

UNIVERSIDADE DE SALAMANCA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE TEORIA E HISTORIA DA EDUCAÇÃO

TESE DE DOUTORADO

**Acosso escolar, violência entre iguais, alunos versus
alunos em 4 escolas municipais de Salvador, Bahia,
Brasil**

DOUTORANDA

Célia Regina Brito de Aquino

DIRETOR

Dr. José Ortega Esteban

Salamanca

2010

UNIVERSIDADE DE SALAMANCA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE TEORIA E HISTORIA DA EDUCAÇÃO

TESE DE DOUTORADO

**Acosso escolar, violência entre iguais, alunos versus
alunos em 4 escolas municipais de Salvador, Bahia,
Brasil**

DOUTORANDA

.....
Célia Regina Brito de Aquino

DIRETOR

.....
Dr. José Ortega Esteban

Salamanca

2010

DEDICATORIA

Aos meus pais, marido e filhas,
por serem as fontes inesgotáveis que alimentam meus sonhos.

RESUMO

A violência na escola, objeto de nosso estudo, constitui um tema de dimensões micro e macro sociais, históricas, culturais e políticas. Nossa análise identifica as conexões entre escola, *bullying* e sociedade no Brasil, estudando suas manifestações e privilegiando a violência simbólica, sem desvinculá-la de outras formas de violências, reforçadas por condições de desigualdades sociais. Inferimos que, no Brasil, a convivência com as múltiplas faces das dominações histórica, social, econômica e política, produziu uma tolerância e banalização de atitudes e comportamentos violentos que passam a ser vistos como normais.

O *bullying* foi identificado através de comportamentos continuados que expressavam agressividade, humilhação, desprezo ou violência, apelidos e gozações entre colegas, com a intenção de causar danos, e onde existam desequilíbrios entre as partes, isto é; nos seus aspectos verbais e físicos.

Nossa amostra foi constituída por alunos do 6º ao 9º ano do ensino fundamental de quatro escolas públicas em Salvador. Os autores que contribuem especificamente para nossas interpretações são: Debarbieux, Dan Olweus, Ortega e Isabel Fernández, Bandura, Alba Zaluar, Ortega Esteban, Helen Bee, Carla Araújo, Isaac Mielnik, Angelina Peralva, Piletti, Spósito, Abramovay, Zenaide, Fante, Orte e Caride. Esses autores rejeitam uma definição restrita e incompleta da violência, como fenômeno individual, considerando-a oriunda de comportamentos socialmente aprendidos, e, portanto, mutáveis.

Optam por uma análise complexa, que identifica vários eixos sócio-psicológicos para o *bullying*.

A tese está construída em sete capítulos, assim organizados: *Natureza da investigação*, onde constata e atualizamos o estudo em que se situa o problema nas suas dimensões teórica, metodológica e espaço-temporal. A *Fundamentação teórico-conceitual*, serve a uma explanação e explicitação dos termos e dos conceitos ligados ao tema, para dirimir ambigüidades conceituais.

A agressividade e suas bases bio-psico-sociais, traz uma exposição crítica das teorias e interpretações, inclusive, tratando da agressividade na sua dimensão pedagógico-educacional, analisando-a como comportamento aprendido e, portanto, mutável.

Algumas investigações sobre o bullying realizadas em distintos países, analisa investigações em alguns países, inclusive Espanha e Brasil.

A Educação e os Direitos da Criança e do Adolescente no Brasil, descreve e analisa os direitos, deveres e da família, da sociedade e do Estado brasileiro, em relação à criança, seus componentes culturais e sua eficácia.

Métodos e projetos de intervenção social e novas visões do educar: alternativas à violência escolar, trata das alternativas de intervenção e de programas de proteção e de re-socialização, em que se criam alternativas culturais à violência.

Dados obtidos na investigação e suas análises, trata dos cruzamentos entre variáveis para a verificação de nossas hipóteses, cujos resultados obtidos fomentam as conclusões da investigação.

As hipóteses constatadas apontam que a conduta violenta se relaciona ao meio familiar, ao ambiente e à renda dos sujeitos. O *Bullying* foi mais freqüente em adolescentes entre 10 e 13 anos, confirmando a hipótese de que, o aluno,

antes dos 14 anos, tende a ser vítima, e após essa idade, tende a ser agressor; As notas mais baixas encontradas foram de alunos submetidos ao processo de *bullying* ativo e passivo. Verificou-se maior probabilidade de *bullying* ativo em meninos que em meninas. Dentre as dificuldades encontradas destaca-se, o difícil acesso a algumas escolas, que não aceitaram que aplicássemos os questionários.

Palavras-Chaves: bullying, violência, educação. comportamento.

Abstract

School violence, the subject of our study, is a theme with micro and macro social, historical, cultural and political issues. Our study identifies links between school, bullying and society in Brazil, studying its manifestation and focussing on the symbolic violence, not detaching it from other forms of violence, reinforced by conditions of diverse forms of social inequalities. We infer that in Brazil cohabitation between the multiple faces of historical, social, economical and political dominations produced a tolerance and banalization of violent attitude and behaviour which come to appear as normal.

Bullying was identified through constant behaviour which expressed aggressivity, humiliation, disrespect or violence, insults and jokes between colleagues with the aim to hurt and where there is imbalance between the opponents in their verbal and physical aspects.

Our sample was made of students of 6th to 9th year of primary school in four public schools in Salvador. Authors who served for our interpretation were: Debarbieux, Dan Olweus, Ortega and Isabel Fernández, Bandura, Alba Zaluar, Ortega Esteban, Helen Bee, Carla Araújo, Isaac Mielnik, Angelina Peralva, Piletti, Spósito, Abramovay, Zenaide, Fante, Orte and Caride. These authors reject a limited and incomplete definition of violence, seen as an individual phenomenon, considering it a behaviour socially learned and for this mutable.

They opt for a complex analysis which identifies diverse sociological and psychological axes to the bullying.

The thesis has seven chapters structured as such: *Research Nature*, in which the problem is contextualized in its theoretical, methodological and spatio-temporal dimensions. *Theoretical and Conceptual Foundation* presents an

explanation and explicitation of the terms and concepts linked to the theme eliminating conceptual ambiguity.

Agressivity and its biological and psychosocial foundations offers a critical exposition of theories and interpretations including dealing with aggressivity in its pedagogical and educational dimension, analyzing it as a learned behavior and thus mutable.

Some Researches on Bullying Realized in some Countries analyze researches conducted in some countries including Spain and Brazil.

Education and Child and Adolescent Rights in Brazil describes and analyzes rights, duties and of the family, society and of the Brazilian State, in relation to child, its cultural components and efficiency.

Methods and social intervention projects and New Visions of Education: alternatives to school violence deals with alternative interventions and protection and resocialization programs in which are created cultural alternatives to violence.

Research Data and its Analysis deals with cross-analysis of variables aiming the verification of our hypotheses, which results foster the research conclusions.

Verifying hypotheses we found that a violent behaviour is linked to the family, to the social circle and to the family income. Bullying was more frequent within adolescent aged between 10 and 13 years confirming the hypothesis that younger than 14 years are more victim and older than 14 are more aggressor. The lowest scholar results were among those who were victim of bullying active or passive. It was also showed that. It was also demonstrated that the

probability of bullying was more active with boys than with girls. The difficulties met were the difficult access to some schools. They did not allow the application of the questionnaire.

Keywords: bullying, violence, education. behavior.

INDICE GERAL

AGRADECIMENTO	19
INTRODUÇÃO	21
CAPÍTULO I - NATUREZA DE NOSSA INVESTIGAÇÃO.....	39
1.1 OBJETIVOS BUSCADOS COM A INVESTIGAÇÃO	42
1.2 COLOCAÇÃO E FORMULAÇÃO DO PROBLEMA INVESTIGADO	43
1.3 ESTADO DA QUESTÃO E SUAS FONTES	47
1.4 AS HIPÓTESES	49
1.5 DELIMITAÇÃO DO ÂMBITO DE NOSSA INVESTIGAÇÃO.....	50
1.5.1 DELIMITAÇÃO GEOGRÁFICA	50
1.5.2 CARACTERIZAÇÃO GEO-CULTURAL DE SALVADOR-BA	50
1.5.2.1 SUJEITOS: POPULAÇÃO E AMOSTRA	52
CAPÍTULO II - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICO-CONCEITUAL	57
2.1 ESPECIFICAÇÃO DOS CONCEITOS CORRELATOS E CONTEXTUALIZAÇÃO SÓCIO-HISTÓRICA-CULTURAL.	59
2.2 INTRODUÇÃO TEÓRICA	60
2.2.1 AGRESSIVIDADE: ALGUNS ELEMENTOS PARA SUA COMPREENSÃO	60
2.2.2 DISTINTAS TEORIAS QUE TENTAM EXPLICAR A AGRESSIVIDADE.	62
2.2.2.1 TEORIAS REATIVAS	63
2.2.2.1.1 -AVALIAÇÃO DA HIPÓTESE FRUSTRAÇÃO-AGRESSÃO.....	63
2.2.2.1.2 - A PERSPECTIVA COGNITIVA, A AGRESSÃO E A APRENDIZAGEM SOCIAL.....	65
2.2.2.2 TEORÍAS ATIVAS.	67
2.2.2.2.1 - A AGRESSÃO NA PERSPECTIVA PSICODINÂMICA.	67
2.2.2.2.2 - ETOLOGIA E AGRESSÃO.	68
2.2.2.3 - CONTRIBUIÇÕES DA PSICOFISIOLOGÍA	70
2.2.2.4 TEORIAS SOBRE AS TRANSFORMAÇÕES PSICOSSOCIAIS NA ADOLESCÊNCIA.....	71
CAPÍTULO III- AGRESSIVIDADE E SUAS BASES BIO-PSICO-SOCIAIS	75
3.1 A AGRESSIVIDADE E A ESCOLA	78
3.2 AGRESSIVIDADE, FATORES ENDÓGENOS E EXÓGENOS.	82
3.2.1 AGRESSIVIDADE E TEMPERAMENTO	83

3.2.2 AGRESSIVIDADE E GÊNERO	83
3.2.3 AGRESSIVIDADE - TIPOLOGIA	85
3.2.4 AGRESSIVIDADE ANTI-SOCIAL	85
3.2.5 AGRESSIVIDADE E TELEVISÃO	86
3.2.6 CARACTERÍSTICAS DA VIOLÊNCIA NA TELEVISÃO.....	87
3.2.7 A AGRESSIVIDADE E A SITUAÇÃO SÓCIO-ECONÔMICA.....	88
3.2.8 A ESCOLA COMO <i>LOCUS</i> DA AGRESSIVIDADE	92
3.2.9 FAMÍLIA DO ALUNO E A APRENDIZAGEM	95
CAPÍTULO IV – ALGUMAS INVESTIGAÇÕES SOBRE O <i>BULLYING</i>	
REALIZADAS EM DISTINTOS PAÍSES	105
4.1 CARACTERÍSTICAS DO <i>BULLYING</i>	111
4.2 INCIDÊNCIA DA CONDUTA DENOMINADA <i>BULLYING</i>	112
4.3 SUJEITOS IMPLICADOS NO <i>BULLYING</i>	114
4.4 EFEITOS DO <i>BULLYING</i>	116
4.4.1 EFEITOS DE SER VÍTIMA.	117
4.4.2 EFEITOS DE SER AGRESSOR	119
CAPÍTULO V - A EDUCAÇÃO E OS DIREITOS DA CRIANÇA E DO	
ADOLESCENTE NO BRASIL.....	123
5.1 INOVAÇÕES CONSTITUCIONAIS DO DIREITO DA CRIANÇA E DO	
ADOLESCENTE NO BRASIL	126
5.2 O ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE - ECA.....	129
5.3 OBJETIVOS PARA A EDUCAÇÃO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE	
NO BRASIL - SEUS DIREITOS E DEVERES.....	136
5.4 RESPONSABILIZAÇÃO DOS ADULTOS EM RELAÇÃO À CRIANÇA E	
AO ADOLESCENTE	144
5.5 A PROTEÇÃO JUDICIAL DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE	145
5.6 ATO INFRACIONAL - INDISCIPLINA	147
5.7 CONSELHO TUTELAR.....	150
CAPÍTULO VI - MÉTODOS E PROJETOS DE INTERVENÇÃO SOCIAL E	
NOVAS VISÕES DO EDUCAR: ALTERNATIVAS À VIOLÊNCIA ESCOLAR.....	157
6.1 ESTRATEGIAS DE INTERVENÇÃO E PREVENÇÃO DO <i>BULLYING</i>	169
CAPÍTULO VII – DADOS OBTIDOS NA INVESTIGAÇÃO E SUAS ANÁLISES	173
7.1 Gráfico 1: Frequência de Sexo.	175
7.2 Gráfico 2: Frequência da renda familiar.....	176
7.3 Gráfico 3: Frequência da idade.....	176

7.4 Gráfico 4: Frequência do ano.	177
7.5 Gráfico 5: Frequência das notas na escola.....	178
7.6 Gráfico 6: Frequência da repetência na escola.	178
7.7 Gráfico 7: Frequência com quem você mora.....	179
7.8 Gráfico 8: Frequência do aspecto conjugal dos pais dos alunos.	179
7.9 Gráfico 9: Frequência da relação do aluno com os pais ou familiares.	180
7.10 Gráfico 10: Frequência do sentimento em relação à família.	181
7.11 Gráfico 11: Frequência da presença em algum ato de agressão ou violência.	181
7.12 Gráfico 12: Frequência de algumas drogas utilizadas por algum membro da família.	182
7.13 Gráfico 13: Frequência das agressões sofridas dentro da escola ou por parte dos colegas.	183
7.14 Gráfico 14: Frequência do motivo que levou às agressões.	184
7.15 Gráfico 15: Frequência da utilização de materiais durante as agressões.....	185
7.16 Gráfico 16: Frequência da utilização de drogas na escola.....	186
7.17 Gráfico 17: Frequência de ameaça "vou te pegar lá fora".....	187
7.18 Gráfico 18: Frequência para a solução da violência na escola.	187
7.19 Gráfico 19: Frequência de vingança na escola.	188
7.20 Gráfico 20: Frequência de punição.....	189
7.21 Gráfico 21: Frequência de observação do uso de armas na escola.....	190
7.22 Gráfico 22: Frequência caso aluno fosse diretor, ação para coibir a violência na escola.	191
7.23 Gráfico 23: Frequência de como aluno se sente no ambiente escolar.	192
7.24 Gráfico 24: Frequência do medo de ir à escola.	193
7.25 Gráfico 25: Frequência da causa principal do medo de ir à escola.	193
7.26 Gráfico 26: Frequência da relação com os colegas.	194
7.27 Gráfico 27: Frequência do trato pelos colegas.	195
7.28 Gráfico 28: Frequência da rejeição por parte dos colegas.....	195
7.29 Gráfico 29: Frequência de ameaça por parte dos colegas.	196
7.30 Gráfico 30: Frequência das provocações.....	197
7.31 Gráfico 31: Frequência das situações de provocações.	198
7.32 Gráfico 32: Frequência do local mais provável de provocação.....	199
7.33 Gráfico 33: Frequência do local de provocação na escola.	200
7.34 Gráfico 34: Frequência da divulgação das provocações.	200

7.35 Gráfico 35: Frequência das intervenções.....	201
7.36 Gráfico 36: Frequência de provocar ou tratar mal a algum colega.	202
7.37 Gráfico 37: Frequência de intimidar ou maltratar algum colega.....	203
7.38 Gráfico 38: Frequência de sentimento de intimidação.	203
7.39 Gráfico 39: Frequência de ação sobre a provocação a um colega.....	204
7.40 Gráfico 40: Frequência de ação conjunta para provocar alguém.	205
7.41 Tabela 1: Cruzamento da questão 37 (Se você intimida ou maltrata algum colega, por quê o faz?) com a questão 11(Você presenciou já algum tipo de violência ou agressão?).	206
7.42 Tabela 2: Cruzamento da questão 38 (Como você se sente quando intimida a um colega?) com a questão 11 (Você presenciou já algum tipo de violência ou agressão?).....	207
7.43 Tabela 3: Cruzamento da questão 37 (Se você intimida ou maltrata algum colega, por quê o faz?) com a questão 12 (Algum membro da sua família usa drogas?).....	208
7.44 Tabela 4: Cruzamento da questão 38 (Como você se sente quando intimida a um colega?) com a questão 12 (Algum membro da sua família usa drogas?).....	210
7.45 Tabela 5: Cruzamento da questão 37 (Se você intimida ou maltrata algum colega, por quê o faz?) com questão 13 (Você já sofreu alguma agressão dentro da escola por parte de colegas?).	211
7.46 Tabela 6: Cruzamento da questão 38 (Como você se sente quando intimida a um colega?) com a questão 13 (Você já sofreu alguma agressão dentro da escola por parte de colegas?).	213
7.47 Tabela 7: Cruzamento da questão 39 (O que você faz quando alguém provoca um colega?) com a questão 13 (Você já sofreu alguma agressão dentro da escola por parte de colegas?).	215
7.48 Tabela 8: Cruzamento da questão 37 (Se você intimida ou maltrata algum colega, por quê o faz?) com a questão 8 (Seus pais são separados?).....	216
7.49 Tabela 9: Cruzamento da questão 39 (O que você faz quando alguém provoca um colega?) com a questão 2 (Renda Familiar).....	218
7.50 Tabela 10: Cruzamento da questão 21 (Você já viu algum aluno entrar na escola com algum tipo de arma?) com a questão 3 (Idade).	219
7.51 Tabela 11: Cruzamento da questão 37 (Se você intimida ou maltrata algum colega, por quê o faz?) com a questão 3 (Idade).....	220
7.52 Tabela 12: Cruzamento da questão 39 (O que você faz quando alguém provoca um colega?) com a questão 3 (Idade).....	222
7.53 Tabela 13: Cruzamento da questão 14 (Qual o motivo que levou a essas agressões?) com a questão 1 (Sexo).....	223

7.54 Tabela 14: Cruzamento da questão 37 (Se você intimida ou maltrata algum colega, por quê o faz?) com a questão 1 (Sexo).....	224
7.55 Tabela 15: Cruzamento da questão 36 (E você, provoca ou trata mal a algum colega?) com a questão 8 (Seus pais são separados?).....	225
7.56 Tabela 16: Cruzamento da questão 36 (E você, provoca ou trata mal a algum colega?) com a questão 11 (Você presenciou já algum tipo de violência ou agressão?).....	226
7.57 Tabela 17: Cruzamento da questão 36 (E você, provoca ou trata mal a algum colega?) com a questão 12 (Algum membro da sua família usa drogas?).....	227
7.58 Tabela 18: Cruzamento da questão 36 (E você, provoca ou trata mal a algum colega?) com a questão 40 (Desde que começou o curso, você se uniu a algum grupo ou a outro colega para provocar alguém.).....	228
7.59 Tabela 19: Cruzamento da questão 36 (E você, provoca ou trata mal a algum colega?) com a questão 2 (Renda Familiar).....	229
7.60 Tabela 20: Cruzamento da questão 29 (Você sente que algum ou alguns colegas abusam, tratam mal ou ameaçam você?) com a questão 3 (Idade).....	230
7.61 Tabela 21: Cruzamento da questão 15 (Você já usou algum tipo material que poderia ferir durante a agressão ao colega?) com a questão 3 (Idade).....	230
7.62 Tabela 22: Cruzamento da questão 28 (Você se sente rejeitado, excluído ou não aceito por seus colegas de classe?) com a questão 5 (Em geral, quais são suas notas na escola?).....	231
7.63 Tabela 23: Cruzamento da questão 36 (E você, provoca ou trata mal a algum colega?) com a questão 5 (Em geral, quais são suas notas na escola?).....	232
7.64 Tabela 24: Cruzamento da questão 13 (Você já sofreu alguma agressão dentro da escola por parte de colegas?) com a questão (1 - Sexo).....	233
7.65 Tabela 25: Cruzamento da questão 36 (E você, provoca ou trata mal a algum colega?) com a questão 1 (Sexo).....	233
CONCLUSÃO	235
BIBLIOGRAFIA.....	243
ANEXOS.....	259
ANEXO I.....	261
ANEXO II	263
ANEXO III	263
ANEXO IV	271

SIGLAS E ABREVIACOES

- ABRAPIA - Associação Brasileira Multiprofissional de Proteção à Infância e Adolescência.
- ART - Artigo.
- BA - Bahia.
- CF - Constituição Federal de 1988.
- CIEPS - Centros Integrados de Educação Pública
- EC - Emenda constitucional.
- ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente.
- ETC - Abreviação do latim et cetera (ou et coetera ou et caetera) que significa "e outros".
- FUNDEF - Lei do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental.
- IDEB - Índice de desenvolvimento da educação básica.
- IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.
- INCE - Instituto Nacional de Qualidade e Avaliação.
- IPEA - Instituto de pesquisa econômica aplicada.
- LDB - Lei de Diretrizes e Bases de Educação Nacional.
- ONGs - Organização não-governamental.
- PNUD - Programa das Nações Unidas para o desenvolvimento.
- SMEC - Secretária Municipal de Educação e Cultura.
- SSP 15.0 - Programa estatístico.
- TMR - Training and Mobility of Researchers.
- UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação.

AGRADECIMENTO

À vida, grande porta de oportunidade de expressão do mundo.

Aos nossos sonhos, fonte de inspiração para alcançarmos os objetivos.

Ao grande criador, Deus, que não nos deixa desistir dos nossos objetivos dando-nos o livre arbitrio.

Ao professor Dr. Ortega Esteban, pela confiança que depositou no meu trabalho, pela liberdade que tive para percorrer meu caminho singular de pesquisa, pelas orientações no momento certo e pelo que aprendi com seu modo de pensar.

À amiga, companheira de sonhos e realizações, professora Maria do Carmo Bedard pelo seu apoio incansável, pelo rico aprendizado que recebi para encontrar as palavras e expressões certas para realizar este trabalho.

Aos meus pais, Maria Edisia e Paulo Martins (*in memorium*) pelo amor incondicional.

À Jorginho, amigo, companheiro de caminhada, que me ajudou tecer a realização desse sonho.

Aos meus amores, Pâm, Minnie, Dei e Bê que me fazem viver a beleza da vida e sentir a grandeza de ser mulher.

À Di, meu carinho e eterno agradecimento pelo apoio e compreensão.

Aos Ludgerios e Rafael Gonzalez pela oportunidade da convivência fraterna e pela solidariedade.

À Universidade Católica do Salvador pelo incentivo e apoio.

À Betânia Maciel, Marcelo Jara, Juliana Moraes amigos da convivência salmatina.

À Ayres pela colaboração prestada.

À todos os familiares e amigos, meu muito obrigado.

INTRODUÇÃO

A violência na escola, objeto de nosso estudo, é um tema que perpassa dimensões micro e macro sociais, históricas, culturais e políticas. Para pesquisar a violência no contexto escolar, se faz necessário situá-la nos eixos essenciais que a compõe, pensando-a como variáveis dialéticas e indissociadas, tais como a violência na dimensão psicológica, social, cultural e política, observada através de comportamentos que afetam outros membros da sociedade na qual o indivíduo ou indivíduos que se comportam violentamente se inserem.

Parece-nos justo afirmar que atitudes violentas estão antropologicamente relacionadas às sociedades desde a sua mais remota história.

A violência, em sentido amplo, não é um fenômeno social novo, pois se encontra presente na história dos povos, constituindo-se em fator fundador de guerras, conquistas, construção de reinos, cidades, países, etc., considerada socialmente, durante muito tempo e em vários contextos, um sinal de bravura, legitimada na história dos povos ‘vencedores’ como pioneirismo, conquista, e sacrifício em nome de uma ‘causa justa’.

O que nos leva a analisar a violência numa perspectiva social é, em sentido amplo, uma incursão no terreno da recente e crescente desconstrução da legitimidade da violência como forma de conquista ou de resolução dos conflitos sociais. Por sermos brasileiros e nordestinos, temos presenciado diferentes manifestações de violência muito próximas do nosso cotidiano.

Inferimos neste trabalho que, no Brasil, a convivência com as múltiplas faces das dominações histórica, social, econômica e política, produziu uma certa ‘tolerância’ e ‘banalização’ de atitudes e comportamentos violentos introjetados como ‘normais’ e até desejáveis nas modalidades de capacidade de defesa e de resistência do homem, na aceção de gênero, enquanto ‘bravo’, corajoso e valente.

A violência, sob vários disfarces, constitui um traço cultural da sociedade brasileira, que tem contribuído para a existência de problemas sociais complexos, dentre eles, o da violência moral ou simbólica, que antecede em grande parte a violência física. O *bullying* será identificado através de comportamentos continuados que expressem agressividade, humilhação, desprezo ou violência, apelidos e gozações entre colegas, com a intenção de causar danos, e onde existam desequilíbrios entre as partes, isto é, nos seus aspectos verbais e físicos, entre alunos do 6º ao 9º ano do ensino fundamental de quatro escolas públicas em Salvador.

Estabelecendo conexões culturais entre escola e sociedade, podemos constatar que, a sociedade brasileira sofreu influências ‘fundadoras’, ainda presentes, e reforçadas por condições atuais de desigualdades sociais as mais diversas.

Verificamos,entretanto, que a violência escolar é um problema social que está presente em todas as sociedades, cada uma com desafios históricos e culturais diferentes a enfrentar.

Orte (1996) chama atenção a respeito da problemática do *bullying* escolar e o caracteriza como uma manifestação de mal estar, um fenômeno cada vez mais estendido e problemático que vem inundando todo o sistema educativo, tanto a nível de pais, professores, como de estudantes e de toda comunidade escolar.

O mal estar do *bullying* nos é apresentado desde uma perspectiva oculta, desde o desconhecido, desde a indiferença, ou, inclusive, de ausência de valorização do mesmo, de sua própria existência, e das conseqüências que o bulling pode ter ou tem desenvolvido no social, emocional e intelectual dos menores quesofrem e padecem dele e, na maioria das vezes em silencio. Este é um fenômeno novo e velho ao mesmo tempo.

Orte (1996) ressalta ainda que uma das características de nossa sociedade - da sociedade do bem-estar, da sociedade de abundância, da sociedade de satisfação, é também uma sociedade dual, violenta, competitiva, e que é inegável a existência do maltrato infantil, do abuso de menores, da prostituição infantil, da delinqüência juvenil, do abandono emocional, da violência e da indisciplina escolar, das drogas, etc. Neste sentido, se faz necessário o conhecimento da conduta de *bullyinge* sua divulgação em toda a sociedade, e sobretudo nas escolas, de forma a que se possa identificá-lo em suas manifestações as mais sutis, e para tal, torna-se imprescindível a participação de todos.

Considerando a abrangência cadavez maior dessa forma de violência, constatamos como estudante de doutorado em educação na Universidade de Salamanca, que o problema da violência escolar implícita ou explícita estava muito presente também na Espanha, quer na relação professor - aluno quer na interação entre alunos.

Essas experiências de violência na escola foram presenciadas por meus filhos e filhos de vizinhos. Também observamos manifestações das violências 'simbólica' e física na sociedade espanhola, mais precisamente no âmbito escolar. Para exemplificar algumas dessas manifestações, lembro-me de relatos de castigos presenciados por minhas filhas, e por brasileiros, pais de crianças que também estudavam em Salamanca, em escolas diferentes de primeiro grau, mas com posturas pedagógicas semelhantes.

Nessas escolas, era costume professores punirem alunos com castigos físicos, tais como 'tapas' (pegar o aluno) e com agressões morais e psicológicas como: fazer o aluno contar as protuberâncias de cimento da textura da parede da sala de aula como punição por desatenção ou inobservância das regras de comportamento; não sair no horário do recreio, o que consideramos uma violência moral, pela inutilidade pedagógica de tal medida, e pelo caráter de submissão incondicional e humilhação que ela apresenta.

Chamamos de ‘violência moral ou simbólica’ a violência caracterizada pela dimensão subjetivada de diversas formas de agressão moral e psicológica de que são vítimas as crianças no seu processo educacional escolar e social.

Para realizar este trabalho, foram analisados diversos estudos que tratam sobre o fenômeno *bullying*, inclusive com especial atenção ao material produzido por Ortega Esteban, professor e pesquisador da Universidade de Salamanca, onde aborda os desafios da educação em uma sociedade da incerteza, denunciando e analisando as manifestações de diversas formas de violência na escola, como por exemplo, o racismo, a violência física e psicológica, etc.

A sociedade brasileira vivencia diferentes formas de violência, razão, porque, buscamos estudar o *bullying* no Brasil considerando que existe traços de uma cultura de violência em que se consideram ‘normais’, agressões físicas e morais na escola, quase sempre toleradas como ‘coisas’ de criança e de adolescente, mas que necessita de uma mudança nesta cultura. Por esta razão, a escola, pelo papel cognitivo e emocional que desempenha, é o *locus* privilegiado para realizá-la, uma vez que cada vez mais amplia seu espaço e importância na socialização dos alunos.

Nesse contexto, percebemos o poder de transformação e de intervenção que pode ser exercido pela escola, para mudar as tendências culturais e educacionais, uma vez que as crianças recebendo uma pedagogia baseada no amor e na aceitação das diferenças, aprendam a direcionar a agressividade para fins socialmente proveitosos, ao invés de canalizá-la para atitudes violentas. Portanto, os professores, devem sentir-se, em parte, responsáveis pela socialização de crianças e pela formação escolar de adolescentes, pois sabemos que essa intervenção pode contribuir para transformar as bases dessa aprendizagem da violência, assim como, para garantir o exercício pleno da transmissão de saberes aos alunos.

A sociedade tradicional, baseada na obediência incondicional a Deus, aos patrões, e aos pais, deixou um legado autoritário à subjetividade das pessoas e na cultura das Instituições. Mesmo com todas as conquistas tecnológicas e condições sociais diferentes daquelas das sociedades primitivas, continuamos a fazer simplificações e a produzir ideologias de dominação nas relações patrão-empregado, pais-filhos, aluno-professor, enfim, assediador - assediado.

Os estudiosos do tema advertem que esta violência moral sempre existiu, quer nas famílias, onde permanece oculta, quer nas empresas ou nas escolas. Na família, a tradição autoritária da obediência indiscutível, e da moral tradicional cristã, fundamentaram diferentes formas de pressões morais, humilhações e depreciações, consideradas normais e até mesmo inevitáveis.

A origem dessa tolerância pode ser encontrada, na maior parte das vezes, em uma lealdade familiar que consiste, por exemplo, em reproduzir o que um dos pais viveu, espécie de missão inconsciente na qual ele teria que se sacrificar. A importância crescente das relações interpessoais na sociedade contemporânea produziu avanços significativos na consciência social e individual, levando ao repúdio deste tipo de violência sub-reptícia.

A luta pelos Direitos Humanos, hoje globalizada, segundo Teotônio dos Santos (2000), trouxe uma relativa ampliação nas questões ligadas ao 'estado de direito', principalmente no que tange aos direitos individuais, o que possibilitou o desenvolvimento de uma consciência cada vez maior da necessidade de se lutar pela dignidade, pela preservação da integridade psicológica, emocional, pela imagem e pelo respeito aos direitos humanos e às garantias individuais.

A violência entre colegas seja física ou moral, envolve situações repetidas de pressão psicológica e desestabilização social, considerados graves atentados à personalidade e um dos problemas sociais contemporâneos mais complexos. As agressões cotidianas presentes no ambiente escolar vão produzindo um

‘processo de destruição’ em que a vítima, mesmo reconhecendo seu sofrimento, não ousa admitir que tenha havido violência e agressão.

Permanece a perda de referenciais pessoais e o processo de desorientação instaurada pela dúvida permanente em seus próprios julgamentos: Será que não sou eu que estou inventando tudo isso? Estou ficando paranóico? Estou enlouquecendo? Enfim, de forma sutil, subterrânea, passa a reconhecer-se como culpado e merecedor dos castigos e excluído da sociedade. No caso da sala de aula, os apelidos e maus-tratos passam a ser interpretados pelos alunos como consequências de suas características e defeitos pessoais, fazendo-os merecedores desses maus-tratos, o que inviabiliza a reação de indignação e a busca de saídas àquela situação.

Todos nós já fomos testemunhas, vítimas e algozes de processos perturbadores da auto-estima, da auto-imagem e da dignidade do outro, quer no íntimo da família, das empresas, ou mesmo na vida pública e no convívio social mais amplo. No entanto, nossa sociedade tem sido tolerante, indiferente e até mesmo complacente com essa forma de violência indireta.

Para transformar essa cultura da agressão simulada não se trata apenas de processar os agressores silenciosos na escola, na família ou no trabalho, mas levar em conta sua nocividade, sua periculosidade, os prejuízos sociais, econômicos e morais e construir defesas contra as doenças profissionais, como a desmotivação crônica, a evasão escolar, o stress, a depressão, o esgotamento físico a incapacidade de reagir, o desespero e o suicídio.

No contexto escolar os relatos de situações em que diversas formas de violência se manifestam, quer pela intensidade com que se apresentam, quer por seu caráter inusitado, sutil e de difícil combate, tem posto os profissionais da educação diante de impasses que colocam em cheque, não somente as referências teóricas e pedagógicas, filosóficas e técnicas, mas o modo de

funcionamento social, as expectativas de conduta nas relações professor-aluno, aluno-aluno e o próprio conceito de civilização.

Buscando contribuir para a problematização das produções contemporâneas da violência nas escolas, quer nas formas subjetivas e objetivas, este trabalho apresenta discussões e análises de diferentes impasses vividos por profissionais das ciências humanas e da educação, sobre a complexidade da violência, sua relação com a socialização, a educação informal e formal, a formação sócio-política e o Estado, que em última instância exerce o controle legítimo da violência e tem a responsabilidade sobre os comportamentos desviantes prejudiciais a vida em sociedade.

É nesta perspectiva macro e micro educacional formativa que a Escola, como instituição social, tem a responsabilidade de educar para a não-violência, a cooperação, a integração social e a cidadania, devendo criar dispositivos pedagógicos, políticos, filosóficos e culturais que nos permitam enfrentar a crescente produção da violência.

O objetivo amplo desta pesquisa é contribuir para a diminuição da violência na escola, identificando como a violência moral ou simbólica reflete e produz formas variadas de violência e cria um clima de insegurança social que torna a escola um espaço de medos e conflitos.

Especificamente, serão expostas algumas discussões teóricas sobre a proveniência e complexidade da violência em sala de aula e sua relação entre pares, e serão analisados dados de observação participante e questionários aplicados a 1.010 alunos de quatro escolas de Salvador-Bahia, no período de 2007 – 2009.

Neste sentido, assim detalhamos nossos objetivos:

OBJETIVOS:

Definir e Identificar em que consistem as pressões psicológicas e ambientais que constituem o *bullying*.

Analisar a construção do processo de assédio moral ou *bullying* no interior das escolas.

Identificar que modalidades de *bullying* são mais freqüentes e perturbadoras à vítima.

Contribuir para prevenir, através das análises realizadas e da denúncia do *bullying*, com as pessoas e as Instituições, para evitar o desenvolvimento de processos de *bullying*.

Construímos nosso estudo da violência escolar *bullying*, investigando as diferentes formas de *bullying* que se produzem por comportamentos violentos explícitos e implícitos. As condutas violentas explícitas investigadas foram: empurrões, chutes, agressões físicas de qualquer natureza, ameaças, apelidos, xingamentos, furto, roubo de material escolar, porte de armas, etc.

Destacamos em nosso estudo as manifestações da violência moral ou simbólica, compreendida pela violência verbal, ameaças e apelidos por entender que é a forma mais danosa de violência, pois termina por atuar de forma coletiva, uma vez que é mais difícil de identificar e de combater, pois é presenciada por muitos pares e coage uma única vítima, funcionando como uma pressão geral, diminuindo as possibilidades de defesa da vítima, que considera inútil a reação, uma vez que não vislumbra possibilidade de fazer mudar o comportamento agressor, ou de toda uma sala, ou mesmo de toda uma escola. Além do mais, tendem a se externalizar ao ambiente escolar e chegar à família, ao bairro, ao ambiente de trabalho, e funcionar como ameaça à identidade do sujeito na vida adulta, nos locais de trabalho. Os atos de violência verbal ainda funcionam como lembrança vergonhosa que magoa o sujeito

repetidas vezes, sempre que vem à memória, inibindo-o e condicionando seu comportamento.

A contextualização da violência escolar, complementada por nossa delimitação, leva-nos a considerar relevante a realização de uma investigação sobre sua incidência em Salvador, Bahia, mais precisamente nas quatro Escolas Públicas Municipais que ministravam do sexto ao nono ano, comportando meninos e meninas na faixa-etária de 10 a 17 anos.

