão ainda mais vulneráveis ao fenômeno do *bullying*.

6.4 Combatendo o *Bullying* no IFC, Campus Sombrio

Os programas e estratégias discutidos apontam para a mesma direção: o combate e a prevenção ao *bullying* escolar. Além de nos munir com os aparatos necessários ao enfrentamento do fenômeno no Instituto Federal Catarinense, Campus Sombrio, mostra-nos que, qualquer ação que venha a ser pensada para combater o *bullying*, deve tomar como ponto de partida a realidade para a qual ela se destina.

Neste sentido, tomando como referencial o Programa Educar para a Paz, idealizado por Fante (2005), e o modelo concebido por Moreira (2010), desenvolveu-se não um programa, mas uma proposta de intervenção que consiste numa campanha voltada às demandas do Instituto Federal Catarinense, Campus Sombrio. Por conseguinte, buscando adequar a intervenção à realidade experimentada naquela instituição de ensino, dividiu-se a mesma em três etapas distintas.

Na primeira etapa, busca-se conhecer a realidade vivenciada no IFC, Campus Sombrio no tocante ao *bullying*. Para tanto, seguindo as orientações vislumbradas na literatura, adotou-se o questionário como principal instrumento de coleta de dados.

Na segunda etapa, parte-se para a implementação de trabalhos junto aos educandos do IFC, Campus Sombrio com o intuito de debater e compreender o fenômeno do *bullying*, bem como conscientizá-los sobre as consequências danosas advindas daquela forma de violência.

Por fim, na terceira etapa, realiza-se a avaliação da campanha junto aos educandos. A ferramenta empregada para tanto, seguindo novamente a orientação de Fante (2005), é o questionário.

Antes, porém, de passarmos à exposição da intervenção e dos resultados obtidos mediante seu desenvolvimento junto aos alunos do IFC, Campus Sombrio, faz-se necessário discorrer brevemente sobre os procedimentos metodológicos que orientaram sua aplicação. Este assunto será abordado no próximo capítulo.

7 MÉTODO

O método empregado nesta investigação é o método qualitativo, uma vez que, de acordo com Marconi e Lakatos (2004, p. 269), este método “[...] preocupa-se em analisar e interpretar aspectos mais profundos, descrevendo a complexidade do comportamento humano. Fornece análise mais detalhada sobre as investigações, hábitos, atitudes, tendências de comportamento etc.”

Ora, considerando-se que, em termos gerais, o objetivo principal deste estudo é compreender o fenômeno do *bullying* e os comportamentos por ele implicados, a aplicação do método qualitativo contribui enormemente para a concretização deste propósito por fornecer as ferramentas teóricas necessárias à sua consecução.

No que concerne aos tipos de pesquisa utilizados na realização deste trabalho, tem-se a pesquisa bibliográfica, a pesquisa documental e a pesquisa exploratória, além de um trabalho de intervenção junto aos participantes.

7.1 Participantes

O universo deste estudo são os alunos matriculados nas turmas de 1º, 2º e 3º anos do Ensino Médio e no Curso Técnico concomitante. Dentre estes, foi extraída uma amostra de 90 alunos, de ambos os sexos, com faixa etária entre 14 e 19 anos, cursando o 2º e o 3º ano, em regime de internato e semi-internato, no Instituto Federal Catarinense, Campus Sombrio, entre os anos de 2010 e 2012. Os participantes semi-internos residem num raio de aproximadamente 4 a 50 km de distância da escola, os internos podem variar de 20 a 150 km ou mais.

7.2 Instrumentos

Foi elaborado um questionário, contendo 14 perguntas abertas acerca do *bullying* (ANEXO A) com a finalidade de averiguar como os participantes percebiam este tipo de comportamento violento no escopo escolar; se foram autores, vítimas ou expectadores; quais sentimentos foram despertados frente às atitudes de *bullying*; suas opiniões sobre o que gostariam que fosse feito para reduzir a ocorrência do mesmo; dentre outras questões. O questionário abrange também o *cyberbullying*, uma vez que também este fenômeno manifestou-se nas dependências da instituição de ensino participante. Dessa forma, optou-se por incluí-lo também no questionário.

Para a realização da intervenção através de campanha *antibullying*, empregou-se como instrumentos quatro banners e uma cartilha (ANEXO B) e um folder (ANEXO C) com a finalidade de elucidar o fenômeno do *bullying*.

Por último, foi aplicado um questionário aberto (ANEXO D), contendo uma questão acerca da percepção sobre o *bullying*, visando avaliar a campanha e comparar os dados com o resultado do questionário inicial.

7.3 Procedimento

A realização da pesquisa junto aos participantes obedeceu às seguintes etapas:

- Primeira etapa: Conhecendo a realidade escolar.

Após a apresentação da pesquisa à instituição e aos acadêmicos que participariam da pesquisa, empreendeu-se a aplicação dos questionários, de forma individual. A participação

dos estudantes foi voluntária, autorizada pela instituição e pelos pais/responsáveis (ANEXO E). Os questionários foram aplicados nas aulas de Artes e Filosofia, sob a supervisão das respectivas professoras dessas disciplinas, obedecendo a um roteiro previamente fixado.

Posteriormente, foram averiguadas as fichas dos acadêmicos participantes junto à Coordenação Geral de Apoio ao Educando (CGAE). As fichas dos alunos das séries que estavam registradas e catalogadas, inclusive de anos anteriores, foram importantes para que se tivesse acesso às atitudes da instituição em relação aos atos de indisciplina praticados pelos alunos. Nestas fichas estão registradas todas as ocorrências em relação à vida acadêmica dos alunos, inclusive casos de brigas, discussões e faltas relativas a comportamentos de grosserias ou indelicadeza no ambiente escolar, que foram punidas de acordo com as regras acordadas no CGAE.

- Segunda etapa: Trabalho de intervenção

Primeiramente, houve distribuição da cartilha obtida junto ao Conselho Nacional de Justiça, produzida em 2010, intitulada, “Combater o *Bullying* é uma questão de justiça: aprenda a identificar para prevenir e erradicar esse terrível fenômeno social”. Foi empreendida a leitura e discussão das informações nela contidas junto aos alunos. Os funcionários da instituição também receberam uma cópia da cartilha. Esta cartilha visa responder algumas questões importantes sobre o fenômeno do *bullying*, tais como o que é, suas formas, principais problemas decorrentes, entre tantas outras questões. A cartilha foi trabalhada com os alunos em sala de aula, bem como disponibilizada em cada setor de trabalho dentro do IFC- Campus Sombrio, para apreciação dos servidores.

Também foi distribuído e discutido o folder sobre *bullying*. Em seguida, procedeu-se à exposição e discussão dos *banners* sobre *bullying*. O primeiro banner apresentou uma foto dos alunos do IFC com pôster com os dizeres: “Diga não ao *Bullying*”. No segundo banner o tema destaque foi: “O silêncio do agredido deixa impune o agressor”. Com fotos de jovens com a boca costurada, apresenta num contraponto os seguintes dizeres: “*BULLYING*, é hora de falar!”. No terceiro *banner* o tema tratado é: “*Cyberbullying*: Uma atitude anônima e covarde!”. Por fim, no quarto *banner* o tema é: “*Bullying* - conjunto de maus tratos, ameaças ou outros atos de intimidação física ou psicológica de forma continuada”. Feita a discussão sobre os banners, procedeu-se a sua distribuição nos corredores do IFC.

Após a atividade com os *banners*, realizou-se trabalho em equipe e produção de cartazes, teatro e vídeos. As turmas foram divididas em grupos de cinco a seis alunos, e para cada grupo foi dado um tema, um tipo de *bullying*. *In exempli*: *bullying* homofóbico, *bullying* racial, religioso, *bullying* na escola e no trabalho, contra pessoas especiais. Houve a leitura das cartilhas junto com os alunos para que os mesmos tivessem subsídios para a elaboração dos trabalhos. Feito isto, procedeu-se à confecção dos cartazes, dos vídeos e teatro. Os cartazes abordando os diferentes tipos de *bullying* foram montados com desenhos, colagens, impressões, pinturas. Assim que foram concluídos, houve a exposição desses cartazes nos corredores da escola, a apresentação dos vídeos em sala de aula e teatro no centro cultural. Mediante a exposição, levantou-se o tema para o público externo, que não estava envolvido diretamente com o trabalho, mas que passou a ficar atento à temática.

- Terceira etapa: avaliação da campanha *antibullying* desenvolvida junto aos alunos do IFC, Campus Sombrio.

Após a intervenção com os alunos, pela campanha *antibullying*, procedeu-se à aplicação de um segundo questionário, composto de uma única pergunta, investigando apreender os efeitos da campanha sobre *bullying*.

8 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados aqui apresentados seguem a mesma cronologia empregada no desenvolvimento da intervenção junto ao IFC, Campus Sombrio. A apuração dos dados foi realizada mediante a aplicação da técnica de análise de conteúdo de Bardin (BARDIN, 2009). Esta técnica de análise consiste no “[...] conjunto de técnicas de análise das comunicações. Não se trata de um instrumento, mas de um leque de apetrechos; ou, com maior rigor, será um único instrumento, mas marcado por grande disparidade de formas e adaptável a um campo de aplicação muito vasto: as comunicações” (BARDIN, 2009, p. 25).

8.1 Análise do Questionário

As primeiras informações solicitadas no questionário (ANEXO A) referiam-se aos dados sociodemográficos, que apontaram para faixa etária entre 14 e 19 anos, sendo: 42% (f=38) com idade de 16 anos; 35% (f=31) com 15 anos; 6,7% (f=6) com 14 anos; 8,9% (f=8) com 17 anos; 3,3% (f=3) com 18 anos; 3% (f=3) com 19 anos; e um aluno não informou sua idade.

A questão 1 indagou sobre o sexo dos educandos, evidenciando que 52% dos alunos (f=47) eram do sexo masculino e 48% (f=43) do sexo feminino.

A questão 2 perguntou se o participante era interno ou semi-interno. Dentre os alunos questionados, constatou-se que 53% (f=48) frequentavam o IFC em regime de internato; 44% (f=40) em regime de semi-internato e 3% (f=2) não responderam.

A questão 3 questionou o que o aluno entendia por *bullying* ou assédio moral, e se o mesmo poderia explicar o fenômeno. Dentre os alunos pesquisados, 99% (f=89) afirmaram conhecer a definição de *bullying*. Apenas um participante relatou desconhecer o que era *bullying*.

A segunda parte da pergunta pedia que os mesmos definissem *bullying*. Os dados obtidos fazem referência a três categorias distintas, onde: 74,1% (f=156) referiram-se à agressão psicológica; 15,9% (f=34) definiram *bullying* como agressão verbal; e 10% (f=21) agressão física. Como se pode depreender disso, o maior percentual de respostas associa o *bullying* à agressão psicológica, seguida pelas categorias verbal e física. Estes dados podem ser vislumbrados na tabela 1.

Tabela 1: Frequências e percentuais das categorias referentes ao entendimento dos alunos sobre *bullying* ou assédio moral.

CATEGORIAS	Frequência Simples	Frequência Percentual
Psicológica	156	74,1
Verbal	34	15,9
Física	21	10,0
TOTAL	211	100,

Na categoria psicológica, 12,5% (f=27) dos entrevistados associam o *bullying* a constranger, envergonhar, maltratar, magoar e ofender; 11,8% (f=25) referem-se à agressão psicológica, moral, ataque a autoestima e pressão psicológica; 10,9% (f=23) referem-se a humilhar, insultar, inferiorizar e/ou considerar inferior. As demais respostas mencionaram: incomodar, abusar, assediar, desmoralizar, oprimir, reprimir, atitude de superioridade, brincadeira sem graça ou mal gosto, rir da imperfeição do outro, rir do outro, debochar, assédio moral, ameaçar, amedrontar, ridicularizar, discriminar, zoar, julgar, tachar, excluir,

rejeitar, sofrer preconceito, falta de respeito, falta de ética, fazer algo que o outro não goste, fazer as pessoas se sentirem mal, deixar o outro triste, usar pontos fracos do outro, prejudicar, acarretar problemas graves e consequências, falta de escrúpulos, diversão com a desgraça alheia, expor ao ridículo, abusar, assediar, entre outros.

No que tange à categoria agressão verbal, a análise das respostas evidenciou que a maioria dos alunos, 7% (f=15), entende que o *bullying* corresponde a críticas, agressões com palavras e ofensas. As demais respostas fornecidas mencionam fazer piadinhas, apelidos, xingamentos, vaias e falar mal.