Nossa investigação é do tipo descritivo, uma vez que as variáveis foram medidas no ambiente natural e sem manipulação das mesmas. Podemos afirmar que se trata de um desenho transversal, já que recorreremos às informações em um único momento.

As amostras foram sorteadas aleatoriamente. Os dados colhidos da amostra foram tratados através de análise estatística descritiva de frequência e qui-quadrado. Utilizando o programa estatístico SSPS 15.0.

Nosso trabalho está estruturado em dois grandes eixos: o teórico-metodológico, de caráter descritivo e analítico, que foi realizado em primeira ordem. Nossas análises seguiram a linha teórica que interpreta a violência escolar como sistêmica e culturalmente determinada. O segundo eixo, de fundamentação predominantemente empírica, factual e fenomenológica, é constituído pelas análises dos questionários.

Os autores que fundamentam nossas observações e análises e que escolhemos especificamente para nossas interpretações, são, principalmente: Debarbieux (1997), Dan Olweus (1991), Ortega e Isabel Fernández (1999), Bandura (1963), Alba Zaluar (1999), Ortega Esteban (2002), Helen Bee (1986), Carla Araújo (2001), Isaac Mielnik (1982), Angelina Peralva (2000), Nelson Piletti (1999), Spósito (2002), Mirian Abramovay (2004), Maria de Nazaré Zenaide (2003), Cleo Fante (2005), e Orte (1996).

Esses autores rejeitam uma definição restrita e incompleta da violência, considerando-a um comportamento socialmente aprendido, e, portanto, mutável, e optam por uma análise complexa, incorporando a análise de atos, e comportamentos que reflitam a violência de ordem simbólica, objeto de nossa variável independente, que causam mal-estar ao indivíduo.

Nas manifestações de violência que tem ocorrido com frequência entre jovens, o fenômeno do *bullying* ou, como muitos pesquisadores denominam de violência moral, tem sido constante. Na língua inglesa o termo usado é *bullying*, na França chamam de *harcèlement quotidien*, na Itália de *prepotenza* ou mesmo de *bullismo*, no Japão de *ijime*, na Alemanha de *agressionen unter schülern*, e em Portugal de *maus-tratos entre os pares*. No Brasil, ainda não há uma palavra consensual para designar o problema. O termo violência moral é adaptação do francês assédio moral, mas há quem defenda outros.

O *bullying* escolar, ou violência entre pares, é um fenômeno tão antigo quanto prejudicial, que pode deixar marcas profundas na vida de um escolar. Apesar dos educadores terem consciência da problemática existente entre agressor e vítima, poucos esforços foram despendidos para o seu estudo sistemático até princípios dos anos setenta (Fante, 2005). Segundo a autora, durante vários anos essa intenção ficou restrita apenas à Escandinávia: na década de setenta do século passado surgiu, primeiramente na Suécia, um grande interesse de toda a sociedade pelos problemas desencadeados pelo fenômeno. Na Noruega, o fenômeno *mobbing*, como é denominado nesse país, durante muitos anos foi motivo de preocupação dos meios de comunicação, de professores e de pais, porém sem que as autoridades educativas se comprometessem de forma oficial.

Embora não seja um fato novo, não podemos afirmar o crescimento do fenômeno em escala mundial. Podemos apenas dizer que estudos vêm sendo realizados nos mais diversos países, confirmando sua existência em todos os

centros escolares, além da frequência, do número de alunos envolvidos, do contexto onde mais incidem, e das mais diversas variáveis de interesse científico e acadêmico. Começando com pesquisas na Escandinávia, e, em seguida, no Japão, no Reino Unido e na Irlanda, esse estudo da intimidação ou de violência entre pares vem hoje tendo lugar na maioria dos países europeus, na Austrália e na Nova Zelândia, no Canadá e nos Estados Unidos.

Segundo Olweus (1998), o *bullying* escolar, termo usado no mundo anglo-saxão, é um novo conceito que se dá para designar o fenômeno de maltrato e de intimidação entre escolares. Esta é uma forma de violência não física – os insultos, os apelidos cruéis e as gozações que magoam profundamente, as ameaças que ocorrem, sobretudo nos recreios e as saídas das escolas, levam muitos estudantes à exclusão, ocasionando danos físicos e materiais – junto a formas de violência física.

Para Orte (1996), o *bullying* escolar se apresenta como um mal-estar que se observa desde a perspectiva oculta, desde o desconhecimento, desde a indiferença, ou, inclusive, desde a ausência de valorização de si mesmo, de sua própria existência, e das conseqüências que o mesmo pode ter e tem no desenvolvimento social, emocional e intelectual dos menores que sofrem ou padecem este novo e velho fenômeno. Ainda, de acordo com a autora, pode-se considerar o *bullying* como um fenômeno novo porque deve ser objeto de investigação, uma vez que se apresenta na desigualdade entre iguais, resultando num processo em que os iguais projetam seu mau caráter de forma oculta dentro de um mesmo contexto. Por outro lado, se considera o fenômeno como um fato velho, por se tratar de uma forma de violência que ocorre nos centros educativos há muito tempo, em que os valentões oprimem e ameaçam suas vítimas por motivos banais, querendo impor sua autoridade.

Segundo Fante (2002), o *bullying* não se trata de um episódio esporádico ou de brincadeiras próprias de crianças; é um fenômeno violento que se dá em

todas as escolas, e que propicia uma vida de sofrimento para uns e de conformismo para outros. Para a autora, os danos físicos, morais e materiais, os insultos, os apelidos cruéis e as gozações que magoam profundamente, as ameaças, as acusações injustas, a atuação de grupos que hostilizam a vida de muitos alunos levando-os à exclusão, tudo isso são algumas das condutas que observa em relação ao *bullying* escolar. Algumas informações e relatos extraídos de jornais ou de estudos realizados podem anunciar a extensão e magnitude do problema.

Olweus (1998), pesquisador da Universidade de Bergen, desenvolveu os primeiros critérios para detectar o problema do *bullying* escolar 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. Desse estudo, desenvolvido em escala nacional, se pode calcular que, mais ou menos, 15% do total de alunos das escolas de educação primária e secundária da Noruega figuravam como agressores ou como vítimas (Olweus, 1998).

Em Portugal, as investigações de dois “Concelhos do Norte” revelaram os locais mais comuns de ocorrência de maus-tratos nas escolas: 78% nos pátios de recreio, seguidos de 31,5% nos corredores (PEREIRA, 1994). Na Espanha, o nível de incidência de *bullying* se situa em torno de 15% a 20% dos sujeitos em idade escolar (CEREZO, 2006), o que confirma os dados encontrados em Portugal e em outros países da União Européia.

Nos Estados Unidos, o *bullying vem sendo classificado pelos pesquisadores como um conflito global, devido aos altos índices em que ele se apresenta*. Os pesquisadores enfatizam que caso persista essa tendência, será grande o número de jovens que se tornarão adultos delinquentes (ANDREWS, 2000).

Pesquisadores de todo o mundo atentam para este fenômeno, que toma cada vez mais aspectos preocupantes quanto ao seu crescimento, e por atingir faixas etárias inferiores, relativas aos primeiros anos de escolaridade. Estima-se que, em torno de 5% a 35% de crianças em idade escolar, estão envolvidas de alguma forma em atos de agressividade e de violência na escola (Fonte citado por Nogueira, 2002).

Baseado nos dados dos mais diversos países pode-se afirmar que o fenômeno está presente em todas as escolas do mundo. No Brasil, o *bullying* ainda é pouco pesquisado, comentado e estudado, motivo pelo qual não temos indicadores que nos forneçam uma visão global para que possamos compará-lo aos demais países, a não ser dados de alguns estudos. Encontramos como reflexo de trabalhos europeus algumas pesquisas sobre o *Bullying escolar*.

O contexto aqui descrito, envolvendo escola, violência e jovens, é apenas um dos componentes da grande galeria brasileira e internacional da violência. Apesar da gravidade e da necessidade de reflexões, são poucos os estudos existentes a respeito do tema. Em levantamento realizado por Nogueira (2003) das teses e dissertações sobre 'escola e violência' nos programas de Pós-Graduação em Educação, abrangendo o período de 1990 a 2000, a autora menciona que, dos trinta e seis trabalhos encontrados nesse período, nenhuma das pesquisas teve como objeto de estudo a questão da violência entre os pares ou *bullying* escolar. Portanto, a necessidade de pesquisarmos este fenômeno e de refletirmos sobre o mesmo é imensa.

Por meio da observação e da discussão sobre o comportamento individual dos alunos, os professores podem identificar os alvos e os agressores. As vítimas são alunos frágeis, que se sentem desiguais ou prejudicados, e que dificilmente pedem ajuda. Eles podem demonstrar desinteresse, medo ou falta de vontade de ir a escola, apresentar alterações no rendimento escolar, dispersão ou notas baixas. Além disso, podem ter sintomas de depressão, perda de sono e

pesadelos. Normalmente recebem apelidos, são ofendidos, humilhados, discriminados, excluídos, perseguidos, agredidos, e podem ter seus pertences roubados ou quebrados.

Os agressores geralmente acham que todos devem fazer suas vontades, e que foram acostumados, por uma educação equivocada, a ser o centro das atenções. São crianças inseguras, que sofrem ou sofreram algum tipo de agressão por parte de adultos. Na realidade, eles repetem um comportamento aprendido de autoridade e de pressão. Tanto as vítimas, quanto os agressores, necessitam de auxílio e de orientação. Os demais alunos são os observadores da violência. Eles convivem com ela e se calam ou são ignorados em suas observações por pais e professores, temem tornarem-se alvos, e podem sentir-se incomodados e inseguros.

Quanto à organização de nossa tese, a construímos em sete capítulos no seguinte plano:

No primeiro capítulo, com o título ‘Natureza da investigação’ contestualizamos o estudo e está organizado para situar o problema nas suas dimensões: teórica, metodológica e espaço-temporal. Nesta parte inicial, descrevemos nossos objetivos, as hipóteses que orientam a pesquisa, o estado da questão e suas fontes, e a delimitação do âmbito de nossa investigação, com a descrição geográfica, a apresentação dos sujeitos quanto à população e amostra, descrevendo os instrumentos de coleta de dados, os métodos utilizados para a análise dos dados e o contexto de sua aplicação;

O segundo capítulo, sob o título de “Fundamentação teórico-conceitual”, está estruturado para realizar uma explanação e explicitação dos termos e dos conceitos fundamentais ligados ao tema, procurando dirimir ambigüidades conceituais. Termos como agressão, violência, e outros conceitos relacionados, são distinguidos de outros conjuntos analíticos como o de raiva, frustração,

revolta, indisciplina, etc., para especificar, descrever e analisar o que entendemos por violência psicossocial entre pares, conhecida internacionalmente pela expressão inglesa *bullying*, seus elementos característicos e condições definidoras.

O terceiro capítulo é composto pela descrição e análise das diferentes abordagens que discorrem sobre a agressividade, e tem como título ‘Agressividade e suas bases bio-psico-sociais’. Realizamos uma exposição crítica das ambivalências teóricas e interpretativas relacionadas à sua compreensão, explicação e atribuição de conseqüências. Força subjetiva, facilmente objetivável, a agressividade tem sido considerada em diferentes abordagens científicas como um componente bio-emocional intrínseco à pessoa e necessária à sua sobrevivência. A agressividade, enquanto força subjetiva, não é necessariamente anti-social. Tudo depende da freqüência e intensidade com que se desencadeia e produz conseqüências danosas físicas ou psicológicas sem que haja uma justificativa plausível. Certas correntes teóricas consideram a agressividade um risco à violência, que deve ser previsto e controlado, pelo sujeito e pela sociedade, para que não se transforme em violência.

Também neste capítulo situamos a agressividade na sua dimensão pedagógico-educacional, analisando-a como comportamento aprendido e, portanto, mutável. Discorremos sobre sua tipologia, e manifestações. Distinguimos os diversos tipos de agressividade, como se aprendem e mantêm as condutas agressivas. Centramo-nos no ambiente como principal causa do desenvolvimento dessa agressividade inadequada e assinalamos as variáveis que consideramos as mais importantes e que foram estudadas em relação com esta conduta.

O quarto capítulo, que denominamos ‘Algumas investigações realizadas na União Européia sobre o *bullying*’, finaliza o marco teórico. Nele, descrevemos, analisamos e usamos como exemplos, as investigações levadas a cabo em

distintos países. Detalhamos os tipos de investigações realizadas, e analisamos se elas contribuem para a conscientização ou não, a nível nacional, da gravidade do problema. Analisamos os resultados obtidos nessas investigações, recolhendo as variáveis que foram estudadas (família, escola, grupo de iguais, etc.) e sistematizamos aquelas contribuições que nos pareceram mais próximas de nosso objeto de estudo.

No quinto capítulo, denominado 'A educação e os direitos da criança e do adolescente no Brasil', se considera a previsão das medidas legais e a obrigatoriedade da educação fundamentados na Constituição Federal de 1988, e nos tratados internacionais em que o Brasil é signatário e detalhados no Estatuto da Criança e do Adolescente. Contextualizamos as condições históricas, sociais e políticas de sua sistematização, os impactos culturais provocados e as dificuldades do Estado em implementar as previsões legais.

O sexto capítulo, chamado 'Projetos sociais e novas visões do educar: alternativas à violência escolar', trata das alternativas de intervenção e de programas de proteção e de re-socialização, em que se criam alternativas culturais à violência. Demonstra-se que a cultura é um vetor de modelos de comportamentos, e pode ser transformada com valores que levem a uma cultura para a paz, em substituição à cultura da violência.

No sétimo capítulo, 'Dados obtidos. Análise dos dados', realizamos a análise dos dados coletados, bem como os cruzamentos entre variáveis para a verificação de nossas hipóteses. Descrevemos as variações entre os resultados esperados e os resultados obtidos, suas relações com as hipóteses e sub-hipóteses encontradas e o comportamento dos sujeitos investigados quanto à presença e formas de *bullying* encontrados.

Como conclusão, tecemos as considerações da nossa investigação sintetizando os resultados obtidos nas diferentes fases de tratamento dos dados.

Neste tópico, onde expomos nossas contribuições ao problema e explicitamos os obstáculos encontrados que possam ter interferido em nosso processo investigativo.

CAPÍTULO I
NATUREZA DE NOSSA INVESTIGAÇÃO.

Nossa investigação se processou mediante uma combinação de métodos, ou seja, quantitativo e qualitativo, com a finalidade de acerrar-nos a uma realidade que entendemos complexa. Optamos pela pesquisa exploratória e descritiva, com a aplicação de questionários e a produção de dados diretos.

As amostras foram sorteadas aleatoriamente. Os dados colhidos da amostra foram tratados através de análise estatística descritiva de frequência e qui-quadrado. Utilizando o Programa Estatístico SSPS 15.0.

Sobre o método quantitativo, embora tenhamos aplicado questionários, suas análises refletem valores, comportamentos, sentimentos e sensações, que compreendem a dimensão subjetiva que segundo Brodbeck citado por Abramovy(2005) pode ser analisada sob dois aspectos: “a quantificação se tornou símbolo de prestígio para muitos cientistas sociais. Para outros, ao contrário, a quantificação é um anátema” (p. 39).

Por outra parte, quando se trata da dicotomia de métodos – quantitativos e qualitativos – Ferrando, Ibanez e Alvira citados por Abramaovy (2003) tem o seguinte pensamento:

Tanto o sonho ilusório como o pesadelo são reações desproporcionais. A lógica da situação não justifica nem o excesso de zelo, nem o repúdio total (...) pois a dicotomia quantidade e qualidade são espúrias. A ciência se refere ao mundo, isto é, às propriedades e às relações entre as coisas. Uma quantidade é uma qualidade de algo. Em concreto, é quantidade de uma qualidade, uma propriedade quantitativa é uma qualidade a que se designou um número. Quantidade e qualidade se situam em modos não convergentes de enfrentar uma questão(p. 40).

Nosso estudo busca possibilitar a compreensão da mecânica de construção da violência na escola na medida em que viabiliza mostrar e identificar as motivações, as causas, os modos como determinados atos e atitudes se entrelaçam, tecendo contextos de violências nas escolas. No bojo da nossa opção metodológica, também está a nossa intenção de evidenciar seus efeitos sobre os indivíduos, as relações sociais e o ambiente escolar.

Essa abordagem possibilita, portanto, focalizar as violências dentro do quadro das significações que as pessoas atribuem às coisas e às ações, sem perder de vista a relação dinâmica entre subjetividade e fato concreto, entre a existência individual e o social, entre a micro e a macro-estrutura.

1.1 OBJETIVOS BUSCADOS COM A INVESTIGAÇÃO

O objetivo geral consistiu em conhecer o porquê, quando e como se produz o *bullying* nas escolas. Este objetivo geral foi operacionalizado nos seis objetivos específicos seguintes:

Em primeiro lugar, medimos a frequência do fenômeno denominado *bullying*, entendendo que a frequência descreve a situação enquanto quantidade de casos em que o fenômeno se repete, mas também alguns aspectos e condições pelas quais se realiza.

Em segundo lugar, coligimos as possíveis variáveis ou fatores que originam e mantêm essa conduta.

Usamos em nosso estudo tanto variáveis biológicas, tais como o sexo ou a idade, como variáveis ambientais, o meio em que vivem, a situação de composição familiar, o tipo de família, o grupo de iguais, fatores econômicos, sociais e emocionais da família que possam influenciar a conduta violenta.

Em terceiro lugar, estudamos os tipos de agressão que se dão, suas distintas manifestações (física, verbal, humilhações, furtos, isolamento social, etc.), os lugares dentro e fora do ambiente escolar onde se produzem as agressões, e as características daqueles contra quem se comete (idade, sexo, conseqüências físicas ou psíquicas e outras variáveis).

Em quarto lugar, estudamos como se sente tanto o agressor como a vítima quando se produzem agressões; também vimos si se oculta a agressão ou se pelo contrário se denuncia; além disso, conhecemos como atuam outros companheiros da sala-de-aula quando presenciam ou conhecem estes atos agressivos e o que pensam deles, quer dizer, os valores que têm.

Em quinto lugar, valoramos se houve ou não diferença no rendimento escolar e na satisfação escolar, entre o grupo de sujeitos agressores e o grupo de sujeitos vítimas. Por último, buscamos conscientizar do problema aos distintos centros avaliados, assim como ao conjunto da sociedade de Salvador, de modo a disporem de um documento aonde se recolherá tanto à incidência do fenômeno, como as variáveis que intervêm na aparição e manutenção do *bullying*.

1.2 COLOCAÇÃO E FORMULAÇÃO DO PROBLEMA INVESTIGADO

Em quase todos os países desenvolvidos ou em via de desenvolvimento, vigora uma preocupação cada vez maior pelo problema da violência e a agressão.

O comportamento humano é sempre um fenômeno bio-psico-social, que apresenta elementos culturais, biológico e físico-químico ao mesmo tempo. Nesta perspectiva, a relação natureza e cultura permanecem definidoras para a interação social. A dimensão biológica, responsável pelos instintos ou reflexos condicionados, nem sempre é controlada pela cultura, fazendo preponderar a agressividade, que pode ser levada à condição de violência.

Quando essa agressividade se torna violência entre pares adolescentes, o problema da agressão passa a ser inquietante. Um dos autores que compreende essa gravidade é Dostoyeviski (cit. por Abramovay,2002) quando afirma que

nesta idade não tem compaixão; separadamente são anjos, porém, todos juntos são impiedosos, sobretudo na escola.

Escolhemos estudar as violências entre crianças e adolescentes, por ser um período de dupla complexidade: de um lado, os hormônios em ebulição trazem ao jovem a impetuosidade, e os fazem agressivos com muita frequência; por outro, esse período compreende uma etapa importante para a interiorização de valores, e marca uma intensa exposição a forma de pensar e de fazer diferentes daquelas aprendidas na infância, tornando este período dialógico, com crescente influência dos modelos socialmente disponíveis.

O problema da violência escolar vem sendo estudado como um problema transnacional que se move e se estende de país a país, mudando por completo a paisagem dos nossos centros escolares.

Até o momento, desconhecemos existir investigação deste tipo em nossa cidade, com sujeitos crianças e adolescentes. A importância desta investigação está fundamentada, por um lado, em comprovar se os resultados coincidem ou não com os de outras investigações, como no fato de verificar a incidência deste problema e destacar as possíveis variáveis que podem estar intervindo em sua aparição e manutenção.

A dinâmica *bullying* começa a preocupar, tanto é assim, que a UNESCO e o Ministério da Saúde vêm financiando pesquisas sobre os índices de violência nos centros escolares no Brasil.

A maioria das sociedades desenvolvidas já sofre este problema ou se está começando a considerar como tal, e atualmente tem abertas muitas linhas de investigação e de intervenção em quase todos os países. Citaremos a modo de exemplo os estudos de Debarbieux (1997), Dan Olweus (1991), Ortega e Isabel Fernández (1999), Bandura (1963), Alba Zaluar (1999), Ortega Esteban (2002),

Helen Bee (1986), Carla Araújo (2001), Isaac Mielnik (1982), Angelina Peralva (2000), Nelson Piletti (1999), Spósito (2002), Mirian Abramovay (2004), Maria de Nazaré Zenaide (2003), Cleo Fante (2005), e Orte (1996).

Dos trabalhos examinados pode-se deduzir claramente que a quantidade de variáveis que intervêm no processo é muito elevada, razão pela qual cada estudo escolhe tão só uma ou duas variáveis, no máximo três. Além disso, as variáveis que se tomam dependem em cada caso da orientação que tenha o investigador; assim, para umas linhas de investigação serão os valores errôneos, os causadores da violência nas salas-de-aula, e intervirão tentando modificar ditos valores, enquanto que outros investigadores utilizarão a técnica de ficar no lugar do outro para diminuir estas agressões, e outros, inclusive, recorrerão à imposição de um castigo. Deste modo, cada investigador dará mais importância àqueles fatores nos quais tenha centrado sua investigação, ignorando outra série de possíveis causas.

Dentre as pesquisas estudadas, constatamos que em quase todas, encontra-se a afirmação de que as relações familiares e o tipo de educação familiar são boas predições das condutas agressivas. Naquelas famílias em que existem condutas agressivas entre seus membros, disputas, falta de comunicação e diálogo, ou separação e divórcio entre os progenitores, são mais propensos a produzir sujeitos agressores.

Fatores como o meio em que vive o adolescente, a situação da economia familiar, o bairro de residência da família, assim como as áreas de maior ou menor pobreza onde se localize o centro escolar, foram pouco estudados até agora em relação com o *bullying*. As investigações realizadas até o momento sugerem que nas famílias e nos bairros com níveis sociais baixos ou pobres, a incidência de agressores será maior que quando estes níveis são altos. As vítimas, segundo estas mesmas investigações não se percebem influenciadas por este fator.

Há investigações que sustentam que, quanto menor é o município onde se reside e onde se localiza a escolar, a incidência do *bullying* descende frente a municípios grandes. No caso de nossa pesquisa, o município de Salvador, encontra-se caracterizado como grande, com uma população de 2.892.625 (dois milhões, oitocentos e noventa e dois mil, seiscentos e vinte e cinco habitantes) (IBGE,2007,www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/contagem2007/default.shtm), o que nos leva a considerar uma área com alta probabilidade de ocorrência.

Os fatores como a idade e o sexo dos sujeitos constituem dados identificatórios em quase todas as investigações que se desenvolveram sobre este tipo de condutas. Destas investigações se deduz que nem a idade nem o sexo influem na incidência destas condutas violentas, mas sim nas suas formas de manifestação.

Outro dos fatores pouco analisados é o tipo de centro em que estuda o aluno: se público ou privado. As investigações neste sentido são contraditórias e não há um acordo sobre a incidência em uns e outros casos. Normalmente se encontram dados de que o *bullying* se reparte por igual em ambos os tipo de centros.

Após analisar diversas abordagens, consideramos que todas contribuem para a análise do fenômeno, embora não tenhamos condições de apontar aquela que mais se aproxima da realidade, pois elucidam parcialmente o problema e todos têm parte de razão em suas deduções. Somos conscientes de que as políticas públicas ganhariam em eficácia, se adotassem as recomendações de cada um desses trabalhos, mas consideramos que nenhum deles, e nem a nossa abordagem poderá realizar uma intervenção global para a diversidade de alunos de uma sala de aula.

Embasada nas razões que expomos anteriormente, consideramos que o problema que investigamos teve sua abordagem à partir das seguintes questões:

- Podemos identificar o fenômeno *Bullying* nas Escolas de Ensino Fundamental de Salvador-Bahia?
- Que variáveis podem ser identificadas como causadoras do *bullying* e de sua manutenção?

1.3 ESTADO DA QUESTÃO E SUAS FONTES

Nossas fontes de pesquisa foram, na sua grande maioria, de origem indireta. A maior parte da elaboração teórica deste trabalho consistiu em averiguar o que se estudou com respeito a este problema, quer no Brasil, na Espanha e em alguns outros países. Destacamos o estado da questão deste problema de pesquisa no Brasil, e mais especificamente, em Salvador, capital do Estado da Bahia.

Até o final dos anos 90 as publicações brasileiras sobre o fenômeno da violência escolar podem ser consideradas como pesquisas sobre a indisciplina escolar vista de forma mais ampla, como o conjunto de comportamentos anti-sociais que desobedecia às normas escolares. Outra versão dessas pesquisas enfatizava aspectos ligados à exclusão social, e às ações de gangs, ligadas ao narcotráfico, entre outros. (Araújo, 2001). Só a partir do ano 2000, pesquisadores das Universidades de São Paulo, Brasília, Rio de Janeiro, Florianópolis, Paraíba, Cuiabá e Salvador, dentre outros, começam a produzir pesquisas e a publicar livros e artigos científicos sobre o tema. Tal contexto pode ser verificado em autores como Zaluar (1994), Guimarães (1990), Candau (1999), e Peralva (2000) e Abromovay (2000), tendo a UNESCO incentivando e financiado alguns trabalhos e publicando pesquisas. Esses especialistas

realizaram diferentes investigações sobre a violência na escola, quer sob a forma de agressão física ou psicológica.

Em nosso estudo, a bibliografia, em grande parte, está constituída por livros clássicos obtidos em bibliotecas da Espanha e do Brasil. Na Espanha, a pesquisa se centrou nas Bibliotecas da Universidade de Salamanca: Biblioteca Francisco de Vitoria, da Faculdade de Educação, da Faculdade de Psicologia, e logo em Madrid na Biblioteca Nacional.

No Brasil, recolhemos material bibliográfico sobre o tema investigado na Biblioteca da Universidade Católica de Salvador, e da Universidade Federal da Bahia. Também utilizamos material bibliográfico de bibliotecas privadas de especialistas sobre o tema. Logicamente a maior parte da bibliografia e documentos utilizados para o desenvolvimento desta pesquisase localizou no Brasil, por ser o país berço do problema pesquisado.

No processo de busca bibliográfica sobre o tema pesquisado, também se adquiriu material de grande relevância nas livrarias universitárias, artigos de revistas atualizadas e documentação disponível em Internet, cujos endereços eletrônicos citados neste trabalho e listados em anexo, podem ser consultados.

Com Respeito ao material virtual utilizado nesta pesquisa, foi identificado a partir da página web das instituições que se ocupam do tema estudado, como por exemplo: Associação Brasileira Multiprofissional de Proteção à Infância e à Adolescência (ABRAPIA), Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), Organização das Nações Unidas para a Educação (UNESCO).

1.4 AS HIPÓTESES

A hipótese é, junto com o objetivo da investigação, o instrumento que orienta o curso do trabalho, seu processo e a sua estratégia. A hipótese científica é uma possível solução ao problema exposto, mas quando se trata de questões sociais, pode ser um subsídio a políticas públicas, portanto, uma proposta de resposta que se apóia no conhecimento prévio do problema e na experiência vivenciada.

Nossa hipótese geral está formulada a partir da sentença abaixo, que, em sentido genérico, orientou nossa investigação como teoria provisória e foi analisada mediante os dados obtidos.

“O *bullying* pode ser identificado como um fenômeno relacional que envolve os adolescentes entre 10 e 18 anos influenciando no desempenho escolar e no desenvolvimento psicossocial dos indivíduos (alunos), relacionado às seguintes variáveis: sexo, idade, contexto familiar, ambientes violentos e fatores de riscos familiares e sócio-econômicos.”

As variáveis relacionadas à demonstração da hipótese geral estão correlacionadas em quatro sub-hipóteses para facilitar a análise dos dados e elaboração das respostas às questões de pesquisa:

1. “As condutas violentas tendem a aparecer se os adolescentes forem submetidos a relações familiares conflitivas, meio ambiente violento e baixo nível sócio econômico”;
2. “O *Bullying* aparece com mais freqüência em adolescentes entre 11 e 15 anos, sendo que antes dos 14 anos, tende a ser vítima, enquanto após os 15 anos, a tendência é ser agressor”;

3. “O rendimento escolar e o desenvolvimento psicossocial serão afetados se os adolescentes estiverem submetidos ao processo de *bullying*”;
4. “Existe maior probabilidade de *bullying* ativo em meninos que em meninas, adolescentes que são expostos freqüentemente a ambientes violentos e fatores de risco familiar e sócio-econômicos”.

1.5 DELIMITAÇÃO DO ÂMBITO DE NOSSA INVESTIGAÇÃO.

1.5.1 DELIMITAÇÃO GEOGRÁFICA

Nossa pesquisa foi realizada em Salvador, Bahia, motivada pelo fato de vivermos nessa cidade, termos participado do sistema educacional como aluna e continuar dele participando ativamente como profissional da educação atuando na sua dinâmica sócio-educativa, visando com nosso trabalho contribuir para uma educação saudável no âmbito psicológico e social.

1.5.2 CARACTERIZAÇÃO GEO-CULTURAL DE SALVADOR-BA

Salvador, capital do *Estado* da Bahia, Brasil, foi a primeira capital do país, quando do seu descobrimento em 1500. É uma das cidades mais importantes do Brasil, e da região Nordeste tanto do ponto de vista histórico, como cultural. Economicamente é considerada a terceira cidade mais importante do país. Possui uma área de 313 Km².

De acordo com o último estudo do IBGE (2007) Salvador possui atualmente uma população de 2.892.625 milhões de habitantes. Está localizada na latitude Sul – 12° 55`34 e Longitude Oeste 38° 31`12. Com uma temperatura média de 25° C.

Apesar do desenvolvimento econômico alcançado pelo Estado da Bahia, de acordo com o último estudo publicado em 2006, pelo Programa

das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), sob o título *Atlas do Desenvolvimento Humano da Região Metropolitana de Salvador*, esta região metropolitana apresenta uma desigualdade de renda superior a desigualdade de renda entre os estados brasileiros.

Este estudo especifica que entre um morador de um bairro nobre da cidade de Salvador, e um morador de um bairro pobre existe uma diferença de renda em favor do primeiro de 25 vezes superior ao do segundo morador que vive em um bairro pobre da cidade.

Por outra parte, o estudo do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), de 2008, revela que apesar das melhoras que se produziram no campo econômico e dos esforços do Presidente Lula da Silva através dos programas sociais dirigidos a erradicar a pobreza, dos 27 estados brasileiros, três se destacam por sua evidente desigualdade na distribuição de renda: São Paulo, onde a concentração em mãos dos 10% mais ricos é de 73,4%, Salvador (Bahia) onde é de 67,0% e, Rio de Janeiro é de 62,9%.

A partir de uma ótica econômica, pragmática, gerencial e administrativa, a cidade conta com um relevante número de escolas e Universidades privadas consideradas de boa qualidade. Também possui Universidades públicas que de igual maneira primam pela excelência da educação ministrada. Lamentavelmente, o mesmo não se dá com as escolas públicas.

De acordo com o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)¹, do Ministério da Educação, publicado no dia 1º de julho de 2010, na região Nordeste, um dos Estados que apresenta um dos índices mais baixos quanto a qualidade da educação pública ministrada, é o Estado da Bahia, em todas as suas fases: inicial (primário), final (de la eso) e médio (bachillerato).

¹ O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) foi criado pelo Ministério da Educação em 2005, para medir a cada dois anos a qualidade da educação pública ministrada em cada Estado brasileiro. Em 1º de julho de 2010, foi publicado o índice de qualidade referente aos anos de 2008 e 2009.

Assim como em todo Brasil, em Salvador a educação também é um divisor de águas entre ricos e pobres, o que de acordo com Silva (1996) o “controle da qualidade total suprime, esconde e silencia o fato de que a qualidade de um bem social como a educação está estreitamente ligada a desigualdades sociais organizadas em torno da classe social, do gênero e da raça, entre outros aspectos” (p. 173).

1.5.2.1 SUJEITOS: POPULAÇÃO E AMOSTRA

I - POPULAÇÃO

Nossos sujeitos de pesquisa são os adolescentes de ambos os sexos do Ensino Fundamental em Salvador – Bahia, com idades compreendidas entre 10 e 17 anos, correspondentes à idade média do Ensino Fundamental de Escola Pública. Essa idade pode ser ampliada, até os 18 anos, se o estudante for repetente em alguma das séries do ensino fundamental, o que é muito freqüente nas classes menos favorecidas e em colégios públicos.

Cabe a observação que no sistema educacional público brasileiro, se o aluno repetente ou não, tiver mais que dezoito anos de idade, ele irá estudar no ensino público noturno.

Tal como explicitado, nossos sujeitos são adolescentes e apresentam certas características sócio-culturais e etárias que desenvolvemos na fundamentação teórica e correspondem às descrições bio-psico-sociais dos autores cuja problemática exploram, descrevem e analisam.

II - AMOSTRA

O levantamento foi realizado somente em escolas públicas, segundo as tendências dos estudos realizados no Brasil, e seguindo opinião de pesquisadores como Abramovay (2005), que enfatiza a singularidade da escola

pública, ao afirmar que estas devem ser estudadas não porque sejam mais violentas, mas porque apresentam um maior grau de vulnerabilidade, visto que são menos providas de recursos humanos e materiais, com maior índice de abandono, evasão e reprovação, com diversidade cultural da clientela e, portanto menos homogêneas do que os estabelecimentos da rede privada.

Abramovay (2005) analisa em seu livro: *Ensino médio, múltiplas vozes*, situações em que demonstra que as escolas públicas têm condições mais desfavoráveis quanto ao acesso a recursos, aos tipos de espaços disponíveis, além de concentrarem mais indicadores de insatisfação do que as escolas privadas (Abramovay e Castro, 2003).

Alguns resultados desse estudo demonstram que, enquanto 50% dos alunos do ensino médio das escolas públicas já foram reprovados alguma vez, apenas 25% já o foram na escola privada. Algo semelhante se observa no que diz respeito à repetência e ao abandono: 43% dos alunos de escolas públicas já repetiram o ano, contra 19% na escola privada.

A taxa de abandono aferida na pesquisa é de 19% nas escolas públicas e de 4% nas escolas privadas. Nesta perspectiva, centramos nossa amostra nas escolas públicas, porque partimos do pressuposto de que o ambiente desempenha um papel relevante na ocorrência do *bullying*, e este meio sócio-econômico convive com diversas formas de violência.

III - AMOSTRAGEM

Como já indicado acima, a população-alvo desta pesquisa foram alunos de ensino fundamental a partir da 6º ano ao 9º ano de escolas urbanas, municipais da rede pública de ensino de Salvador - Ba. Para a seleção da amostragem seguimos uma metodologia utilizando as amostragens aleatórias, segundo modelo utilizado por Abramovay (2005), com adaptações ao nosso

contexto, em pesquisa realizada para a UNESCO em 2005 sobre a violência escolar.

Foram selecionadas escolas urbanas municipais que possuem um mínimo de 200 alunos matriculados. Para a seleção dos alunos foi realizada uma amostra probabilística que permite a realização de inferências não apenas sobre o conjunto de estudantes pesquisados, mas também sobre o universo de alunos do ensino fundamental das escolas públicas municipais de Salvador.

Os alunos matriculados na rede estadual, segundo o censo 2005, foram de 153.230 para o ensino fundamental, considerando de 5 a 8 anos e 136.197 no ensino médio (1º ao 3º ano). No nosso caso, para a rede municipal, o número é de 12.253,00 alunos (Secretária Municipal de Educação e Cultura - SMEC - Salvador- Ba) e nossa amostra é composta por 1010 alunos com índice de confiança de 95% e erro amostral de 2,954%, cálculo feito no SPS 15.0.

Para os alunos, nossa amostra seguiu o critério amostragem aleatória por conglomerados, em quatro regiões da cidade, de forma a contemplar zonas diferentes. Para a realização do primeiro estágio, as escolhas das escolas, foram realizadas por sorteio, cada uma delas, com tiragem aleatória diferente.

No segundo estágio, com a finalidade de construir uma relação de proporção, face ao número de matrículas em cada nível, escolhemos o nível fundamental como amostra de pesquisa, pela ordem crescente de séries.

A estratégia utilizada para selecionar as escolas no primeiro estágio de seleção foi a diversificação de localização, uma vez que optamos por ter uma representação de escolas públicas municipais das zonas norte, sul, leste e oeste, acreditando que esta diversidade expresse o conjunto das manifestações de *bullying* entre alunos da rede municipal de Salvador, uma vez que estas escolas apresentam alunos de níveis sócio-econômicos diferentes.

Explicitando: a amostra de alunos foi composta por aqueles matriculados nas escolas públicas municipais de Salvador – Ba, no período (2007-2009) e turmas de nível fundamental, sorteadas nesses dois estágios de seleção.

CAPÍTULO II
FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICO-CONCEITUAL

2.1 ESPECIFICAÇÃO DOS CONCEITOS CORRELATOS E CONTEXTUALIZAÇÃO SÓCIO-HISTÓRICA-CULTURAL.

Neste segundo capítulo, nosso objetivo é definir os termos: agressão, violência, *bullying* e outros conceitos afins, bem como identificar o contexto em que ocorrem.

Partimos do pressuposto de que em ciências humanas os conceitos e teorias podem sofrer diferentes utilizações e suportam diversas conotações, atendendo, muitas vezes a diferentes interesses. Nesse sentido, torna-se importante uma contextualização conceitual, e, sobretudo, uma análise de sua utilização teórico-científica e sócio-política.

As palavras-conceito destacados em nosso estudo têm ligações intrínsecas com as diferentes manifestações e composição do fenômeno de *bullying* e a análise de seus significados e significante será historicamente situada.

Iniciamos nossa explicitação dos termos relacionados à violência escolar, utilizando concepções de autores brasileiros para expressar aspectos teóricos freqüentemente enfatizados, o que denota as manifestações culturais imbricadas nas diversas representações sociais da violência e de suas relações com os conceitos a seguir explicitados. Esses termos são: agressividade, agressão, ira, hostilidade, violência etc., entendendo que o emprego desses termos depende do meio cultural, e das conotações que esse contexto apresenta.

Nesta perspectiva, para realizar uma abordagem do geral para o particular, estabeleceremos as conceituações correlatas e finalizaremos com o processo de aproximação contextual com a violência escolar, a que caracterizaremos com a expressão inglesa de *bullying*.

Pesquisas bibliográficas realizadas no Brasil sobre a agressividade, com autores nacionais e autores internacionais mais citados, tendem a atribuí-la a aspectos comportamentais e ambientais e, sobretudo à desestruturação familiar. Pesquisamos autores como: Costa (1994), Bandura (1977), Zaluar (1999), Bee (1986), Araújo (2001), Mielnik (1982), Peralva (2000), Nelson Piletti (1999), Spósito (2002), Abramovay (2005), Zenaide (2003) e Fante (2005), que citamos a seguir.

2.2 INTRODUÇÃO TEÓRICA

2.2.1 AGRESSIVIDADE: ALGUNS ELEMENTOS PARA SUA COMPREENSÃO

Definindo a Agressividade e seus correlatos.

Para definir a agressividade é necessário que se conheçam as bases científicas do comportamento humano bem como um referencial teórico que possibilite nossa melhor compreensão.

Costa (1994) considera que é importante identificar e analisar as diversas contribuições conceituais sobre a violência e agressão como processo interligados. Nesta perspectiva, o autor propõe uma diferenciação clara entre agressividade e violência, entendendo a agressividade como componente biológico do ser humano e está ligada a os instintos de sobrevivência.

A violência, por sua vez, é concebida como produto da cultura e definida como o emprego desejado da agressividade com fins destrutivos. Para Este autor citado, a violência, no âmbito da interação social, somente se configura “onde a agressividade é instrumento de um desejo de destruição” (p. 67).

Vemos, assim, que para esse autor, a violência, desse ponto de vista, se caracterizaria pela intencionalidade, ou seja, uma ação agressiva passaria a ser

considerada como violenta quando fosse fruto de um projeto voluntário.

Neste sentido, Zenaide (2003) cita Freud: “agressividade é uma forma de pulsão de morte que não foi introjetada como culpa ou sublimada através de uma produção criativa, mas que foi externalizada para outro objetivo fora da psique, resultando num dano moral ou físico” (p. 83).

Conforme um dos dicionários mais importantes da língua portuguesa, o Aurélio (1988: 24), agressividade é definida como: 1 Qualidade de agressivo; 2 Disposição para agredir; 3 Dinamismo, atividade.

É importante ressaltar os últimos adjetivos atribuídos à agressividade que introduzem a dimensão cultural ou comportamental que amplia a visão de agressividade apenas como componente biológico. Sobre este tema também entendemos que a agressividade é um elemento legítimo da estrutura e da vivência humana e que se articula na afetividade de todos nós, sendo natural e necessária para nossa sobrevivência.

Bandura, (1973), define agressão como sendo: “o comportamento que resulta numa injúria pessoal ou na destruição da propriedade, evidenciando a ação e não a intenção do autor” (p. 5). Este teórico e seus colaboradores argumentam que a agressividade decorre da aprendizagem social, sendo esta um meio para conseguir seus objetivos. Defendem que a agressividade quando estimulada por mecanismos de imitação, modelo e reforço, esta passa a fazer parte da auto-regulação interna dos padrões de conduta por meio de processos de valoração moral e antecipação dos efeitos e, portanto, com um caráter aprendido.

Nessa perspectiva, introduzimos algumas sub-variáveis presentes na análise da agressividade e de sua manifestação violenta, fazendo correlações com aspectos comportamentais, a serem analisados já que a agressividade não é algo congênito.

2.2.2 DISTINTAS TEORIAS QUE TENTAM EXPLICAR A AGRESSIVIDADE.

Quando definimos o termo agressividade vimos que esta em si mesmo não é má, mas sim, ao contrário, pode ser positiva. Neste sentido, a vivência da agressividade pode ser encontrada nas escolas, como um desafio que alunos e professores, devem sublimá-la, e controlá-la para que seja algo positivo. Assim, Moreno Olmedilla (1998) diz:

La existencia de conflictos en las instituciones escolares no solamente no debe asustarnos, ni siquiera preocuparnos sino que debemos entenderla como algo en principio natural en cualquier contexto de convivencia entre personas; así, por el contrario, los conflictos pueden ser oportunidades de aprendizaje y de desarrollo personal para todos los miembros de la comunidad escolar (p. 192).²

Igualmente, Horowitz (1998) opina que: “O conflito é parte natural de nossa vida; não é nem bom nem mau, simplesmente existe...” e posteriormente acrescenta: “É o sal da vida, pois nos permite aprender, crescer, fortalecer as relações e melhorar a qualidade de vida” (p. 77).

A partir desta consideração da agressividade como algo natural da natureza humana e unido à vida mesma, terá que clarificar de onde surge esta, que sentido tem e, para isso, veremos as distintas teorias que se desenvolveram para sua explicação. A este propósito, seguindo a Melero (1993), Serrano (1997), Renfrew (1997) e Perry (1998), as distintas teorias que trataram de explicar a origem da agressividade podem se diferenciar atendendo a seguinte classificação:

1. Teorias reativas: a agressão se daria como resposta a um sucesso ambiental. Dentro destas se encontram a teoria da frustração-agressão e a teoria da aprendizagem.

² A existência de conflitos nas instituições escolares não somente não deve nos assustar, nem sequer nos preocupar, mas sim devemos entendê-la como algo em princípio natural em qualquer contexto de convivência entre pessoas; assim, pelo contrário, os conflitos podem ser oportunidades de aprendizagem e de desenvolvimento pessoal para todos os membros da comunidade escolar.

2. Teorias ativas ou instinto inato: a origem da agressão seria devido a impulsos internos ao indivíduo. Também se conhecem como teorias biológicas. Dividem-se em teorias psicanalíticas e teorias etológicas.
3. Contribuições da psicofisiologia.

A seguir explicaremos cada uma destes grupos teóricos.

2.2.2.1 TEORIAS REATIVAS

2.2.2.1.1 -AVALIAÇÃO DA HIPÓTESE FRUSTRAÇÃO-AGRESSÃO.

Segundo os estudiosos estas teorias se apóiam no seguinte princípio: para que se produza agressão é necessário previamente que o sujeito agressor padeça uma frustração, ou receba um estímulo ou uma quantidade de estímulos que façam com que se sintam mal. Se a resposta do sujeito for agressiva, será sempre com o fim de causar danos ao outro, segundo a teoria comportamentalista de Dollard e outros(1939).

Posteriormente estes teóricos foram desenvolvendo outros aspectos dessas teorias e aparecem abordagens comportamentalistas como as de Rule; Taylor e Dobb (1987), as quais admitem que há uma série de fatores que podem amortecer ou inclusive evitar que a conduta agressiva chegue a manifestar-se. Entre estes fatores podemos mencionar o grau de instigação e o grau de inibição da conduta mediante a reflexão e o autocontrole, segundo as conclusões de Hynan e Grush (1986); e Torrego (2000).

Para Archer (1988), Berkowitz (1996) e Tarain (1993) existem sujeitos predispostos a agredir, os quais mantêm de forma estável, durante prolongados períodos de tempo, a tendência à agressão. Estes investigadores, para explicar a agressão, consideram não só os antecedentes da conduta, mas também as

experiências prévias, assim como a percepção, enquanto interpretação subjetiva que se faça da situação.

Burnsrein e Worchel (1962) sustentam que, entre os fatores que podem influir na intensidade de uma agressão, encontram-se o afeto negativo (sentimento subjetivo negativo para alguém ou para algo), e os estímulos externos com significado agressivo que imprimem uma inclinação agressiva, além dos sentimentos, idéias e lembranças relacionadas com a agressão. A urgência de atuar, e outras reações são particularmente intensas se existir uma disposição forte previamente estabelecida, e a pessoa está excitada nesse momento. A presença de estímulos contextuais, associados com outros acontecimentos desagradáveis, e com gratificações previamente obtidas por uma agressão, intensificarão este tipo de condutas produzindo um ato de agressão, mais intenso, se as inibições da agressão são escassas nesse momento.

Nas concepções de, Worchel, Andreoli e Folger (1977) ficam comprovadas em distintos experimentos que, quando se agride a alguém, e esta agressão é complementada com o desejo consciente de agredir, às vezes se agride também sujeitos que não têm nada que ver com a pessoa ou o incidente que causou a ativação. Nestes casos, quando se projeta a conduta agressiva para outra pessoa, normalmente se percebe como se houvesse algo nela, que nos faz sentirmos agredidos anteriormente, e esta pode vir a tornar-se bode expiatório. Pode-se mesmo conjecturar que esta pessoa será aquela que primeiro se encontrar com o agressor depois de que se produza a ativação do impulso para agredir.

Estudiosos da questão como Train (1993) afirmam que o comportamento agressivo dos bebês se explicaria pela teoria do condicionamento clássico, da seguinte maneira: quanto menor for a criança mais peso tem a frustração como origem da agressão, posto que os bebês usam a agressão para substituir suas necessidades básicas, enquanto que adolescentes agredirão como forma de

chamar a atenção quando são atacados por amigos ou quando percebem uma situação de injustiça. Essa teoria do condicionamento clássico, não pode ser utilizada para explicar a agressão de sujeitos em situação de interações múltiplas. À medida que o sujeito interage com o meio e com estímulos sociais, há que buscar novas teorias que expliquem porquê alguns sujeitos apresentam condutas violentas e outras não, com o mesmo estímulo.

Quando falamos na abordagem frustração-agressão, não podemos explicar todas as particularidades desta conduta nem porque se responde de forma diferente, pois em algumas ocasiões existe frustração e às vezes se desencadeiam episódios agressivos e outras não. Ainda que esta teoria pouco a pouco se faça mais flexível e aberta a outras causas explicativas distintas dos próprios estímulos exteriores, devem ser incorporadas a variáveis internas ao sujeito para entender a complexa conduta agressiva e suas manifestações.

2.2.2.1.2 - A PERSPECTIVA COGNITIVA, A AGRESSÃO E A APRENDIZAGEM SOCIAL.

Falando da agressividade como estímulo, poderíamos acrescentar o condicionamento operante, em que qualquer conduta, incluindo a agressão, seria aprendida no momento em que fosse reforçada a agressão; isto é, reforçada após seu aparecimento. Poderíamos também incluir a aprendizagem segundo modelos, pela observação e pela aprendizagem e pela imitação, muito estudados pela Psicologia Social.

Segundo as análises de Tulloch (1995) essas aprendizagens poderiam fundamentar as razões pelas quais uma variável como os meios de comunicação – sobretudo a televisão e os programas violentos que mostra – poderia desenvolver e aumentar os comportamentos agressivos.

Somente depois de análises realizadas por Bandura (1973) percebe-se que o próprio processo de aprendizagem leva em conta modelos e reforços sociais como causadores do reforço da conduta. Se um modelo executa uma conduta que é atrativa para o observador, e a conduta do outro não tem conseqüências negativas, tal conduta também é reforçada para que o que observa repita a conduta observada.

Segundo estas teorias, o que é essencial, é que a conduta é aprendida e nesse sentido, a agressividade é objeto de aprendizagem também, de acordo com o meio em que vive o sujeito.

Pode-se afirmar que o comportamento se manifesta em função das conseqüências, que podem ser positivas ou negativas, o que leva Bandura (1973) a afirmar que existe uma série de fatores situacionais que enfraquecem a conduta agressiva, segundo o meio social, acrescida pelos fatores cognitivos que lhes atribuem o autor, como por exemplo, a capacidade de auto-regulação.

As influências do ambiente e dos pares é também objeto de estudo em Johnson (1980), Glass e Smith (1978), Hoffman e outros (1995), Hinde e Groebel (1995), Renfrew (1997), Juvomen (2001), Van Lieshout (1998), etc., que demonstram como a influência dos colegas é importante para a manifestação de determinados comportamentos, uma vez que, a maioria dos valores será adquirida nesta companhia com os pares, desta maneira, a empatia, como competência social, ou saber ser assertivo, também podem ser aprendidas com estes pares.

Sabe-se que os pares nos reforçam ou nos controlam em nossas condutas. As interpretações de Hartup (1978) nos levam a concluir que o adolescente aprende a controlar seus impulsos agressivos dentro do grupo de pares. Este autor demonstrou que os meninos que demonstram condutas agressivas inapropriadas são aqueles que têm escassa relação com seus companheiros, o que nos leva a enfatizar a importância da relação entre pares,

que persistirá na aprendizagem social dos comportamentos e no controle da agressão.

As abordagens cognitivas, dentre as quais se inclui a teoria do aprendizado social, nos induz a concluir que se o sujeito é exposto muito cedo na vida a um meio com condutas violentas, vão mantê-las ao longo do tempo em caso que as condições ambientais sejam hostis ou ambíguas como afirma as análises de Baldry e Farrington (2000) e Renfrew (1997). Nesta perspectiva, a conduta agressiva poderá ser desencadeada ou não, dependendo do sujeito e da situação. Estas condutas e suas relações tem sido estudadas exaustivamente por Smorti e Ciucci (2000).

Destacamos que o mais importante segundo esta corrente teórica, é que o processamento da informação realizada pelo sujeito ocorre em função de suas experiências anteriores e em função dos estímulos desencadeadores.

2.2.2.2 TEORÍAS ATIVAS.

2.2.2.2.1 - A AGRESSÃO NA PERSPECTIVA PSICODINÂMICA.

Essas teorias possuem como cerne que a agressão reside no interior do ser e tem propensão a manifestar-se compulsivamente. O Eu freudiano não faz diferenciação entre o ódio e a agressividade, já que para o sujeito seria a mesma coisa. Se o Eu se sente ameaçado, tenta defender-se mediante a eliminação do objeto perturbador, a agressão eliminaria, portanto, essa perturbação faria com que o sujeito se sentisse melhor. Freud também fala do Super Ego como agente controlador desta conduta impulsiva e incontrolável. Este superego seria a parte reflexiva e socializada do indivíduo.

Para Hokanson y Shetler (1961) existem duas possibilidades de explicar a agressão: A primeira seria a redução do impulso de agredir: Se estiver mal, agrido e me sentirei melhor, já que elimino as tensões internas. A segunda

estaria relacionada à função que a culpabilidade ou inibições da ansiedade e da agressão que o sujeito tem, pudesse operar.

Esta segunda explicação seria em decorrência das próprias inibições do sujeito que geraria o recalque, através de uma agressão mantida sob controle ou expulsa, e a acumulação de situações ansiosas e estressantes que aumentariam a pulsão e o desejo de agredir. Este tipo de explicação, não pode ser comprovada facilmente, o que impossibilita o seu uso em pesquisas quantitativas. Neste sentido, em nossas análises, não usaremos a teoria psicanalítica.

2.2.2.2.2 - ETOLOGIA E AGRESSÃO.

Os estudiosos da escola etológica, entre eles, K. Lorenz (1988);e Desmond Morris (2002), nos seus postulados, partem do pressuposto de que a agressividade é algo inato no ser humano, defendendo a agressividade como comportamento instintivo. Eles distinguem entre agressão específica e Inter-específica, que seria a orientada para conseguir poder e privilégios dentro do grupo.

Para Lorenz (1988), principal representante dessa escola, a fome, o medo, a agressividade e a sexualidade são quatro pulsões básicas que fazem com que o instinto se transforme em uma espécie de necessidade basicamente biológica para preservação da espécie. Analisando o comportamento de animais aplica seus estudos a seres humanos supondo um esquecimento da parte racional e socializada do homem, justificando as situações em que o homem reage de forma primária como os animais, adotando uma conduta impulsiva.

De acordo com esta corrente teórica, Ollendick e Hersen (1988) descobrem que há uma série de fatores inatos que influenciam a agressividade.

Eme (1979), cita certos fatores biológicos determinados pelo sexo, e que foram estudados por muitos pesquisadores. A testosterona foi estudada por Parke y Slaby (1983) e o andrógino por Eme (1979). Ambos partem da análise de hormônios masculinos, e concluem que o macho humano, como em outras espécies, era mais propenso à agressão que as fêmeas, com os mesmos estímulos externos.

Outros autores como Hyde (1982) discorda dessa relação, dizendo que apenas 5% da variação de comportamento pode ser atribuída à variável sexo. Muitos outros estudos como os de Maccoby e Jacklin (1980) e Tieger (1980) continuam a manter a importância dos fatores sexuais como fator explicativo da agressividade, ou pelo menos, como fator importante à vida. Quanto à idade, sabe-se que nas crianças pequenas, os meninos, mais que as meninas, praticam jogos mais agressivos e tendem a dominar o meio, mesmo na idade adulta, segundo, Thompson (1964).

Autores como Boehm (2000) e Valzelli (1983), consideram que, ainda que, a agressão pareça ter um substrato fisiológico a nível sub-cortical, o homem dispõe de sistemas que compensam estes impulsos, diminuindo-os e que são filogeneticamente antigos. Valzelli (1983) disse que:

El cerebro neocortical humano es sólo una superestructura increíblemente compleja que, entre otras capacidades, permite a su propietario tener: 1) conciencia de su conducta y sus posibles consecuencias; 2) la capacidad de bloquear y reforzar cualquier conducta en curso de realización; 3) capacidad de elegir la pauta más adecuada entre una amplia serie de conductas; 4) la capacidad de justificar o condenar moralmente ciertas conductas (p.83).³

Por tanto, se pode afirmar que efetivamente há um componente biológico na conduta agressiva, como em todos os animais, porém esta teoria por si só

³ O cérebro neocortical humano é só uma superestrutura incrivelmente complexa que, entre outras capacidades permite a seu proprietário ter: 1) consciência de sua conduta e suas possíveis conseqüências; 2) a capacidade de bloquear ou reforçar qualquer conduta em curso de realização; 3) capacidade de eleger a pauta mais adequada entre uma ampla série de condutas; 4) a capacidade de justificar ou condenar 'moralmente' certas condutas.

não pode explicar processos mais complexos que se manifestam no homem, como por exemplo, os gestos de solidariedade.

O que se pode argumentar, é que o homem raciocina e pensa, e isto o faz mais perfeito que os outros animais. Os defensores desta teoria esquecem da capacidade do ser humano de controlar sua conduta e refletir em função das conseqüências, assim como o ser humano, na sua complexidade, pode buscar interesses comuns ao grupo, colocando-as como superiores às próprias necessidades. Deste modo, o altruísmo é uma característica humana, que os etólogos não conseguem explicar.

2.2.2.3 - CONTRIBUIÇÕES DA PSICOFISIOLOGIA

Existe uma série de componentes fisiológicos que se ativam quando se realiza um ato agressivo. Autores como Train (1993), Navarro e Martín (2000) têm estudado hormônios como a adrenalina, a noradrenalina, a testosterona, a seratonina, os andrógenos etc., que estão freqüentemente associados aos comportamentos violentos. Quando estas substâncias se concentram em níveis elevados no sangue, produz no indivíduo uma resposta agressiva contra pessoas e objetos próximos. Neste sentido, estudos realizados com as partes do cérebro que poderiam estar implicadas, como seria o caso do hipotálamo, do sistema límbico, etc., por (Valzelli e Fernández Zulaica, 1983). Estes autores chegaram à conclusão, que a nível genético, quando se estudam os cromossomos sexuais, apreciando-se que, quando se da a alteração XYY, parece existir uma correlação positiva entre esta síndrome e uma conduta violenta. No caso de lesões cerebrais, Popper e Eccles (1985) realizaram uma pesquisa em que relacionavam como a lesão cerebral poderia derivar de um comportamento violento, em função da zona afetada.

Porém, a constatação da existência desses componentes, neurobiofisiológicos não pode proporcionar uma resposta satisfatória sobre a composição das condutas agressivas.

Concluindo, nenhuma teoria poderia nos levar, sozinha, a explicar os comportamentos violentos e agressivos, nos seus diversos aspectos, uma vez que cada uma delas concentra aspectos distintos, esquecendo, por tanto de falar de uma teoria explicativa válida, mas de um conjunto de teorias parciais e desconexas que apresentam aspectos elucidativos da questão.

2.2.2.4 TEORIAS SOBRE AS TRANSFORMAÇÕES PSICOSSOCIAIS NA ADOLESCÊNCIA

Nossa população e amostra podem ser caracterizadas na sua maioria, como vivendo o período da adolescência, o que nos leva a considerar oportuna a discussão de algumas transformações psicossociais que ocorrem nesse período e que estão relacionados direta e indiretamente às experiências de *bullying*, que descrevemos a seguir:

Para Erickson, (1985), um dos primeiros trabalhos abordando as fases de desenvolvimento da personalidade, podem ser descritas como um processo evolutivo que comporta as transformações descritas pelos autores como Martín e Onrubia (1997) esta etapa está compreendida entre os 10-18 anos, e nestes sujeitos se produziram mudanças, tanto físicos como psicológicas. Esta etapa é caracterizada pelo confronto do jovem com a sociedade. Esses autores dizem: "El joven tiene que confrontar y dar respuestas a las expectativas que la sociedad y su entorno más inmediato atribuye, de distintas maneras al género masculino y al femenino, y tiene que ir elaborando su identidad de persona adulta en consonancia con su sexo" (p. 25).⁴

⁴ O jovem tem que confrontar e dar resposta às expectativas que a sociedade e seu entorno mais imediato atribuem, de forma diferente ao gênero masculino e ao feminino e tem que ir elaborando sua identidade de pessoa adulta em

Para Pedreira Massa (2001), como para outros muitos autores, existe coincidência quando definem a adolescência e todos eles estão de acordo em assinalar que os adolescentes sofrem uma série de mudanças entre os que podemos destacar: mudanças hormonais, mudanças corporais, mudanças psíquicas e mudanças sociais. A adolescência é um período de transição entre a infância e a idade adulta. Estes sujeitos devem aprender a ser responsáveis, a ter uma imagem de si mesmos, e devem integrar-se em um grupo no que se sintam protegidos.

Para Train (1993) a adolescência apresenta problemas e particularidades, tais como:

1. A idéia do mundo que se tem é inconstante e incompleta.
2. Estes sujeitos precisam ter um objetivo na vida.
3. Precisam ser parte das coisas, atuar sobre elas e serem levados em conta.
4. Precisam sentir-se protegidos e queridos.
5. Precisam procurar sua própria identidade e sua independência (p.47).

A adolescência é um período cheio de possibilidades, mas de uma vez tem muitas incertezas, produz-se um protesto e enfrentamento com as gerações passadas, protesta-se contra os pais e contra as idéias da geração anterior, mas, a sua vez, os jovens devem encontrar novas idéias e modelos a seguir. Desde aí a importância que tem o grupo de iguais nesta idade. Os adolescentes necessitam por um lado ser aceitos pela sociedade, sobretudo pelos companheiros de sua mesma idade e, por outro, formar seu próprio rede de relacionamentos.

Segundo dados recolhidos por Train (1993), é uma idade em que se produzem conflitos nas famílias, dada a vulnerabilidade que apresentam os sujeitos adolescentes, é muito provável que também eles desenvolvam condutas

violentas. As boas relações pai-mãe, mãe-filha e sobre tudo pai-filho, são decisivas para que não se produzam atos violentos.

Para outros autores como Rozenblum e Horowitz (1998), os adolescentes apresentam mudanças físicas, mudanças cognitivas, mudanças emocionais e são imitadores umas vezes de seus pais, outras de seus iguais, e outras, imitam modelos sociais. Os adolescentes, além disso, desvalorizam e abandonam os modelos paternos e, se uma vez, estes sujeitos devem viver com os pais, o que produz no seio familiar conflitos e enfrentamentos contínuos. Estes enfrentamentos podem chegar a produzir problemas psiquiátricos, como recolheram as investigações de Tomas e Massa (2001).

Na adolescência, a parte cognitiva entra, segundo Piaget (1970), na etapa do pensamento formal, da realidade abstrata, de pensar sobre o próprio pensamento. Nesta mesma linha, Fierro (1997) recolhe distintas mudanças como são:

1. Mudanças de pensamento, como, por exemplo, pensar no mundo possível e não só no real.
2. Os adolescentes podem antecipar feitos e pensar sobre eles
3. Podem gerar hipótese e as contrastar.
4. Pensa-se sobre o pensamento, e se expõem aspectos da vida social (p. 75).

Na adolescência, a julgamento de Hopkins (1987), produzem-se numerosas e profundas mudanças a nível psicológico e cognitivo. Este processo se dá na construção da própria identidade pessoal, no reconhecimento de si mesmo, e nas novas descobertas que partem das relações interpessoais. Com isso o adolescente garante uma maior autonomia social, mudanças no comportamento sexual, e por fim, a posta em pratica da internalização de valores. Além disso, para este mesmo autor, aparecem mudanças físicas e o adolescente precisa integrar e aceitar a imagem de seu novo corpo.

Para Gispert (1997), uma das mudanças mais importantes consiste em que há um processo de aquisição de novas capacidades sociais, o que permite o desenvolvimento social do sujeito. Neste mesmo período possibilitam-se novas relações como pode ser a amizade, fundamental neste período, já que vão se aceitar e construir os róis. Do mesmo modo, busca-se a aceitação do grupo e o apoio dos iguais.

Para Kimmel e Weiner (1998), a adolescência é um período de transição no que se produzem mudanças, desequilíbrios, crescimento e que comunica dois pontos relativamente estáveis da vida, distintos um de outro, como são a infância e a idade adulta. Para estes autores, o adolescente deve estabelecer relações novas com mais maturidade com seus pares de ambos sexos. É importante que, o adolescente busque reconhecer as mudanças corporais com auto-confiança, preparando-se para a construção de uma vida em família como pai ou como mãe. O adolescente em processo de maturidade constrói novos valores dentro de um sistema ético de conduta para a convivência salutar em meio a sociedade e no mercado de trabalho.

A vida na adolescência ganha novas dimensões rumo à identidade social de adulto, mas esses jovens também estão expostos a uma série de desafios, que segundo Kimmel e Weiner (1998) devem enfrentar na vida em sociedade e na escola, sob a influencia do rendimento escolar, e quando submetidos a competitividade. Somando-se a isso, ainda estão expostos a evasão escolar, as transgressões das normas escolares estabelecidas, e ao temor de não ser respeitados como tais.

Esses desafios, quando bem superados fortalecem a personalidade e prepara os adolescentes para o desempenho maduro dos papéis e funções que ocupará, mas quando submetidos a ambiente de riscos podem levá-los ao dimensionamento, a falta de perspectivas, à baixa auto-estima, ao escapismo, à violência e até mesmo a comportamentos anti-sociais como a drogadição e o alcoolismo, dentre outros.

CAPÍTULO III
AGRESSIVIDADE E SUAS BASES BIO-PSICO-SOCIAIS

Muitos são os fatores que levam à agressividade, e destacamos neste sentido, aqueles que compõem o quadro pessoal e social em que a agressividade transforma-se em violência. Para Mielnik (1982):“A agressividade infantil é situação que surge no ambiente familiar e exige dos pais um condicionamento especial, utilização de toda paciência e boa vontade e compreensão mais profunda da criança” (p. 148).

Nesta mesma visão, Piletti (1999) nos fala da influência familiar que modifica e condiciona a dimensão biológica, levando à determinar as diferenças de personalidade. “A influência familiar nos primeiros anos de vida, às vezes pode desenvolver personalidades diferentes de ser na criança” (p. 278).

Como podemos demonstrar, para os autores citados, é no ambiente familiar que se iniciam as manifestações agressivas e onde está a base para a formação da personalidade da criança, o que poderá implicar em problemas futuros na vida e no seu desenvolvimento. As experiências familiares vivenciadas pelas crianças nos primeiros anos de sua vida, especialmente em relação aos seus pais irão fornecer subsídios para a constituição de sua personalidade. Este, portanto, é um dos fatores a serem analisados.

Conhecer o ambiente onde a criança se encontra é muito importante para compreendermos seu comportamento diante dos outros. Famílias com modelos de pais separados, violentos, que assumem uma posição de permissividade e punição ou mesmo aqueles que se mostram mais hostis e intransigentes, as crianças são mais inseguras e agressivas, levando para si a hostilidade do ambiente, causando danos que irão refletir na vida.

Nas famílias onde os pais são afetivos e que combinam uma atitude de não-punição, não-permissividade e não-rejeição, as crianças tornam-se mais confiantes e amorosas com os outros. Convém ressaltar que as situações

familiares encontram-se vinculadas a outros fatores, os quais vão influenciar bastante na personalidade da criança ocasionando mudanças nas quais podem ser dramáticas. Entre esses fatores Bee (1986) e Ballone (2001) destacam: a escola, a televisão e a situação sócio-econômica.

3.1 A AGRESSIVIDADE E A ESCOLA

A escola pode influir no desenvolvimento ou na prevenção de problemas de conduta. Durante os anos pré-escolares a associação a outras crianças pode contribuir ou não para a evolução de condutas não aceitáveis. Num estudo Patterson (1989) descobriu que, mesmo as crianças que exibiam um nível muito baixo de agressão quando entravam na escola maternal tornavam-se mais agressivas. Os modelos encontrados conseqüentemente afetarão a sua convivência em casa ou na escola.

A associação a outras crianças que apresentem um comportamento não-aceitável pode repercutir no desenvolvimento de condutas-problemas, isso talvez pelo fato da criança ter certos companheiros como modelo de aprendizagem.

Neste sentido, Ballone (2001) nos diz: “é na escola que começa o processo de socialização da criança e é ela que irá influenciar no desenvolvimento ou na prevenção de problemas de conduta” (p. <http://www.sites.uol.com.br/gballone/infantil/conduta>). Observa-se também que crianças agressivas tendem a associar-se com outras crianças também agressivas, desprezando aquelas crianças socialmente adaptadas.

Uma das dificuldades no estudo deste tema é a complexidade e amplitude do termo violência, o que nos leva, em primeiro lugar, a adotar a nomenclatura do termo no plural, como nos alerta Abramovay (2004) na tentativa de responder à questão: o que é mesmo ‘violência’?, diz a autora. É

violência o que me agride, o que me atormenta, o que me machuca? Também o que me desagrada, o que acho chato? É vítima de violência, o aluno, quando o seu professor ministra uma aula chata?. Essa autora rejeita uma definição restrita e incompleta da violência e opta por um conceito ampliado, incorporando atos, comportamentos, palavras, até pequenas, que causam mal-estar ao indivíduo. No entanto, recusa-se a classificar todos os tipos de violência como de igual teor e não cai nesse erro maior que consiste em confundir conflito e violência.

Nesta perspectiva, autores que trabalharam com a psicologia e analisaram a capacidade de frustração que o ser humano pode suportar, ensinam-nos, como Freud, que o homem não pode viver sempre sob o princípio de prazer, pois a vida coletiva (e não há vida humana que não seja coletiva) implica o princípio de realidade. Em resumo, temos que agüentar os outros e os seus desejos, os quais às vezes nos agradam e outras vezes nos incomodam.

Para os existencialistas, dentre os quais Sartre (1939) é um exemplo, quando afirma o inferno são os outros, o que revela que a própria existência de outros seres humanos é para nós uma fonte permanente de frustração. Entretanto, sem a existência de outros seres humanos, não seríamos sujeitos, não teríamos consciência de ser 'eu', não teríamos ego, não internalizaríamos os limites do diálogo com as regras que o meio impõe e não conheceríamos o que é ser frustrado em suas pretensões.

Se a condição para a agressividade é a frustração, ela existirá sempre, pois não pode haver convivência humana sem frustração e esta produzirá aquela. E lá onde há agressividade, há conflito. Portanto, em síntese, não há vida humana sem frustração, sem agressividade, sem conflito. Se considerarmos que haverá violência cada vez que houver uma situação que causa mal-estar, que incomoda, frustra, machuca, ter-se-á de admitir que a vida toda é uma violência.

Nesse sentido, segundo Abramovay (2004), mais importante que definir violência é compreendê-la como um contínuo entre normalidade e anormalidade. A violência é vivida como um continuum onde formas mais ou menos graves de violência são manifestas, cada uma com seu grau de gravidade. Na perspectiva dos limites do conceito, é difícil dizer o que é mais grave e o que é menos; um exemplo marcante é o fato de que em todas as sociedades conhecidas o homicídio é considerado o desvio social mais grave, muito mais que uma atitude preconceituosa. Entretanto, quando comparamos às formas mais graves de violência, essas atitudes parecem mais toleráveis, o que mostra a complexidade da compreensão da violência.

Na análise de Abramovay, (2004) a autora adota o princípio de que é violência o que uma pessoa ressentir ser violência. Esclarece que essa postura serve como base às pesquisas dita 'de vitimização'. Convenciona-se perguntar às pessoas se já foram vítimas de violência e qual, sem que o próprio pesquisador defina o que entende por 'violência'. Essa forma de abordagem permite olhar o contexto ou o problema, do ponto de vista das pessoas que vivem frustrações e agressões de vários tipos, sem que, pelas suas perguntas, o pesquisador organize e hierarquize a priori esse contexto.

Segundo a autora citada, esta solução é cientificamente elegante, na medida em que o relativismo passa a fazer parte do próprio objeto. Ao definir violência como um resultado da percepção daquele que sofre sua manifestação, Abramovay acredita que a vítima pode ser socorrida com mais propriedade, quando a concepção do problema é mais reflexiva. Se essa abordagem não permite definir medidas sociais e políticas de combate às violências, pois tais medidas requerem um mínimo de consenso sobre o que é uma violência, servem para ampliar a concepção de violência como um conjunto de micro-efeitos ligados a muitas causas, quer macrossociais, quer microssociais.

Para explicitar a interdependência de contínuos de violência em diferentes graus e intensidades, é necessário identificar as causas endógenas e exógenas presentes. Sabe-se que não se pode considerar a violência como de origem apenas externa ou interna; infra-estrutural ou simplesmente psicológica, mas quase sempre, composta por múltiplos fatores. Para uma abordagem objetiva da violência é necessário o estudo dos fatores externos e internos e de suas possíveis articulações, evitando rotular o fenômeno.

Procurando ultrapassar um discurso generalizante sobre a violência e suas causas, consideramos oportuno introduzir nos debates algumas distinções conceituais. Amparamo-nos na publicação da UNESCO (2005) que sistematiza essas distinções.