Já no que se refere à categoria agressão física, constatou-se que 8,5% (f=18) associam o *bullying* à agressão física praticada contra alguém; as demais respostas referem-se a traumatizar, ferir e violência.

Os dados levantados demonstram que os alunos conhecem a definição de *bullying*. Tal como concebido pelos teóricos do assunto, o *bullying* encerra um vernáculo de língua inglesa, sem tradução para o português, empregado para designar todas as atitudes agressivas, intencionais e repetidas, executadas dentro de uma relação desigual de poder e sem motivação evidente, adotados por um ou mais membros da comunidade escolar contra outro membro ou grupo de membros, causando prejuízos. Neste íterim, podem ser elencadas como *bullying* as seguintes atitudes: “insultos, intimidações, apelidos cruéis, gozações que magoam profundamente, acusações injustas, atuação de grupos que hostilizam, ridicularizam e infernizam a vida de outros alunos levando-os à exclusão, além de danos físicos, morais e materiais [...]” (FANTE, 2005, p. 29). Por conseguinte, os elementos e exemplos de atitudes citadas pelos alunos correspondem com precisão àquelas listadas pelos teóricos.

A questão 4 indagou se o aluno sabia o que era *cyberbullying* e se o mesmo poderia explicá-lo. Os resultados mostraram que 59% (f=107) dos participantes afirmaram que o *cyberbullying* consiste no *bullying* praticado mediante emprego de programas de internet, como ofensas ao computador, por *chats*, sala de bate-papo, MSN, *Twitter*, *sites* de relacionamento, redes sociais, Orkut, Facebook, e-mail, entre outros. Para 17% (f=30) dos alunos pesquisados, o *bullying* é praticado por intermédio de máquinas, meios tecnológicos e eletrônicos; e outros 17% (f=30) afirmaram desconhecer sua definição. 4% (f=7) responderam se tratar do *bullying* realizado via telefone/celular; e 3% (f=6) através de outros meios de comunicação, como as ações praticadas através de celular, sites, sítios, fotos, vídeos, câmera, telefones, meios de comunicação, virtual, textos, mensagens, jogos e mensagens anônimas.

Tabela 2: Frequências e percentuais das categorias referentes à informação solicitada aos alunos sobre o que é *cyberbullying* e sua explicação

CATEGORIAS	Frequência Simples	Frequência Percentual
Internet	107	59
Meios eletrônicos	30	17
Não sabem	30	17
Telefone	7	4
Meios de comunicação	6	3
TOTAL	180	100

Assim como em relação à definição de *bullying*, também no tocante ao *cyberbullying*, os alunos participantes demonstraram conhecer sua definição. De acordo com Neto (2011), o *cyberbullying* encerra um caso particular de *bullying*, e como tal utiliza-se de ferramentas como e-mails, telefones celulares, salas de bate-papo, *chats*, mensagens instantâneas, sites difamatórios, postados, individual ou coletivamente, com a finalidade de ofender, difamar, e causar dano a outrem. Ora, como evidenciam os dados coletados, os alunos foram capazes de

exemplificar com perfeição as ações e agressões compreendidas pelo *cyberbullying*. Entre as expressões empregadas pelos educandos, destacam-se: “rackeando” “assédio moral por meios eletrônicos”, “quando a vítima é atacada pelo computador”, “ofensas que podem ser anônimas”, “xingamento via internet que atinjam uma pessoa”, “humilhação que pode rolar pelo mundo todo”. Tais expressões mostram que os alunos sabem caracterizar com precisão o *cyberbullying*.

A questão 5 interpelou se o aluno já utilizou meios eletrônicos para humilhar ou constranger colegas, quais os meios e como procedeu. A este respeito, 76% (f=68) dos entrevistados afirmaram nunca terem praticado *cyberbullying* ou *bullying* virtual. Este é um dado bastante relevante, sobremaneira diante da elevação dos índices de *cyberbullying* verificados nos últimos anos.

Já dentre o percentual de alunos que afirmaram tê-lo praticado, 65% (f=13) o fez por meio da internet; 15% (f=3) o fizeram verbalmente; e 20% (f=6) dos participantes não especificaram os meios empregados.

A tabela 3 apresenta estes resultados.

Tabela 3: Frequências e percentuais referentes à solicitação feita aos alunos sobre os meios empregados para humilhar ou constranger colegas.

CATEGORIAS	Frequência Simples	Frequência Percentual
Internet	13	65
Outras	6	20
Verbal	3	15
TOTAL	20	100,

Conforme Neto (2011), o *cyberbullying* é geralmente praticado fora do ambiente escolar. No entanto, dois terços dos agressores estudam na mesma escola da vítima. Seja como for, um dos catalizadores do *cyberbullying* é a sensação de impunidade experimentada pelo agressor, uma vez que o mesmo pode se manter em inteiro anonimato.

Por outro lado, os efeitos do *cyberbullying* são altamente devastadores para suas vítimas, como se fossem praticadas frente a frente (NETO, 2011). De acordo com os alunos entrevistados, suas atitudes orbitaram principalmente agressões verbais, palavras ofensivas, de baixo calão e atitudes homofóbicas.

Uma informação curiosa fornecida pelos participantes refere-se à reação da vítima. De acordo com alguns entrevistados, se a vítima se ofende e revida o ataque, as ações de *cyberbullying* são intensificadas; ao contrário, se a vítima não reage às investidas do agressor, este pode até abandonar o comportamento.

Seja como for, diante do exposto, faz-se mister que pais e/ou responsáveis, professores e gestores estejam preparados para lidar com esta situação, que acaba por refletir negativamente no ambiente de sala de aula (NETO, 2011).

A pergunta 6 indagou aos alunos se já foram constrangidos ou humilhados por meios eletrônicos, quais foram os meios e como se sentiram diante do fenômeno. Os resultados mostram que 28% (f=25) revelaram terem sofrido *cyberbullying* e, o que chama ainda mais a atenção, 72% (f=65) dos participantes afirmaram que nunca sofreram *cyberbullying*.

Dentre os participantes que foram vítimas de *cyberbullying*, conforme mostra a tabela 4, estes apontaram as seguintes ferramentas: 28% (f=7) o Orkut; 23% (f=6) MSN; 23% (f=6) pela internet; 7% (f=2) o telefone; 7% (f=2) o Twitter; 4% (f=1) o Formispring; 4% (f=1) site de relacionamento; e 4% (f=1) foto.

Tabela 4: Frequências e percentuais das categorias referentes aos meios eletrônicos pelos quais os educandos sofreram *cyberbullying*.

CATEGORIAS	Frequência Simples	Frequência Percentual
Orkut	7	28
MSN	6	23
Internet	6	23
Telefone	2	7
Twitter	2	7
Sites de relacionamento	1	4
Formispring	1	4
Foto	1	4
TOTAL	26	100,

Quando indagados sobre como se sentiram em relação às agressões, os alunos que admitiram terem sido vítimas de *cyberbullying* responderam: 24% (f=7) sentiram-se mal; 17,1% (f=5) sentiram angústia e humilhação; 14% (f=4) raiva; 14% (f=4) se sentiram constrangidos; 10,3% (f=3) afirmaram não terem sentido nada; as demais respostas foram: sentiu-se triste, reservado, estranho, sentiu-se bem, chateado e excluído. Estes percentuais podem ser visualizados na tabela 5.

Tabela 5: Frequências e percentuais das categorias referentes aos sentimentos despertados pelo *cyberbullying* nas vítimas entrevistadas.

CATEGORIAS	Frequência Simples	Frequência Percentual
Sentiu-se mal	7	24
Angústia, humilhação	5	17,1
Raiva	4	14
Constrangido	4	14
Nada	3	10,3
Chateado	2	7
Exclusão	1	3,4
Reservado	1	3,4
Triste	1	3,4
Bem	1	3,4
TOTAL	29	100,0

Com efeito, de acordo com Fante (2005), as vítimas de *cyberbullying* sentem-se amedrontadas, envergonhadas, com raiva e impotentes quando continuam sendo negligenciadas pelos que estão próximos. Ademais, passam a desenvolver reações de ansiedade, irritação, melancolia, tristeza, estresse acompanhado de outros sintomas. Ora, como depreende-se do que foi afirmado anteriormente, tais sintomas correspondem precisamente ao que foi mencionado pelos alunos quando indagados sobre o que sentiram diante das agressões. Os percentuais referenciados na tabela acima evidenciam que os sentimentos mais comuns aos alunos vítimas de *cyberbullying* são o mal estar, angustia e humilhação e raiva. Ainda que num percentual menor, a raiva pode atuar como vetor para o desenvolvimento de comportamentos agressivos.

A questão 7 perguntou se o aluno já teve participação direta em atitudes de *bullying* como autor, alvo ou testemunha e como isso aconteceu. Dentre o total dos alunos participantes da pesquisa, 65% (f=59) afirmaram terem participado diretamente em atitudes

de *bullying* e 35% (f=31), por seu turno, responderam nunca terem tido participação no fenômeno.

Quando questionados quanto à maneira como participaram no fenômeno – como autor, alvo ou testemunha –, os alunos que reconheceram sua participação direta no *bullying* responderam como segue: 43,4% (f=36) como testemunha; 34,9% (f=29) como alvo e 21,7% (f=18) como autor.

Os dados na tabela 6 corroboram os dados obtidos em pesquisas semelhantes. Um dos aspectos confirmados é o percentual de testemunhas, que é superior ao de vítimas e agressores. Conforme revela Fante (2005), as testemunhas encerram a maioria dos indivíduos relacionados ao fenômeno do *bullying* (FALEIROS, 2008; NETO, 2011).

Tabela 6: Frequências e percentuais das categorias referentes à informação solicitada aos alunos quanto a sua participação direta em atitudes de *bullying* como autor, alvo ou testemunha.

CATEGORIAS	Frequência Simples	Frequência Percentual
Testemunha	36	43,4
Alvo	29	34,9
Autor	18	21,7
TOTAL	83	100,

Entre os alunos que reconheceram sua participação como agressores, uma das causas apontadas para o seu comportamento foi sua condição passada de vítima. Com efeito, conforme se vislumbrou nos capítulos precedentes, a condição de vítima acaba desencadeando nos sujeitos atitudes que os colocam em situação de agressores. Alguns alunos afirmaram ainda como motivador adicional de seu comportamento agressivo a influência do grupo. De acordo com eles, nunca haviam praticado *bullying* até participar junto ao grupo. Um dos casos clássicos, citados por alguns alunos, relaciona-se à chegada dos calouros. Este comportamento, conforme se vislumbrou ao longo do estudo, é típico também a outros ambientes, como o militar e o prisional. Nestes contextos, assim como no escolar, os novatos são sujeitados a diferentes tipos de agressões que caracterizam o *bullying*, vindo os mesmos a repetir o comportamento no futuro (FANTE, 2005; NETO, 2011). Ademais, na condição de agressores, alguns alunos revelaram ter rido do colega em virtude de suas vestimentas, brincado com sua opção sexual, bem como ter puxado as roupas íntimas de colegas (conhecido como “chá de cueca”), agressões físicas, posto apelidos, entre outros.

Os comportamentos postos anteriormente possuem grande compatibilidade com o perfil do agressor detalhado nos capítulos precedentes. Segundo Fante (2005), o autor de *bullying* seleciona ou escolhe suas vítimas. Em geral, prefere as vítimas que demonstrem algum ponto fraco, com problemas psicológicos, timidez, insegurança ou ansiedade, ou tipos físicos que o tornem um alvo fácil. Com tal perfil, o agressor sabe que a vítima dificilmente irá revidar ou mesmo terá alguém para defendê-lo. Para Faleiros (2008), isto demonstra a teoria do poder envolvida no *bullying*, onde um domina o outro para obter alguma vantagem de ordem material, sexual ou psicológica.

Na condição de alvo, os alunos participantes afirmaram ter sofrido piadas relacionadas ao tipo físico (no caso, ser muito magra, cor da pele), exclusão social, especialmente no alojamento, apelidos, provações trotes, entre outros. Ainda de acordo com os alunos entrevistados, tais agressões despertaram sentimentos diversos, como raiva, medo, insegurança, além do desejo de não mais regressar à escola, entre outros. Ora, como afirmou Fante (2005), os efeitos do *bullying* atingem a todos os envolvidos no fenômeno, mas são as vítimas que sofrem as principais consequências.

Enquanto testemunhas, os alunos participantes da pesquisa revelaram presenciar cenas

de *bullying* onde as agressões consistiam desde discriminação pela opção sexual, pela roupa, pelo Orkut, humilhação mediante amostragem de fotos, até apelidos inconvenientes, exclusão de jogos e opressão. Constituindo maioria entre os envolvidos no fenômeno do *bullying*, as testemunhas podem adotar diferentes atitudes diante das cenas de agressão. Em geral, tais se mantem afastados, permanecendo como observadores.

Outro comportamento bastante comum consiste em participar do *bullying* ao lado do agressor, como estratégia para desviar a atenção do agressor para outros alvos. Acontece, no entanto, que este comportamento maximiza os efeitos da agressão nos alvos. Por isso, afirma Fante (2005), seu papel é crucial no combate e prevenção ao *bullying*, devendo haver programas voltados a incentivar sua participação ativa no fenômeno, no sentido de denunciar e impedir agressões a colegas no contexto escolar.

A pergunta 8 questionou o aluno sobre as agressões observadas sofridas por seus colegas e pede para descrevê-las.

Tabela 7: Frequências e percentuais das categorias referentes à informação solicitada aos alunos sobre quais as agressões observadas sofridas por seus colegas e pede para descrevê-las.

CATEGORIAS	Frequência Simples	Frequência Percentual
Psicológica	135	53,8
Verbal	71	29
Física	27	11
Outras	16	6,2
TOTAL	249	100,

Quando indagados sobre a natureza das agressões praticadas, as respostas obtidas revelaram que: 53,8% (f=135) eram agressões psicológicas; 29% (f=71) agressões verbais; 11% (f=27) agressões físicas; e 6,2% (f=16) mencionaram outras formas de agressão.

No tocante às agressões verbais, dentre os de abusos observados, 89% (f=63) referem-se a apelidos pejorativos; 7% (f=5) a agressões verbais e 4% (f=3) a críticas.

Dentre as respostas que compõem a categoria de agressão psicológica, 10,4% (f=26) referem-se à exclusão de grupo; 9,6% (f=24) à discriminação sexual; 9,2% (f=23) à discriminação racial (racismo); 7,2% (f=18) à discriminação religiosa; e os demais participantes mencionaram ainda vaiar, agressões verbais com brigas, mentir, envergonhar, rebaixar, humilhar, preconceito, ameaçar, difamar, entre outros tipos de discriminação.

Quanto às agressões físicas, 6% (f=15) mencionaram agressões físicas contra os colegas; 5% (f=12) citaram pegar ou quebrar pertences e 3% (f=8) dos participantes responderam não responderam ou mencionaram outro tipo de agressão.

Os dados captados mostram que as agressões de ordem psicológica são mais comuns e frequentes no ambiente escolar. Acontece, no entanto, que estas agressões, por serem repetidas, podem causar sérios danos em seus alvos, exigindo tratamento prolongado (FANTE, 2005).

A pergunta 9 indagou quais foram os locais em que o aluno vivenciou as agressões de *bullying*. As respostas dos entrevistados denotaram que 86,6% (f=149) das agressões tiveram lugar em locais públicos e que 8,1% (f=14) ocorreram em locais privados.

Tabela 8: Frequências e percentuais das categorias referentes à informação solicitada aos alunos sobre quais foram os locais em que ele vivenciou as agressões de *bullying*.

CATEGORIAS	Frequência Simples	Frequência Percentual
Espaço público	149	86,6
Espaço privado	14	8,1
Não respondeu	5	3
Lugar nenhum	4	2,3
TOTAL	172	100

Entre os locais citados como privados figuraram 6,4% (f=9) no alojamento; 2,1% (f=3) em casa/parentes; 0,7% (f=1) no banheiro; e 0,7% (f=1) em grupo de amigos.

Já entre os locais públicos foram citados: 47% (f=71) na escola; 15% (f=23) nas ruas; 7,3% (f=11) em festas; 4% (f=6) em sala de aula; 2,6% (f=4) na praia; 2,6% (f=4) em locais públicos; 2% (f=3) na cidade/comunidade; 2% (f=3) no ônibus e/ou parada; e 2% (f=3) nos corredores. As demais respostas fornecidas pelos alunos participantes mencionam ainda como locais públicos o trânsito, computador/internet, Orkut, fora da escola, meios eletrônicos, mercado, em todos os lugares, pátio da escola, parque de diversões, saída da escola, redes sociais, jogos de futebol, shopping, CTG, nos intervalos de aula, entre outros.

Os resultados encontrados mostram que a maioria das agressões praticadas ocorreu em locais públicos. Nestes locais, o que alcançou maior percentual foram as agressões ocorridas nas dependências da própria instituição de ensino. Um dos fatores que contribuem para isso é o alto percentual de alunos internos, representando mais de 50% dos participantes, conforme constatado na questão 2, analisada anteriormente. Dito de outro modo, permanecendo a maior parte do tempo nas dependências da escola, os alunos estão mais sujeitos a presenciar os comportamentos de *bullying*. Aliás, conforme Marra (2004), a escola não é somente vítima da violência que está fora dela; a violência que se manifesta na escola também apresenta os matizes próprios da instituição onde ela acontece. Neste íterim, as ações de *bullying* presenciadas no escopo da instituição participante da pesquisa obedecem a matizes próprios, de tal sorte que apenas ações voltadas a esta realidade podem servir ao seu enfrentamento.

Ainda na pergunta 9, tendo em vista conhecer mais a fundo o tipo de violência praticada nas dependências do Instituto Federal, indagou-se aos alunos internos as ações de *bullying* presenciadas no alojamento da escola. Os dados coletados podem ser vislumbrados na tabela abaixo.

Tabela 9: Frequências e percentuais das categorias referentes à informação solicitada aos alunos internos se os mesmos já vivenciaram ações de *bullying* no alojamento

CATEGORIAS	Frequência Simples	Frequência Percentual
Verbal	34	46
Psicológica	20	27
Física	11	15
Nunca presenciou	9	12
TOTAL	74	100

Conforme se pode depreender dos dados listados na tabela 9, no que tange à categoria verbal, 46% (f=34) dos entrevistados afirmaram ter presenciado apelidos, brincadeiras, piadas, xingamentos, brigas/discussões, trotes e hinos.

A categoria agressões psicológicas totalizou 27% (f=20), com respostas referentes à:

discriminação pelo peso, origem, tamanho, lugar, ameaça de morte, exclusão do grupo, atitudes de deboche/superioridade e constrangimento.

Na categoria física, 15% (f=11) dos alunos mencionaram ter presenciado atitudes como chutar, quebrar objetos, agressões físicas, humilhações, como o “chá de cueca”, “pinto” e “contra-fraudinha”. E, 12% (f=9) afirmaram que nunca haviam presenciado.

Então, como se pode perceber, a maioria das agressões praticadas no alojamento da instituição é de ordem verbal, seguidas por agressões psicológicas e ações físicas.

A questão 10 interpelou a reação do aluno frente às ações de *bullying* ou *cyberbullying* sofridas. Os dados encontram-se expostos na tabela abaixo.

Tabela 10: Frequências e percentuais das categorias referentes à informação solicitada aos alunos quanto a sua reação frente às ações de *bullying* ou *cyberbullying*.

CATEGORIAS	Frequência Simples	Frequência Percentual
Não revidou	66	62,2
Revidou	31	29,3
Não respondeu	9	8,5
TOTAL	106	100

A este respeito, dentre os alunos que afirmaram ter sido alvo de *bullying* ou *cyberbullying*, 29,3% (f=31) revidaram frente às agressões. Por outro lado, 62,2% (f=66) dos entrevistados afirmaram não ter revidado. Os demais entrevistados não responderam.

Entre os alunos que não revidaram diante das agressões sofridas, 80% (f=36) dos entrevistados afirmaram ignorá-las. Os demais alunos responderam não agir como seu agressor, aguentar firme, não ligar, não fazer nada, não dar bola e agir naturalmente.

Já no que concerne aos alunos que revidaram às agressões sofridas, 30% (f=16) procuraram se afastar do agressor; 13% (f=7) ficaram tristes ou magoados; 9% (f=5) procuraram falar com o agressor; 8% (f=4) agrediram fisicamente o agressor; e 6% (f=3) afirmaram não ter achado graça em suas atitudes. As demais reações foram: “mandei tudo si fude”, “respondi”, “agi da mesma forma”, “pedi ajuda”, “traumatizada”, “abalado”, “depressão”, “escondi”, “adoeci”, “constrangido”, “levei pro CGAE”, “chorei muito”.

Com efeito, as reações explicitadas pelos alunos vítimas de *bullying* ou *cyberbullying* são compatíveis com aquelas identificadas por Fante (2005). De acordo com a autora, tais reações incluem medo, vergonha, raiva, impotência e, sendo continuamente expostas a tais agressões e frente à omissão de quem as presencia, as vítimas passam a desenvolver reações de ansiedade, estresse, irritação, melancolia e tristeza. O mesmo ponto de vista é compartilhado por Marra (2004), apontando como consequências e reações ao *bullying* são: crise de identidade, sentimentos de injustiça e abandono, sentimento de impunidade, isolamento da sociedade, suicídios e doenças. De qualquer modo, as reações e atitudes dos alunos vítimas de *bullying* ou *cyberbullying* são compatíveis com aquelas veiculadas na literatura especializada.

A pergunta 11 indagou o aluno sobre o que ele sentiu quando testemunhou uma agressão de *bullying* praticada contra um colega.

Conforme pode-se depreender da tabela 11, 48,3% (f=45) dos participantes sentiram alguma emoção negativa; 18,2% apresentaram indiferença; 15% (f=14) sentiram alguma emoção positiva.

Tabela 11: Frequências e percentuais das categorias referentes à informação solicitada aos alunos sobre o que ele sentiu quando testemunhou uma agressão de *bullying* sofrida por um colega.

CATEGORIAS	Frequência Simples	Frequência Percentual
Emoção negativa	45	48,3
Indiferença	17	18,2
Emoção positiva	14	15
Nunca testemunhou	7	8
Outras	6	6,5
Não respondeu	4	4
TOTAL	93	100

Os alunos que afirmaram sentir indiferença diante das agressões de *bullying* responderam que não sentiram nada, “indiferença”, “neutro” e respostas irônicas. Já os alunos que sentiram alguma emoção positiva responderam; “achei engraçado”, “felicidade” e “leve”. Os alunos que apresentaram alguma emoção negativa afirmaram sentirem-se chocados, “dor”, “triste”, “pena”, “acho ruim”, “ódio/raiva/brabo”, “constrangido”, “perplexo”, “mal”, “nojo” e “desprezo” pelo ocorrido.

Os sentimentos apresentados pelos alunos que presenciaram alguma atitude de *bullying* mostraram-se em sua maioria negativas. Este dado corrobora os efeitos perniciosos advindos do *bullying* e expostos anteriormente. Por outro lado, revela a empatia dos expectadores ou testemunhas para com as vítimas da agressão, possivelmente por se identificarem com as mesmas.

Ademais, cabe enfatizar ainda as emoções positivas experimentadas por alguns alunos diante das ações de *bullying*. Ainda que o percentual tenha se apresentado baixo, presente apenas em 15% dos entrevistados, deve-se abstrair daí que estes alunos apresentam perfis muito semelhantes ao dos agressores, podendo ser capazes de se deleitar com as ações de *bullying* praticadas contra suas vítimas (FANTE, 2005; NETO, 2011).

A questão 12 perguntou ao aluno se o mesmo já presenciou o *bullying* ou *cyberbullying* contra algum professor do IFC Campus Sombrio e como isso aconteceu. De acordo com os dados levantados, 57% (f=51) dos entrevistados afirmaram nunca ter presenciado práticas de *bullying* ou *cyberbullying*. Já 34% (f=31) dos alunos afirmaram ter testemunhado agressões desse tipo contra professor. E 8% (f=7) não souberam responder.