Segundo o estudo, há de distinguir a violência ‘dentro da escola’ (ou ‘no território da escola’), a violência ‘na’ escola e a violência ‘da’ escola. A violência ‘dentro da escola’ pode acontecer, e acontece, em outros lugares. É o caso, por exemplo, quando uma pessoa invade a escola para acertar contas. A violência ‘na’ escola remete a fenômenos ligados à especificidade da escola; por exemplo, ameaças para que o colega deixe colar na prova ou insultos ao professor. Claro que essa violência ocorre também dentro da escola, mas é preciso levar em conta as especificidades da instituição escolar para entendê-la.

Por fim, a violência ‘da’ escola é gerada pela própria instituição, sob várias formas, desde a bofetada até a chamada violência ‘simbólica’ (por exemplo, palavras racistas ou de desprezo dirigidas a um aluno). A violência ‘da’ escola ocorre ‘na’ escola e ‘dentro da escola’, mas pode acontecer que ultrapasse os muros do estabelecimento (quando ocorre nas relações com as famílias e com a comunidade a seu redor).

Portanto, não se deve confundir violência ‘na’ escola e violência contra a escola; a violência ‘na’ escola pode ser também uma violência ‘da’ escola.

Também, a violência simbólica nem sempre é uma violência institucional; o insulto racista por um aluno a outro aluno é uma violência simbólica, sem ser uma violência institucional. Citamos neste contexto, autores internacionalizados e especialistas nas questões ligadas à agressividade, como Bandura, (1973), que define agressão como sendo o comportamento que resulta numa injúria pessoal ou na destruição da propriedade, evidenciando a ação e não a intenção do autor.

3.2 AGRESSIVIDADE, FATORES ENDÓGENOS E EXÓGENOS.

É comum associar-se violência e televisão. Esta, vista como um dos fatores exógenos mais importantes na sociedade contemporânea, pelo seu papel socializador e formador de modelos e expectativas. Esse tema tem sido objeto de inúmeras pesquisas e em todas elas se verifica alguma forma de relação entre televisão e violência, sobretudo pela banalização da violência que este instrumento midiático promove.

Entretanto, no caso da violência escolar, por nós analisada, embora considerando que a televisão contribui para a banalização desta, tal como as pesquisas sugerem, não consideramos uma variável importante para nosso objeto de estudo.

Ortega Esteban (1996) lembra que muitos estudos tentaram comprovar uma relação direta entre mídia e violência, mas não conseguiram uma correspondência científica entre essas variáveis, não concordando, portanto, com a atribuição linear de conseqüências entre os conteúdos violentos veiculados pela mídia e o comportamento violento em crianças.

Enquanto revisão teórica sobre a violência, mesmo não sendo comprovada uma relação de causalidade, não podemos deixar de considerar que indiretamente, os conteúdos violentos veiculados pela televisão podem servir de modelo influenciando comportamentos, pelo efeito demonstração que provoca.

3.2.1 AGRESSIVIDADE E TEMPERAMENTO

O temperamento, como conjunto de traços de personalidade, pode ser verificado pelos comportamentos e reações do sujeito a diferentes estímulos.

Autores citados pelos pesquisadores como Hinde, Jamplin e Barret (1993), distinguem os tipos de temperamento, que são assim descritos: simplesmente ativo, variável e tímido. O tipo simplesmente ativo foi representado pela intensa inquietação demonstrada pela criança; o tipo variável podia ser encontrado em crianças com capacidade de ajustamento e de integração consideradas instáveis, ora reagindo com intensa emoção ou frustração, ora demonstrando apatia e isolamento, e o tipo tímido, associava-se a crianças com dificuldade de reconhecimento, comunicação e comportamento passivo, sugerindo traços de depressão infantil.

Os autores chamam atenção para os temperamentos ativo e variável que se correlacionam mais positivamente com a agressividade em meninas. Essa nomenclatura obedece a critérios relacionados a uma pesquisa empírica, que classificava os temperamentos partindo da observação de bebês nos primeiros anos de vida e constatando que existe um quantum de energia diferente, manifesta pelo grau de agitação e inquietação expressos em choros, ansiedade, birra, etc. Nesta investigação, os autores encontraram as correlações entre hostilidade e temperamento, identificando que eram mais presentes no tipo considerado ativo, encontrado de forma mais significativa em meninos. De acordo com Patterson, Dishion, e Reide citados por Ballone (2001), essa hostilidade teria início na relação mãe-filho, que, sob certas condições, poderia levar ao desenvolvimento de condutas agressivas.

3.2.2 AGRESSIVIDADE E GÊNERO

Segundo pesquisas realizadas por diferentes autores, os meninos são mais agressivos do que as meninas. Mas, essas diferenças estão diminuindo,

uma vez que mudanças culturais e estruturais levam a diminuir as diferenças de gênero nas vivências dos papéis. Alguns estudos nos mostram que ambos os sexos estão predispostos a desenvolver condutas agressivas atribuindo às mudanças sociais e profissionais da mulher e do homem e as mudanças na família como fatores influentes.

Apesar da ênfase genética da agressividade como inata, associa-se com frequência, agressividade a distúrbios familiares (depressão materna, conflito matrimonial, hostilidade materna), que irão afetar tanto a meninos quanto a meninas envolvidas nessa situação.

Estudos feitos até 1974, concluíram que há uma base biológica importante nas diferenças da agressividade como explica Maccoby e Jacklin citados por Helen Bee(1986). Os homens e meninos são mais agressivos do que mulheres e meninas em todas as sociedades humanas em que há evidências; As diferenças sexuais são verificadas desde muito cedo; Diferenças sexuais semelhantes são encontradas no homem e em primatas subumanos;

A agressão relaciona-se com o nível de hormônios sexuais e pode ser modificada pela administração experimental desses hormônios.

As interpretações de cunho biológico são muito criticadas pelos estudiosos do comportamento humano e das interdependências sócio-políticas, uma vez que consideram inapropriado falar em instinto sem um consenso interpretativo. O que pode ser generalizado é que meninos e meninas apresentam mais semelhanças do que diferenças nos relacionamentos sociais e a atitude dos pais com relação à agressividade envolvida nas diferenças sexuais é que irá contribuir para o estabelecimento dessa conduta, o que define essas manifestações como fundamentadas nas relações sociais e culturais.

3.2.3 AGRESSIVIDADE - TIPOLOGIA

Os estudos sobre a agressividade impõem uma sistematização semântica, visto que o tema é por demais amplo, com características diferenciadas e expressões relacionadas a padrões culturais os mais diversos. Entretanto, buscando equacionar parâmetros de variáveis comparáveis e constantes, inspiramo-nos em Bee (1986) e Corsini (1996) que apresentam duas formas de expressões da agressividade: Agressividade Instrumental ou funcional: seria aquela dirigida apenas para alcançar uma recompensa sem visar o sofrimento de outra pessoa. Esta se enquadra na tipologia da agressividade anti-social.

3.2.4 AGRESSIVIDADE ANTI-SOCIAL

- Agressividade Hostil: pressupõe a consciência e a intencionalidade, caracterizadora de 'dolo', no sentido jurídico; é dirigida com a intenção de atacar e ferir o outro. (Bee, 1986).

A agressividade toma também a forma verbal, quando se ataca o outro por meio de palavras e a física que envolve o ataque físico. Essa, sendo a forma mais constante e banal, é muitas vezes desconsiderada, mas provoca danos psicológicos ou morais, sendo muito freqüente no âmbito das relações entre pares.

Agressividade pode ser expressa de forma assertiva. É importante distinguir a assertividade da agressão. Quando uma criança reage expressando seu interesse por algo que lhe pertence, ela está demonstrando assertividade, está impondo-se como sujeito de desejo, com objetivos claros e propósito definido face à sua intenção. Não pode ser entendida como agressividade dirigida contra o outro, mas a favor de seu desejo legítimo. (Bee, 1986).

A agressividade manifesta em traços de personalidade pode ser considerada um traço cultural nas sociedades ocidentais. A competitividade e a agressividade costumam ser aceitas e estimuladas, vistas como sinônimo de iniciativa, ambição, decisão ou coragem. Paradoxalmente, esses mesmos traços são impedidos, reprimidos ou punidos quando identificados como atitudes de hostilidades, de sentimentos de cólera.

Como já mencionamos, a questão da agressividade só pode ser analisada em relação a um continuum relativo ao contexto e à forma e intensidade com que é expressa.

Existe uma agressividade normal e uma agressividade, que pelas suas conseqüências no processo de desenvolvimento da criança, são patológicas. A agressividade normal, tida como natural da criança, é considerada como uma atitude adaptativa e que vai variando com o passar do tempo não só a forma da agressividade, como também o objetivo e a finalidade. (Mielnik, 1982).

No que tange à demonstração da agressividade anormal, trata-se de crianças excessivamente agressivas que parecem não ser capazes de conter sua atividade destrutiva quase que automaticamente e incansável. Esse tipo de conduta surge como sintoma próprio da má formação da personalidade humana, principalmente durante os primeiros anos de vida, podendo ser influenciados pelos fatores já mencionados. Também é associada à má socialização, em que a família não insistiu ou impôs os limites morais e culturais do meio. (Mielnik, 1982).

3.2.5 AGRESSIVIDADE E TELEVISÃO

A literatura sobre violência e televisão considera que os efeitos causados pela influência da televisão nas crianças são preocupantes, já que convivemos com esses conteúdos violentos dentro de nossas casas. No que se refere à

agressividade, Ballone (2001) afirma que os meninos tendem a imitar as ações violentas que vêm na televisão, a serem mais tolerantes com a agressividade e aceitá-la melhor assim como tendem a desenvolver outras formas de agressão.

Nossas crianças passam grande parte do tempo frente à televisão e os programas que lhes são oferecidos denunciam o esvaziamento dos conteúdos culturais. É possível vermos cenas perturbadoras que se alargam durante o dia e até a noite, onde um simples desenho mostra episódios que envolvem desde a agressão física até verbal.

Segundo Libert e Schvartgherg citados por Helen Bee (1986): “As crianças que assistem aos programas violentos são mais agressivos do que seus companheiros que assistem programas menos violentos” (p. 294).

Além disso, tem-se observado que os meninos agressivos normalmente escolhem programas violentos e que há mais meninos mais apegados a essas programações que meninas. (Huesman e Miller, 1984).

Segundo Ortega, (1996) a televisão influi sobre todos os menores que a assistem, mas seria importante observar que seus efeitos são mais diretos em crianças disfuncionais. Considera que outros fatores são mais determinantes que a televisão. Em seu artigo *Delinquência Juvenil e Meios de Comunicação social*, aponta que a televisão não pode ser vista como fator determinante na violência, mas apenas um estímulo indireto para aqueles que já possuem outros elementos que favoreçam o aparecimento de comportamentos violentos.

3.2.6 CARACTERÍSTICAS DA VIOLÊNCIA NA TELEVISÃO

Ao analisar as possíveis influências dos conteúdos considerados violentos veiculados pela televisão, consideramos necessário destacar alguns pontos relevantes para refletirmos sobre essa violência que as crianças vêm na televisão, partindo das seguintes premissas:

1. A maioria dos episódios violentos envolve agressão física;
2. Os bonzinhos tendem a ser tão violento quanto o mau;

A maior parte da violência nos programas de televisão é recompensada: as pessoas que são violentas conseguem o que querem;

As conseqüências da violência são pouco mostradas na televisão, provocando uma banalização da dor, do sangue humano, dos ferimentos e suas conseqüências. As próprias redes de televisão proíbem mostrar claramente esses efeitos, de modo que a criança seja protegida de ver as conseqüências negativas da agressão, embora não deixem de apresentar cenas de violência.

Essas observações visam ampliar nossa visão sobre o impacto da televisão no comportamento entre as crianças. Sem dúvida é preciso um certo controle sobre a programação exibida, já que boa parte dela pode gerar problemas de conduta.

3.2.7 A AGRESSIVIDADE E A SITUAÇÃO SÓCIO-ECONÔMICA

A maioria dos estudos realizados no Brasil procura relacionar o baixo nível sócio-econômico com o desenvolvimento de conduta agressiva, pois há alta porcentagem de crianças agressivas, pertencentes a um nível social mais baixo.

A discussão sobre a relação entre cidadania, exclusão social e violência, tem sido freqüente e confirma esta correspondência. As estatísticas oficiais sobre a pobreza no Brasil, demonstram que a população infantil pobre tem sofrido mais exclusão social que a população infantil das classes média ou superior.

No Brasil, segundo Minayo e Assis (1994), a violência social pode ser conceituada como estrutural ou fundamental por estar associada à

desigualdade sócio-econômica. Apesar disso, alguns estudos indicam que não são as regiões mais miseráveis do país aquelas que concentram maior índice de violência. Sposito (1998) acredita que a violência pode partir de qualquer um, de qualquer classe social e contra qualquer pessoa. Não se pode predeterminar uma classe social que sofre mais a violência, porque este é um fenômeno muito abrangente e complexo. Estudiosos como Cano e Santos(2001), Adorno(2002), Zaluar(1994, 1999) e Sposito(1998) sinalizam, portanto, que não há correlação de causalidade estrita entre violência e pobreza.

Também a psicóloga Maria Delfina citada por Ballone (2001), afirma que“a influência da renda familiar no comportamento dos menores têm um papel menos determinante” (p. <http://www.sites.uol.com.br/gballone/infantil/conduta>). Segundo essa autora, outros fatores que implicam na origem da agressão são os aspectos próprios da pessoa. São eles: o temperamento, as diferenças de sexo e as condições neurológico-cognitivas.

Constatamos que embora os autores acima citados não considerem significativas as relações entre violência e pobreza, a pobreza brasileira, é fruto de desigualdades sociais que geram uma tensão permanente, rompendo um tácito contrato social de respeito aos direitos individuais e coletivos, afinal de contas, sendo a violência no Brasil multicolorida, multicategorizada entre ricos, remediados e pobres, projeta-se para o campo dos valores éticos e culturais.

Segundo estudos sobre a violência, pode-se considerar três tipos de processos como agentes da violência: a carência de recursos, especialmente a pobreza extrema que atinge grande parte da população brasileira; a delinqüência também afeta o processo de construção da violência em nossos dias, principalmente derivada da atuação de um terceiro fator,o crime organizado, que atinge não só o trafico de drogas; afeta os jovens na idade escolar, o jogo ilícito e a prostituição, bem como a corrupção dos processos institucionais - nas mais imediatas expressões da vida cotidiana, penetra nos

mais altos escalões dos poderes da república e perpetra os grandes crimes chamados de ‘colarinho branco’.

Nesta dimensão a violência aparece como estrutural e estruturante na sociedade brasileira. Nesse sentido, as diferentes manifestações de violência urbana vêm adquirindo cada vez mais importância e dramaticidade na sociedade brasileira, especialmente a partir da década de oitenta. Muitas são as suas expressões, os sujeitos envolvidos e as conseqüências. O freqüente envolvimento da população infantil e juvenil com esta realidade ocupa de maneira crescente as páginas da imprensa falada e escrita. Tal problemática tem muitas implicações do ponto de vista da prática educativa, e suas diferentes manifestações têm preocupado de forma especial pais e educadores.

De acordo com tal perspectiva, é possível destacarmos alguns aspectos que têm caracterizado nossa sociedade nos últimos anos: o intenso processo de urbanização, as migrações internas com suas conseqüências de desenraizamento social, cultural, afetivo e religioso, a acelerada industrialização, o impacto das políticas neoliberais, a expansão das telecomunicações, a cultura do consumo, a enorme concentração de renda, a crise ética, o aumento da exclusão e do desemprego.

Para muitas pessoas, o aumento da violência está relacionado ao número de jovens e crianças que vivem pelas ruas das grandes cidades. Assim, manifestações de violência estariam relacionadas às classes populares. Contudo, considerar a pobreza e a miséria como as únicas causas da violência é, no mínimo, uma análise reducionista e simplista da questão. Como explicar, então, os casos de jovens filhos de famílias favorecidas economicamente que cometem crimes?

Não é de hoje que profissionais da educação, alunos e pais vêm-se surpreendendo com problemas de violência entre jovens alunos de classe média.

Apesar das preocupações generalizadas, os olhares dos pesquisadores têm-se voltado majoritariamente para as manifestações de violência entre jovens das classes populares (Sposito, 1994). Voltamos a enfatizar que não restam dúvidas de que as diferentes formas de violência estão disseminadas em todos os espaços de atuação humana, mas a idéia corrente mais popularizada é de que elas são muito próprias e circunscritas aos grandes centros urbanos e a jovens das regiões periféricas. E questionamos novamente: e os jovens das regiões centrais? Não praticam também violência? Não usam drogas? Desta forma fica difícil, como já mencionamos, associar a violência apenas à pobreza e à miséria.

Pesquisas realizadas por Abramovy (2002) com jovens de diversas cidades do Brasil (Brasília, Fortaleza, Curitiba, Rio de Janeiro e São Paulo), permitiram verificar que, aproximadamente, 60% dos jovens na faixa de 14 a 19 anos de idade foram vítimas de algum tipo de violência nas unidades escolares nos últimos anos. Nesta mesma pesquisa, também é verificada a escala de violência que vitima nossa juventude: a taxa de mortalidade na faixa etária de 15 a 24 anos por causas violentas duplicou nas duas últimas décadas. No contexto internacional, índices de homicídios entre jovens são extremamente elevados. Outras informações são ainda mais preocupantes: no plano nacional, 40% das mortes entre jovens devem-se a homicídios. Nas capitais do país, essa proporção se eleva para 47% (Waiselfisz, 2002).

A discussão sobre violência é importante, porque é um fenômeno que se desdobra no ambiente da instituição escolar.

Ao analisar o fenômeno da violência, vemo-nos diante de uma série de dificuldades, não apenas porque o fenômeno é complexo, mas, principalmente, porque nos faz refletir sobre nós mesmos, sobre nossos pensamentos, sobre nossos sentimentos. De modo geral, a violência se confunde, se interpenetra, se inter-relaciona com agressão e/ou com indisciplina quando se manifesta na esfera escolar (Nogueira, 2003).

Assim, podemos afirmar que a violência em meio escolar no Brasil, e mesmo em outros países, tanto decorre da situação de violência social que atinge a vida dos estabelecimentos (violência na escola), como pode expressar modalidades de ação que nascem no ambiente pedagógico, neste caso a violência da escola. A violência da escola e a violência na escola abrigam uma série heterogênea e complexa de fenômenos, dentre os quais o *bullying* escolar (Nogueira, 2003).

3.2.8 A ESCOLA COMO *LOCUS* DA AGRESSIVIDADE

No Brasil, a criança passa um mínimo de quatro horas e meia, diárias no ambiente escolar. Desde o final dos anos 90, foram criados vários programas de incentivo para que a criança permaneça na escola por mais tempo, evitando a dispersão na rua ou no trabalho (Centros Integrados de Educação Pública - CIEPS que é uma escola aberta ao lazer familiar nos finais de semana), o que aumenta cada vez mais o efeito escola no seu processo educacional. Entretanto, a escola nem sempre, pode ser considerada como propícia ao desenvolvimento de suas potencialidades.

Nesse ambiente, a criança permanece por longo tempo recebendo informações formais e informais, onde ela deve ter um comportamento de disciplina e demonstração de interesse por tudo o que lhe é transmitido, o que pode tolher-lhe a criatividade, a espontaneidade e a autonomia nascentes.

Segundo Paulo Freire citado por Zaluar(1992), apesar das crianças trazerem uma série de informações de casa ou da rua, no geral, estas são descartadas. As brincadeiras encontradas fora da escola ficam no portão de entrada. A disciplina deve reinar, esclarece Zaluar (1992):

Para ter ficado do lado de fora o caminho lúdico da aprendizagem; conhecimentos ligados ao senso comum e elementos essenciais da cultura da rua (valores como a valentia, por exemplo) também não fazem parte do

universo escolar. Na medida em que a escola ensina e exige a internalização de valores e conteúdos conflitantes com aqueles aprendidos na família e na rua, ela gera nos alunos pobres conflitos internos e/ou desinteresse; a sala de aula se transforma no espaço em que se aprendem coisas chatas, sem sentido, sem conexão com a vida lá fora, serventia imediata ou utilidade futura perceptível (p. 86).

A motivação estará relacionada a inte-relação entre sua história e o contexto educacional. O aluno não conseguirá dar uma grande atenção ou mostrar interesse por algo que está muito distante da sua realidade. Uma inquietação começa a dominar o corpo da criança e se for forçado a agir contrário a sua vontade, agirá, muitas vezes, agressivamente. A agressividade dificulta a aprendizagem e o papel da escola deixa de ser cumprido. Zaluar (1992) afirma:

A não compreensão das razões pelas quais devem aprender o que lhe é apresentado, à distância entre conteúdos formais e a realidade cotidiana, gera entre os estudantes alheamento ao que se passa na sala de aula ou um tipo de aprendizagem mecânica, mnemônica que até permite que um aluno médio percorra as séries escolares sem que passe por uma efetiva socialização escolar e correspondente aprendizagem dos conteúdos curriculares (p. 87).

Se a escola não estiver preparada para receber o aluno com sua cultura e não procurar fazer uma relação entre os conteúdos e a realidade fica difícil realizar seus objetivos. Agressividade na escola e reação dos adultos. Os casos de agressividade no ambiente escolar, embora freqüentes e comuns, entre os alunos e até mesmo entre professor e aluno, são objeto de muita perplexidade e indignação por parte dos adultos, que geralmente reagem com despreparo emocional e funcional.

Segundo Mielnik (1982) “o primeiro impulso do adulto é o de inibir, impedir ou castigar a agressividade da criança” (p.152). Na maioria das vezes o adulto pai ou professor, procura resolver os problemas de agressividade punindo o agressor e ficando a favor do agredido. Geralmente o agredido chora e

acusa o agressor, o adulto por sua vez toma uma atitude injusta ao punir o agressor sem antes investigar as causas da briga. Aquele que parecia a vítima pode ser o verdadeiro culpado. Este mesmo autor elenca uma série de alternativas de ações adotadas pelos adultos e ainda declara que: “as crianças agressivas geralmente perdem suas causas nas brigas com outras, sempre que aparece a interferência do adulto, apartando os contendores” (p. 152).

Nos casos de *bullying* esta atitude é particularmente grave, pois favorece a coação indireta, uma vez que produz as condições de reação são provocadas e induzidas numa certa direção, com o efeito de uma agressividade passiva.

Com a intervenção do adulto o impulso agressivo infantil é castrado e a criança é levada a negar o que fez para se defender. Essa podaço poderá causar sérios problemas futuros, pois esses impulsos que agora foram inibidos serão necessários para a criança em outros momentos. O adulto esquece o motivo real da agressão e não esclarece o acontecido, pois com a briga impedida a criança agressiva sentir-se-á lesada em seus anseios de defesa legítima.

Uma outra maneira de resolver as brigas é pelo ensinamento. Mielnik (1982) afirma que:

O adulto procura informar-se do ocorrido em estabelecendo uma espécie de inquérito e iniciando aqueles que iniciaram a agressão, procurando impor à justiça e a disciplina, com o conseqüente apurar de responsabilidade e os castigos. Dessa forma, a criança percebe uma justificativa na atitude dos adultos e muitas vezes colabora com eles, aceitando suas implicações e as conseqüências de seus atos (p. 153).

Com o passar do tempo uma criança briguenta vai moderando o impulso agressivo. Pode-se permitir que a briga prolongue-se quando possível, se não houver prejuízos físicos, até que se esgotem as hostilidades. (Mielnik, 1982) escreve:

Quando temos uma criança, naturalmente briguenta sabemos de antemão que estará sempre brigando, agredindo, irritada e excitada contra as outras essa criança, quanto mais procurarmos reprimir, impedir, contornar a situação de agressão, tanto mais vamos dificultar o extravasamento de energia agressiva, e impedi-la de adotar meios mais corteses de exprimir sua agressividade à medida que o tempo for passando. Com o crescimento físico e desenvolvimento psíquico e social, a criança vai substituindo naturalmente seus impulsos agressivos por maneiras mais sociais de se manifestar (p. 154).

Os impulsos agressivos serão internalizados, ou seja, a criança terá mais controle, a necessidade de agredir será mais abstrata e ela irá pensar antes de agredir o outro. Comisso ela será mais aceita em seu meio social.

Para pais e professores é necessário saber lidar com a agressividade da criança não a reprimindo excessivamente, principalmente na fase em que precisa externar seus impulsos agressivos, dos 2 aos 8 anos.

3.2.9 FAMÍLIA DO ALUNO E A APRENDIZAGEM

A família é o primeiro grupo social no qual a criança participa e é aí onde tem as primeiras experiências educacionais.

A influência dos pais na vida escolar da criança é muito importante. Piletti (1999), afirma que: “os sentimentos que os pais têm em relação á criança, durante os anos anteriores á escola são de fundamental importância para o desenvolvimento posterior da criança e para sua aprendizagem escolar” (p. 275).

O meio é, para a criança, o lugar à partir do qual ela começa a formular os conceitos. A relação da criança com os pais e os sentimentos demonstrados por estes em relação ao filho ajudam no desenvolvimento do seu auto-conceito, o conceito do mundo e de seu lugar no mundo. É a partir do auto-conceito que a criança desenvolver-se-á, pois aí está a base para a aprendizagem. Quando a criança julga-se capaz de aprender, aprenderá muito mais do que a criança que acha que é incapaz.

A convivência e o exemplo são importantes fatores de motivação para que a criança tenha o comportamento esperado pelos pais. Apenas incentivar o filho não é suficiente para que este tenha uma boa aprendizagem. É preciso que os pais participem ativamente das aulas e sejam exemplos, pois são espelhos onde a criança se ver refletida. Mesmo que os pais comprem livros e revistas para incentivar a leitura dos filhos e não forem exemplos de leitores, o material terá pouca utilidade.

Muitos pais ficam horas frente a uma televisão e dão pouca atenção às atividades escolares dos seus filhos levando-os a sentirem-se desestimulados ao estudo e estimulados à agressão oferecida através dos programas pouco educativos e muito destrutivos. Piletti (1999) acrescenta que:

Na escola, a situação também será difícil: alunos não amados tendem a não ter confiança em si mesmos e nos outros; nas atividades em conjunto, geralmente não colaboram; desenvolvem comportamentos agressivos, como uma defesa contra a falta de amor (p. 279).

São crianças que podem apresentar pouco entusiasmo com as atividades escolares, desinteresse, revolta, fuga de uma relação que deveria ser amorosa e construtiva.

Na relação entre professor e aluno, o importante é que o professor compreenda o comportamento da criança, entendendo que não são apenas os fatores familiares que influenciam no desenvolvimento da aprendizagem, mas outros fatores também. Antes que se julgue o comportamento do aluno é preciso compreendê-lo

Estudos sobre a influência do afeto na educação apontam trabalhar a auto-estima do aluno e a aplicação no contexto escolar, de orientações religiosas. Observando os dados da pesquisa verificamos que os educadores entrevistados consideram a destruição familiar como o principal fator para o desencadeamento de atitudes agressivas do aluno. Isto, segundo os dados da

pesquisa, está relacionado diretamente à situação sócio-cultural-econômica da família, isto é, lugar em que a mesma reside (geralmente periferia) complementada em influência pela renda mensal muito baixa.

Destacamos a inversão das representações sobre a família e o ambiente familiar como propiciadores de tranqüilidade e harmonia para a criança. Podemos lembrar que a família outrora era considerada como base da formação do ser humano, e agora pode ser vista por professores e estudiosos dos efeitos de uma família desagregada, como um grande setor de destruição dos mais variados níveis.

Em relação aos fatores que levam à agressividade não há consenso entre os autores: Para Mielnik (1982): “a agressividade infantil é situação que surge no ambiente familiar e exige dos pais um condicionamento especial, utilização de toda paciência e boa vontade e compreensão mais profunda da criança” (p. 148).

Para Piletti (1999): “a influência familiar nos primeiros anos de vida, às vezes pode desenvolver personalidades diferentes na criança” (p. 278).

De acordo com Pavarino et All (2005) definem agressão como um comportamento que tem por objetivo gerar alguma espécie de dano a outra pessoa. Tal comportamento assim definido abrange tanto comportamentos físicos como comportamentos verbais, estes mais característicos na interação entre meninos. “Tal comportamento pode se manifestar muito cedo na infância, com várias características, que apresentam consequências negativas para o desenvolvimento do indivíduo, mesmo quando não se mantém ao longo do ciclo vital” (p. 215).

Segundo Liebert e Schivartgberg citado por Bee (1986): “as crianças que assistem aos programas violentos são mais agressivos do que seus companheiros que assistem a programas menos violentos” (p. 294).

Vimos que alguns autores atribuem a agressividade à influência familiar como declararam Mielnik (1982) e Piletti (1999), enquanto outros atribuem à televisão e também à natureza humana. Contudo os autores afirmam não haver correlação necessária, naquele contexto, entre o fato de pertencerem a classes sociais desfavorecidas e o desenvolvimento da agressividade. O que irá influenciar são as mudanças ambientais que poderão causar distorções em determinadas famílias, já que nem todas se caracterizam pelos mesmos padrões de conduta.

Mesmo com a desestruturação familiar sendo apresentada como o principal fator responsável pela agressividade do aluno, esperamos que os educadores e a escola sejam conscientes de suas responsabilidades. A escola precisa envolver mais a família no processo educativo tentando conscientizá-la de suas responsabilidades:

Segundo a literatura específica, contida em Megargee e Hokanson (1976), referente às teorias sobre a agressividade, é importante analisar o conceito de agressividade, tomando por base a primeira aproximação empírica realizada sobre esse conceito (agressividade) por alguns psicólogos do Yale em 1939, citando dentre eles, Dollard, Doob, Miller e Mourer (1939), autores que interpretavam segundo uma abordagem comportamentalista, associando agressão com frustração.

Na visão desses autores existem duas possibilidades de resposta às agressões: uma agressividade normal ou adaptativa que seria uma resposta violenta com o objetivo de defesa do organismo, de caráter impulsivo, em que não seria possível planejar a reação e medir as conseqüências da ação, uma vez que a agressividade seria o reflexo do instinto de sobrevivência. Nesse sentido, não se pode atribuir apenas características negativas à agressividade, mas uma reação necessária à sobrevivência, funcionando como mecanismo de defesa e de auto afirmação psíquica, segundo defendem Torrego e outros (2000).

A agressividade torna-se disfuncional à vida, quando não é objeto de canalização para atividades produtivas e legítimas socialmente, segundo pensamento de Quintana Cabanas (2000). Para Storr (1995) e Torrego (2000), entre outros, a agressividade não é a mesma coisa que violência; é alguma força constitutiva dos seres humanos e de suas formas de vida social e que, pode funcionar como indispensável e benéfica, dependendo do contexto e da intensidade com que se aplica as inter-relações.

Nesta mesma perspectiva escrevem Constantino e Merchant (1997) que consideram a agressividade como algo que possibilita o crescimento e a maturidade. A agressividade, entendida como resposta adaptativa do organismo humano ao meio exterior, não poderá ser considerada nociva. Entretanto, para diferenciar a agressividade da agressão, é importante que se leve em conta o aspecto factual e de conduta efetiva da agressão, como a sistematização nociva da energia que seria a agressividade.

Nesse sentido, agressividade seria uma tendência e a agressão, um ato em si, uma conduta evidente e efetiva que transforma em ato, a agressividade. Por conseguinte, a agressividade não é negativa em si mesmo, mas poderá tornar-se negativa quando transformada em agressão.

Autores como Dollard e outros (1939) definem a agressão nestes termos: “a resposta que segue à frustração” ou “como um ato cujo objetivo é causar ferimento a um organismo” (p. 27). Falando da agressão, Cerezo(1997) define-a como: “a característica mais específica da agressão, seria o desejo de ferir o outro com a intencionalidade para fazer mal a seu objeto, seria a dimensão identificadora da agressão, que mesmo podendo evitá-lo, não o faria” (p. 28).

Outro autor que define a agressividade é, Berkowitz (1996). Este entende a agressão como: “qualquer forma de conduta que pretende ferir física ou psicologicamente a alguém” (p. 50). Esse mesmo autor, complementa dizendo

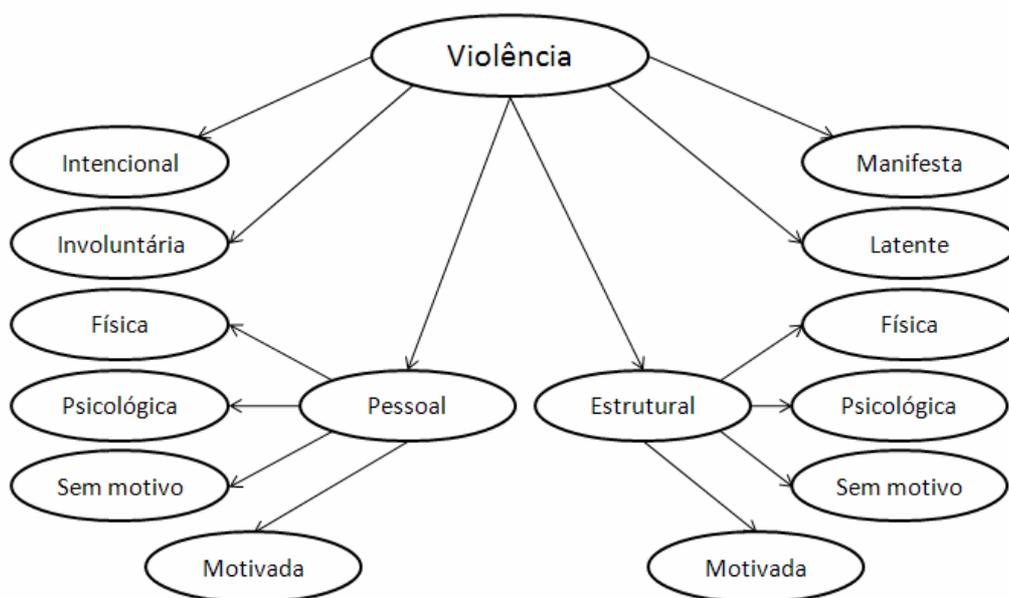
que agressão ocorre se quando se tenta exercer coerção, poder, domínio e manejo de impressões, por isso o causar danofísico nem sempre é o objetivo.

Segundo as perspectivas de Dot (1988), Bandura e Ribes Iñesta (1977) e Storr (1995), a agressão pode ser manifestada de diferentes maneiras: agressão física, destruição de objetos, apropriação de objetos, agressões verbais, a denúncia e o enfrentamento dirigido a adultos ou a suas normas.

Nesse mesmo sentido pode-se falar da agressão como o comportamento anti-social negativo, em que a finalidade precípua é afetar a auto-estima, do status social e afetivo.

Analisando agora o termo violência, não podemos esquecer a contribuição Galtung (1985,) que a define como: “algo que poderia ser evitado e que dificulta a auto-realização humana evitando que as pessoas se realizem afetivamente, e transferindo, para possíveis somatizações e problemas psicológicos (...) por debaixo de suas realizações potenciais” (p. 76). Segundo Khan (1981), Galtung é o único especialista nas ciências sociais que analisa a violência como multifatorial e elabora uma tipologia da violência sistematizada e multifuncional, que reproduzimos a seguir:

-Primeira Tipologia sistemática e multidimensional de Galtung (1985: 76).



Jurandir Freire Costa (1986), afirma que a violência é um artefato da cultura e não o seu artífice e considera que é uma particularidade do viver social, um tipo de ‘negociação’, que através do emprego da força ou da agressividade visa encontrar soluções para o conflito que não se deixam resolver pelo diálogo e pela cooperação.

Ao estudar a violência, Fernández García (1998,) apresenta a violência a partir da situação seguinte:

Quando um indivíduo impõe sua força, seu poder e seu status contra outro, de forma que lhe causa danos, maltratos ou dele abusa física ou psicologicamente, direta ou indiretamente, sendo a vítima inocente de qualquer argumento ou justificação que o violento contribua de forma cínica ou impiedosa (p. 26)

Segundo Debarbieux (1997), a violência se associa à incivilidade, destacando a desorganização da ordem, a introdução do caos, a perda do sentido e da compreensão. O autor chama a atenção, da crise de sentidos, pelo

qual vem passando a instituição, escola. Pondera que possivelmente a incivildade de certos jovens, seja reação de um amor decepcionado com uma escola incapaz de cumprir suas promessas de inserção.

Para Tanaka (2001) a interpretação da violência pressupõe que o seu final deve ser visto de forma ampla, em que se leve em conta o dano físico, verbal, moral e psicológico a uma outra pessoa. Segundo este autor, são três os tipos de violência mais freqüentes no Japão. Destaca como a mais importante delas e a menos estudada é a violência psicológica e, em concreto, o isolamento social de uns alunos com outros, produzindo danos irreparáveis entre os estudantes, os quais chegam inclusive ao suicídio.