Estes dados são reveladores das dimensões assumidas pela violência no contexto escolar. Tal perspectiva é endossada por Neto (2011), ao afirmar que a violência tem se disseminado com tal velocidade no mundo que tem sido motivo de preocupação e considerada um problema de saúde pública. Não menos deve ser considerada a violência dirigida contra o professor. Este tem sido alvo frequente da agressividade de alunos, desde ataques verbais a ataques físicos. Neste contexto, conforme escreve Calhau (2009, p. 26),

[...] alguns alunos colocam apelidos desrespeitosos em professores, ficam conversando excessivamente e fazendo barulho nas aulas com o intuito de atrapalhar os trabalhos, espalham fofocas na escola tentando desestabilizar a situação do professor junto com a direção, somem com o giz e os pincéis atômicos (impedindo que a aula seja realizada ou que comece no horário), jogam giz nos professores, vão o

professor, tudo arquitetado de forma insistente para impedir que o trabalho do professor possa ser realizado.¹⁴

Aliás, conforme evidencia a tabela abaixo, a agressão verbal e a discriminação foram os elementos mais citados pelos educandos como formas de agressão ao professor. Para mais detalhes, veja-se a tabela abaixo.

Tabela 12: Frequências e percentuais das categorias referentes à informação solicitada aos alunos sobre se este presenciaram cenas de *bullying* ou *cyberbullying* contra algum professor do IFC, Campus Sombrio e como isso ocorreu.

CATEGORIAS	Frequência Simples	Frequência Percentual
Verbalmente	24	60
Discriminação	14	35
Não respondeu	2	5
TOTAL	40	100

Ora, 60% (f=24) dos alunos que responderam à pergunta afirmaram ter presenciado algum tipo de agressão verbal contra o professor, através de apelidos pejorativos, piadas, falando mal, difamações, discussões com o professor, xingamentos ao professor, entre outros.

No que se refere à categoria discriminação, 35% (f=14) dos alunos presenciaram atitudes de discriminação contra o professor, como demonstrações de superioridade por parte do aluno, desenhos, aparência, opção sexual e imitação (nos alojamentos).

Os casos de *bullying* ou *cyberbullying* praticados contra educadores caracterizam o que se convencionou denominar de *bullying* vertical ascendente. De acordo com Fante (2005), este tipo de *bullying* é praticado por um membro menor da hierarquia em relação a um membro superior. No contexto escolar, o caso mais comum é o do aluno para com o professor. Nestes casos, um aluno influente lidera outros e afetam o professor, criando transtornos tantos que o professor sente-se mal diante do ocorrido. De acordo com Moreira (2010, p. 47), este comportamento vem sendo reforçado pelas atitudes de muitos pais em relação a seus filhos, uma vez que “[...] antigamente os pais chamavam a atenção dos filhos diante dos professores, hoje os pais chamam a atenção dos professores diante dos filhos”.

A questão 13 indagou se o aluno participou de agressões contra professor. Os dados obtidos junto aos participantes mostram que 18% (f=16) dos alunos participaram de ações de *bullying* contra algum educador. Por outro lado, a imensa maioria, 79% (f=71), afirmou jamais ter participado de agressões contra educadores. E 3% (f=3) não responderam a pergunta.

Pode-se elencar inúmeros fatores motivadores do *bullying* praticado pelos alunos acima referenciados. De acordo com Fante (2005), podem ter contribuído decisivamente a imposição de regras rígidas, regras impostas e não construídas em conjunto, o ressentimento dos alunos com relação aos professores e à instituição.

A questão 14 solicitou aos alunos entrevistados que opinassem sobre alternativas para combater o *bullying* escolar. Ao serem indagados a este respeito, conforme evidencia a tabela abaixo, três categorias de respostas sobressaíram-se às demais, quais sejam: 47% (f=67)

¹⁴ Em artigo divulgado pela *Folha de São Paulo*, os professores de escola pública de São Paulo encerram os principais alvos de violência praticada por alunos. Já segundo o Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo, 95,9% dos 684 professores entrevistados em pesquisa sofreram agressão verbal e 82% física (CALHAU, 2009).

citaram a conscientização como melhor forma de combater o *bullying* escolar, listando como exemplos campanhas e palestras, além do exemplo dos pais; 27% (f=39) acreditam que punir, fazendo alusão em suas respostas às leis, advertências, repressão e justiça. Já 13% (f=19) acreditam que não é possível combater o fenômeno do *bullying* escolar. Para mais detalhes, os dados estão dispostos na tabela 13.

Tabela 13: Frequências e percentuais das categorias referentes à informação solicitada aos alunos quanto a sua opinião sobre o que pode ser feito para combater o *bullying* na escola.

CATEGORIAS	Frequência Simples	Frequência Percentual
Conscientizar	67	47
Punir	39	27
Não há como combater	19	13
Outros	15	10,4
Não sabem	2	1,3
Sem resposta	2	1,3
TOTAL	144	100

Já no que tange à categoria outros, o que corresponde a 10,4% (f=15) das respostas, entre as sugestões apresentadas encontram-se o diálogo, o pedido de respeito, dar maior ênfase ao assunto, igualdade entre todos, incentivar os alunos a contar o que aconteceu, um conselheiro para ajudar a vítima, permitir brincadeiras sadias, acompanhamento psicológico, mudar a forma de reagir, humilhar a quem humilha, entre outras.

Seja como for, pode-se inferir a partir dos dados acima que, para os alunos participantes da pesquisa, a prevenção e/ou conscientização encerra a principal estratégia no combate ao *bullying* escolar. Esta afirmação encontra respaldo entre educadores e especialistas em todo o mundo, uma vez que reconhecem a importância de se criar programas de prevenção e combate ao *bullying* escolar. Segundo Fante (2005, p. 82),

Diversas pesquisas e programas de intervenção *antibullying* vêm se desenvolvendo na Europa e na América do Norte, visando principalmente conscientizar toda a comunidade escolar sobre o fenômeno e sensibilizá-la sobre a importância do apoio às vítimas, buscando encaminhá-las para tratamentos clínicos, encorajá-las à denúncia, além de fazer com que se sintam protegidas.

Ora, como se depreende disso, as sugestões apontadas pelos educandos entrevistados coaduna-se perfeitamente com as perspectivas endossadas pelos especialistas no fenômeno, especialmente no que concerne à conscientização, uma das formas mais eficazes de combate ao *bullying* escolar (FANTE, 2005; CALHAU, 2009).

Uma das estratégias empregadas pelo IFC Campus Sombrio com a finalidade de prevenir e combater as atitudes agressivas de seus alunos consiste, conforme se salientou anteriormente, na aplicação de punições aos alunos infratores. A partir disso, tendo em vista aprofundar o conhecimento da realidade experimentada na instituição no tocante ao *bullying* escolar, serão apresentados os dados obtidos mediante consulta às fichas dos alunos junto à CGAE.

8.2 Consulta às Fichas dos Alunos Junto à CGAE

As punições previstas aos alunos infratores obedecem ao fixado pelo Regimento Interno do IFC Campus Sombrio sob incumbência da Coordenação Geral de Apoio ao Educando (IFC, 2012).

O Regimento Interno não foi idealizado com o propósito de prevenir e combater o *bullying* escolar. Sua finalidade consiste em assegurar as regras gerais de convivência. Neste íterim, os alunos que infringem tais regras são punidos pela CGAE de acordo com o previsto no artigo correspondente. Não obstante isto, como nosso propósito aqui consiste em abstrair apenas os comportamentos de *bullying*, empreendeu-se uma varredura nas fichas de registro dos alunos com a finalidade de identificá-las, bem como as punições correspondentes.

A varredura às fichas de registro dos alunos não ficou restrita às turmas que participaram da pesquisa, abrangendo também as turmas de primeiro ano (IFC, 2012). Diante disso, obtiveram-se os seguintes resultados:

Quadro 1: Infrações e punições da turma do 1º Ano A.

1º Ano A	Artigo	Punição
A.P.B	Art.7º, inciso III e XV	
A.F.M	Art.7º, inciso III	30 horas de serviço
C.C.F	Art.7º, inciso III	30 horas de serviço
E. do C.P.R	Art.7º, inciso III e XV	60 horas de serviço
P. da R.M	Art.7º, inciso III e XV	60 horas de serviço
R. R.F	Art.7º, inciso III	

Quadro 2: Infrações e punições da turma do 1º Ano B.

1º Ano B	Artigo	Punição
F.A.da L	Art.7º, inciso X	40 horas de serviço
M.V.D.S	Art.7º, inciso III	

Quadro 3: Infrações e punições da turma do 1º Ano C.

1º Ano C	Artigo	Punição
L.de N.J	Art.7º, inciso X	35 horas de serviço

Quadro 4: Infrações e punições da turma do 1º Ano D.

1º Ano D	Artigo	Punição
A.M.S.B de S	Art.8º, inciso II	60 horas de serviço
A.M.S.B de S	Art.7º, inciso III e X	60 horas de serviço
A.M.S.B de S	Art.7º, inciso XVI	60 horas de serviço
E.do A.P	Art.7º, inciso III	Suspenso por 14 dias do alojamento
J.F	Art.8º, inciso II	Suspenso 14 dias do alojamento
L.S.B	Art.7º, inciso X e III	20 horas de serviço

Quadro 5: Infrações e punições da turma do 1º Ano D1.

1º D1	Artigo	Punição
M.R.B	Art.7º, inciso XV	30 horas de serviço

Quadro 6: Infrações e punições da turma do 2º Ano A.

2º Ano A	Artigo	Punição
C.Z	Art.8º, inciso II e art.8º, inciso II	Suspensão 13 dias 60 horas de serviço
L.N.S	Art.7º,inciso III	10 horas

Quadro 7: Infrações e punições da turma do 2º Ano B.

2º Ano B	Artigo	Punição
P.F.S.J.	Art.7º, inciso X e Art.8º, inciso II	20 horas, suspensão 15 dias

Quadro 8: Infrações e punições da turma do 2º Ano C.

2º Ano C	Artigo	Punição
C.P.P	Pintou os calouros no ônibus	20 horas
E.do B.N	Art. 7º, inciso III	30 horas
I.do S.S	Agrediu colega com lesão no queixo	suspensão
M.de O.P	Pintou os calouros no ônibus	20 horas de serviço
D.E.S	Art.7º, inciso XII	20 horas de serviço
G.D.N	Art.7º, inciso XII	20 horas de serviço
J. I.da	Art.7º, inciso XV	10 horas de serviço
O. S.	Brincando agrediu colega	

Quadro 9: Infrações e punições da turma do 3º Ano A.

3º Ano A	Artigo	Punição
A.P.C	Brincando agrediu colega no rosto, Art.8º, inciso II	15 horas de serviço
B.da R.L	Jogou água (brincadeira) nos colegas alojados	10 horas de serviço
E.P.S	Guerra de bexiga d'água, Cantou hino, Art.7º, inciso XII	60 horas de serviço
F.B.S	Jogar balde de água nos colegas	60 horas de serviço
G.G.B	Guerra da bexiga	60 horas de serviço
G.F.	Brincando agrediu colega nos lábios, no alojamento	60 horas de serviço
J. S.B	Art.6º, inciso XVI	
J.R.Netto	Guerra da bexiga	60 horas de serviço
M.P.S	Guerra da bexiga	60 horas de serviço
P.E.B	Guerra da bexiga	60 horas de serviço
R.S.	Guerra da bexiga	60 horas de serviço
R.M.W	Guerra da bexiga, ameaçar colegas verbalmente, Art. 6º, inciso XVI	60 horas de serviço
R.B.A	Guerra da bexiga	60 horas de serviço

Quadro 10: Infrações e punições da turma do 3º Ano B.

3º Ano B	Artigo	Punição
C.A.S	Art.8º, inciso II e Art 7º inciso III	Suspensão 10 dias e 30 horas de serviço e mais 40 horas
D.D.S	Art.7º, inciso III	30 horas de serviço
G. da S.H	Art.7º, inciso XII	60 horas de serviço
G.V.L	Art.7º, inciso XII	75 horas de serviço
J. R.V	Botou água no perfume da colega	25 horas de serviço
K.T.N	Pintou “calouros”	20 horas de serviço
L.H.B.S	Pintou “calouros”	20 horas de serviço
L.S.S	Cantou “hino”	40 horas de serviço
T.A.F.L	Art.7º, inciso VII	75 horas de serviço

Quadro 11: Infrações e punições da turma do 3º Ano C.