Autores que seguem a mesma perspectiva enfatizam que a violência é uma situação em que dois ou mais indivíduos se encontram em uma confrontação na qual ao menos uma das pessoas afetadas sai prejudicada, sendo agredida física ou psicologicamente.

A violência pode ser física, verbal e psicológica. Pode-se identificar a violência física na situação de uma briga, a agressão com algum objeto, ou simplesmente com um dano físico à primeira vista insignificante. As formas de expressão da violência verbal podem ser ameaças, insultos, apelidos e expressões perversas. De todas as formas de manipulação, as violências moral e psicológica são as mais utilizadas, pois são formas sutis e despercebidas, atingindo o âmago do sujeito. A violência psicológica pode ocorrer através de jogos psicológicos, chantagens, brincadeiras, rumores, isolamento e várias formas de retaliações. Nesse sentido, Hoover (1993), realiza um estudo em que encontra dados reveladores: Noventa por cento de 178 alunos de oitavo período de curso resultou intimidado, principalmente de forma verbal.

A violência e agressão têm potencial destrutivo sobre as pessoas e os objetos. Podem implicar em profunda disfunção social. Estas condutas se

apóiam nos mecanismos neurobiológicos da resposta agressiva, e geralmente possuem intenção específica de fragilização do outro.

Olweus (1978) chama a atenção para o fato de que a violência pode ser interpretada de diferentes maneiras: o observador ou a vítima pode considerar um ato violento ou não, por isso, citamos o exemplo de violência em três alternativas: que o agressor tenha consciência de seu ato agressivo, que a pessoa a quem é dirigida a agressão se perceba como vítima e como agressor, pois está em um círculo de respostas a estímulos e um terceiro, quem presencie a agressão possa identificá-la, segundo seus parâmetros sociais e culturais. Em todos os casos, para o autor citado, a violência implica assimetria dos sujeitos que se vêm implicados nos fatos agressivos.

Sabemos que este fenômeno possui inúmeras denominações, sem que nenhuma delas seja específica ao campo relacional entre alunos, criando diferentes aproximações lingüísticas entre os termos clássicos da literatura e o fenômeno complexo das diferentes formas de intimidação, assédio, manipulação e agressão física e psicológica entre colegas.

CAPITULO IV

**ALGUMAS INVESTIGAÇÕES SOBRE O *BULLYING* REALIZADAS
EM DISTINTOS PAISES**

No Brasil, como na Espanha, os especialistas promovem uma longa discussão teórica, buscando aproximar os fenômenos sociais correspondentes aos termos da literatura pertinente em diversos países.

Na literatura anglo-saxônica o termo *bullying*, equivalente ao escandinavo *mobbing*, ao japonês *shunning* ou *yjime*, na França denominado *harcèlement quotidién*, na Itália *prepotenza* ou *bullismo*, na Alemanha *agressionen unter shülern* e na Espanha *acoso y amenaza entre escolares*, servem para definir o desejo consciente e deliberado de maltratar o outro e colocá-lo sob tensão, conceituando assim os comportamentos agressivos e anti-sociais que se realizam no âmbito escolar, e que, necessariamente, envolva duas ou mais pessoas, pressupondo que uma delas abusa da outra, através da intimidação, causando danos físicos ou danos psíquicos, e o isolamento social.

Servindo-nos ainda da interpretação de Tanaka (2001) enfatizamos que este considera *Shunning* como um componente, do *bullying*, definindo o *shunning* como algoque inclui: “ignorar ou excluir a um indivíduo de forma deliberada do resto do grupo” (p. 466).

O termo *bullying* é um termo anglo-saxão que não se pode traduzir literalmente para o português. Segundo o dicionário Inglês - português da Porto Editora, o verbo *to bully*, significa ameaçar, oprimir, assustar, arreliar e por aproximação de sentido, pode significar ameaça e pressão. Por conseqüência, no Brasil para definir os comportamentos de violência no ambiente escolar, adota-se o termo *bullying*, empregado em outros países, cuja definição compreende um subconjunto de comportamentos repetidos de natureza agressiva caracterizados por desequilíbrios de poder.

Pesquisando o fenômeno *bullying* em castelhano, encontramos no Dicionário da Real Academia Española (1992: 996), o termo *matonismo*, que significa “Conduta de quem quer impor sua vontade pela ameaça ou o

terror”que mais se aproxima, de significados como vitimização, agressão, violência entre iguais.

Em toda a literatura sobre o tema, encontraremos uma multiplicidade de termos que fazem referência ao mesmo fenômeno: agressão nos centros escolares. Os autores usam termos de vitimização, intimidação, agressão, isolamento social, violência escolar, perseguição, como sinônimos ou equivalentes ao termo *bullying*.

Sobre o conceito de vitimização, Olweus (1998) um dos autores que primeiro abordam o tema, define a intimidação, situação de perseguição ou vitimização a partir do seguinte exemplo: “um aluno é agredido ou se converte em vítima quando está exposto, de forma repetida e durante um tempo, a ações negativas que se leva a cabo por outro aluno ou vários deles” (p. 25). Acrescenta que as ações negativas podem ser entendidas como cometidas verbalmente ou mediante contato físico bem como as ações psicológicas de exclusão. Ressalta, como o fazem inúmeros autores, que a característica essencial do fenômeno consiste em que exista um desequilíbrio de forças. Considera-se um consenso que a partir deste de Olweus, a definição de *bullying* passa a ser adequada ao fenômeno escolar.

Na concepção de Cerezo (1997) o *bullying* seria: “violência mantida, mental ou física, guiada por um indivíduo ou por um grupo e dirigida contra outro indivíduo que não é capaz de defender-se a si mesmo nesta situação, e que se desenvolve no âmbito escolar” (p. 133).

Por último, Ortega e Moura-Merchán (1997) interpretam a vitimização como: “o sentimento de ser maltratado injusta e impunemente de forma prolongada e a sensação indefesa que provoca o não saber sair, pelos próprios meios, dessa situação social” (p.16).

Consideramos oportuno diferenciar o termo violência do de intimidação; é necessário ressaltar que constitui um sério risco considerar a violência como algo passageiro e esporádico, - uma resposta agressiva em um momento dado, enquanto que a vitimização é uma agressão que se mantém com o passar do tempo e, portanto, com umas conseqüências bastante mais negativas.

Nos apoiamos na anterior definição do termo *bullying* que Olweus (1978), formulou, bem como nas três características básicas que este mesmo autor recolhe como básicas do dito fenômeno. Este investigador sustenta que para que se produza a conduta conhecida como *bullying* é necessário que a mesma seja repetida, e não seja esporádica, e que tenha intuito de causar dano, de maneira que exista a relação de desequilíbrio entre os pares, seja ela física ou psicológica, onde aquele que impõe a força será chamado de agressor, e ao que sofre esta força chamaremos de agredidos ou vítima. A agressão pode ser física, psicológica ou verbal.

Estudos do Ireland e Archer (1996), mostram que atualmente se utiliza o termo *bullying* não só como sinônimo de agressão nas salas-de-aula mas também em outros espaços como nas prisões e entre adultos, quando se trata de assédio psicológico. Entretanto, em nosso estudo, utilizamos o termo *bullying* como agressão em espaços escolar.

Analisados os termos agressão, violência e *bullying*, consideramos oportuno também diferenciar o termo *bullying* de outros que se utilizam nas salas-de-aula, tais como indisciplina, conflito, desobediência e absentismo escolar.

Indisciplina: este termo se refere a um comportamento que ocorre em desvio às normas. Para Ramo e Cruz (1997), assim como para Moreno Olmedilla (2000) a indisciplina é a não observância das normas de uma sociedade ou coletivo, por isso estaríamos falando de descumprimento de normas

estabelecidas na comunidade educativa, o que supõe que o professor deverá dedicar uma parte de seu tempo a pôr ordem.

Conflito: este conceito aparece geralmente carregado com uma valoração negativa, devido a que se confunde conflito com violência, quer dizer, com sua patologia. Um conflito pode resolver de forma não violenta, segundo Quintana Cabanas (2000). Enquanto a violência, não é inata nos seres humanos, mas sim é uma aprendizagem, o conflito sim é intrínseco à vida humana, algo natural e, portanto, inevitável. Desta maneira, mais que eliminar o conflito, pelo que se trata é de saber regulá-lo criativa e construtivamente de forma não violenta, já que é uma energia e uma oportunidade para a mudança.

Desobediência: para o Dicionário Aurélio, (1998) consiste em um conglomerado de condutas inapropriadas dentro da sala-de-aula, tais como se levantar fora de tempo, falar quando o professor explica a matéria, consumir guloseimas ou outro tipo de comidas em sala de aula, desobedecer ao professor, insultar ao professor ou aos companheiros. Gotzens (1986), por sua parte, considera a desobediência como toda atividade do aluno que transgride, viola ou ignora a normativa disciplinadora estabelecida.

Absentismo escolar: este conceito se refere a um problema unipessoal no sentido de que só repercute no aluno que o 'pratica'. O Dicionário Aurélio (1998) define-o da seguinte forma: "falta injustificada de assistência à aula por parte de algum aluno que não seja de forma isolada e que interfere no ritmo formativo do aluno" (p. 16).

Outro aspecto que convém diferenciar da agressão é a ira. Segundo Berkowitz (1996), a agressão tem intenção de ferir, enquanto que a ira é um conjunto de sentimentos que pode dar lugar a agressões, mas não tem a finalidade última de fazer mal.

Por último, outro termo a diferenciar é o de hostilidade. A hostilidade é uma atitude negativa desfavorável para uma ou mais pessoas, acompanhada normalmente do desejo de vê-la sofrer, com a matização de que uma pessoa hostil não tem que ser agressiva.

4.1 CARACTERÍSTICAS DO BULLYING.

No *bullying*, definido previamente, é uma forma especial de agressão, aonde se podem encontrar condutas do tipo de intimidação, humilhação pública, palavras ofensivas, exclusão social, etc. Dentro do termo *bullying* consideramos distintas formas de agressão, violência, e maus tratos. Entre as mais frequentes estão as lesões físicas não acidentais, ofensa verbal, falta de comunicação, desvalorização repetida, insultos, discriminação, marginalização, chantagens, etc., todas elas, em suma, constituem formas de um abuso de poder sistemático.

Dentro da intimidação se dão feitos mais ou menos graves. A conduta que nos interessa é um continuum, embora as frequências também sejam importantes. É igualmente grave uma conduta pouco freqüente, porém intensa, que uma conduta muito freqüente e pouco intensa. As duas podem ser igualmente danosas. O problema se agrava quando a vítima não relata os fatos a pessoas maiores para que lhe possam ajudar, produzindo o que se denominou o código do silêncio segundo MacDonald e Dacosta (1996) e Fernández García (1998).

Diferentes investigações como as realizadas pelo Olweus (1979), Cowie e outros, (2002), Sharp e Smith (1994) e Withney e Smith (1993), revelam que existe uma série de traços comuns nas distintas interpretações do termo *bullying*. A partir das referências destes autores citados, podemos enumerar estas coincidências como conduta repetitiva e recorrente; Intenção de causar

dano, intimidar e dominar; pode-se apresentar de forma física, verbal ou psicossocial; pessoa forte frente à fraca. Há uma relação de assimetria; vivenciado como frustração consciente por parte da vítima. Outra particularidade da definição é a agressão que vai contra a vontade da vítima, é uma conduta deliberada e consciente, embora às vezes o agressor não seja consciente das conseqüências.

Para o Horowitz (1998) a particularidade mais visível do *bullying* é que nem sempre há um conflito prévio entre o agressor e a vítima, não são necessariamente pessoas inimigas, mas que vêem as coisas de forma distinta, havendo por parte do agressor um desejo de ferir.

4.2 INCIDÊNCIA DA CONDUTA DENOMINADA *BULLYING*.

Quanto à incidência do *bullying*, a maioria dos investigadores, dentre os quais Whitney e Smith, (1993), situa entre 20-30% dos casos no ensino fundamental; e entre 5-15% no ensino médio, Para Sourander e outros (2000), 15% dos meninos e 7% das meninas são agressoras, enquanto que 13% de meninos e 12% de meninas são vítimas. Na Grécia, Kalliotis (2000) encontra que 30% da população estudada está implicada no fenômeno do *bullying*. Segundo a perspectiva de Wolke e outros (2001), no país tomado como referência em seu estudo (Inglaterra), produzem-se diferenças na incidência deste fenômeno; neste mesmo estudo foram encontrados dados que demonstram o fato de que na Inglaterra 24% dos alunos pesquisados são vítimas, enquanto que na Alemanha, 8% dos alunos pesquisados se consideram vítimas.

Na Espanha, um estudo realizado por García e Pérez em 1989, em Valência, situava a incidência do *bullying* em 17%. Segundo o Instituto Nacional de Cooperación Educativa (INCE), 59% dos pesquisados opinam que houve agressão em seu centro escolar nos últimos três anos; quanto à frequência

destas agressões, 71 % dos pesquisados diz que é alta, enquanto 22% opina que a frequência de agressão é média, enquanto que só 7% considera que esta frequência é baixa.

A propósito, a pesquisa realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2009), tendo como população-alvo amostra constituída por 6.780 estudantes do 9º ano do ensino fundamental (antiga 8ª série) de escolas públicas ou privadas das capitais dos estados e do Distrito Federal, publicada nos principais meios de comunicação do país em 15 de junho de 2010, apontou Brasília, capital do país, como a capital do *bulliying* no Brasil. Segundo o estudo, 35,6% dos estudantes entrevistados disseram ser vítimas constantes da agressão. Belo Horizonte, em segundo lugar com 35,3%, e Curitiba, em terceiro lugar com 35,2 %, foram, junto com Brasília, as capitais com maior frequência de estudantes que declararam ter sofrido *bulliying* alguma vez. Na pesquisa foram constatados os seguintes percentuais de estudantes que sofreram *bullying*: Distrito Federal 35,6%, Belo Horizonte 35,3%, Curitiba 35,2%, Vitoria 33,3%, Porto Alegre 32,6%, João Pessoa 32,2%, São Paulo 31,6%, Campo Grande 31,4%, Goiânia 31,2%, Teresina 31,2% e Rio Branco 30,8%.

Durante a pesquisa, foi feita a seguinte pergunta aos estudantes: "Nos últimos 30 dias, com que frequência algum dos seus colegas de escola te esculacharam, zoaram, mangaram, intimidaram ou caçoaram tanto que você ficou magoado, incomodado ou aborrecido?" (IBGE, 2009).

Os resultados mostraram que 69,2% dos estudantes disseram não ter sofrido *bullying*. O percentual dos que foram vítimas deste tipo de violência, raramente ou às vezes, foi de 25,4% e a proporção dos que disseram ter sofrido *bullying* na maior parte das vezes ou sempre foi de 5,4%.

Palmas capital do Estado de Tocantins apresenta o melhor resultado da pesquisa. 26,2 % dos estudantes afirmaram ter sofrido *bullying*. Em seguida,

estão Natal e Belém, ambas com 26,7%, e Salvador, por sinal, cidade onde ambientamos nossa pesquisa, aparece na pesquisa do IBGE com um percentual de 27,2%.

Em Brasília, o maior número de casos ocorreu nas escolas particulares: 35,9%, contra 29,5% nas escolas públicas. Segundo a pesquisa, o *bullying* é mais frequente entre os estudantes do sexo masculino (32,6%) do que entre os escolares do sexo feminino (28,3%).

Parece que estas variações quanto à incidência de *bullying* demonstram aspectos próprios à investigação e sua operacionalização. Os métodos utilizados para medir este fenômeno podem ser diferentes e, às vezes, não são comparáveis entre eles. Por outro lado, segundo Wolke e outros (2001), a amostra utilizada pode não ser generalizável e, portanto, não equiparável em resultados; em segundo lugar, a própria definição que se utilizou e, portanto, o conjunto de condutas medidas, podem ser distintas segundo os investigadores, podendo medir mais ou menos condutas não desejáveis.

4.3 SUJEITOS IMPLICADOS NO BULLYING

Os sujeitos que frequentemente participam de atos agressivos, podem ser agrupados em três grandes blocos: agressores, vítimas e agressores-vítimas de acordo com Ortega e Moura-Merchán (1997), Schwartz (1999), Batsche e Knoff (1994), Craig e outros (2000). Os agressores são os que agredem, as vítimas as que suportam a agressão, e os agressores-vítimas são vítimas que respondem à agressão. A estes lhes chama também vítimas provocadoras, sendo indivíduos violentos e desafiantes que, quando a ocasião o permite, adotam o papel de agressor.

Quando falamos de *bullying* terá que ter em conta que, às vezes, a violência se dá por uma mera confrontação de interesses, ou por conflitos de

outro tipo, mas existem casos em que a violência se dá sem mais, sem que haja um motivo nem gratificação alguma posterior, ao menos aparentemente. Esta agressão é a mais perigosa, e para o Roland e Idsoe (2001), é a que apresentam o grupo de agressores ou agressores proativos, frente aos agressores-vítimas ou agressores reativos.

Segundo a opinião de Perry e outros autores (1990), 50% dos agressores são em outros momentos vítimas, informação esta que guarda certa semelhança com os dados extraídos por Cerezo (1997) e Olweus (1991), que encontram em seus estudos uma freqüência em torno de 20%.

Cada um destes três grupos mencionados anteriormente, mostra distintas características. Schwartz(1999), Banks (1998), Roland e Idsoe (2001), opinam que as características presentes em cada um deles seriam:

- Vítimas-agresores: representam ao redor de 5% da população e se caracterizam por serem impulsivos, hiperativos, emocionalmente instáveis, pouco submissos, apresentam quadros de depressão e ansiedade, obtêm deficientes resultados acadêmicos e têm problemas sociais. Estes dados são encontrados em trabalhos de: Batsche e Knoff (1994), Torrance(1997), e Salmivalli e Nieminen (2002).
- Agressores: representam ao redor de 3% da população e têm uma baixa auto-estima, não têm condutas prosociais, são impacientes, pouco reflexivos e impulsivos, segundo os dados recolhidos Craig e outros (2000).
- Vítimas: representam ao redor de 3% da população e se caracterizam por ser submissa, com umas condutas prosociais mais evidentes que os outros dois grupos. São sujeitos ansiosos, inseguros, precavidos, e apresentam baixa auto-estima, assim como quadros de depressão, segundo os trabalhos Olafsen e Viemero (2000).

Quanto às amostras de vinganças produzidas ante as agressões, são as vítimas quem revidam as agressões e têm uma atitude positiva e de ajuda para outros sujeitos que são agredidos. Por último, no que se refere às famílias, segundo os dados recolhidos pelo Kazdin (1988), as vítimas consideram que vivem em um ambiente super protetor sem que se dê esta percepção aos outros dois grupos. Pelo contrário esta mesma investigadora ressalta que os agressores percebem a educação em sua família como omissa e inconsistente.

Entre as vítimas agressoras, o fator que prepondera é a intenção de chamar a atenção dos que lhes rodeiam.

Querem ser líderes, e dado que têm melhor auto-estima e são mais fortes que as vítimas, respondem com agressões às tentativas de vitimização, segundo Hoover (1993).

4.4 EFEITOS DO BULLYING

Os efeitos que produz esta situação são nefastos tanto para o agressor como para o agredido, já que se demonstrou que, em primeiro lugar, sua repercussão tem um caráter duradouro; em segundo lugar, nem o agressor nem a vítima vão sair dessa situação com facilidade, se deixados à própria sorte e, em terceiro e último lugar, tanto o agressor como a vítima, mas especialmente esta última, vai ser agredida pelo resto dos colegas de sala.

Em vários trabalhos como os realizados por Salmon e outros (1998) e Hugh Jones e Smith (1999) recolhem-se distintos problemas que apresentam os meninos associados a este fenômeno, com conseqüências sobre a auto-estima baixa, a ansiedade, a depressão, problemas de sono, problemas de acanhamento, etc. Além disso, estes sujeitos implicados no *bullying* demonstram necessitar atenção psiquiátrica, conforme concluem os trabalhos de Kumpulainen, Räsänen e Puura (2001).

Estudos sobre *bullying* realizados na Coréia do Sul tornam visíveis as conseqüências ou os efeitos que produz e/ou provoca (Schwartz, Farver, Chang e Lee-Shin, 2002) reconhecendo que em grupos onde há vitimização as vítimas apresentam baixa auto-estima, baixo rendimento escolar e condutas submissas. Por outro lado encontram que os agressores apresentam poucas condutas assertivas, um número reduzido de condutas adequadas socialmente e baixa aceitação social.

Visto os efeitos do *bullying* em geral, analisamos nos tópicos seguintes, de forma mais específica, os efeitos que produz na vítima e no agressor.

4.4.1 EFEITOS DE SER VÍTIMA.

De acordo com os autores consultados e já citados neste estudo sobre este tema, os principais efeitos se podem resumir em:

- Rejeição social do resto dos colegas de turma.
- Baixa auto-estima.
- Altos níveis de ansiedade.
- Depressão e incapacidade de defesa.

Pesquisas de Salmivalli e outros (1996) encontram três tipos de vítimas conforme sua reação ante a agressão: vítimas-agressoras, vítimas que pedem ajuda e vítimas que ocultam ser agredidas. O primeiro caso se dá mais em garotos, o segundo se dá mais em garotas, e o terceiro se reparte por igual entre garotos e garotas.

Como se mencionou anteriormente, os efeitos de ser vítima costumam ser duradouros devido ao círculo em que se encontra a vítima, por seu isolamento, pelo desamparo, e pelos altos níveis de ansiedade que as vítimas devem suportar pensando qual vai ser o novo ataque que vão sofrer. As vítimas

chegam a ponto de ter autêntica fobia à escola, e chegam a psicossomatizar algumas enfermidades com o propósito de não assistir a aula, conforme indicam Ortega Ruiz (1997) e Kazdin (1988). Para Ortega Ruiz(1997), os problemas de vitimização danificam a saúde psicológica do menino produzindo estragos na identidade pessoal, o auto-conceito e a auto-estima.

Socialmente, os colegas de turma e o grupo de iguais rejeitará mais às vítimas que aos agressores, o que faz com que se torne ainda mais difícil às vítimas sair de sua situação, conforme mostram os dados recolhidos por Perrye outros (1990) e Andreou (2000).

Quanto à influência da idade, segundo o estudo realizado pelo Hoover (1993), os estudantes do ensino médio parecem sofrer um trauma maior que os do ensino fundamental, embora os níveis de intimidação pareçam ser constantes nas duas etapas, variando unicamente em sua forma, sendo mais física nos primeiros níveis e mais verbal nos níveis superiores.

Roland (2002) afirma que as vítimas de sexo feminino são as que mais desenvolvem problemas de depressão, enquanto que os machos apresentam mais problemas de ansiedade.

Segundo estudos de Fernández García (1998), o problema tende a agravar-se quando a forma de vitimização ocorre de um grupo para uma vítima, já que esta se verá cada vez mais isolada do resto de sua turma de sala. Nestas situações os próprios amigos da vítima sentirão medo de defendê-la, por temer serem perseguidos também.No mesmo sentido, Ortega e Mora-Merchán (1997) dizem:

A proximidade cotidiana do agressor paralisa a vítima para a defesa; ao violento, porque se auto-justifica na debilidade; finalmente aos espectadores, porque às vezes,contemplam perplexos e inseguros um espetáculo de crueldade desalentador (p. 10).

Igualmente, Cowie (1998) opina que possivelmente a linha de ação mais segura nestas circunstâncias seja a de não intervenção. Não obstante, a inatividade pode proporcionar aos espectadores uma sensação de impotência similar a que experimenta a vítima, conforme opina Hazler (1996).

Os efeitos provocados pela vitimização são a longo prazo e, como consequência, surge a falta de adaptação social e o sentimento de insegurança, passando a vítima a sentir-se indefesa, conforme opinam Fernández García (1998) e Kalliotis (2000). Investigadores como Eslea e Rees (2001), comprovam como os rastros que deixa o bullying se recordam muito melhor que outros problemas do colégio. Esta experiência deixa seqüelas em quem vivencia mais que qualquer outro acontecimento escolar, devido em parte ao tempo que se está submetido a esta situação, pois, como já indicamos, não é algo esporádico.

Olweus (1991), Andreou (2000) e outros autores consideram que as vítimas têm grande possibilidade de que em um futuro próximo desenvolvam problemas depressivos, assim como tendem a manter uma baixa auto-estima.

A experiência de ser vitimizado gera danos morais e físicos e, às vezes, é necessário procurar ajuda externa para poder superar a situação. Neste sentido, as equipes psicopedagógicas teriam que se implicar e estabelecer linhas de atuação que pressuponham uma diminuição real deste tipo de abusos nos centros de recuperação, conseguindo assim diminuir o número de agressores e de vítimas. Ao mesmo tempo, estas equipes psicopedagógicas deveriam oferecer mais segurança às vítimas, de modo que estas pudessem incorporar-se paulatina e normalmente aos companheiros de sala.

4.4.2 EFEITOS DE SER AGRESSOR

Poderíamos resumir esses efeitos de acordo com os autores já citados neste estudo, da seguinte forma:

- Conduta anti-social, reforçada positivamente pelo medo que geram.
- Apresentam problemas de delinqüência posterior.
- Rejeição dos colegas de sala, do grupo de iguais e dos professores.

Os meninos que manifestam condutas agressivas podem tornar-se ou não inadaptados posteriormente. Sabemos que o próprio desenvolvimento e maturidade fazem com que este problema desapareça na maioria dos casos. Entretanto, Arora (1994) questiona se o desaparecimento do problema verificado em estudos longitudinais pode ser atribuído ao efeito do tempo ou à própria intervenção do investigador.

A agressividade e a conduta anti-social mostra certa estabilidade e não é algo que se supere simplesmente com o passar do tempo, segundo manifesta Kazdin (1997). Por isso, há autores como Bandura e Ribes Iñesta (1977), Storr (1995) e Khatri e outros (2000), que opinam que se deve intervir neste tipo de condutas, já que podem gerar problemas de delinqüência, personalidade anti-social, etc.

A conduta do agressor é normalmente reforçada, seja mediante a aceitação de outros (por ser o mais forte), ou mediante o medo que vai gerar na vítima, ou pelo próprio prazer que lhe supõe acreditar-se superior ao agredido. Isto gera problemas a longo prazo e pode desencadear problemas de delinqüência posterior. A conduta agressiva é um círculo vicioso, porque quanto mais se reforça, mais probabilidades existem de que se volte a manifestar (Forehand e Long, 1991).

Do mesmo modo, estes alunos são afetados por outros companheiros e pelos professores, provocando, muitas vezes, que o sujeito se mostre cada vez mais agressivo, já que não tem a possibilidade de aprender outro tipo de condutas como conseqüência do isolamento social, e unicamente encontra

companhia em outros alunos agressivos e rejeitados como ele, assim opina Fernández García (1998).

Por outra parte, o medo que gera o fenômeno *bullying* serve de reforço positivo para o agressor, por isso, este tipo de conduta se mantém e inclusive se incrementa. Além disso, o agressor normalmente sai impune de seus maus tratos, o que reforça seu comportamento, mantendo-o.

O agressor, além disso, é mais aceito pelo resto dos companheiros que as vítimas. Alguns dos companheiros vêem a conduta agressiva como normal, ou se a rechaçam, não fazem nada para evitá-la, mas sim permanecem passivos sem comprometer-se na ação, atuando como meros espectadores. Os agressores, posteriormente, se implicam em delinquência juvenil.

Ao mesmo tempo, tal e como assinala Mooij (1997), existe uma relação positiva entre o uso de drogas e certas formas manifestadas de conduta violenta.

A análise de Fernández García (1998), Kazdin (1988), Braungart e Braungart (1998) e outros muitos autores, mostram que um dos aspectos negativos de ser agressor é o alto risco que correm estes sujeitos em converter-se no futuro em delinquentes. Os agressores necessitam, pois, aprender condutas sociais mais aceitáveis. Kendall e Roman (1991) e Perry (1998) compartilham esta mesma ideia, já que consideram freqüente que os meninos e jovens violentos terminem por apresentar na idade adulta algum psicopatologia social.

Segundo Olweus (1978) a conduta agressiva se mantém estável aproximadamente até os 21 anos; outros investigadores como Berkowitz (1996) e Kazdin (1997), compartilham esta mesma hipótese, o qual nos dá uma ideia da importância que pode ter a prevenção e o tratamento.

Por sua parte, Rolan e Idsoe (2001), assinalam que os mais prejudicados são o grupo de agressores-vítimas, já que apresentam características do grupo de agressores e do grupo de vítimas, salvo que, no relacionado com a auto-estima, que a têm mais alta que o grupo de só vítimas. Igualmente encontraram que os agressores-vítimas são mais impulsivos que os agressores e, diante de estímulos neutros, os agressores vítimas interpretam de uma forma mais violenta os estímulos sociais.

CAPÍTULO V

A EDUCAÇÃO E OS DIREITOS DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE NO BRASIL

A sociedade e suas instituições sociais vêm passando por grandes transformações funcionais. A família, considerada por muitos como a instituição mais importante, perde algumas funções, que no contexto atual, são transferidas para outras esferas da sociedade, sobretudo para a educação. Neste movimento de papéis e funções, a escola ganha novos papéis. Deixa de ser apenas a instância da preparação para o mundo profissional, restrita à fase secundária do processo de socialização, para transformar-se em agência socializadora, ocupando o espaço da socialização primária, promovendo a introjeção de valores, a construção da identidade cultural e da formação da personalidade. Mais ainda, a escola, vem sendo caracterizada também como co-responsável pelos direitos das crianças e adolescentes.

A desnaturalização da vida social tem sido uma tendência da vida em sociedade. Via-se a família e a educação como naturais, universais acreditando-se na sua espontaneidade e eternidade. A modernidade instaura a visão da proteção e a burocratização surge como representante do contrato social e da inseparabilidade entre a realidade social, os valores necessários e a realidade jurídica, representante do Estado de Direito. Nesta perspectiva, a esfera pública vai ganhando espaço e força na vida social e cultural, e a vida privada, paradoxalmente, muito valorizada no âmbito do individual, preservada pelo ideal individualista moderno, mas de difícil regulamentação, dada a legitimidade da liberdade, perde funções. É nesse contexto que a escola, instituição de caráter racional e aberta, está mais próxima do Estado, fazendo um elo, entre família, criança, sociedade e Estado. Assim, por unir as dimensões educacionais formal e informal, e sobretudo, por ser constitucionalmente garantida, uma obrigação do Estado, a escola também passa a ser a instância que, no dizer de Ferreira (2008), é também o lócus social-educacional que tem a oportunidade de identificar anomalias no desenvolvimento do educando, quer no que tange à sua inserção na família, ou na aprendizagem e disciplina escolares.

A escola passa agora a ter também a função de prevenir e corrigir situações de risco que ameacem a criança e o adolescente. Segundo Konsen (1999), a escola pode ser grande e talvez a única oportunidade de reverter uma situação de risco pessoal e social para os educandos, que através de seus representantes e de instâncias sócio-jurídicas, como o Ministério Público, o Conselho Tutelar e outras instituições correlatas, têm a probabilidade e a responsabilidade de proteger, denunciar, tomar as providências cabíveis para reverter os riscos sociais aos quais crianças e adolescentes podem estar expostos.

5.1 INOVAÇÕES CONSTITUCIONAIS DO DIREITO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE NO BRASIL

O Estado brasileiro, há mais de 20 anos, tem implementado a nova visão de educação, introduzida pela Constituição “cidadã”, de 1988. Nesta Carta Magna, estão estabelecidas novas diretrizes, princípios e normas que garantem institucional e juridicamente o direito social à educação, tratando-a, como condição indispensável à cidadania, direito público do tipo subjetivo, legitimando e legalizando seu compromisso social através de medidas jurídicas e de políticas públicas que possibilitam a implementação de ações pelos atores sociais ligados à educação, quais sejam, o Estado, através de seus diferentes organismos, a família, através de programas de apoio e políticas sociais, a escola, que muitas vezes recebe a incumbência de “fiscalizar” o cumprimento de políticas públicas como o da Bolsa Família, por exemplo, em que a frequência à escola é uma das condições de recebimento, e a sociedade, beneficiária indireta dos progressos educacionais.

Oliveira (2001b: p.41), nos mostra alguns dos avanços trazidos pela Constituição de 1988, que a partir de seus artigos 205 a 214, trata de temas listados a seguir:

- O ensino oficial gratuito em todos os níveis;
- Educação de adultos, entendida como a garantia do direito àqueles que não tiveram acesso à educação na infância ou adolescência na idade ideal;
- A Emenda Constitucional n. 14, que muda a perspectiva da obrigatoriedade do ensino médio, pela perspectiva de sua universalização;
- Garantia de tratamento e atendimento especializado aos portadores de deficiência;
- A Emenda Constitucional n. 53/06, que garante às crianças até cinco anos de idade, o atendimento em creche e pré-escola;
- A regularidade da oferta do ensino noturno;
- O reconhecimento estatal da necessidade dos programas suplementares de material didático-escolar; e a prioridade de atendimento à criança e ao adolescente.

Para demonstrar a importância dada pela Constituição de 1988 à educação, buscamos em Ferreira (2008), um pouco da história da educação nas Constituições brasileiras antes 1988, destacando principalmente aquela de 1967, por ter sido concebida em período de ditadura militar.

A Constituição Federal de 1967, através da Emenda Constitucional n. 01, de 17 de outubro de 1969 – destaca-se já, por ter garantido a educação como um direito de todos e dever do Estado; a obrigatoriedade do ensino dos 7 aos 14 anos, e a gratuidade nos estabelecimentos oficiais. Entretanto, não realizou a organização dos sistemas de ensino.

Essa omissão quanto à organização dos sistemas de ensino, terminou por não gerar mecanismos de cobrança do Estado. Dito de outra forma, embora considerada direito de todos, a educação, não possuía, na perspectiva jurídica, instrumentos legais que garantissem a sua implementação universalizada na sociedade brasileira.

É apenas, com a Constituição “cidadã”, de 1988, e com o aparato legal que lhe sucedeu, que a educação enquanto direito de todos e dever do Estado, passou a ser de fato e de direito, regulamentada, com respaldo jurídico e legal que lhe tornasse concretamente aplicável.

No dizer de Ferreira (2008), só a partir desta Constituição de 1988, o Poder Judiciário passou a ter funções mais significativas na efetivação desse direito. A este poder crescente do Judiciário na educação, fundamentado na Constituição de 1988, ocorre, o que Ferreira (2008), chama apropriadamente de “judicialização da educação”, implicando cada vez mais na solicitação de vários setores da sociedade, ao Poder Judiciário para que decidisse sobre problemas educacionais, quer para proteger os direitos citados na Constituição, quer para que o Ministério Público e outras instituições legitimadas tivessem condições de cumprir suas prerrogativas constitucionais, no que tangia à educação.

Esse tema da Judicialização da Educação, também foi objeto de análise pelos autores Álvaro Chrispino e Raquel S. P. Chrispino (2008), que em seu livro *A judicialização das relações escolares e a responsabilidade civil dos educadores*, analisam esta nova relação Estado-Sociedade-Educação.

Eles analisam este processo, fundamentados no Código Civil, no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e no Código de Defesa do Consumidor, para denunciar uma certa incapacidade dos educadores para lidarem com os novos tempos educacionais, em que há uma crescente recorrência ao direito para problemas que podiam ser resolvidos na esfera educacional, caracterizando, como nos diz Ferreira (2008) “a judicialização das relações escolares como aquela ação da Justiça no universo da escola e das relações escolares, resultando em condenações das mais variadas”.

5.2 O ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE - ECA

O Estatuto da criança e do Adolescente-ECA, editado em 1990, é considerado como a primeira legislação posterior à Constituição Federal de 1988, que trata a educação como direito e transforma a visão jurídica da criança e do adolescente, de objeto do poder dos pais e do Estado, em sujeito de direitos, sob a égide do princípio da proteção integral. Essa mudança radical no tratamento das questões da infância e da adolescência, constitui um novo paradigma para a infância e materializa o conjunto de novos direitos civis e especificamente aqueles concernentes à criança e ao adolescente visando à implementação do Estado Social e Democrático de Direito (Ferreira, 2008), com a criação e implementação de políticas públicas ligadas à educação.

No entanto, essa nova legislação presente no ECA, não pode ser considerada consuetudinária, sobretudo no Brasil, mas o resultado de um conjunto complexo de normatizações influenciadas pelos ideais democráticos trazidos pela nova Constituição. Entretanto, para que uma lei seja legitimada por uma cultura, deve estar relacionada às tradições e à cultura dessa sociedade. Neste sentido, o Estatuto da Criança e do Adolescente, não pode ser considerado um documento surgido do ethos de nosso povo, e por isso, mesmo depois de seus de seus vinte anos, ainda sofre uma resistência cultural que dificulta a sua eficácia.

Tanto é constatável que as legislações dirigidas especificamente à Educação, e sobretudo, mesmo aquelas que surgiram após a promulgação do Eca, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a Lei do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental (FUNDEF), que datam de 1996 e o plano nacional de educação e de 2001, não contemplam, de forma incisiva, os avanços democráticos previstos na Constituição de 1988.

Como ressalta Ferreira (2008), a legislação infanto-juvenil, em um período de seis anos ditou os caminhos a serem seguidos com relação a educação de crianças e adolescentes, pois a já LDB, em vigor não contemplava os avanços constitucionais, contentando-se em analisar e regulamentar, outros temas mais específicos, como a destinação dos recursos financeiros destinados à educação, a organização do sistema educacional, a estruturação dos níveis escolares e dos profissionais da educação .

Neste sentido, o Estatuto da Criança e do Adolescente, ao tratar dos direitos à educação como um dos requisitos do desenvolvimento pleno previsto na doutrina da proteção integral, foi mal interpretado e criou resistências quanto à sua aplicabilidade. Dentre os motivos dessa resistência, estão a cultura autoritária e a segregação social que predominam na sociedade brasileira, bem como aqueles apontados por Ferreira (2008):“a) as legislações anteriores que lidaram com tema “Criança e Adolescente” não trataram da questão educacional; b) reinava a aplicabilidade de legislações específicas com a LDB, resoluções e diretrizes”.

Durante um período histórico longo, que compreende as transformações do pós-Guerra, passando pelo o chamado Estado novo, o período de exceção relativos aos governos militares, de março de 1964 a fevereiro de 1987, e construção, pela Constituinte, da atual Constituição Federal que foi promulgada em 1988, pode-se dizer, que em certa medida, até hoje, convive-se com estruturas históricas sociais e políticas sobrepostas, em que a modernidade inspira novas visões democráticas de mundo, e, concretiza-se institucionalmente no texto da Lei, mas encontra obstáculos à sua legitimação e eficácia, na herança cultural autoritária que ainda resiste à abordagem dos Direitos Humanos e a uma visão mais igualitária de sociedade.

Neste espírito, afirma Monreal citado por Ferreira (2008) que nossa sociedade depara-se com um direito socialmente imperante, em contraposição

ao direito formalmente imposto. Define o direito socialmente imperante, como aquele que correspondente às práticas jurídicas que os membros da comunidade reconhecem e admitem em sua vida real, ajustando-se a elas de fato, enquanto o direito formalmente imposto é caracterizado, em última instância, pela intervenção coercitiva inerente à Lei e ao Estado, configurando um hiato entre o legal e o legítimo e levando a um atraso na transformação esperada na sociedade.

Todavia, observando a Lei como um fato social que sofre a influência da sociedade e de seus determinantes históricos, mas também produz transformações sociais ao impor preceitos para o futuro, a fim de que eles sejam cumpridos de forma permanente (MONREAL, citado por FERREIRA, 2008), e tendo o Estatuto da Criança e do Adolescente, o objetivo de funcionar como uma ordem social e educativa imposta, para transformar a realidade e mudar a forma como eram tratadas as crianças e os adolescentes, passou a ser o referencial obrigatório de todos aqueles que lidam com a questão educacional, já que não somente destinou um capítulo específico à educação, como também tratou de outros temas interligados.

Neste sentido, o ECA, oportuniza, no seu capítulo IV, artigo 53 a 59, o acesso à educação, cultura, esporte e o lazer. Os dispositivos detalhados nos artigos 6º, 205 a 214 e 227 da Constituição Federal, que ao estabelecer os direitos sociais, colocou em primeiro lugar a educação como direito de todos e dever do Estado e da família, promovida com a colaboração da sociedade e por ela incentivada (Ferreira, 2008).

A educação é contemplada pelo ECA como a forma prioritária de acesso à cidadania. Nesta perspectiva, o Estatuto traçou os seguintes objetivos: visar ao pleno desenvolvimento da criança e do adolescente; preparar para o exercício da cidadania; e qualificar para o trabalho.

Ferreira (2008) assinala que o ECA, no seu artigo 53, relaciona educação e desenvolvimento do educando, através de direitos que se efetivam na relação escola-professor-aluno, analisando e especificando as premissas a seguir:

igualdade de condições para acesso e permanência na escola. Tal direito consagra-se na Constituição Federal art. 206, I, e decorre do princípio da igualdade e da proibição da discriminação, assegurado no art. 5º do ECA. O direito também visa a garantir a permanência do aluno como forma de evitar a evasão escolar. A regra vale para a escola pública e a particular e é básica quando o tema é inclusão escolar.

direito de ser respeitado por seus educadores. O direito de ser tratado com respeito encontra, no art. 17 do ECA, a sua definição, ou seja, consiste na inviolabilidade da integridade física, psíquica e moral da criança e do adolescente, abrangendo a preservação da imagem, da identidade, da autonomia, dos valores, idéias e crenças, dos espaços e objetos pessoais. Visa evitar todo e qualquer tipo de castigo, que possa ser intentado pelo educador. O direito é recíproco, devendo os educadores ser respeitados pelas crianças e adolescentes;

direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores. Tem por objetivo assegurar, ao aluno, inconformado com a avaliação, a possibilidade de buscar a sua reforma, não só perante o professor, como também nas instâncias superiores. Inegável que este direito, muitas vezes, exerce-á por seu responsável legal, no intuito de exercitar a cidadania plena da criança ou do adolescente inconformado. O critério avaliativo diz respeito não somente à nota recebida pelo aluno mas também à forma como se efetiva a avaliação;

direito de organização e participação em entidades estudantis. Também é decorrência lógica do objetivo da educação, quanto ao preparo ao exercício da

cidadania, tendo por fundamento constitucional o art. 5º, XVII. Trata-se de uma das modalidades do direito à liberdade assegurado pelo Estatuto, quanto à participação na vida política (ECA, art. 16, VI);

acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência. A preocupação do legislador em relação à evasão escolar justificou tal direito. Sua análise far-se-á casuisticamente tendo em vista a peculiaridade de cada situação no que respeita à proximidade da residência. (Ferreira, 2008)

Esses direitos foram contemplados também no artigo 3º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394/96 – que enfatiza os princípios norteadores do ensino, como a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar; pluralismos de idéias e de concepções pedagógicas; respeito à liberdade e o apreço à tolerância, valorização do profissional da educação; gestão democrática da educação escolar; garantia de padrão de qualidade; valorização da experiência extra-escolar e a vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.

O Estatuto da Criança e do Adolescente destaca a obrigação do Estado quanto à educação descrevendo as estratégias e ações do Estado que viabilizem de forma eficaz o atendimento efetivo das crianças e adolescentes nas creches, pré-escolas, no ensino fundamental e ensino médio, além do atendimento especializado às pessoas portadoras de deficiência. Garantiu o ECA, o ensino noturno regular ao adolescente trabalhador e o desenvolvimento de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde.

A Constituição Federal de 1988, ao considerar a criança um sujeito de direito, ampliando a sua proteção e retirando-a do âmbito do privado, isto é, tornando-a responsabilidade da comunidade e do Estado, leva o ECA a instituir a educação escolar do ensino fundamental como direito público subjetivo, o que

significa a inquestionável obrigação do Estado, de oferecer escola a todos aqueles que se encontram em condições de freqüentá-la. Neste sentido, o artigo 4º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, também expressa essa obrigação.

Segundo Paula (1995:94), é decorrente do direito público subjetivo “força subordinante em relação ao Estado não só o cumprimento das obrigações, mas também na garantia de acesso ao Judiciário para o cumprimento coercitivo das omissões governamentais”. Não propiciar a oferta regular do ensino fundamental é descumprir a Lei e dessa desobediência decorrem responsabilidades àqueles em falta.

Entretanto, o ECA, a despeito da interpretação errônea dada por muitos, não desresponsabiliza os pais quanto à sua participação na educação escolar dos filhos, e ao contrário, salvaguarda de forma clara a amplitude jurídica, social e moral de suas obrigações. O Estatuto descreve, de forma pormenorizada, a responsabilidade dos pais e responsáveis em relação aos filhos ou pupilos em idade escolar. Neste sentido, especifica: a) o direito de ter ciência do processo pedagógico; b) participar da definição das propostas educacionais – parágrafo único do art. 53; c) a obrigatoriedade de matricular o filho na escola – art. 55.

A desobediência, ou a negligência a esses deveres leva os pais a sofrerem sanções de natureza civil e penal. Na esfera cível, a condição de pai e o exercício do poder familiar fundamentam as sanções. No âmbito penal, os pais que desobedecem ou negligenciam suas responsabilidades no acompanhamento escolar dos filhos, podem incorrer no disposto do artigo 246 do Código Penal, no que tange ao crime de abandono intelectual.

Estabeleceu o Estatuto, as obrigações impostas aos dirigentes dos estabelecimentos de ensino, no seu art. 56, comunicar ao Conselho Tutelar os

casos de: a) maus-tratos envolvendo seus alunos; b) reiteração de faltas injustificadas e de evasão escolar, esgotados os recursos escolares; c) elevados níveis de repetência.

Como destaca Ferreira (2008), as obrigações dizem respeito ao ensino fundamental que compreende da 1^a à 8^a série, nos termos do art. 32 da LDBE. No entanto, em relação à comunicação de maus-tratos a obrigação se estende aos dirigentes de creches e pré-escola, posto que o legislador acabou por contemplá-la quando tratou das conseqüências da não-comunicação da infração administrativa prevista no art.245. Assim, o responsável pelo estabelecimento do ensino fundamental, creche e pré-escola, bem como o professor, têm a obrigação de comunicar, à autoridade competente, Conselho Tutelar e, na sua falta, à autoridade judiciária, os casos de confirmação de maus-tratos e também de suspeita, sob pena de multa de 3 a 20 salários referência que se aplicará em dobro no caso de reincidência.

A comunicação obrigatória tem por objetivo atender ao que determina o artigo 226, §8º da Constituição Federal, exigindo que se comunique à autoridade competente para que seja coibida a violência das relações familiares.

Nesse mesmo espírito de garantir à Criança e ao Adolescente a supervisão e a proteção da família, da Escola e da Comunidade ao seu desempenho escolar, está prevista também a comunicação no que tange à reiteração de faltas injustificadas e à evasão escolar. A comunicação vincula-se ao prévio esgotamento dos recursos escolares.

O texto legal não fixou um número mínimos de faltas injustificadas, o que permite que a comunicação apenas tenha lugar, quando o número de faltas vier comprometer sua vida escolar, ou ainda demonstrar algum problema mais sério no seu ambiente familiar ou social.

Com o objetivo de diminuir ou evitar a repetência escolar e seus inconvenientes, o ECA, no seu artigo 136, IX, regulamenta a comunicação ao Conselho Tutelar. Uma das prerrogativas do Conselho Tutelar, é assessorar o Poder Executivo para construir a proposta orçamentária para projetos e programas de implementação dos direitos da criança e adolescente.

Ferreira (2008), lembra da importância dada à proteção do menor, e à sua educação, o ECA, nos seus artigos 109 e 101, IV, prevê a possibilidade de se efetivar alguma medida, como por exemplo, o oferecimento de reforço escolar, desde que traga melhoria à situação de risco do menor em problemas com a Lei, sem prejuízo das medidas de proteção a se aplicarem a este, ou das medidas aplicáveis aos pais e responsáveis.

O Estatuto visa também prevenir o concurso de ameaça ou violação dos direitos da Criança e do Adolescente, pois no seu artigo 70, estabelece que o professor e os dirigentes dos estabelecimentos de ensino têm a obrigação de prevenir eventual lesão ou violação dos direitos fundamentais dos alunos cumprindo o que foi estabelecido na lei quanto à comunicação ao Conselho Tutelar das questões relativas a maus-tratos “referente ao direito à vida, à integridade física e psicológica, à saúde”, faltas injustificadas, evasão escolar e elevados níveis de repetência “direito fundamental à educação”.

5.3 OBJETIVOS PARA A EDUCAÇÃO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE NO BRASIL - SEUS DIREITOS E DEVERES

A Constituição Federal, em seu artigo 205, combinada com o ECA, em seu artigo 53 e LDBE, art 2º, fundamenta os objetivos traçados para a educação, que tem por fim preparar a criança e o adolescente para o exercício da cidadania. Parte do pressuposto, segundo Cruanhes (2000), de que “educação e cidadania caminham juntas, são indissociáveis, pois, quanto mais

educados, mais serão capazes de lutar e exigir seus direitos e de cumprir seus deveres”, pois cidadania exige como fundamento a educação, e esta é imprescindível para o reconhecimento do direito, e o cumprimento consciente de suas obrigações e de seus deveres.

A a escola tem como objetivo direto a promoção da cidadania, e como consequência a consciência de direitos e deveres. Neste sentido, a escola visa contribuir para que o aluno cidadão comprometa-se com seus direitos e obrigações, introjetando os limites culturais e respeitando as normas legais.

A nova visão social trazida pelo ECA, que considera e fundamenta as responsabilidades e direitos dos sujeitos de direitos que são os alunos. Essa condição, contextualiza as crianças e adolescentes como cidadãos detentores de direitos e responsáveis pelos deveres e responsabilidades sobre suas condutas. Dentro desse contexto, devem ser encarados como sujeitos submetidos a prerrogativas, obrigações e proibições, quer nos regimentos de suas escolas ou no ordenamento jurídico de sua sociedade. A desobediência ao sistema normativo e legal, implica na responsabilização de sua conduta, como sujeito de direitos e deveres.

Nesta perspectiva, fundamenta Bobbio (1992:80): “A figura do direito tem como correlato a obrigação”. o que nos leva ao reconhecimento de que a todo direito corresponde uma obrigação. Aluno, professor ou funcionário, são limitados pelo direito do outro, quer na perspectiva da interdependência social ou jurídica.

Ferreira (2008) lembra o teor do art. 6º do ECA, que diz: “Na interpretação desta lei, levar-se-ão em conta os fins sociais a que ela se dirige, as exigências do bem comum, os direitos e deveres individuais e coletivos e a condição peculiar da criança e do adolescente como pessoas em desenvolvimento.”

Neste contexto, a normatização é constitucional e os direitos previstos no ECA são aqueles mencionados na Constituição Federal, no seu artigo 227, constituindo na sua enunciação, os direitos fundamentais. São eles: os direitos relativos à vida, à alimentação, educação, lazer, profissionalização, cultura, dignidade, respeito, liberdade, convivência familiar e comunitária. Embora não exista uma norma explícita, quanto à educação, não deixa de estar relacionada com os atores envolvidos no processo educacional, como o professor, os funcionários, diretores e alunos educacionais.

A norma, apesar de não estar inserida no capítulo referente ao direito à educação, guarda com ele certa pertinência, dada a relação existente entre o professor, funcionários, diretores e alunos – crianças ou adolescentes.

O Estatuto, produziu apenas a sua sistematização e legalização, estabelecendo como se concretizam juridicamente. Neste diapasão, o direito à educação, aparece destacado como fundamental, com regras claramente definidas e facilmente identificáveis.

Direitos e deveres estão interdependentes, e na sua retributividade, normatizam os diferentes pólos sociais. Assim, crianças e adolescentes, enquanto sujeitos de direito, têm previstos e detalhados este binômio.

Os direitos essenciais à criança e ao adolescente como sujeitos em formação, recebem um destaque especial. No contexto do ECA, os artigos 16, 17 e 18, explicitam àqueles ligados à liberdade, ao respeito e à dignidade, enfatizando a importância da infância e da adolescência como momentos de formação e de construção da cidadania, com o amparo da família, da sociedade e do Estado.

Entretanto, muito se tem comentado quanto à visão de liberdade para a criança e o adolescente, interpretando, muitas vezes, e de forma equivocada,

que o direito à liberdade poderia levar a interpretações anti-sociais, o que não é verdade. Liberdade só existe em um contexto de responsabilidade, de limites. Neste sentido, Pereira (1996), afirma:

Transmitir ao jovem a idéia ou sentimento de liberdade não é incentivá-lo a romper com os limites que a própria vida e os adultos lhe impõem, mas é conscientizá-lo das razões desses limites e dar-lhe alternativas de opções conscientes diante deles.

Quando se fala em liberdade, a intenção do legislador é atingir os constrangimentos que podem ser provocados por autoridades públicas ou mesmo pelos pais, professores e responsáveis, que podem provocar constrangimentos ou abusos à criança e ao adolescente, nas modalidades de um tratamento cruel, configurar uma relação opressiva, de cárcere privado, ou ainda, que expresse extrema violência, deixando a criança e o adolescente em situação de risco, e provocando o desejo e a necessidade de solicitar refúgio ou auxílio.

Quanto aos direitos fundamentais, como o direito à liberdade, este, encontra-se caracterizado no Estatuto da Criança e do Adolescente, nos seguintes termos:

O direito de ir e vir, ressalvadas as restrições legais, como por exemplo, a limitação de idade para determinados espetáculos públicos, tal como previsto no artigo 75.

O direito à opinião e expressão, são direitos fundamentais, que exigem, em caso de problemas com a lei, a criança e o adolescente devam ouvidos. O mesmo se aplica, quando se tratar de colocação em família substitutas, como rezam os artigos 28 §1º, art. 45, §2º, III, V; art. 161, §2º e artigo 168, ao normatizarem a questão.

Outro direito fundamental é aquele de liberdade de crença e culto religioso, deve ser assegurado em quaisquer circunstâncias, e garantido, nos moldes do artigo 94, XII, e 124 estabelecendo expressamente a assistência religiosa ao internado.

São, ainda garantidos, o direito à brincadeira, à prática de esportes e os divertimentos saudáveis, como aspectos importantes para o desenvolvimento integral, e estão previstos no artigo 71, do ECA.

Os artigos 19; 92, I, V, VII, IX e 100, enfatizam a necessidade de que a criança e o adolescente, tenham efetiva participação na vida familiar e na comunidade, bem como na vida política, com vivência em grêmios ou entidades estudantis.

É ainda um direito fundamental, previsto no artigo 53, IV, buscar refúgio, auxílio e orientação, como forma de garantir a sua integridade física e psíquica, em caso de exposição a situações de risco, ameaça, constrangimento ou crueldade.

Analisando ainda, o direito à liberdade, verificamos que ele sofre algumas restrições, quando é necessário a especificação de limites apropriados ao desenvolvimento saudável da criança e do adolescente, como nos casos descritos abaixo:

No exercício do Poder Familiar, como por exemplo, no caso de classificação para acesso às diversões e espetáculos públicos, previsto no art. 75; interdição quanto à entrada e permanência em locais que explorem bilhar, sinuca ou congêneres, como previstos no artigo 80;

Outro campo de limite à liberdade de ir e vir, é a necessidade de autorização para viajar, prevista no artigo 83, e, ainda, no artigo 149, I e II, onde encontramos a normatização, no que diz respeito ao poder que tem a autoridade

judiciária de autorizar ou disciplinar a entrada, permanência ou participação de crianças e adolescentes em eventos.

Encontramos limites à liberdade no que tange à administração das normas de caráter administrativo, como aquelas expressas no Regimento Escolar. Este, sistematiza os direitos e deveres do estudante, na convivência escolar, disciplinando o dia-à-dia na escola. Muitas das atividades e o comportamento do aluno no interior da unidade escolar, estão disciplinados neste documento. Um dos temas mais complexos e que suscita mais protestos por parte do aluno, é a limitação ao ir e vir em sala de aula. Erroneamente, pensa-se que a criança ou o adolescente têm o direito de entrar e sair da sala de aula ao seu bel prazer. Este direito sofre restrições, ou pelo menos, deve ser exercido, nos moldes do Regimento Escolar, que prevê as condições para o seu exercício.

O Estatuto da Criança e do Adolescente, também normatiza o exercício do direito à liberdade, estabelecendo as condições para o seu exercício. Considera que o direito ao respeito, refere-se à inviolabilidade da integridade física, psíquica e moral da criança e do adolescente. Esta, abrange também a preservação da imagem, da identidade, da autonomia, dos valores, idéias e crenças dos espaços e objetos pessoais. Para garantir o respeito, a Lei prevê que o adulto deva assegurar condições de vida saudáveis à criança e ao adolescente, que implica na obrigação de se colocar a criança e o adolescente livres de todo tipo de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.

Para descrever e normatizar as condições do respeito à inviolabilidade da integridade física, Mattia (1992:73) explicita: "consiste em não poder o cidadão ser submetido a atentados que venham comprometer parcial ou totalmente a integridade física". Nesta perspectiva, é essencial, que sejam detalhadas as condições para que se assegure o respeito à integridade física, psíquica e social, e por isso, estejam previstos vários artigos que normatizem esta questão. Os

artigos 7º, 13 e 56, I, tratam de explicitar a interdição aos maus-tratos, enquanto o artigo 70, trata da prevenção, e ainda, ao artigos 242, 243, 244 e 245 falam dos crimes e infrações administrativas praticados contra as crianças e adolescentes.

Um dos temas mais complexos e de maior resistência, por refletir a cultura permissiva à educação autoritária em nosso país, são os artigos acima citados, quando normatizam a garantia à integridade física da criança e do adolescente no seio de sua família, proibindo os castigos físicos, que configura uma das formas da violência doméstica através de maus-tratos, bem como na comunidade, quando estabelece crimes e infrações administrativas.

O Estatuto da Criança e do Adolescente, no seu cômputo geral, visa garantir a integridade física e psíquica, em condições de liberdade e de dignidade, no contexto da promoção de um desenvolvimento pleno de crianças e adolescentes, em todas as dimensões humana, que integram os aspectos físico, psicológico, social e espiritual, como prevê o artigo 3º do ECA.

O capítulo da prevenção, busca criar condições para o digno desenvolvimento, preservando e garantindo na letra da Lei, as condições para a vivência digna e o desenvolvimento pleno, cuidando para que estes não sofram ofensas à sua integridade física, psíquica e moral.

O direito à dignidade vem tratado no artigo 18 do ECA e resume-se no tratamento respeitoso que deve ser dispensado às crianças e adolescentes. O dispositivo legal impõe tal obrigação a todos, indistintamente, e não somente aos pais ou responsáveis.

O ECA, enfatiza três direitos essenciais, que estão no centro do processo educacional: a construção das condições para a liberdade, o respeito e da dignidade. Neste processo, o professor, como partícipe ativo na formação do educando, tem uma grande responsabilidade. A política da proteção integral,

que transforma crianças e adolescentes em sujeitos de direito, constitui-se assim, em política de cidadania, tendo como uma das pilastras, a educação.

O Estatuto da Criança e do Adolescente não apenas estabeleceu o direito em favor da população infanto-juvenil, como também se preocupou em prever as conseqüências referentes ao seu desrespeito.

O ECA, no seu artigo 5º, elegeu como central e regra basilar da legislação, o dispositivo que colocou as crianças e os adolescentes na condição de cidadãos que merecem proteção integral, devido à sua peculiar condição de pessoa em desenvolvimento.

Assim, é fundamental garantir que nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, punido na forma da Lei, qualquer atentado, por ação ou omissão, aos seus direitos fundamentais.

Para enfatizar a importância deste direito, ao tratar da garantia do respeito à dignidade da criança e do adolescente, o ECA voltou a reforçar a necessidade da proteção integral, prescrevendo no artigo 18: “é dever de todos velar pela dignidade da criança e do adolescente, pondo-os a salvo de qualquer tratamento desumano, violento, aterrorizante, vexatório ou constrangedor”.

Com o objetivo de esclarecer e detalhar os termos da letra legal, no que tange ao constrangimento e ao vexame pelos quais nenhuma criança deve passar, é necessário pedir a contextualização vernacular do dicionário Aurélio, que considera vexame, tudo aquilo que causa vergonha, afronta, ultraje; que provoque constrangimento, obrigue pela força, coaja, tolha a liberdade; aponta ainda, que, desumano refere-se a tratamento bárbaro, cruel, bestial. Relaciona o termo aterrorizante, por refletir o ato que causa terror, que é pavoroso, que faz medo, e violento, implicando o uso da força bruta.

Assim, ao livrar, no texto legal, a criança e o adolescente do vexame e do constrangimento, deixa-os à salvo desses tratamentos, como forma de respeito à sua dignidade.

5.4 RESPONSABILIZAÇÃO DOS ADULTOS EM RELAÇÃO À CRIANÇA E AO ADOLESCENTE

O Estatuto da Criança e do Adolescente, ao detalhar as condições de garantia ao desenvolvimento integral, cuida de responsabilizar aqueles que convivem diretamente com a criança e o adolescente, no sentido de implicá-los no processo de formação. É assim que estabelece que, quando a criança e o adolescente estiverem sob a autoridade de determinada pessoa, como o pai, responsável, padrasto ou madrasta, professor, dirigente de entidade de abrigo ou do estabelecimento de ensino etc., guarda ou vigilância, o que de mal lhe ocorrer, como por exemplo, o terem violados os direitos fundamentais, ou serem submetidos por adultos, a vexame ou constrangimento, constitui crime específico, assim definido no artigo 232: “submeter criança ou adolescente sob sua autoridade, guarda ou vigilância a vexame ou a constrangimento. Pena: detenção de 6 (seis) meses a 2 (dois) anos”.

Com o intuito de garantir a responsabilização dos adultos ligados diretamente à criança, como co-responsáveis pelo seu desenvolvimento, o ECA, propõe que o dirigente do estabelecimento de ensino fundamental tenha a responsabilidade de comunicar ao Conselho Tutelar os casos envolvendo maus tratos aos alunos. Neste mesmo sentido, o professor está implicado para garantir uma maior efetividade à lei, ao tratar das infrações de natureza administrativa. Assim, existe a responsabilização do professor ou do responsável pelo estabelecimento de ensino fundamental, creche e pré-escola quanto à obrigatoriedade da comunicação.

Para garantir esta responsabilização, o artigo 245 do ECA estende ao médico e professor ou responsável Nesse sentido, estabelece o ECA o artigo 245 que o médico, professor ou responsável por estabelecimento sujeita-se à pena é de multa de 3 (três) a 20 (vinte) salários de referência, aplicando-se o dobro em caso de reincidência que deixar de dar atenção à saúde e de ensino fundamental, pré-escola ou creche, ou que não comunicar à autoridade competente os casos de que tenha conhecimento, envolvendo suspeita ou confirmação de maus-tratos contra criança ou adolescente.

A relação entre aluno e professor, aparece em diferentes contextos do ECA, e não só nos artigos destinados especialmente à educação e à relação aluno-professor, e para tal, prevê sanções de natureza penal e administrativa.

5.5 A PROTEÇÃO JUDICIAL DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE

Com o objetivo de proteger e assegurar o direito à educação, o ECA estabeleceu, no capítulo que trata da proteção judicial e dos interesses individuais, difusos, e coletivos, deixando presente nos artigos arts. 208 a 224, certas orientações que o controle de instituições de ensino, quando não oferecerem de forma regular, os seguintes serviços, previstos como obrigatórios:

As disciplinas obrigatórias, o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência; atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade (com a redação atual da CF - atendimento a criança até 5 anos). ensino noturno regular, adequado às condições do educando; programas suplementares de oferta de material didática escolar, transporte e assistência à saúde do educando do ensino fundamental; serviço de assistência social visando à proteção à família, à maternidade, à infância e à adolescência, bem como o amparo às crianças e adolescentes que dele necessitem.

Estas possibilidades não excluem outras formas de proteção judicial a outros interesses individuais, difusos ou coletivos, próprios da infância e da

adolescência. Está garantido na Constituição Federal ou em outras leis, como, por exemplo, o artigo 4º da Lei 9.394/96 (LDBE), diversas situações que justificam a ação judicial.

Instâncias jurídicas como o Ministério Público, a União, os Estados, Municípios, Distrito Federal e os territórios, bem como as associações legalmente constituídas há pelo menos um ano e que incluam, entre seus fins institucionais, a defesa dos interesses e direitos protegidos por esta lei, são agentes que podem propor ações, se constatadas irregularidades, conforme o artigo 210 do Estatuto da Criança e do Adolescente.

A educação tem sido uma instância que sofre crescente judicialização. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em seu artigo 5º e § 3º, ampliou esta legitimidade para abranger qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária, organização sindical, entidades de classe ou outra legalmente constituída, no sentido de implicar, diferentes agentes sociais não somente estabelecer o direito como também os mecanismos necessários para a sua efetivação.

Esta postura do judiciário configura uma crescente interferência nas questões de natureza educacional. No dizer de Ferreira,(2008), são vários os exemplos de ações dessa natureza. Algumas, visam garantir um número mínimo de alunos por sala de aula; outras, para garantir a matrícula de crianças. Ainda, algumas, para adaptar o prédio escolar aos alunos portadores de deficiência, etc.

Segundo Duarte (2003), essas ações, em especial as ações civis públicas, vêm constituindo um instrumento valioso para exigir dos “administradores o cumprimento das obrigações de dar, fazer ou prestar, tendentes a conferir concretude às políticas públicas constitucionalmente delineadas”.

5.6 ATO INFRAACIONAL - INDISCIPLINA

Consideramos oportuno, ao analisar as relações entre educação, formação e ECA, tratar da análise do ato infracional praticado por criança ou adolescente, pois o contexto da educação é cada vez mais submetido à ação normatizadora. Além do mais, é cada vez mais freqüente, a questão da violência, da indisciplina e outros atos infracionais fazem parte do cotidiano escolar, devendo o professor estar preparado para identificar e enfrentar as situações que ocorrem nesse cotidiano, e saber, quais os encaminhamentos, as alternativas a serem adotadas, as formas adequadas de agir de acordo com as exigências do desafio.

Quanto ao ato infracional, a definição é dada pelo próprio Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), que estabelece no artigo 103: “considera-se ato infracional a conduta descrita como crime ou contravenção penal”.

Nesta perspectiva, cabe ressaltar, que o ato infracional somente pode ser configurado, quando a conduta irregular for devidamente prevista e conceituada no texto legal em vigor, como crime ou contravenção. Assim, toda infração prevista no Código Penal, na Lei de Contravenção Penal e Leis Penais esparsas (ex.: Lei de tóxico, porte de arma), quando praticada por uma criança ou adolescente, corresponde a um ato infracional.

Entretanto, é importante levar-se em consideração, que nem todo ato de indisciplina pode ser considerado uma infração. A indisciplina, pode ocorrer, sem que seja possível enquadrá-la nos termos da lei, como infração ou contravenção.

Nesta perspectiva, faz-se também necessária uma contextualização do conceito de indisciplina, uma vez que trata-se de delimitação complexa. Taille, (1996:10), apresenta uma definição que nos parece satisfatória:

Se entendermos por disciplina comportamentos regidos por um conjunto de normas, a indisciplina poderá se traduzir de duas formas: 1) a revolta contra estas normas; 2) o desconhecimento delas. No primeiro caso, a indisciplina traduz-se por uma forma de desobediência insolente; no segundo, pelo caos dos comportamentos, pela desorganização das relações.

Neste contexto, podemos deduzir, que a indisciplina escolar configura-se como o descumprimento das normas fixadas pela escola e demais legislações aplicadas. Como exemplo de ato infracional, pode-se citar as situações que nos levem a traduzi-la, por desrespeito, seja do colega, seja do professor, ou ainda, à própria instituição escolar, como a agressão verbal ao colega, ao professor, ou a depredação das instalações, por exemplo.

O tema indisciplina, pode ser de grande importância no contexto educacional contemporâneo. A indisciplina tem sido um dos problemas mais frequentes e prejudiciais na escola, pois sem disciplina torna-se difícil levar chegar-se a um bom resultado o processo de aprendizagem. Pode-se dizer o mesmo, quanto à formação para a cidadania. O seu correspondente, seria a noção de disciplina, em sala de aula, considerada uma forma de civilidade, resultado de boa educação doméstica e formação equilibrada: desenvolver um comportamento que permita uma convivência e interação pautada no respeito e na paz.

Enquanto o ato infracional é detalhado e caracterizado na legislação vigente, o ato indisciplinar é circunstancializado e regulamentado nas normas que regem a escola, o que leva à importância maior que se deve dar ao regimento escolar e à sua divulgação. O conhecimento desta diferenciação pelo professor pode levá-lo ao melhor encaminhamento das situações que ocorrem na sala de aula, visando à diminuição dos conflitos existentes.

Neste sentido, se uma criança ou adolescente praticar um ato infracional, o encaminhamento deve ser ao Conselho Tutelar e ao Juizado da

Infância e da Juventude, respectivamente. São o diretor, ou vice-diretor, ou ainda pessoas ligadas a estes, numa perspectiva administrativa, aqueles responsáveis pela comunicação e os encaminhamentos, se o ato infracional tiver acontecido na escola. Ao fazer os encaminhamentos necessários, deve-se levar em conta, que:

Quando o ato infracional se for praticado por criança, deve-se encaminhar os fatos ao Conselho Tutelar, independentemente de qualquer providência no âmbito policial não havendo necessidade de lavratura de boletim de ocorrência.

Já, quando o ato infracional for praticado por adolescente, o encaminhamento será à Delegacia de Polícia. Esta, tem a obrigação de fazer o boletim de ocorrência e encaminhar ao Ministério Público e ao Juizado da Infância e da Juventude.

Embora haja um certo preconceito, por se considerar, que o Estatuto da Criança e do Adolescente não é suficientemente rigoroso com as crianças e os adolescentes que cometem um ato anti-social, verifica-se que estas providências são tomadas com certa frequência. Essas providências, são tomadas, independentemente das conseqüências na área administrativa da escola. O Estatuto da Criança e do Adolescente tem punido àquele que adolescente que esteve envolvido em ato infracional grave na escola, e será responsabilizado no âmbito da lei, além de sofrer as devidas punições no âmbito da escola, com as sanções disciplinares impostas no Estatuto Escolar.

Quando o local em que ocorre a infração, não dispuser de Conselho Tutelar, segundo o ECA, em seu artigo 262, a competência para apreciar todas as questões relativas a ato infracional praticado por criança ou adolescente é do Juizado da Infância e da Juventude. No entanto, se o ato for de indisciplina, praticado por criança ou adolescente, a competência para apreciá-lo é da própria escola, e o instrumento referenciador será o Regimento Escolar. A

referida falta disciplinar deve ser apurada pelo Conselho de Escola que, em reunião específica, deverá deliberar sobre as sanções a que este estaria sujeito, dentre as elencadas no Regimento escolar, após assegurada a ampla defesa e o contraditório.

5.7 CONSELHO TUTELAR

A sociedade brasileira, vive, desde a promulgação da Carta Magna de 1988, um processo crescente e irreversível de participação democrática. É neste espírito, que se verifica um aumento significativo processo de mobilização e fortalecimento da sociedade civil. A sociedade, juntamente com conjunto o Estado e com a família, tem procurado fazer frente aos problemas na área da infância e da juventude.

A participação popular que caracteriza esta nova fase, Para a concretização dessa nova fase de descentralização do poder político e administrativo, e fortalecimento da sociedade civil, o Estatuto da Criança e do Adolescente criou o Conselho Tutelar. Nasceu, como colegiado, composto por cinco membros, como órgão municipal, permanente e autônomo, não jurisdicional. Incumbido, pela sociedade, da responsabilidade de zelar pelo efetivo cumprimento dos direitos das crianças e dos adolescentes, tem prestado um relevante serviço. Constitui, junto com os Conselhos de Direitos (Federal, Estadual e Municipal), Ministério Público e Poder Judiciário, parte fundamental do sistema de garantia dos direitos das crianças e dos adolescentes. Cabe enfatizar, que o Conselho Tutelar pertence a esse sistema de garantia que está dividido em dois outros subsistemas: Sistema Tutelar (Conselho Tutelar) e Sistema de Justiça.

Nesta mesma perspectiva, e complementando o sistema de defesa de direitos da criança e do adolescente, foram instituídos os Conselhos Federal, Estadual e Municipal de Direitos responsáveis pela política pública na área da

infância e da juventude. Integram estes sistemas: a Polícia Judiciária, a Defensoria Pública ou Advocacia, o Ministério Público e o Poder Judiciário), bem como, e Sistema Tutelar (Conselho Tutelar).