3º Ano C	Artigo	Punição
A.O.M	Colocou perfume na sala para zoar com a professora Matilde	
A.B.D	Ele e seu colega tentaram atear fogo em apostila do professor Virgílio	
A.L.S.F	Deu susto no colega em 15/15/2008 e o mesmo passou mal e foi atendido pelo pessoal da saúde (o colega).	20 horas de serviço
B.R.R	Deu susto no colega em 15/15/2008 e o mesmo passou mal e foi atendido pelo pessoal da saúde (o colega).	20 horas de serviço
F.M.da R	Colocou perfume na sala para zoar com a professora Matilde e participou com colegas de jogar balde de água.	60 horas de serviço
G. de S.da S	Art. 7º inciso III	20 horas de serviço
J.C.de C.R	Deu susto no colega em 15/15/2008 e o mesmo passou mal e foi atendido pelo pessoal da saúde (o colega).	20 horas de serviço
J.de A.M	Deu susto no colega em 15/15/2008 e o mesmo passou mal e foi atendido pelo pessoal da saúde (o colega).	20 horas de serviço
L.T.T	Deu susto no colega em 15/15/2008 e o mesmo passou mal e foi atendido pelo pessoal da saúde (o colega).	20 horas de serviço
M.D.A	Pintou “calouros”	20 horas de serviço
M.M	Deu susto no colega em 15/15/2008 e o mesmo passou mal e foi atendido pelo pessoal da saúde (o colega).	20 horas de serviço
B.R.	Várias aulas conversas e brincadeiras, deboche, displicente, provocativo, ficou esticado, deitado na carteira metendo a boca no professor.	20 horas de serviço
M.N.S	Deu susto no colega em 15/15/2008 e o mesmo passou mal e foi atendido pelo pessoal da saúde (o colega). Agrediu colega fisicamente, cantou “hino” provocando seu colega, chamando para brigar; Piuchado levava faca na bainha.	20 horas de serviço

		27 horas de serviço
L.de O.M	Urinando em frente à guarita e tentou atear fogo na apostila do prof. Virgílio.	Perdeu alojamento
M.D.A	Por ter pintado calouros	Não pegou horas
M.de M	Deu susto no colega em 15/15/2008 e o mesmo passou mal e foi atendido pelo pessoal da saúde (o colega).	20 horas de serviço
O. dos S	Jogou balde de água nos colegas do alojamento.	60 horas de serviço
R.R.M.M	2 Deu susto no colega em 15/15/2008 e o mesmo passou mal e foi atendido pelo pessoal da saúde (o colega).	20 horas de serviço
R.A.V.C	Agrediu outro colega com socos - Art.6º, inciso III e Art 8º II, agrediu Maurício, agressão física. Infringiu Art 7º, inciso III-agrediu verbalmente a Janilda (servidora) - “vai dar uma voltinha que tua música já passou”.	Suspensão 15 dias

Quadro 12: Infrações e punições da turma do 3º Ano D.

3º Ano D	Artigo	Punição
A.M.A	Jogar balde de água nos outros, fazer brincadeira com a colega Zuleine (tirar tênis), a mesma comprometeu-se a não mais fazer	60 horas de serviço
A.A.R	Jogar balde de água nos colegas	60 horas de serviço
A.B.M	Jogar balde de água nos colegas	60 horas de serviço
B.P.	Infringiu Art.7º, inciso XII	15 horas de serviço
J. D.de D	Cantou e pintou os calouros dentro do ônibus	20 horas de serviço
J. Q.da S.	Jogar balde de água nos colegas; Infringiu Art.7º, inciso III (fez bilhetes anônimos sobre ela mesma, como se fosse a vítima); Art.8º, inciso II	60 horas de serviço
N.K	Jogar balde de água nos outros.	

As informações levantadas e expostas acima relacionam os autores das agressões, os artigos infringidos e as punições imputadas. Os nomes dos educandos foram abreviados com o intuito de assegurar o anonimato dos mesmos.

Já no que tange aos artigos infringidos pelos educandos, percebe-se que a maioria oscilou entre os artigos 6º, 7º e 8º. O Art.6º, incisos III e XVI, que mencionam desde ameaças verbais a colegas até o descumprimento do quadro de horário da escola (IFC, 2012). O Art.7º,

incisos II, III, X, XII, XV, XVI, cita ausentar-se da escola, desrespeitar pessoas, tentar agressão física, fazer uso indevido de recursos tecnológicos, coagir colegas a praticar ato contrário a sua vontade, praticar qualquer tipo de humilhação, constrangimento que possam ofender ou machucar os colegas através de palavras ou hinos (IFC, 2012). Por fim, o Art.8º, inciso II, corresponde a praticar agressão física (IFC, 2012).

Tais artigos, vale salientar, compunham o Regimento Interno Disciplinar valido à época das ocorrências acima citadas, remanescente da antiga Escola Agrotécnica Federal de Sombrio (EAFS), tendo sido atualmente substituído pelo Regimento Geral do Instituto Federal Catarinense. Seja como for, é evidente que muitas das ações por eles mencionadas são características do *bullying*, bem como apresentam os aspectos que caracterizam uma ação como sendo de *bullying*, quais sejam: agressões repetidas; desequilíbrio de poder e ausência de causas. Uma das ações praticadas, e que ilustra bem isso, refere-se ao trote pregado contra os calouros, que vão desde hinos até pintar, molhar e insultar os novatos.

Conforme mostra a análise das fichas exposta acima, as ações direcionadas aos novatos são praticadas com frequência pelos alunos do IFC. Aliás, verificou-se inclusive a realização desta agressão mais de uma vez por um mesmo aluno. Isto é suficiente para assegurar a repetitividade requerida pelas ações de *bullying*. Ademais, pode-se abstrair ainda que as agressões aos novatos são realizadas principalmente por alunos mais velhos, especialmente das turmas de 3º Ano. Isto denota o desequilíbrio de poder existente entre vítimas e agressores, de modo que, por serem mais velhos, mais fortes, praticam as agressões contra suas vítimas, mais fracas, sem que estas revidem ao ataque. Por fim, pode-se abstrair ainda a ausência de causas aparentes para estas agressões, apenas estão seguindo o padrão estabelecido, tendo sido os agressores vítimas no passado.

As agressões constatadas junto às fichas dos acadêmicos chamam atenção ainda quanto à presença do *bullying* vertical ascendente. Trata-se, como vimos antes, daquela modalidade de *bullying* em que os alvos das agressões são indivíduos hierarquicamente superiores aos agressores (FANTE, 2005). Alguns casos analisados deixam bem claro isso, como pode-se perceber nos quadros expostos acima (Quadro 11 e Quadro 12). Note-se que as agressões foram praticadas não apenas contra educadores, mas também contra funcionários da instituição de ensino. A CGAE prontamente acatou a denúncia por parte dos funcionários e aplicou as penas cabíveis.

A análise acima deixa claro que o fenômeno do *bullying* faz-se presente no IFC, Campus Sombrio. O fenômeno foi detectado tanto mediante análise do questionário de entrevista quanto pela análise das fichas individuais dos alunos. Em virtude disso, procedeu-se à aplicação de uma campanha *antibullying* junto aos alunos do IFC de Sombrio. Os resultados são apresentados na seção seguinte.

8.3 CAMPANHA ANTIBULLYING

A construção da campanha *antibullying* desenvolvida junto aos alunos do IFC de Sombrio tomou como referencial as orientações da professora Cleo Fante (2005). Em seu estudo do fenômeno do *bullying*, Fante apresenta o Programa Educar para a Paz, já exposto anteriormente, no capítulo sobre o *bullying* escolar. Tal como concebido pela autora, o programa compreende duas etapas (A e B): uma voltada ao conhecimento da realidade escolar, e outra à modificação da mesma (FANTE, 2005). Neste sentido, desenvolvemos uma intervenção voltada à conscientização sobre *bullying* compreendendo três etapas, já apresentadas no início deste capítulo. A primeira etapa já foi exposta e analisada na seção anterior, cuja finalidade consistia em conhecer a realidade escolar através da aplicação do questionário de entrevista e da consulta às fichas dos educandos. Assim, nesta seção descreve-

se a segunda etapa da intervenção, cujo propósito visa à modificação da realidade escolar através de uma campanha *antibullying*.

A campanha desenvolvida junto aos alunos do IFC compreendeu dois passos distintos: no primeiro passo, visaram-se oportunizar aos alunos conhecer o que é o *bullying* e seus aspectos mais importantes, como os personagens principais envolvidos no fenômeno (protagonistas), os diferentes tipos de *bullying*, entre outras coisas. Para tanto, adotou-se como ferramenta a distribuição da cartilha obtida junto ao Conselho Nacional de Justiça, intitulada, “Combater o *Bullying* é uma questão de justiça: aprenda a identificar para prevenir e erradicar esse terrível fenômeno social” (ANEXO B). Usando o espaço das aulas de Filosofia e Artes, empreendeu-se a leitura e discussão das informações nela contidas junto aos alunos. Os funcionários da instituição também receberam uma cópia da cartilha, visando maximizar a amplitude da campanha.

O trabalho foi intensificado mediante a distribuição e apreciação do folder sobre *bullying* (ANEXO C), bem como pela exposição e discussão dos banners sobre *bullying*.

O primeiro banner (Figura 2) apresentou a definição de *bullying*, onde pode-se ler: “*Bullying* - conjunto de maus tratos, ameaças ou outros atos de intimidação física ou psicológica de forma continuada”. No segundo banner (Figura 3), o tema abordado foi o *cyberbullying*, onde podia-se ler: “*Cyberbullying*: Uma atitude anônima e covarde!”¹⁵.



Figura 2: Foto do primeiro banner.

¹⁵Assim como no questionário, também na intervenção o *cyberbullying* foi abrangido, por se tratar de uma realidade do IFC, Campus Sombrio.



Figura 3: Foto do segundo banner.

O terceiro banner enfocou a questão da denúncia do agressor. Nele pode-se ler a frase “O silêncio do agredido deixa impune o agressor”. Com fotos de jovens com a boca costurada, apresenta num contraponto os seguintes dizeres: “*BULLYING*, é hora de falar!”.



Figura 4: Foto do terceiro banner.

Por fim, o quarto banner apresentou uma foto dos alunos do IFC com os dizeres: “Diga não ao *Bullying*”. Dessa forma, alertou-se os alunos quanto à presença do *bullying* em

sua instituição de ensino, bem como os convocou a engajar-se na luta contra a violência velada.



Figura 5: Foto do quarto banner.

À apresentação dos banners seguiu-se sua exposição nos corredores do IFC de Sombrio. Dessa forma, a campanha pode alcançar os alunos que não presenciaram sua apresentação pela autora do estudo.

No segundo passo, buscou-se realizar trabalhos em equipe visando à reflexão e conscientização quanto ao fenômeno do *bullying*. As turmas foram divididas em grupos de cinco a seis alunos. Para cada grupo foi dado um tema, um tipo de *bullying*. Por exemplo: *bullying* homofóbico, *bullying* racial, religioso, *bullying* na escola e no trabalho, entre outros. Os materiais empregados no primeiro passo (cartilha, folders, banners) serviram de subsídios para a elaboração dos trabalhos.

As técnicas empregadas pelos educandos para expor seus trabalhos de conscientização da comunidade escolar sobre os perigos do *bullying* escolar foram variadas: algumas equipes confeccionaram cartazes, outras equipes filmes e, outras ainda, teatros e teatros de fantoches.

No que se refere aos cartazes, estes foram montados com desenhos, colagens, impressões, pinturas, entre outros materiais. E assim que foram concluídos e apresentados à turma, procedeu-se à exposição dos mesmos nos corredores da escola. Mediante a exposição, levantou-se o tema para o público externo, que não estava envolvido diretamente com o trabalho, mas que passou a ficar atento à temática¹⁶.

¹⁶ Para mais cartazes confeccionados pelos alunos, veja-se ANEXO F.