O sistema tutelar representado pelo Conselho Tutelar é o responsável pelos problemas das crianças e adolescentes relacionados à justiça social e tem suas atribuições delimitadas pela lei quanto ao atendimento da criança e do adolescente em situação de risco pessoal e social, conforme reza o artigo 136 do ECA, e relaciona as atribuições do Conselho Tutelar.

Soares (1992) esclarece que exercendo uma parcela de poder (não jurisdicional) o Conselho Tutelar tem autoridade para promover a execução de suas próprias decisões, requisitando serviços públicos, na área das políticas sociais básicas, ou representando ao Juiz em caso de injustificada desobediência.

Algumas das prerrogativas e ações do Conselho Tutelar, podem ser assim descritas: atendimento às crianças e aos adolescentes, encaminhamento de crianças e adolescentes aos estabelecimentos de ensino fundamental; promoção da inclusão, em programa comunitário ou oficial de auxílio à família ou a criança e ao adolescente; requisitar tratamento médico, psicológico ou psiquiátrico em regime hospitalar ou ambulatorial; incluir, em programa de orientação, toxicômanos e alcoólatras e, ainda, abrigá-los em instituição própria.

O Estatuto da Criança e do Adolescente com o objetivo de garantir os direitos fundamentais dos filhos, destina-se também à responsabilização de pais ou responsáveis quando são necessárias a aplicação de medidas que foram previstas no ECA. Essas medidas, previstas no artigo 129, contemplam a inclusão em programa oficial ou comunitário de auxílio, a orientação e tratamento de alcoólatras e toxicômanos; o tratamento psicológico ou

psiquiátrico; o encaminhamento para cursos ou programas de orientação; a obrigação de matricular o filho e acompanhar sua frequência e o aproveitamento escolar ou de encaminhá-lo a tratamento especializado.

Formando parte importante do sistema de proteção à Criança e ao Adolescente, o Conselho Tutelar desempenha suas atribuições em parceria com todos aqueles órgãos, instituições, organizações e pessoas que, de maneira direta ou indireta, lidam com essas questões.

Contribuindo para o efetivo cumprimento do princípio da proteção integral, e a efetivação dos direitos das crianças e adolescentes, são parceiros institucionais e sociais: os Conselhos Tutelares, os Conselhos Municipais de Direitos, da Educação, da Assistência Social, Polícia Civil e Militar, Universidade, ONGs, Secretarias de Governo, Associações de Bairros, Escola, Diretoria de Ensino, Professores, entre outros.

Entretanto, a função desses conselhos, nem sempre tem o reconhecimento da sociedade. Em muitos aspectos, a atuação dos conselheiros tutelares padece de uma resistência ou desconhecimento da sociedade e dos parceiros sociais quanto ao papel do conselheiro e do próprio Conselho.

É importante mencionar, que as atribuições do conselheiro tutelar eram desempenhadas pelo Juiz de Menores, quando não estava ainda judicializada a proteção do menor no contexto do ECA. Observe-se que a justiça, e principalmente, a função do Juiz de Menores, estava sobremaneira sobrecarregada. Com o ECA, houve uma substituição da autoridade judiciária, acrescentando-se a esta nova realidade, a participação da comunidade, cada vez mais conhecedora dos direitos e garantias que a sociedade e o Estado oferecem à criança e ao adolescente.

Por outro lado, muito se tem a fazer, em termos de divulgação e conscientização da comunidade quanto ao ECA. Considera-se que ainda exista uma precariedade de informação da comunidade e demais organismos ligados à infância, quanto ao estabelecido no Estatuto, e este desconhecimento, acaba por criar uma resistência à atuação do Conselho, dificultando ainda mais o seu trabalho. O desconhecimento revela-se não só na dificuldade de realizar os encaminhamentos necessários, como também na falta de estrutura material e pessoal fornecida ao órgão por parte do Poder Público.

Lembrando a interrelação necessária entre Educação informal, sociedade e educação formal, principalmente, entre ECA, enquanto representante do Estado e da Sociedade e a Educação consideramos oportuno confirmar o que dissemos, quanto à importância do Conselho Tutelar como auxiliar da Escola no cumprimento dos direitos e deveres dos atores ligados à criança e ao adolescente. Destacando-se a questão educacional, constata-se que o Conselho Tutelar é parceiro necessário das diretorias de ensino, dos diretores de escola e dos professores.

Cabe enfatizar, que o Conselho Tutelar e as Diretorias de Escolas, lidam com uma população quase sempre vitimizadas, com incidência de grande de injustiça social, contra a qual o Conselho deve atuar para minorar as conseqüências.

Essas situações são ainda frequentes: escola ou o professor que trabalha com aluno que apresenta distúrbio psicológico ou problemas relacionados a tóxico ou alcoolismo; aluno que provém de uma família cujos pais ou responsáveis apresentam tais problemas com a criminalidade. Enfim, são inúmeras as situações cujo encaminhamento deve necessariamente buscar a solução da questão através do Conselho Tutelar.

Merece registro a lição de Konzen (1999: 185) a respeito do assunto:

Possui a escola, portanto, ao lado do Conselho Tutelar, a missão de desencadear o processo concreto das providências destinadas à reversão das dificuldades. Não podem, nesse momento, a instituição de ensino e o Conselho Tutelar e em assunto de tamanha envergadura, prescindir da mútua colaboração.

Nesta perspectiva, é inconteste a necessidade de ligação entre a comunidade escolar e o Conselho Tutelar, prevista no ECA, em seu artigo 56, quando estabelece a necessidade de comunicação ao Conselho Tutelar, dos casos envolvendo maus-tratos de alunos, reiteração de faltas injustificadas ou de evasão escolar e os elevados níveis de repetência.

A criança e o adolescente precisam dessa proteção, pois muitas vezes, seu ambiente escolar e familiar apresentam riscos à sua integridade e desenvolvimento integral. Nestes casos, cabe à sociedade intervir, através do Conselho Tutelar, que vai aplicar as medidas pertinentes a eles, tal como reza o ECA, em seus artigos 129 e 136, II no que tange às medidas aplicáveis aos pais ou responsáveis e à competência do Conselho Tutelar para aplicá-las. Assim, fica demonstrado que, a garantia do direito à educação, num primeiro plano, envolve os diretores, coordenadores e professores e o Conselho Tutelar.

Repetindo, lembra-se que a relação entre os conselheiros tutelares e o sistema educacional - diretores de escola, coordenadores e professores - muitas vezes não se apresentam adequadas em razão dos motivos mencionados: a resistência ao papel desenvolvido pelo conselheiro e o desconhecimento de suas atribuições. A superação dos entraves para a garantia do direito à educação das crianças e dos adolescentes é de suma importância.

Encerrando a exposição e análise da importância do ECA para o sistema educacional e suas relações com a garantia de um processo educacional mais humanizado e responsável, cabe reafirmar que, o direito à educação ganhou destaque com o Estatuto da Criança e do Adolescente, o qual apresentou

mecanismos legais para a sua garantia, estabelecendo uma clareza legal e normatizando a atuação do profissional da educação, em especial do professor, tanto, orientando-lhe a conduta com seus alunos, como definindo papéis, responsabilidades e competências. A relação inquestionável entre ECA e educação é estruturado a partir do caráter operacional e orgânico dado pela legislação, deixando clara a importância do conhecimento que os professores e demais profissionais da educação, bem como as crianças, pais e demais atores sociais envolvidos, conheçam melhor a lei, de forma a garantir a efetivação de direitos e deveres.

CAPÍTULO VI

MÉTODOS E PROJETOS DE INTERVENÇÃO SOCIAL E NOVAS VISÕES DO EDUCAR: ALTERNATIVAS À VIOLÊNCIA ESCOLAR

Neste capítulo, analisamos algumas experiências metodológicas e projetos com a comunidade, que poderemos usar como referência para o planejamento uma intervenção social posterior, com os quais poderemos construir projetos para atuação posterior, na dinâmica dos colégios e que acreditamos podem ser eficazes para diminuir o problema da violência. Listamos métodos sugeridos pelos autores citados abaixo, que estão voltados ao controle das atitudes no plano individual e no plano da classe. Discutimos também as formas de envolvimento da comunidade, por considerar que a cultura da violência pode ser modificada, se houver participação das crianças, da escola, dos pais e de toda a comunidade.

Acreditamos que, diante de circunstâncias ou momentos geradores de afetos negativos, um dos aspectos mais apropriados de atuação será a prevenção. A prevenção deve ser realizada em diferentes momentos: reconhecer as variáveis que reforçam ou causam o problema, predizer as situações negativas e finalmente intervir em sua prevenção. Nesse processo, o essencial é o objetivo de evitar qualquer situação nociva que possa afetar os estudantes. A literatura consultada, sobretudo Fante (2000), Orte (1996) e Orte e March (2001) enfatizam:

1. A necessidade de formação de valores;
2. A prática de habilidades sociais;
3. Modificações e adaptações no currículo, na gestão e na organização pedagógica, voltadas à diminuição da violência;
4. Outros programas sociais que envolvam escola-sociedade;

Neste sentido, pode-se falar em dois momentos da prevenção: uma prevenção primária e outra, secundária. Na prevenção primária, a intervenção é realizada sob a forma de esclarecimentos, palestras, sensibilizações, para evitar situações de risco de violência, mudando-se alunos de posições, chamando à atenção, enfim, conscientizando-os da existência do problema, divulgando suas

modalidades e expondo os possíveis danos. Na prevenção secundária, de caráter prático, factual, há uma intervenção em um problema que se manifesta, mesmo em graus ainda contornáveis. Deve-se corrigir ou melhorar a atenção dos alunos em risco. Quando se tratar de níveis mais graves de *bullying*, busca-se com a intervenção, melhorar a situação já estabelecida, procurando transformá-la, diminuir os efeitos ou sequelas; ou seja, busca-se retificar os efeitos dessas condutas anti-sociais.

Na fase primária, um dos métodos mais adequados é a Animação Comunitária, como nos indica Caride (2000). Podem ser utilizados programas de transformação da cultura da violência, em que a pressão psicológica é muitas vezes banalizada. Este autor considera a Animação Sociocultural Comunitária, como um marco que constitui a Educação Social, e tem o objetivo de atender às necessidades da comunidade, para assim transformar a realidade. A animação, segundo Caride (2000), é um meio de potencializar o desenvolvimento das comunidades e da democracia cultural, quer no âmbito dos diferentes organismos nacionais e internacionais, para repensar as políticas culturais.

A Educação Social vincula as práticas pedagógicas e sociais a diversas áreas e estratégias metodológicas, sendo a Animação Sociocultural, aquela que ocupa um lugar destacado, uma vez que integra, desenvolve laços de amizade e de respeito, promove a colaboração, através da prática de atividades comuns, tais como esportes, teatro, etc.

Outro autor que defende a Animação Sociocultural e o Desenvolvimento Comunitário é Giroux citado por Caride (1997). Para ele, a Educação Comunitária têm como propósito principal, transformar as condições que impedem ou limitam a vida das pessoas em seu meio social mediante a promoção de uma melhora significativa e de seu bem-estar e da qualidade de vida levando em conta a integração do educativo na sociedade e do pedagógico no trabalho social.

Ele advoga em suas propostas e iniciativas, que as práticas socioeducativas reivindicam um protagonismo das culturas e das comunidades locais como pretexto e contexto de uma educação capaz de afrontar as críticas circunstâncias em que está imersa a sociedade contemporânea e atribuem animação e o trabalho comunitário um enorme potencial discursivo, reflexivo e de práxis cuja força pedagógica não pode desligar-se das práticas políticas e das relações de poder, (Giroux, 1997), já que é impossível abstrair-se as esferas sociais e institucionais em que estas se concretizam de mecanismos que as pessoas utilizam para definirem-se a si mesmas e definir as relações que estabelecem com o mundo social. Ao reclamar a primazia do político e do pedagógico no conceito da prática de trabalho cultural, não podemos iludir por mais tempo a busca de novos rumos para estender as possibilidades de criar novas esferas públicas onde os princípios da liberdade, igualdade e justiça se convertam em princípios organizadores primários para estruturar as relações entre o eu e os demais (Giroux, 1997).

Na modalidade de intervenção secundária, sugerimos utilizar algumas das propostas de Mooij (1997), em que a partir de situações concretas de *bullying* em sala de aula ou em horário de recreio, pode-se chamara atenção de alunos, professores, funcionários e pais de alunos, a imprensa, para destacar e denunciar o problema numa esfera mais ampla, de tal forma a ficar claro o repúdio a esse tipo de conduta.

Outro aspecto a ser utilizado na intervenção é a formação dos profissionais para lidar com os casos de *bullying*. Segundo Mooij(1997), essa formação envolve:

- Dirigir a atenção pedagógica ao problema de conduta violenta ou anti-social como tal;
- Construir e utilizar um conjunto de regras ou normas para a convivência grupal, que orientem e apóiem o grupo em momentos de desvio.

- A conduta problemática deve ser guiada para uma reestruturação cognitiva, identificando-se que causas a produzem, como reconhecer os efeitos e como reagir, lidar com a conduta anti-social;
- Deve-se avaliar periodicamente se houve reincidência de condutas anti-sociais;
- Deve-se trabalhar a dimensão emocional da criança, reforçando-a positivamente, pois se sabe que a má conduta pode ser o resultado de baixa auto-estima, uma vez que ela se adapta à auto-imagem, de modo que o conceito negativo de si mesmo gera más condutas, tal como enfatizado por Corkille (1994). O investimento emocional no aluno, de forma a fazê-lo sentir-se bem, é um método preventivo.

Os Programas de recomendações para reduzir os comportamento anti-sociais dos alunos, e para a atuação face ao problema já existente, devem desenvolver as seguintes estratégias que segundo Fante (2005); Fernandez (1998); Orte (1996); Abramovy (2005), podem ser divididos em estratégias de identificação da realidade do grupo que implica em análise das composições grupais em sala de aula; assim como desmonte e desmistificação das relações de influências negativas; construir estratégias com as quais os alunos não se deixem sofrer influencias negativas; promover estratégias de segurança e confiança em si mesmo, ajudando-lhes a resistir as pressões negativas do grupo; estimular acordos que valorizem as boas relações e coíbam as más, introduzindo paulatinamente certas responsabilidades; realizar reuniões quinzenais ou mensais com os pais dos alunos; construir consensualmente pelo colegiado, os critérios de punições, de forma a construir uma ação coerente e duradoura de repressão à violência.

Para estes Programas também considera-se importante chamar a atenção para o acompanhamento efetivo das estratégias desenvolvidas que visem as mudanças comportamentais, partindo da premissa de que o caminho

será o diálogo e o debate sobre os conflitos e as soluções nos encontros com pais e alunos; deve-se promover a identificação a comunicação a notificação, por escrito, o aluno das conseqüências possíveis de seu comportamento; buscar desenvolver estratégias de acompanhamento e confrontação, onde em primeiro lugar deve-se anotar em fichas todas as ações positivamente ou negativas dos alunos, lembrando-lhes o regulamento e os acordos estabelecidos; por último, buscar escutar com atenção todas as denúncias dos alunos, mesmo aquelas que lhes pareçam pouco importantes, e oferecer-lhes saídas e um canal de análise para o problema.

Berkowitz e Rothman (1984), sugerem que os Programas de Recomendação também estejam baseados na compreensão afetiva, primando pelo estabelecimento de uma boa relação entre aluno-professor, partindo da teoria da aceitação, que pode ser resumida assim: “o aluno tem que aprender a aceitar o professor e a escola. Por sua vez, o professor tem que aceitar o aluno e a manifestação de suas dificuldades” (p. 130).

Para esses autores, as relações afetivas entre professor-aluno, e entre os alunos, são mais importantes que a aquisição de conhecimentos acadêmicos, e que o aluno deve sentir-se aceito, pelo professor e pelos pares, para que seu projeto acadêmico possa ser realizado.

Nessa concepção a função do professor é promover experiências que possam enfrentar com confiança e êxito. É importante fazer sentir ao estudante que o mesmo é aceito como indivíduo e que sua personalidade será compreendida. Como se sabe, a maior parte dos alunos vive situação de carência afetiva, e a melhor forma de tratá-los é mantendo um clima emocional, ou seja, uma atitude de compreensão afetiva.

De acordo com os autores citados anteriormente, é muito importante que se trabalhem nas escolas as habilidades comunicativas, as habilidades

cognitivas e as habilidades sociais. Devido aos programas que já existem, vamos a fixar-nos particularmente em alguns que são da maior utilidade para paliar o maltrato, já que afeta o aperfeiçoamento da personalidade do agressor e da vítima. Isso quer dizer que nos interessa particularmente: a auto-imagem, o controle da ira e da tolerância, a assertividade.

Melhorar a auto-imagem: muitos adolescentes se frustram com facilidade porque tem uma pobre auto-imagem de si mesmos. A auto-imagem determina em que medida nos sentimos bem com nós mesmos. Como podemos melhorar a imagem que temos de nós mesmos? As respostas estão baseadas no programa de J. G. Botvin, ampliado e adaptado por Luengo e outros (1998).

Algumas destas formas são: não generalizar, devemos aceitar que todos tenham certos aspectos, mas isso não quer dizer que tenhamos que ser desastrosos. Concentramo-nos no que é positivo. Devemos nos acostumar em observar as características boas que todos temos. Todos têm algo de bom que nos faz sentir orgulhosos e isso há que apreciar quando nos auto-avaliamos. Ser conscientes dos fracassos e dos êxitos. Valorizar qualquer êxito do passado por pequeno que seja. Pedir aos alunos que pensem o maior sucesso que esperam obter no futuro. Concentramo-nos no que é positivo.

Em certas coisas é possível que sejamos piores que outras pessoas, porém em outras coisas seremos melhores. Confiar em nós mesmos, em nossas forças e em nossas capacidades e opiniões; aceitarmos a nós mesmos tal como somos, pessoas importantes e valiosas. Estabelecer metas. Para estar satisfeitos com nós mesmos devemos identificar coisas que gostaríamos mudar e coisas que nos gostaríamos lograr. Por isso teremos que planejar metas, que sejam realizáveis e que nos levem a materializar essas mudanças.

Controle da ira e da Ansiedade: é óbvio que as reações de conduta e ira da ansiedade, quando acontecem com frequência, resultam inadequadas, por

isso teremos que ensinar a expressar esses sentimentos e controlarmos. A ansiedade consiste em procedimentos de temor, inquietude, tensão, preocupação e a insegurança que experimentamos frente às situações que consideramos ameaçadoras, tanto física quanto psicologicamente. A ira faz referencia a um conjunto particular de sentimentos que incluem a chateação, a irritação, raiva, etc. e que costumam aparecer quando acontece um fato que nos contrariam.

As técnicas de controle emocional de acordo com os autores citados anteriormente, em geral se baseiam no seguinte processo: na realização de uma lista de situações que geram cada emoção; na respiração profunda; no ensaio mental; no pensamento positivo e no relaxamento. Um método muito útil é pensar positivo; abandonar os pensamentos negativos e imaginar a situação analisando desde um ângulo positivo.

A assertividade é aquela faculdade da personalidade pela qual somos capazes de negar contundentemente as proposições que podem desviar de nosso juízo. Devido a pressões ou tentações de um grupo ou de um indivíduo e também a capacidade de resistir a essas possíveis pressões adotando técnicas apropriadas. Como dizer-lhes? Falar em um tom de voz forte, mostrar-se seguro e confiante do que está dizendo, olhar outra a pessoa diretamente nos olhos, orientar o corpo em direção a pessoa com quem esteja falando e manter uma distancia adequada (acercar-se para expressar afeto e longe para dizer que tem que ir embora).

As técnicas para desenvolver a assertividade se baseiam nas seguintes regras: em dizer não; em dizer a verdade; em dar uma desculpa convincente; em mudar de lugar; em mudar de tema; em repetir continuamente não, não, ou com variações de resposta; em abandonar a situação; em atuar friamente, e finalmente em evitar a situação.

Ainda sobre os Programas de Recomendação, é importante que se trabalhe, também, nas escolas com o conceito de auto-estima dos elementos implicados. Este, a juízo de Roche e Sol (1999) se refere a “percepção de juízo de valor que cada um tem de si mesmo em relação aos atributos positivos desejados, levando em conta pensamentos e recordações dos próprios recursos, capacidades, atitudes e condutas” (p.10). Outra acepção interessante de auto-estima nos proporciona Corkille (1994: 21) quando disse: “auto-estima é o que cada pessoa sente por si mesma, seu juízo geral se acerca de si mesmo, a medida em que agrada sua própria pessoa em particular”.

Uma opção muito eficaz na prática destes programas é o poder curativo da música e das imagens visuais. Pode-se propor aos alunos uma música com texto que resulte em auto-afirmações positivas. Por isso, dispor de música ambiental em nossos centros também é relaxante. Um grande percentagem de crianças com problemas emocionais são más visuais que verbais (sobretudo as que têm dificuldades com a linguagem). Por isso, argumentam Bloch e Hewit (1995), em lugar de escutar palavras, eles vêm imagens.

As afirmações positivas que devem fazer estas crianças irão acompanhadas de desenhos que simbolizarão o conteúdo da afirmação, para tanto, terá que se utilizar das seguintes técnicas:

- visualização das ilusões, que consiste em busca romper o ciclo do desespero e a sensação de inutilidade pedindo as crianças que imaginem algo melhor do que existe nesse momento;
- - do papel da testemunha na formação da auto-estima, onde esta legitima, afirma e reconhece a criança.

As testemunhas constroem a auto-estima das crianças de duas formas: dando estímulos positivos para ser e estímulos para fazer.

De acordo com Bloch e Hewitt (1999) os “estímulos para ser surgem quando damos à criança uma consideração incondicional que a criança internaliza como amor próprio.

Graças ao carinho e ao cuidado da testemunha, a criança aprende que importa a alguém” (p. 91). Estes mesmos autores concordam que os estímulos para fazer, acontecem quando refletimos os êxitos da criança, e reconhecemos as coisas em que as mesmas se destacam. Algumas formas de dar esse estímulo podem ser:

- Criar pequenos êxitos.
- Dar aos alunos oportunidades para triunfar.
- Ajudar a tomar decisões seguindo o método dos cinco passos: definir claramente o problema, ter em conta o maior número de alternativas possíveis, buscar a informação necessária para tomar a decisão, pensar nas conseqüências de cada alternativa e eleger a melhor alternativa e levar a cabo.
- Respeitar as opiniões dos alunos.
- Ensinar a definir os problemas.
- Apoiar e potencializar a criatividade do aluno.
- Ensinar a auto-valorizar a cada pequeno progresso.
- Reforçar positivamente cada vez que execute uma atividade corretamente.
- Apoiar e potencializar sua criatividade.
- Permitir que cometa erros e que aprendam a lei ensaio-erros.
- Ajudar a analisar as falsas valorações que fazem de si mesmo contrastando-as com o pólo oposto apreciativo positivo.
- Evitar fazer comparações.

→ Praticar jogos cooperativos onde os companheiros fazem elogios de cada um (p. 91).

Sabemos ademais, por numerosas investigações que as crianças com problemas de adaptação têm efetivamente maior dificuldade para produzir alternativas de pensamento, e que crianças com transtornos emocionais não eram capazes de antecipar as consequências de seu comportamento.

A educação emocionalmente inteligente proporciona umas ferramentas poderosas para ajudar aos filhos e aos alunos a controlar a ira. Expõem Elias e outros (1999) que “as pegadas dactilares dos sentimentos explicam que o aluno aprenda a reconhecer o mais cedo possível os sinais do seu corpo, quando comesse a sentir-se furioso” (p. 253).

Há crianças que apertam os punhos quando a respiração se acelera. Sempre existe algum sinal, e o primeiro passo consiste em que os pais ajudem a seus filhos a reconhecer as próprias habilidades para que possam praticar muitas habilidades sociais. Sirvam como exemplo os que propõem Roche y Sol (1999: 324):

- Dignidade e auto-estima – direitos humanos, racismo, dignidade na velhice, falar e respeitar os avós, respeitar os mais velhos, dignidade aos descapacitados;
- Habilidades e atitudes – melhorar a escuta, saber agradecer, as saudações e os sorrisos, saudar a família, saber perguntar e responder;
- Valoração positiva – difundir a positividade, valorar coisas positivas do outro, valorizar-se, expressar elogios e vencer a inveja, superar as antipatias;
- Criatividade – alternativas à resolução de conflitos, tomada de decisões, passos à solução de problemas humanos, aprender a perdoar, vantagens de perdoar;

- Ações pró-sociais e pró-sociabilidade coletiva . – valorizar a família, aprender sobre os fundamentos da convivência, o que é ser pro social, celebrar a realização de ações comunitárias, desenvolver a sensibilidade frente aos outros (os que padecem fome/injustiça), todos pelo bairro/pátio;
- Comunicação – aprender a identificar modelos de expressão, e a compreender e interpretar as intenções, através da expressão mímica do que gostamos;
- Resolução da agressividade – análise da agressividade e do autocontrole, aprender técnicas de negociação interpessoal, me causa incômodo o que faço e o que incomoda aos outros;
- Aprender como evitar e diminuir brigas, negociação coletiva, indagar-se sobre o que temos feito pela promoção da paz, analisar a competitividade, demonstrar que cooperar é melhor que competir;
- Empatia – mudança de perspectiva, identificação com um problema dos outros, trabalhar em equipe.

6.1 ESTRATEGIAS DE INTERVENÇÃO E PREVENÇÃO DO BULLYING

Após a listagem de tópicos de ação e de interação visando a prevenção e a transformação de situações de *bullying*, propomos algumas outras ações de caráter geral e individual, com o objetivo de analisar a relação entre as dimensões pessoal, social e cultural presentes no fenômeno de *bullying*.

Nesse sentido, é que defendemos estratégias de intervenção e prevenção ao *bullying em caráter* comunitário, para tornar a escolar e a comunidade conscientes da existência do fenômeno e, sobretudo, das conseqüências advindas desse tipo de comportamento.

A conscientização e a aceitação de que o *bullying* é um fenômeno que ocorre, com maior ou menor incidência, em todas as escolas de todo o mundo, independentemente das características culturais, econômicas e sociais dos alunos, e que deve ser encarado como fonte geradora de inúmeras outras formas de violências são fatores decisivos para iniciativas bem-sucedidas no combate à violência entre escolares, como propõe Fante (2005) com o Programa Educar para a Paz, onde tem como pilar a identificação, conscientização, diagnóstico e estratégias psicopedagógicas de intervenção e prevenção do fenômeno *bullying* na escola.

Esta mesma autora chama a atenção que o sustentáculo do Programa está ancorado em valores humanos da tolerância e da solidariedade, e apresenta os seguintes objetivos:

- a) que os alunos sejam conscientizados do fenômeno e suas conseqüências, 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;
- b) 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;
- c) 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 (p.)..

No Programa Educar para Paz,⁵ Fante (2005) chama a atenção dos diversos passos a serem seguidos para a sensibilização, orientação e desenvolvimento de estratégias que deverão nortear a dinâmica das escolas frente ao problema da violência escolar. De acordo com a autora, é necessário que se tome consciência e firme compromisso a essas proposições, levando em conta as reflexões as diversas formas de violência, escolha da comissão e do coordenador do programa e do tutor.

⁵ Em anexo o esquema psicodinâmico educar para a Paz e dos passos necessários para a sua implantação.

Segundo Fante(2005) é de fundamental importancia investigar a realidade da escola através das obsevações , anotações aplicação de instrumentos para identificar a problemático do bullying, assim como buscar divulgar os indicadores e confecção de material explicativo, jornada sobre violencia e apresentação do diagnostico escolar. Tais medidas são de suma importancia para a modificação da realilidade escolar.

Algumas medidas do programa prevê o desenvolvimento das estratégias e prevenção a violencia, adotam os primeiros passos, dentre elas estratégias gerais,medidas de supervisão e observação com alunos solidários, serviço de denúncia, encontros semanais para avaliação, estratégias individuais, identificar a realidade dos alunos através da redação sobre a vida escolar e 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, e orientações sobre convivência familiar, grupo de pais solidários.

A avaliação do trabalho deve ser constante no ambito escolar, e faz parte do segundo passo proposto, levando em conta o novo diagnostico sobre realidade escolar, através da apresentação do diagnostico a comunidade e a revisão e manutenção do programa.

O conhecimento da realidade escolar constitui uma ferramenta para entender o problema da violencia escolar, assim Fante (2005), alerta que a conscientização e compromisso da comunidade escolar, dos profissionais de educação, da familia e da comunidade em que está inserida a escola é de fundamental importancia para o bom resultado das ações propostas.

CAPÍTULO VII
DADOS OBTIDOS NA INVESTIGAÇÃO E SUAS ANÁLISES

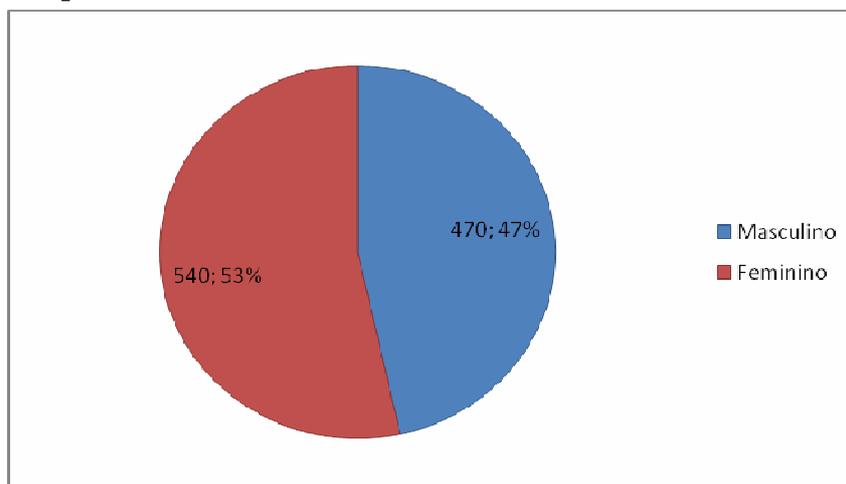
Os dados obtidos pelo questionário fechado (Anexo III) levaram-nos a realizar algumas análises importantes para identificar as diferentes formas e contextos do *bullying* na escola, não somente para testar nossas hipóteses, para identificar como cada questão presente no questionário permitiu demonstrar as formas de manifestação do *bullying*.

Nossa análise obedeceu aos seguintes passos:

Pré-teste. Elaboramos um questionário piloto e aplicamos em nossa amostra aleatória. Ao iniciar a sistematização dos dados, percebemos que algumas questões se repetiam e faltávamos informações importantes. Decidimos reformular algumas questões e inserir outras, de forma a termos mais informações e detalhes sobre o fenômeno estudado.

Primeira fase de análise – Organizamos todas as questões em análises simples, unidimensional, apenas com a frequência. São apresentados os resultados e discussão de cada Tabela que representa tais frequências obtidas:

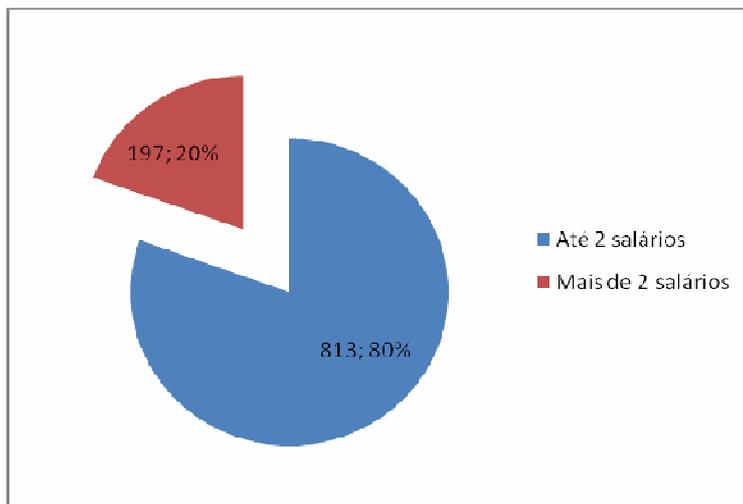
7.1 Gráfico 1: Frequência de Sexo.



De acordo com o gráfico acima, de um total de 1010 sujeitos pesquisados, 47% são do sexo masculino e 53% são do sexo feminino. Como

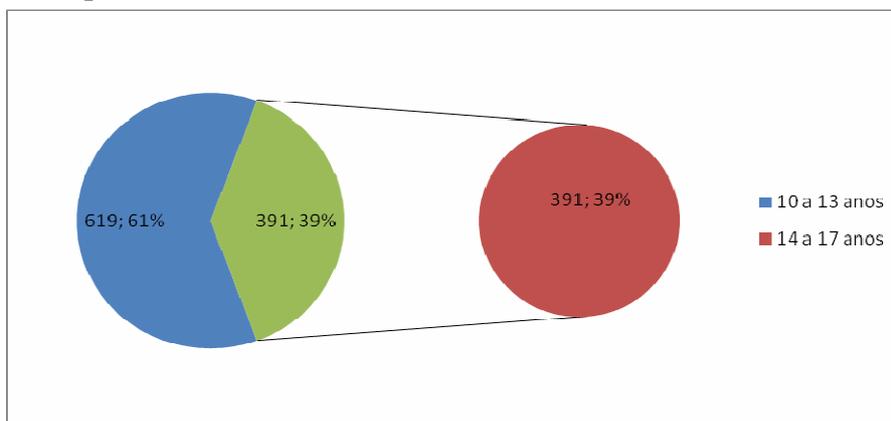
visto, há uma predominância de meninas, demonstrando a tendência populacional brasileira.

7.2 Gráfico 2: Frequência da renda familiar



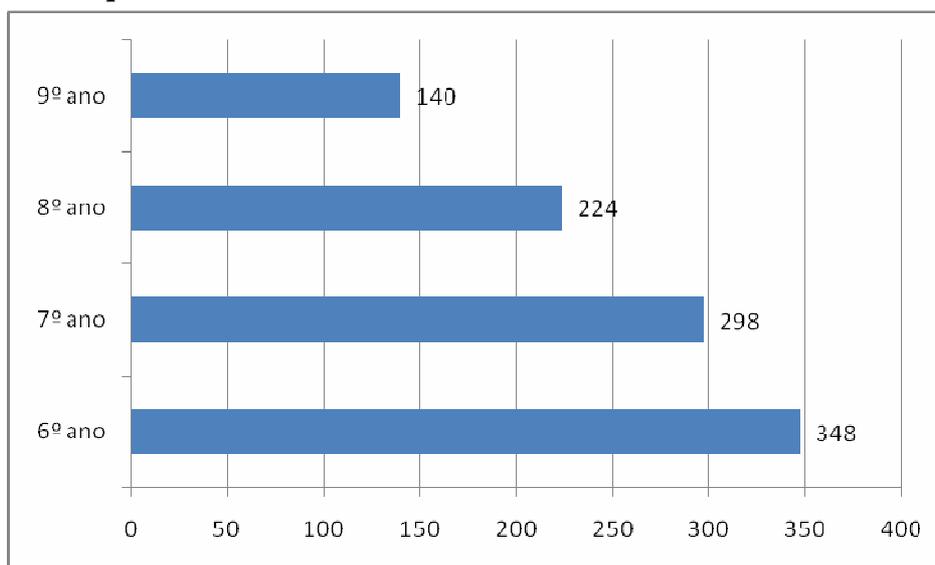
Solicitou-se aos alunos que informassem sobre a renda familiar, para observar se havia uma correlação importante entre classes sociais ou estratos de classes e a violência escolar. Verificou-se que, 80%, têm como renda familiar, o equivalente até 2 salários mínimos. Entende-se por salário-mínimo, o valor estabelecido pelo governo, para remuneração básica do trabalhador no Brasil, com a finalidade de cobrir as necessidades básicas mensais, o que equivale a mais ou menos 270 dólares.

7.3 Gráfico 3: Frequência da idade.



De acordo com os dados apresentados, o percentual encontrado, referente à faixa etária de sujeitos de 10 a 13 anos foi de 61% dos alunos entrevistados, enquanto a faixa etária menos numerosa, que apresenta o universo escolar dos alunos questionados, de 14 a 17 anos, representa 39% dos sujeitos.