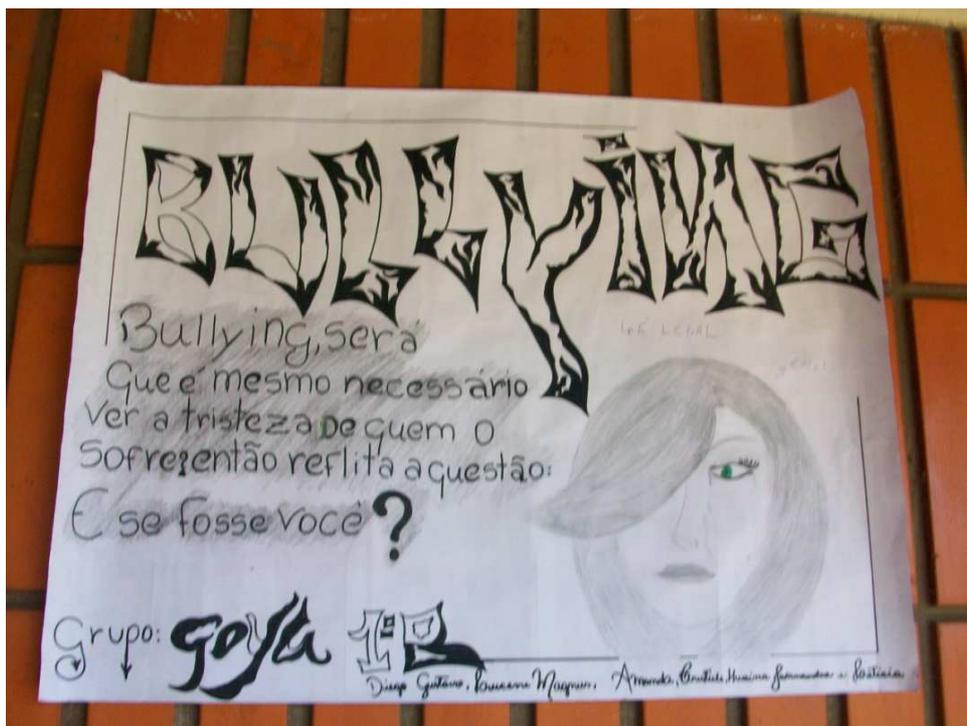


Figura 6: Cartaz produzido por alunos do 1º Ano B.



Figura 7: Cartaz confeccionado por alunos do IFC durante a campanha.



Figura 8: Apresentação de teatro pelos alunos do IFC.

A metodologia empregada na campanha visou sobremaneira facilitar a assimilação dos conceitos e, principalmente, a conscientização dos educandos mediante trabalhos pensados, desenvolvidos e elaborados pelos mesmos. Conforme escreve Fante (2005, p. 91), “Para que e possam desenvolver estratégias de intervenção e prevenção ao *bullying* em uma determinada escola, é necessário que a comunidade escolar esteja consciente da existência do fenômeno e, sobretudo, das consequências advindas desse tipo comportamento”. Ainda nesta direção, o próprio trabalho de construção em equipe convidou-os a repensar suas atitudes diante dos colegas, especialmente aquelas que constituam verdadeiras agressões de *bullying*.

8.4 AVALIAÇÃO DA CAMPANHA

A última etapa da intervenção voltada à conscientização dos alunos do IFC, Campus Sombrio consistiu na avaliação da campanha ali desenvolvida. Tendo isto em vista, procedeu-se, conforme já salientado, à aplicação de um segundo questionário aos educandos.

Composto de uma única pergunta, indagou aos alunos sobre os efeitos da campanha sobre *bullying* empreendida junto aos mesmos e por quê. Conforme os dados levantados, 54% (f=48) dos alunos participantes reconheceram que a campanha surtiu efeitos positivos no ambiente escolar, coibindo comportamentos agressivos. Por outro lado, 46% (f=42) dos entrevistados afirmaram que a campanha não trouxe efeitos benéficos no tocante ao *bullying* escolar, ainda que tenha o mérito de debater o assunto. Ora, à primeira vista, esta constatação sugere que a campanha realizada junto aos educandos do IFC Campus de Sombrio obteve sucesso inquestionável, uma vez que mais de 50% dos participantes reconheceram sua eficácia positiva.

Não obstante isto, a inferência mais gritante que se segue aos dados expostos acima é que estes infirmam as expectativas iniciais da pesquisadora. Dito de outra maneira, esperava-se que a campanha empreendida obtivesse um impacto positivo maior sobre os alunos do IFC Campus Sombrio. A explicação disso pode ser abstraída das respostas fornecidas pelos próprios educandos à questão acima.

Em primeiro lugar, o tempo destinado ao desenvolvimento da campanha mostrou-se insuficiente para que seus participantes fossem conscientizados quanto à importância do

combate e prevenção ao *bullying* escolar. Um trabalho eficiente de conscientização demanda tempo, devendo ser implementadas em longo prazo (NETO, 2011; FANTE, 2005). Por conseguinte, também a avaliação de um programa ou campanha *antibullying* deve seguir estas diretrizes gerais. Exemplifica bem isso a atitude dos participantes frente à questão acima, caracteristicamente abusivas, permeadas por chacotas e palavras de baixo calão. *Per si*, estas atitudes demonstram imaturidade diante de um tema tão controverso e avassalador quanto o é o *bullying* escolar. Alguns alunos mencionaram, inclusive, a necessidade de uma maior conscientização da comunidade escolar, o que, subentende-se, demandaria mais tempo.

Em segundo lugar, contribuiu para o sucesso relativo da campanha realizada as limitações quanto às ferramentas pedagógicas utilizadas em seu desenvolvimento, como palestras realizadas por profissionais especializados. De fato, alguns alunos mencionaram em suas respostas a necessidade de uso de tal metodologia. Este tipo de ferramenta tem sua validade assegurada na literatura, já que muitos autores defendem seu emprego (NETO, 2011). Uma sugestão interessante a este e outros respeito é a formação de comissões multidisciplinares, onde façam parte pedagogos, psicólogos, médicos e outros profissionais que possam contribuir com a conscientização sobre o *bullying* escolar (MOREIRA, 2010).

Em terceiro lugar, e talvez o aspecto que mais tenha contribuído para o sucesso relativo da campanha *antibullying*, faltou o envolvimento de toda a comunidade escolar na campanha. De fato, para a maioria dos especialistas consultados ao longo deste estudo, um dos pontos basilares para o sucesso de qualquer campanha ou programa *antibullying* consiste precisamente em envolver alunos, pais, professores e gestores, numa palavra de toda a comunidade escolar (FANTE, 2005; NETO, 2011; MOREIRA, 2010). O programa aplicado contou com o envolvimento parcial da comunidade escolar, isto é, alguns professores e algumas turmas da instituição de ensino. Dito de outro modo, não houve o envolvimento dos pais e de todos os professores e alunos. Por conseguinte, para a continuidade da campanha, este é um ponto fundamental a ser reavaliado e o que se sugere é a continuidade da mesma para um resultado efetivo.

Por fim, ainda que a campanha tenha sido aplicada uma única vez durante o ano de 2011 e não tenha abrangido a totalidade da comunidade escolar, o que não lhe conferiu unanimidade quanto a sua efetividade, a intervenção teve o mérito de instaurar uma discussão inédita no escopo do IFC, Campus Sombrio.

9 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao término deste trabalho dissertativo, cumpre-nos ainda tecer alguns comentários de caráter apreciativo e avaliativo, com a finalidade de verificar se os objetivos almejados no início deste empreendimento foram, ou não, alcançados.

Um dos objetivos deste estudo consistia em verificar se os alunos conheciam a definição de *bullying*. Em virtude disso, uma das perguntas do questionário dirigido aos alunos do IFC, Campus Sombrio indagou precisamente se os mesmos conheciam a definição de *bullying*. Curiosamente, dentre os alunos pesquisados, 99% afirmaram conhecer a definição de *bullying*. E, de fato, os alunos foram capazes de prover uma definição precisa de *bullying*, reconhecendo-o como envolvendo agressões de natureza física, psicológica e verbal.

Outro objetivo deste estudo visou identificar as práticas de *bullying* comuns aos alunos do IFC, Campus Sombrio. Assim, procurou-se identificar as práticas de *bullying* que porventura ocorrem nas dependências da instituição, bem como entender as relações interpessoais dos educandos, bem como se há tratamento de inferiorização, exclusão, discriminação ou outra forma de agressão. Tendo isto em vista, primeiramente constatou-se que, dentre o total dos alunos participantes da pesquisa, 65% afirmaram ter participado diretamente em atitudes de *bullying*. Entre os que admitiram participação no fenômeno – como autor, alvo ou testemunha –, 21,7% afirmaram ser na condição de autor, 34,9% como alvo e 43,4% como testemunha. Na condição de autores de *bullying*, os alunos apontaram como principal causa de seu comportamento sua condição passada de vítima. Já na condição de alvo, os alunos participantes afirmaram ter sofrido piadas relacionadas ao tipo físico (no caso, ser muito magra(o), cor da pele, etc.), exclusão social, especialmente no alojamento, apelidos, provações trotes, entre outros. Tais agressões, segundo os entrevistados, despertaram sentimentos diversos, como raiva, medo, insegurança, além do desejo de não mais regressar à escola, entre outros. Enquanto testemunhas, os alunos participantes da pesquisa revelaram presenciar cenas de *bullying* onde as agressões consistiam desde discriminação pela opção sexual, pela roupa, pelo Orkut, humilhação mediante amostragem de fotos, até apelidos inconvenientes, exclusão de jogos e opressão.

Um aspecto importante revelado pela pesquisa é que, não apenas o *bullying* está presente no IFC, Campus Sombrio, mas também uma variação do fenômeno: o *cyberbullying*. Ainda que a imensa maioria dos entrevistados, 76% (f=68), tenha afirmado nunca ter praticado o *cyberbullying* ou *bullying* virtual, 24% reconheceram ter praticado este tipo de agressão – tendo sido a internet a principal ferramenta de agressão. Conforme precisamos anteriormente, este é um dado bastante relevante e positivo, sobremaneira diante da elevação dos índices de *cyberbullying* verificados nos últimos anos.

O estudo evidenciou ainda as principais reações dos alunos frente às ações de *bullying* ou *cyberbullying* sofridas. A este respeito, dentre os alunos que afirmaram ter sido alvo de *bullying* ou *cyberbullying*, 29,3% afirmaram ter revidado frente às agressões. Por outro lado, 62,2% dos entrevistados afirmaram não ter revidado às agressões de *bullying* e *cyberbullying*. Não obstante isto, quando indagados sobre o que sentiram frente uma agressão de *bullying* praticada contra um colega, os dados obtidos junto aos educandos mostram que 48,3% dos participantes sentiram alguma emoção negativa. Ou seja, apesar de mais de 60% dos entrevistados ter afirmado que não revidaram frente às agressões, quase 50% deles afirmaram ter sentido uma emoção negativa. Ora, estes dados corroboram os efeitos perniciosos advindos do *bullying* e expostos anteriormente.

Além do *cyberbullying*, o estudo constatou ainda a presença do *bullying* vertical ascendente no IFC, Campus Sombrio. Sua presença no IFC de Sombrio é confirmada por dados do questionário aplicado junto aos alunos, bem como de dados coletados juntos às fichas individuais dos mesmos. Segundo dados obtidos no questionário, 34% dos entrevistados afirmou ter testemunhado cenas de *bullying* contra professores, especialmente verbais, e 18% admitiram ter praticado ações de *bullying* contra educadores.

Com efeito, o estudo aqui apresentado objetivou ainda conhecer alguns programas *antibullying*, implementados no Brasil ou no exterior. Esta etapa ocupou um importante papel quanto à elaboração de uma intervenção mediante campanha *antibullying* a ser aplicada junto à instituição participante da pesquisa – outro objetivo desta investigação. Conforme evidenciou a avaliação do programa efetuada ao final dos trabalhos, a campanha mostrou-se relativamente ineficiente. Os dados coletados levantados mostram que 54% dos alunos participantes reconheceram que a campanha surtiu efeitos positivos no ambiente escolar, coibindo comportamentos agressivos. Entretanto, 46% dos entrevistados afirmaram que a campanha não trouxe efeitos benéficos no tocante ao *bullying* escolar. Por conseguinte, ainda que a intervenção realizada tenha tido o mérito de debater o assunto e, à primeira vista, tenha obtido sucesso inquestionável já que mais de 50% dos participantes reconheceram sua eficácia positiva, mesmo assim, a inferência mais gritante que se segue aos dados expostos acima é que estes infirmam as expectativas iniciais da pesquisadora.

Conforme pontuamos anteriormente, esperava-se que a campanha empreendida obtivesse um impacto positivo maior sobre os alunos do IFC Campus Sombrio, o que não foi o caso. Entre as justificativas principais do insucesso do empreendimento, figuram os seguintes argumentos: em primeiro lugar, o tempo destinado ao desenvolvimento da campanha mostrou-se insuficiente para que seus participantes fossem conscientizados quanto à importância do combate e prevenção ao *bullying* escolar. Em segundo lugar, as limitações quanto às ferramentas pedagógicas utilizadas no desenvolvimento da pesquisa – um importante elemento seria trabalhar com palestras realizadas por profissionais especializados na temática e áreas afins (médicos, psicólogos, pedagogos, advogados, entre outros). Inclusive, alguns alunos mencionaram em suas respostas a necessidade de uso de tal metodologia. Em terceiro lugar, a falta de envolvimento de toda a comunidade escolar na campanha. De fato, conforme salientamos anteriormente, para a maioria dos especialistas consultados ao longo deste estudo, um dos pontos basilares para o sucesso de qualquer campanha ou programa *antibullying* consiste precisamente em envolver alunos, pais, professores e gestores, numa palavra de toda a comunidade escolar (FANTE, 2005; NETO, 2011; MOREIRA, 2010). Em quarto lugar, uma intervenção é insuficiente para ter a eficácia de seu objetivo comprovada. Nossa intenção é dar continuidade ao trabalho iniciado com os alunos sobre o combate ao *bullying* no IFC.

Assim, seja como for, ainda que a campanha tenha sido aplicada uma única vez durante o ano de 2011, com limitações quanto à metodologia e não tenha abrangido a totalidade da comunidade escolar – não conseguindo unanimidade quanto a sua efetividade –, ela teve o mérito de instaurar uma discussão inédita no escopo do IFC, Campus Sombrio, conclamando os alunos para que debatessem a problemática com os colegas e refletissem sobre suas atitudes. Ora, a premissa que guiou a elaboração e consecução do programa é a importância em ouvir o que os alunos, principais envolvidos no fenômeno, pensam e tem a dizer sobre o *bullying*. No entanto, inclusive isso foi prejudicado, uma vez que muitos alunos não se mostraram suficientemente à vontade para expor suas ideias.

Enfim, os resultados obtidos mostram que sua eficiência futura depende do prosseguimento da campanha por um período maior de tempo, bem como mediante a aplicação e o desenvolvimento de novas estratégias de enfrentamento e combate ao *bullying* escolar. Dito de outra maneira, a campanha requer ajustes: maior amplitude temporal e um

envolvimento maior da comunidade escolar para que sua eficiência seja assegurada e seus benefícios sejam desfrutados por todos os envolvidos no fenômeno do *bullying*. Dessa forma, a mesma poderá contribuir para o aprimoramento pessoal e comportamental dos membros da comunidade escolar, e, diminuir drasticamente o *bullying* escolar.

Antes de finalizarmos, cumpre destacar que o presente estudo deparou-se com algumas dificuldades durante sua construção. Tais não se prestam de justificativa aos insucessos, mas apenas como fatores delimitadores. Desta forma, chamamos a atenção para as dificuldades surgidas durante a realização da intervenção nas dependências do Instituto Federal Catarinense. Não raro, nos deparamos com comentários depreciativos sobre o enfoque do presente trabalho nas ações de *bullying* – comentários estes advindos de membros do corpo discente, bem como do corpo técnico e colaboradores. Tais comentários, ao nosso ver, apenas ilustram a dificuldade encontrada ainda hoje em discutir a problemática do *bullying* no âmbito escolar. Não obstante esta dificuldade, pode-se dizer que essencial em torno do conceito de *bullying* encontra-se aqui exposto, tornando possível a análise e compreensão do fenômeno no contexto escolar.

Em suma, faz-se mister tecer elogios à instituição participante da pesquisa e aos professores diretamente envolvidos. Além de, literalmente, abrir as portas para que este estudo fosse realizado em suas dependências, o IFC, Campus Sombrio, prestou todo o apoio necessário a sua consecução, desde acesso às instalações para encontros com os alunos, fornecimento de materiais, até o interesse demonstrado em dar prosseguimento à iniciativa apresentada e aplicada durante o ano de 2012. A todos, o nosso profundo e perpétuo agradecimento.

10 REFERÊNCIAS

- ABRAMOWAY, Mirian et al. **Vulnerabilidade Social na América Latina: Desafios para políticas públicas**. UNESCO, 2006.
- ABRAMOVAY, M. **Escola e Violência**. Unesco, 2007
- ABRAMOWAY, Miriam, ANDRADE, Eliane Ribeiro, ESTEVES, Luiz C.Gil. **Juventudes: Outros olhares sobre a diversidade**. UNESCO, 2002.
- ABRAPIA. **Maus tratos contra crianças adolescentes: proteção e prevenção**. Guia de orientação para profissionais de saúde. Rio de Janeiro: Autores e Agentes e Associados, 1998.
- ALKIMIN, Maria Aparecida. **Assédio moral na redação de trabalho**. Curitiba: Juruá, 2008.
- ARAÚJO, Carla. **A violência desce para a escola: Suas manifestações no ambiente escolar e a construção da identidade dos jovens**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- AMESC. **Associação dos Municípios do Extremo Sul Catarinense**. Disponível em <<http://www.amesc.com.br/municípios/index.php>>. Acessado em: 05 de jun. 2011.
- AQUINO, J. G. **Diferenças e preconceito na escola: Alternativas**. São Paulo: Summus, 1998.
- BANDURA, Albert. **Modificação do Comportamento**. Rio de Janeiro: Interamericana, 1979.
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa/Portugal: Edições 70, 2009.
- BEAUDOIN, Marie-Natalie; TAYLOR, Maurren. **Bullying e Desrespeito: como acabar com essa cultura na escola**. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- BERKOWITZ, P. H.; ROTHMAN, E. P. **El niño “Problema”**: Diagnóstico y tratamientopsicoeducacional en el aula. Buenos Aires: Paidós, 1961.
- BOCK, Ana M. Bahia; FURTADO, Odair; TEIXEIRA, Maria de L. Trassi. **Psicologias**. São Paulo: Saraiva, 2008.
- BORDIEU, P. **O Poder Simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.
- BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8069.htm>. Acessado em: 17 out. 2011.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12598%3Apublicacoes&Itemid=859> . Acesso em: 10/01/2012.

BRASIL. **Lei 9.394/96**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 10/10/2012.

BRASIL. **Decreto 2.208/97**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htm>. Acesso em: 10/10/2012.

BRASIL. **Lei 11.892/2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. de 29 de dezembro de 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11892.htm>. Acesso em: 10/10/2012.

BRASIL. **Decreto nº 72.434, de 9 de Julho de 1973**. Cria a Coordenação Nacional do Ensino Agrícola - COAGRI - no Ministério da Educação e Cultura, atribuindo-lhe autonomia administrativa e financeira e dá outras providências. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1970-1979/decreto-72434-9-julho-1973-420902-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 10/10/2012.

BRASIL. **Decreto nº 93.613, de 21 de Novembro de 1986**. Extingue órgãos do Ministério da Educação, e dá outras providências. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1980-1987/decreto-93613-21-novembro-1986-444224-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 10/10/2012.

BRASIL. **Decreto nº 83.935, de 4 de Setembro de 1979**. Altera a denominação dos estabelecimentos de ensino que indica. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1970-1979/decreto-83935-4-setembro-1979-433451-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 10/10/2012.

BRASIL. **Lei nº 8.028, de 12 de abril de 1990**. Dispõe sobre a organização da Presidência da República e dos Ministérios, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8028.htm>. Acesso em: 10/10/2012.

CALHAU, Lélío Braga. **Bullying: o que você precisa saber**. Niterói: Ed. Impetus, 2009.

CATINI, Nilza. **Problematizando o “bullying” para a realidade brasileira**. Monografia. São Paulo: PUC, 2004.

CURY, A. **O mestre da sensibilidade**. São Paulo: Sextante, 2006.

DEBARBIEUX, E.; BLAYA, C. **Violência nas escolas: Dez abordagens européias**. Brasília: Unesco, 2002.

DUBET, François. A Escola e a exclusão. In: **Cadernos de Pesquisa**, n.119, p.43-57, 2003.

ESCOLA AGROTÉCNICA FEDERAL DE SOMBRIO. **Regulamento Disciplinar da EAFS-SC**. No prelo.

FALEIROS, Vicente de Paula; SILVEIRA, Eva Faleiros. **Escola que Protege**: Enfrentando a violência contra crianças e adolescentes. 2ª edição. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2008.

FALEIROS, V. de Paula. **Violência contra apessoa idosa**: ocorrências, vítimas e agressores. Brasília: Universia, 2007.

FANTE, Cleo. **Fenômeno bullying**: Como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz. 2ª edição. Campinas: Verus editora, 2005.

FERNANDEZ, I. **Prevenção da violência e solução de conflitos**: O clima escolar como fator de qualidade. São Paulo: Madras, 2005.

FOUCAULT, Michael. **Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro: Ed. Graal, 1979.

GOFFMAN, E. Manicômios, prisões e conventos. São Paulo: Perspectiva, 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 11ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. 34ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

FREUD, Sigmund. **O mal estar na civilização**. Rio de Janeiro: Ed. Imago, 1997.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. **Ensino Médio Integrado**: Concepções e Contradições. São Paulo: Cortez, 2005.

GUIMARAES, Nicole Medeiros; PASIAN, Sonia Regina. Agressividade na adolescência: experiência e expressão da raiva. In: **Psicologia em Estudo**, Maringá., v.11, n.1, p. 89-97, jan/abr.2005.

HAYECK, Cynara Marques. Refletindo sobre a violência. In: **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**. Ano I, N° I, Julho de 2009. p. 01-08.

HIRIGOYEN, Marie-Francie. **Mal-estar no trabalho**: redefinindo o assédio moral. São Paulo: Bertrand Brasil, 2002.

IFC. Instituto Federal Catarinense - *Campus Sombrio*. Disponível em: <[http://www.ifc-sombrio.edu.br /index.php?option=com_content&view=article&id=94&Itemid=37](http://www.ifc-sombrio.edu.br/index.php?option=com_content&view=article&id=94&Itemid=37)>. Acesso em: 12 jul. 2012.

IFC. Instituto Federal Catarinense. **Plano De Desenvolvimento Institucional**, 2009.

IFC. Instituto Federal Catarinense. **Projeto Político-Pedagógico Institucional**, 2009.

LORENZ, Konrad. **Sobre laagresión**: el pretendido mal. 22ª ed. Buenos Aires/Argentina: Siglo XXI editores, 2005.

LORENZ, K. **Sobe laagresion, el pretendido mal**. México: Silgo XXI, 2000.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia científica**. 4.ed. São Paulo: Atlas, 2004.

MARCUSE, H. **La agresividad en la sociedad industrial avanzada**. Madri: Alianza, 1967.

MARRA, Célia A. dos Santos. **Violência escolar**: Um estudo de caso sobre a percepção dos atores escolares a respeito dos fenômenos de violência explícita e sua repercussão no cotidiano da escola. Dissertação (Mestrado em Educação). Belo Horizonte: PUC, 2004.

MAURO, Diva de. **Bullying**: Um mal silencioso com consequências devastadoras. Dissertação. São Paulo: Fundação Jucelino Kubitschek, 2010. Disponível em: <http://www.fundacaojk.org.br/Noticias.aspx?codigo=21>. Acesso em: 18 dez. 2010.

MICHAUD, Y. **A violência**. São Paulo: Ática, 1989.

MENEGHEL, Stela Nazareth; GIUGLIANI, Elsa; FALCETO, Olga. **Relações entre violência doméstica e agressividade na adolescência**. Disponível em: <www.scielo.org/pdf/qcspqv14n2q0110.pdf>. Acesso. Em: 21 dez. 2011.

MORAES, Ana Maria de. A monitoria como espaço de aprendizagem no Instituto Federal Catarinense – Campus Sombrio. Dissertação. Seropédica: Universidade Federal Rural do Rio De Janeiro, 2011.

MOREIRA, Dirceu. **Transtorno do assédio moral Bullying**: A violência silenciosa. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2008.

MOREIRA, Dierceu. **Transtorno do assédio moral bullying**: A violência silenciosa. Rio de Janeiro: Wak, 2010.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita**: Repensar a reforma, reformar o pensamento. 7ª Ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

NOGUEIRA, Rosana M.C del Picchia de A. **Violência nas escolas e juventude**: um estudo sobre o bullying escolar. Tese de Doutorado (Doutorado em Educação). São Paulo: PUC, 2007.

NETO, A. A. L. **Bullying**: Saber identificar e como prevenir. São Paulo: Brasiliense, 2011.

OLWEUS, D. 1999. **Conductas de acoso y amenaza entre escolares**. Madri: Morata, 1999.

PASQUINI, Simone Barbosa. **TODO**: Transtorno Desafiador Opositor. Disponível em: <<http://www.psicologiaeciencia.com.br/tdo-transtorno-desafiador-opositor>>. Acesso em: 06 jan. 2012.

PEREIRA, C. A. M. Introdução. In: PEREIRA, C. A. M. et al.. **Linguagens da violência**. Rio de Janeiro: Rocco, 2000. pp. 13-22.

PEREIRA, Beatriz; SILVA, Marta Iossi; NUNES, Berta. Descrever o bullying na escola: estudo de um agrupamento de escolas no interior de Portugal In: **Revista Diálogo Educ.**, Curitiba, v.9, n.28, p. 455-466, set./dez.2009.

PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artmed, 1997.

SANTA CATARINA. **Lei 14.651, de 12 de janeiro de 2009**. Disponível em: <http://www.alesc.sc.gov.br/escola_legislativo/downloads/cartilhabullying.pdf>. Acesso em: 10/10/2012.

SOBRAL, Francisco Montório. **Retrospectiva histórica do ensino agrícola no Brasil**. In: **Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica**. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Brasília: MEC, SETEC, 2009.

SOUZA, Mirian Rodrigues. Violência nas escolas: Causas e consequências. In: **Caderno Discente do Instituto Superior de Educação**. Ano 2, N^o 2, 2008.

SPÓSITO, Marília P. A instituição escolar e a violência. **Caderno de Pesquisa: Revista de estudos e Pesquisa em Educação**, São Paulo; n.104, 1998.

TELLES, Tiago S.; CARLOS, Viviani Y.; CÂMARA, Cristine B.; BARROS, Mari Nilza Ferrari de; SUGUIHIRO, Vera Lúcia Tieko. **Criminalidade Juvenil: A vulnerabilidade dos adolescentes**. Londrina: UNESP, 2006.

VIANA, Nildo. Escola e violência. In: VIANA, N.; VIEIRA, R. (Org.). **Educação, cultura e sociedade: abordagens críticas da escola**. Goiânia: Edições Germinal, 2002.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A formação social da mente**. 7^a ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WASELFISZ, Julio Jacobo. **Mapa da violência IV: Os jovens do Brasil**. Brasília: UNESCO, 2004.

WASELFISZ, Jacobo. **Youthdevelopmentreport 2003**. Brasília: UNESCO, 2003.

WASELFISZ, Julio Jacobo. **Mapa da violência IV: Os jovens do Brasil**. Brasília: UNESCO, 2003.

WILLIAMS, R. Violência. In: **Palavras-chave: Um vocabulário de cultura e sociedade**. São Paulo: Boitempo, 2007.

11 ANEXOS

Anexo A - Questionário de Entrevista

QUESTIONÁRIO SOBRE BULLYING A SER APLICADO AOS ALUNOS DO CURSO DE TÉCNICO AGRÍCOLA IFC- CAMPUS SOMBRIO

Caro aluno

Este questionário tem como objetivo investigar a violência nas escolas. Sua participação será muito importante para a realização dessa pesquisa. Será garantido sigilo absoluto. Os dados serão analisados e divulgados sem que sejam identificadas as pessoas pesquisadas.

Agradeço sua colaboração!

Idade: _____

1- SEXO Masculino Feminino

2- Aluno(a) interno ou semi-interno?.....

3- O quê você entende ser o BULLYING ou assédio moral? Poderia explicar?

.....
.....

4- E CYBERBULLYING, você sabe o que é? Poderia explicar?

.....
.....

5- Você já utilizou meios eletrônicos para humilhar ou constranger colegas? Quais os meios e como foi isso?

.....
.....

6- Você já foi constrangido ou humilhado por meios eletrônicos? Quais os meios? E como você se sentiu?

.....
.....

7- Você já teve participação direta em atitudes de Bullying como autor, alvo ou testemunha? Como isso aconteceu?

.....
.....

8- Quais as agressões que você observou? Por exemplo, apelidos, agressões físicas, difamações, ameaças, pegar e/ou quebrar pertences, excluir o (a) colega do grupo, discriminação sexual/racial/religiosa, ou outros tipos? Descreva.

.....
.....
.....

9- Quais foram os locais em que você vivenciou as agressões de Bullying?

.....
.....
.....

9.1 – Caso você seja aluno INTERNO, o que você já vivenciou no alojamento relacionado ao bullying?

.....
.....
.....

10- Caso você tenha sido alvo de Bullying ou Cyberbullying qual foi a sua reação diante do que aconteceu? (por exemplo: ignorou, se defendeu, fugiu da escola, pediu ajuda, chegou adoecer, outros...)

.....
.....
.....

11- O que você sentiu quando testemunhou uma agressão de Bullying sofrida por seu colega?

.....
.....
.....

12- Você já presenciou o Bullying ou Cyberbullying contra algum professor do IFC Campus Sombrio? Como aconteceu?

.....
.....
.....

13- Você também participou?

.....
.....

14- Dê sua opinião sobre o que você acha que pode ser feito para combater o Bullying na escola?

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

Anexo B - Cartilha

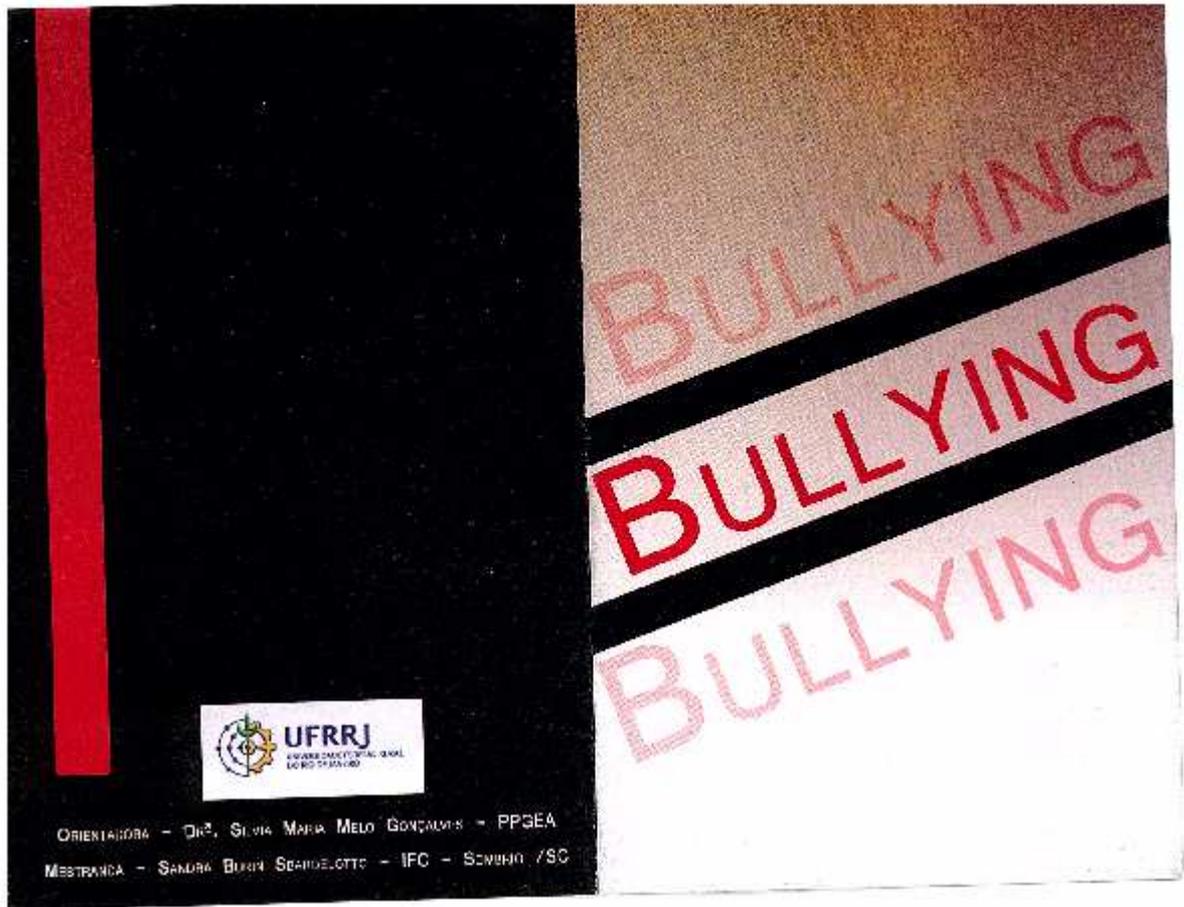
bullying
CARTILHA 2010 - JUSTIÇA NAS ESCOLAS

Combater o *Bullying* é uma questão de justiça:
aprenda a identificar para prevenir e
erradicar esse terrível fenômeno social

CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA
CNJ

www.cnj.jus.br

Anexo C - Folder



UMA VÍTIMA DE ABUSOS FÍSICOS E PSICOLÓGICOS

TEM SEMPRE O DEVER DE DENUNCIAR!

FALTARÉ MESMO COM QUE AS COISAS NÃO CENTE A NINGUÉM!

E por que? Por que as agressões fazem isso aíral?

É MUITO SIMPLES...

PARA SE SENTIREM SUPERIORES,

PARA MOSTRAREM A TODOS E A ELAS PÁTRICAS

QUE CONSEGUEM CONTROLAR ALGUÉM!

PARA MOSTRAREM QUE SÃO ELAS QUE MANDA!

PARA DIMINUIREM AS ATENÇÕES PARA SI!

A QUEM O FAZEM?

AS MÃS FRACAS, AS QUE NÃO CONSEGUEM SE DEFENDER,

AS QUE TODA CUNTA COISA, AS QUE SÃO TODAS COMO "DIFERENTES",

AS QUE SÃO MÃS SOLITÁRIAS.

"VOCÊS RIEM DE MIM POR EU SER DIFERENTE,

E EU RIO DE VOCÊS POR SEREM TODOS IGUAIS."

BOB MARLEY



○ QUE EU FAÇO PARA AJUDAR?

FALC COM ALGUÉM NAS VOZES, OFEREA AJUDA

A QUEM É VÍTIMA DE VIOLÊNCIA SEJA ELA QUEM FOR,

INFORME-SE SOBRE O ASSUNTO E TALE JUNTO AOS CANAIS DE APOIO QUE HÁ

FALC COM QUEM É VÍTIMA DE ABUSOS E TENTE AJUDÁ-LO!

Converse!

TENTE AFECTAR A PESSOA DO Agressor OU Agressores SE FOR POSSÍVEL!

PODE ATÉ PENSAR QUE ISTO NÃO É NADA DE ESPECIAL,

MAS PARA QUEM AJUDA-SE NÃO VALER NADA!

NUNCA RECUSAR AJUDA, SE TIVEREM ALGUM DIFÍCULDADE, FAÇA!

UM SIMPLES GESTO PODE MUDAR A VIDA DE ALGUÉM!



A RECOMPENSA POR MUDAR A VIDA DE ALGUÉM, POR TÃO POUCO ESFORÇO

É O MELHOR QUE SE PODE RECEBER...

E PODE SER POR TER AJUDADO QUEM PRECISAVA DE UMA "MÃOZINHA".

DICA NÃO A VIOLÊNCIA! DICA NÃO A DESOBEDIÊNCIA!

DICA NÃO A HOMOFOBIA!

FALO POR TI E PELOS OUTROS,

POISSE UM DIA POSSAS SER

TU A PRECISAR DE AJUDA!

HÁ UMA ESPERANÇA!

UM APELO CONTRA A VIOLÊNCIA!



Anexo E - Termo de Consentimento

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE AGRONOMIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA

TERMO DE CONSENTIMENTO

Estou disposto a colaborar com a pesquisa sobre violência nas escolas, desenvolvida pela servidora Técnica em Educação do IFC- Campus Sombrio Sandra Burin Sbardelotto, matrícula 1453309, aluna do curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola, da UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO, Matrícula nº 201023150026-2, sob orientação da Profª. Drª. Sílvia Maria Melo Gonçalves.

Autorizo a utilização dos dados obtidos em entrevista, desde que seja resguardada minha identidade e estou ciente de que os resultados encontrados serão divulgados para a comunidade escolar do Instituto Federal Catarinense- Campus Sombrio.

Santa Rosa do Sul , ____ de _____ de 2010.

ASSINATURA

Anexo F - Cartazes Confeccionados pelos Alunos