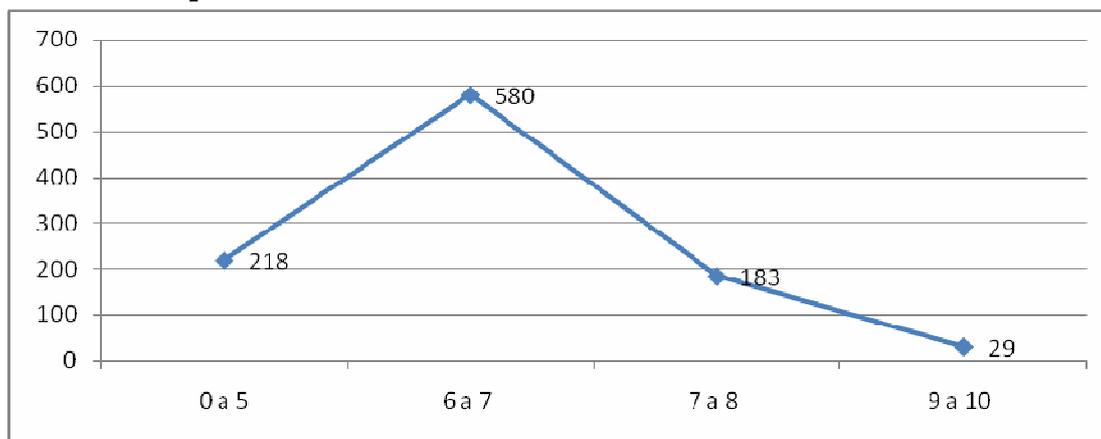
7.4 Gráfico 4: Frequência do ano.



Do total de 1010 alunos entrevistados no ensino fundamental do 6º ao 9º anos; 34,8% estavam matriculados no 6º ano; 29,8% no 7º ano, enquanto que 22,4% freqüentam ao 8º ano. Destes alunos matriculados 14% declararam estar estudando no 9º ano do ensino fundamental.

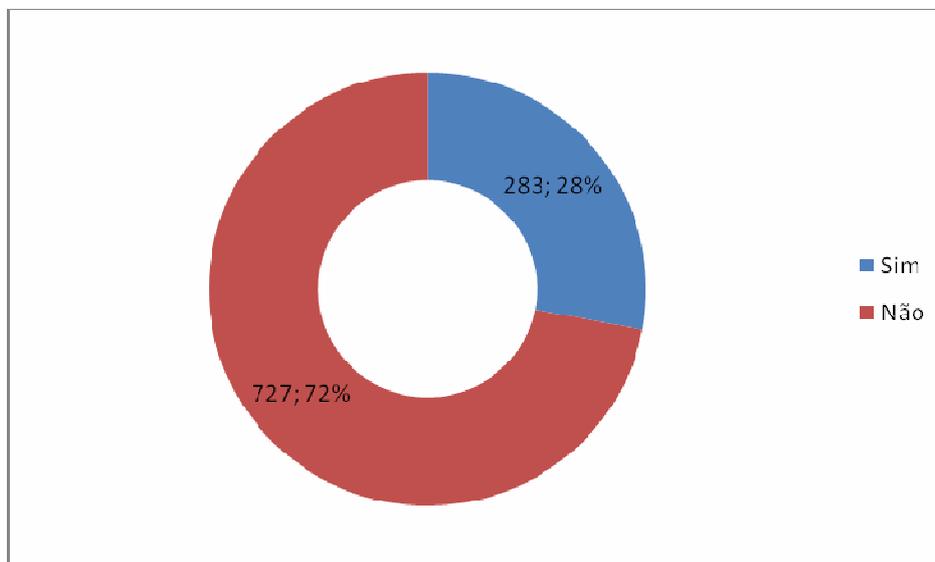
Pode-se observar que o número de alunos matriculados no 5º ano inicial do ensino fundamental é satisfatório, porém há um declínio no número de alunos matriculados, quando se trata de passar para o ano seguinte, que é o 6º ano, mantendo um equilíbrio entre o número de sujeitos que freqüentam os anos intermediários (7º e 8º anos). Essa relação índice de alunos matriculados no 9º ano com relação às outras séries apresenta um baixo percentual de continuidade com o ano final.

7.5 Gráfico 5: Frequência das notas na escola.



Ao analisar os dados do gráfico 5, 21,8% de um total de 1010 sujeitos, responderam que obtinham medias 0 a 5, enquanto 58% declaram ter como notas de 6 a 7. Podemos observar que 18,3% tem rendimento escolar de 7 a 8, e por ultimo 2,9% tem notas de 9 a 10.

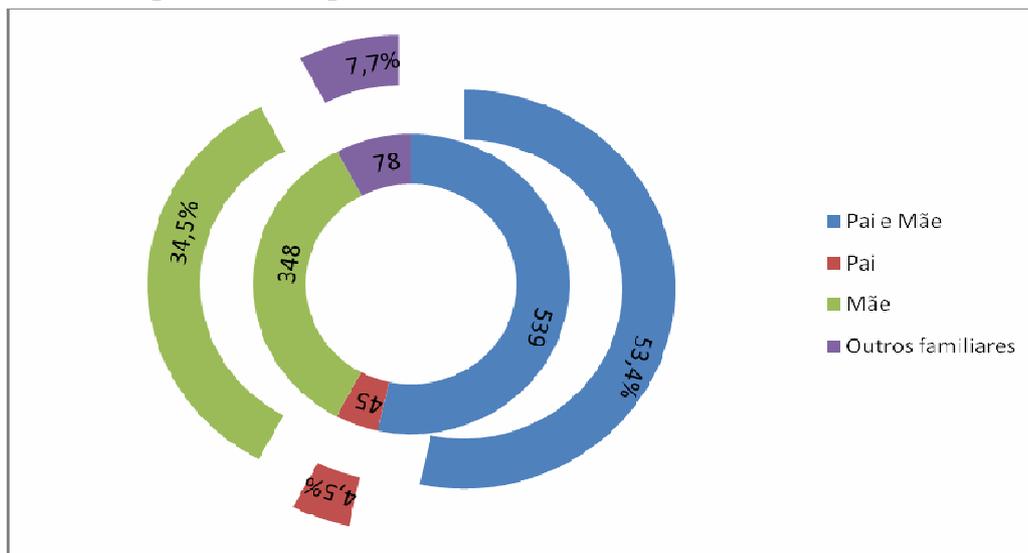
7.6 Gráfico 6: Frequência da repetência na escola.



Ao serem perguntados quanto à repetência escolar, os alunos que responderam afirmativamente representam 28,0% dos sujeitos, enquanto 72,0% disseram não ser repetentes. Podemos observar, quanto ao desempenho dos

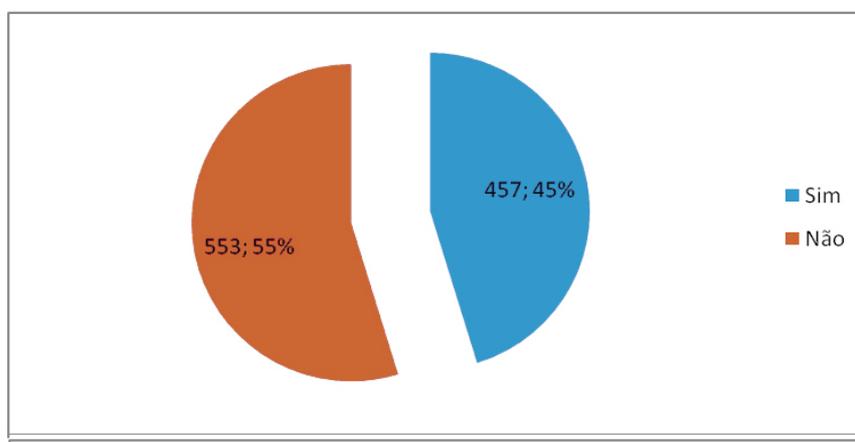
alunos, que o índice é positivo, com mais de 70% de aprovação. Nessa perspectiva, não podemos atribuir à frustração da reprovação aos casos de agressão, embora fique evidenciado um alto índice de repetência.

7.7 Gráfico 7: Frequência com quem você mora.



Os dados do gráfico acima evidenciam a situação familiar em que se encontram a gama dos alunos estudados. Foi perguntado com quem eles moravam. Dos 1010 sujeitos, 53,4% relataram morar com os pais; 4,5% responderam viver somente com o pai; 34,5% disseram morar somente com a mãe, e; 7,7% informaram morar com outros familiares.

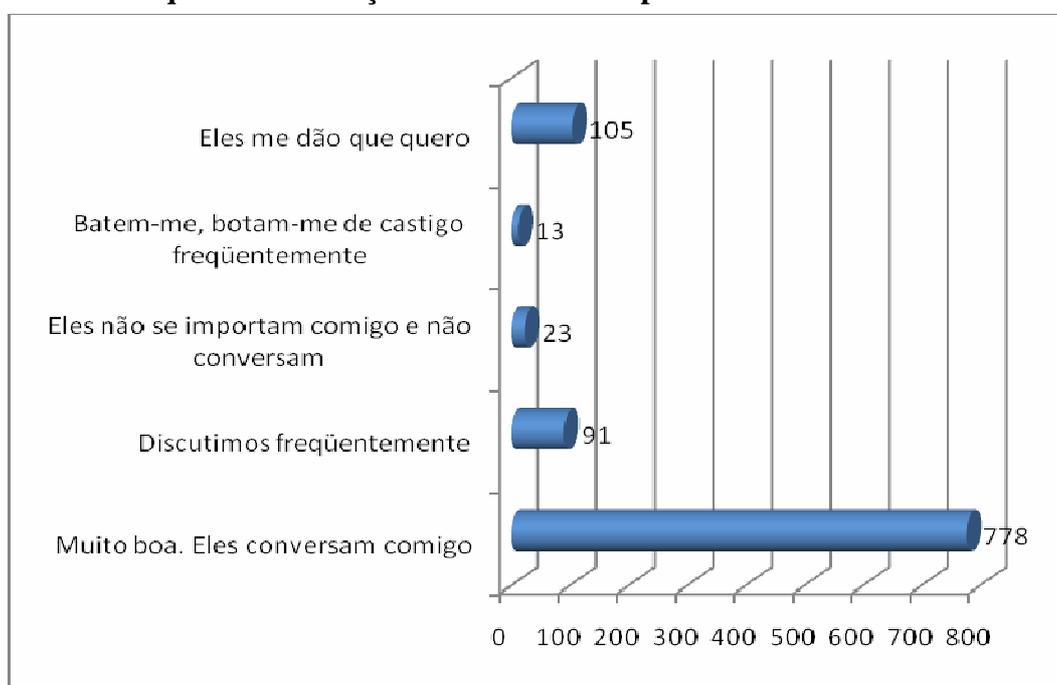
7.8 Gráfico 8: Frequência do aspecto conjugal dos pais dos alunos.



Como se observa na tabela acima 45% declarou que seus pais são separados, enquanto 55% registraram que seus pais não são separados. Verificamos que a taxa de separação entre os pais dos alunos pesquisados, é elevada, o que produz contexto de risco familiar.

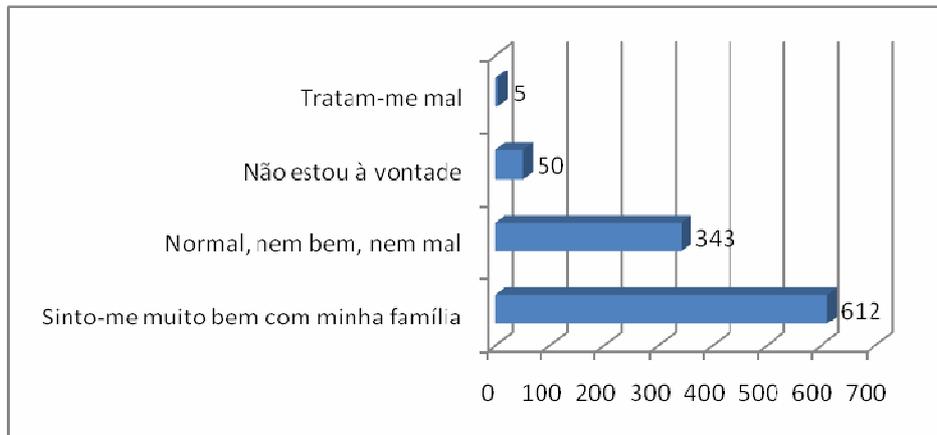
Os resultados relativos à situação familiar em que se encontram esses alunos, demonstrou dados relevantes que podem ser um ponto de partida para fomentar discussões sobre as práticas da violência no ambiente escolar.

7.9 Gráfico 9: Frequência da relação do aluno com os pais ou familiares.



Com relação aos dados da tabela acima, podemos destacar que 77,8% dos indivíduos pesquisados registram ter uma relação muito boa com seus pais ou familiares. De acordo com 9,1% desse universo, disseram discutir freqüentemente com seus familiares, enquanto 10,5% ressaltaram que a relação com os seus familiares dá-se porque os mesmos fazem tudo que eles querem. Dos 1010 pesquisados 2,3% informam que os pais não se importam e não conversam com eles, e 1,3% mostram que os pais são agressivos.

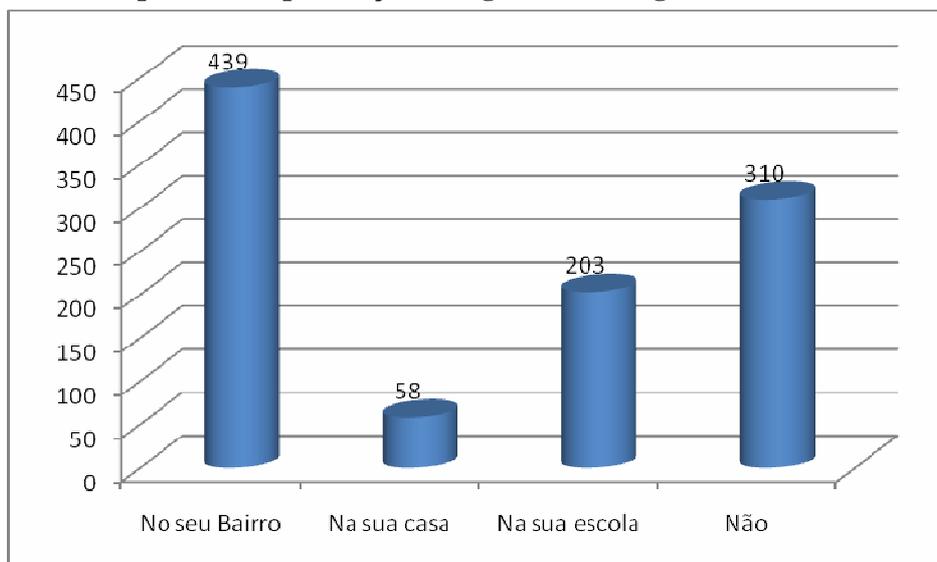
7.10 Gráfico 10: Frequência do sentimento em relação à família.



Ao analisar os dados coletados à pergunta como os alunos se sentem em casa, 61,2% dos alunos revelaram que se sentem muito bem em casa, enquanto que 34,3% afirmam sentir-se normal, nem bem, nem mal. As representações percentuais de 5% apresentam a resposta de que os alunos não estão à vontade e 0,5% disseram ser tratados mal.

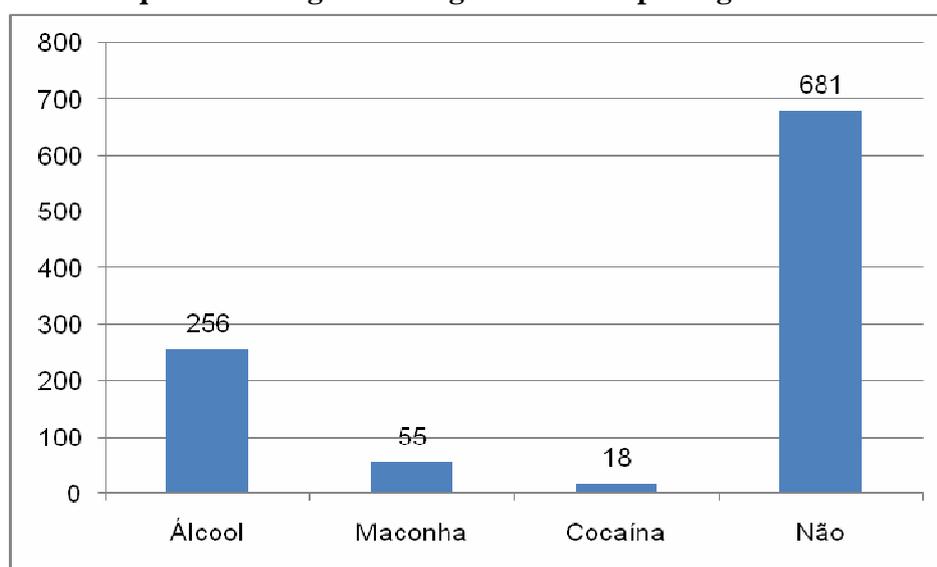
Pode-se observar que existe uma relação de convívio familiar satisfatória com relação à maioria dos sujeitos.

7.11 Gráfico 11: Frequência da presença em algum ato de agressão ou violência.



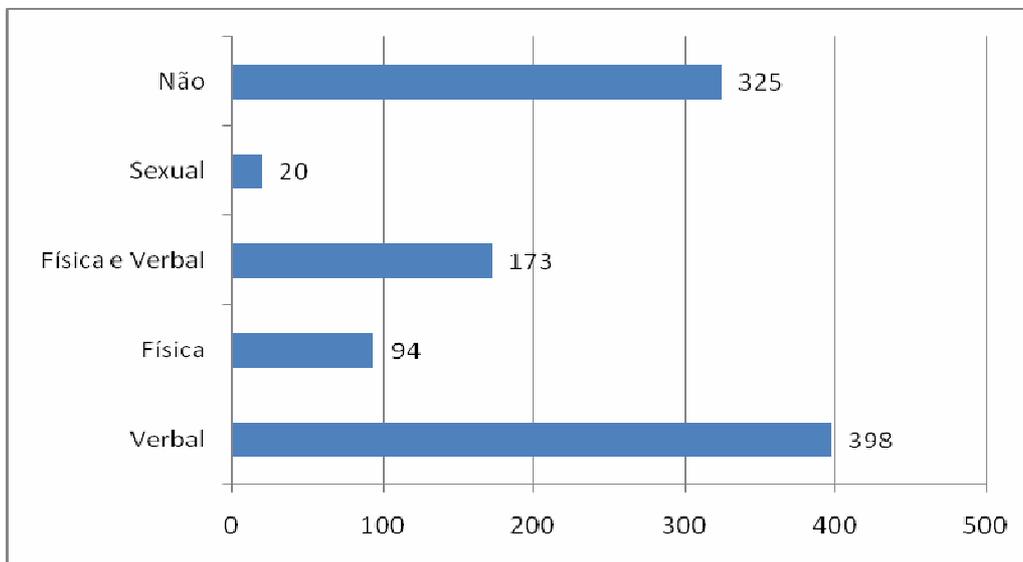
Neste gráfico podemos observar que 43,9% relataram ter presenciado algum tipo de violência ou agressão no bairro, frente a 5,8% que afirmaram haver presenciado algum tipo de violência em casa, 20,3% disseram ter presenciado tal ocorrência na escola e 31% dos alunos indicaram que não presenciaram cenas de violência ou agressão em nenhum dos ambientes apresentados.

7.12 Gráfico 12: Frequência de algumas drogas utilizadas por algum membro da família.



Com a pergunta: alguém da sua família usa drogas, os dados apresentados são de que dos 1010 sujeitos que responderam ao questionário, 68,1% responderam que nenhum familiar usa drogas, enquanto que 25,6% afirmaram que há consumo de álcool na família, 5,5% é a representação de alunos que relataram o uso de maconha entre os familiares, e somente 1,8% apontam o uso de cocaína por algum membro familiar.

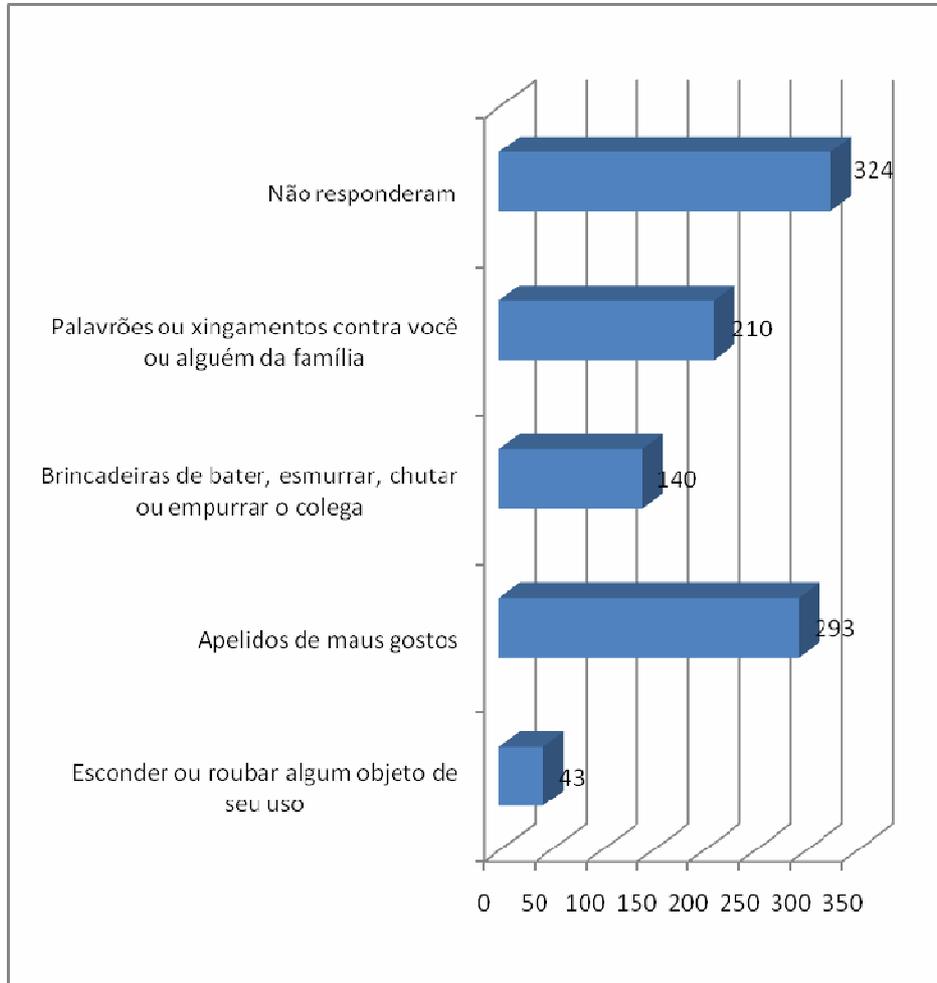
7.13 Gráfico 13: Frequência das agressões sofridas dentro da escola ou por parte dos colegas.



Neste gráfico, verificamos que 32,5% dos alunos, afirmaram não ter sofrido agressão de nenhum tipo. Quanto às respostas indicativas de existência de agressão, sistematizamos os dados referentes às respostas por tipo de agressão em quatro grupos: agressão verbal, agressão física, agressão verbal e física e agressão sexual. No primeiro grupo, agressão verbal tem 39,8% dos alunos que declararam ter sofrido agressão verbal. Os dados apresentados referentes ao grupo agressão físicas são de 9,4% dos alunos vítimas de agressões.

Observa-se que 17,3% alunos declararam ter sido agredido de forma física e verbal. Para 2% dos alunos, as agressões sofridas por eles, referem-se ao quarto grupo que denominamos de agressão sexual.

7.14 Gráfico 14: Frequência do motivo que levou às agressões.

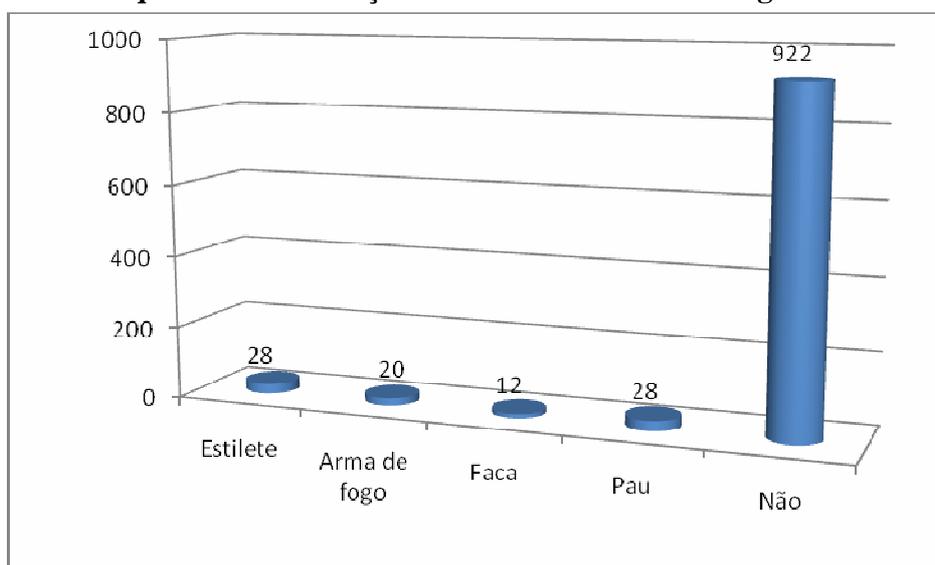


Os índices de violência apresentados nesses dados podem ser relevante como ponto de partida para fomentar discussões sobre as práticas de violência no ambiente escolar.

Buscamos identificar as razões ou motivos subjetivos que os alunos construía para agredir, ser hostil ou indiferente ao colega, e listamos os motivos apresentados. Dos alunos pesquisados que responderam afirmativamente ter agredido ao colega, 4,3%, relataram que agrediram porque seus pertences foram roubados ou escondidos, enquanto 29,3% do alunos

informaram que os apelidos de mau gosto constituíram o motivo de seus comportamentos agressivos. Brincadeiras de bater, esmurrar, chutar ou empurrar o colega, constituíram as razões pelas quais 14% realizaram atos de agressão. Palavrões e xingamentos contra os mesmos ou membros da família, totalizaram 21% das agressões. Enquanto que 32,4% não responderam à pergunta.

7.15 Gráfico 15: Frequência da utilização de materiais durante as agressões.



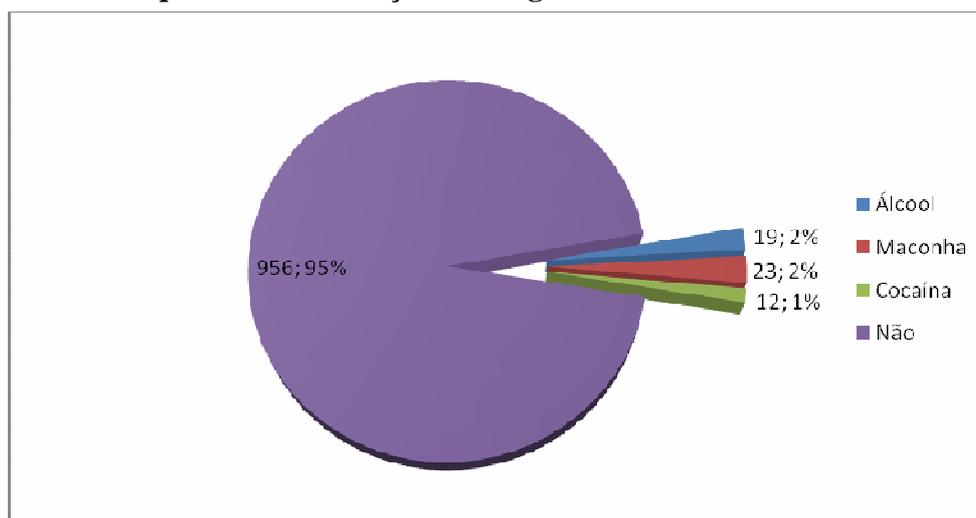
Foi perguntado aos alunos se tinham usado algum tipo de objeto para ferir, cortar ou machucar a algum colega durante uma agressão. De um total de 1010 alunos, 92,2% responderam que não, que nunca tinham usado nenhum objeto para agredir aos colegas. Os alunos que responderam afirmativamente demonstraram uma diversidade de instrumentos usados na agressão.

Quanto à utilização de estilete, apenas 2,8% admitiram ter usado essa arma, enquanto 2,0% declararam ter usado arma de fogo como instrumento para ferir o colega. Para 1,2% que responderam afirmativamente, o objeto usado para agredir o colega foi a faca. Encontramos 2,8% que declararam ter usado pau para machucar algum colega.

Como ficou demonstrado, embora possa ser considerado um percentual baixo, não deixa de ser preocupante a utilização de objetos que produzem perfuração ou cortes utilizados pelos alunos para ferir os colegas, demonstrando intencionalidade e disposição para comportamentos agressivos.

Observa-se nas literaturas nacional e internacional, que o porte de armas de fogo ou armas brancas no ambiente escolar, possibilita a ocorrência de confronto extremo. O uso ou porte de armas na escola, ganha um símbolo de poder, que intimida, provoca e exclui o diálogo como forma de negociação de conflitos.

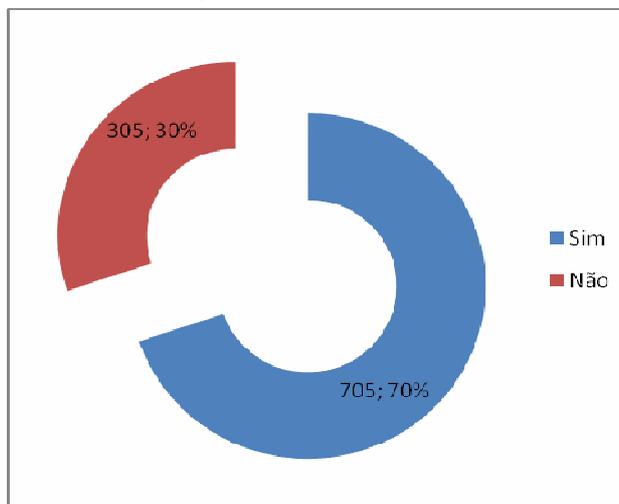
7.16 Gráfico 16: Frequência da utilização de drogas na escola.



Segundo dados apresentados no gráfico acima, um percentual de 95%, afirmaram não ter consumido droga na escola. Os alunos que afirmaram ter utilizado álcool como droga na escola, representa 2%, enquanto 2% declaram ter usado maconha e 1% representam os alunos que indicam ter usado cocaína no ambiente escolar.

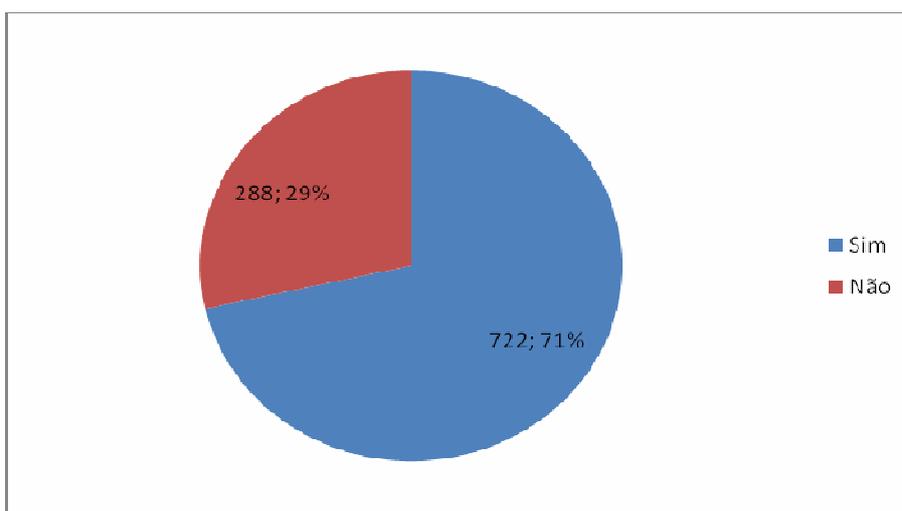
Se considerarmos a faixa etária, de 10 a 17 anos, e os períodos de aula, diurno, verificamos que evidencia um risco elevado de comportamentos desviantes, podendo gerar agressividade no ambiente escolar.

7.17 Gráfico 17: Frequência de ameaça "vou te pegar lá fora".



A ameaça é uma forma de intimidação que causa temor e medo aos alunos. Nesse sentido, buscamos identificar ameaças de agressão extraclasse, como extensão da violência no interior da escola. Verificamos que essa situação de enfrentamento demarca o cotidiano de 70% que responderam afirmativamente à pergunta se na sua sala de aula você já ouviu alguém dizer “vou te pegar lá fora”. O restante, representando 30% do total, informa não ter ouvido esta forma de ameaça.

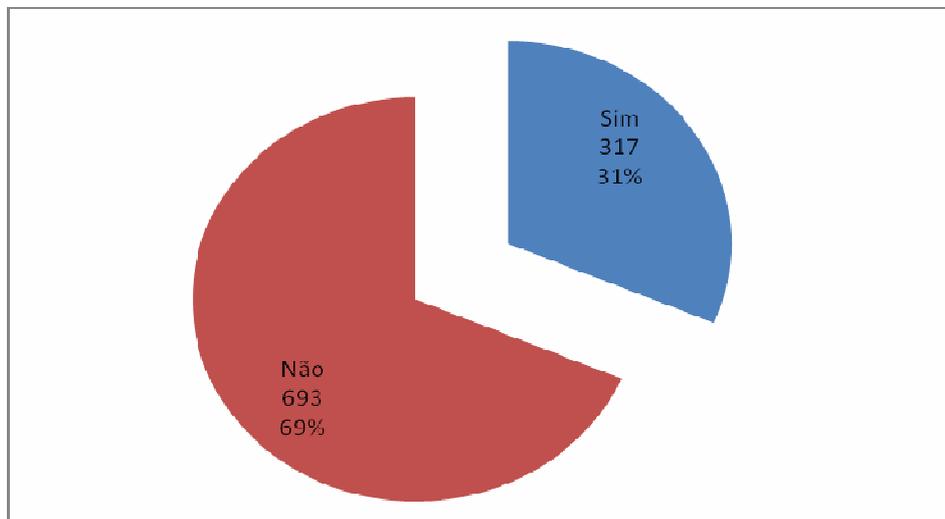
7.18 Gráfico 18: Frequência para a solução da violência na escola.



Os dados da tabela acima revelam que 71%, acreditam ter solução as práticas de violência na escola, enquanto 29% afirmam que esse problema não tem solução.

Os níveis de descrença e de sentimento de impotência demonstrados revelaram um estado de desconfiança e ameaça que banaliza a violência na escola, como algo inevitável.

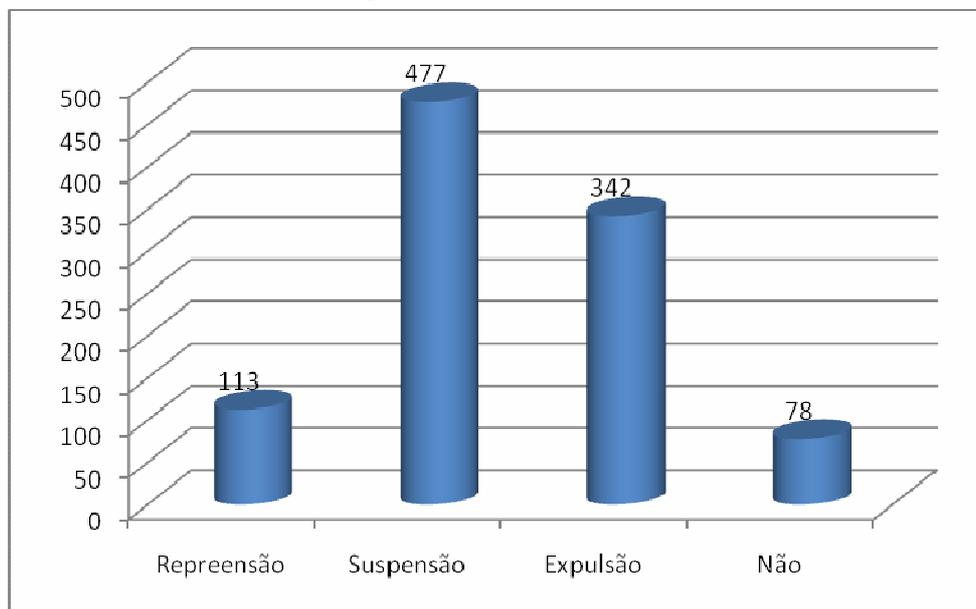
7.19 Gráfico 19: Frequência de vingança na escola.



Como mostram os dados, 31% informaram ter-se vingado de quem os agrediu, enquanto 69% alunos declararam nunca ter revidado à agressão.

Observa-se que a cultura do revide, da vingança, mais freqüente nas sociedades mais simples, tem deixado traços que se presentificam nos alunos baianos, dando legitimidade à cultura da vingança e da agressividade com colegas.

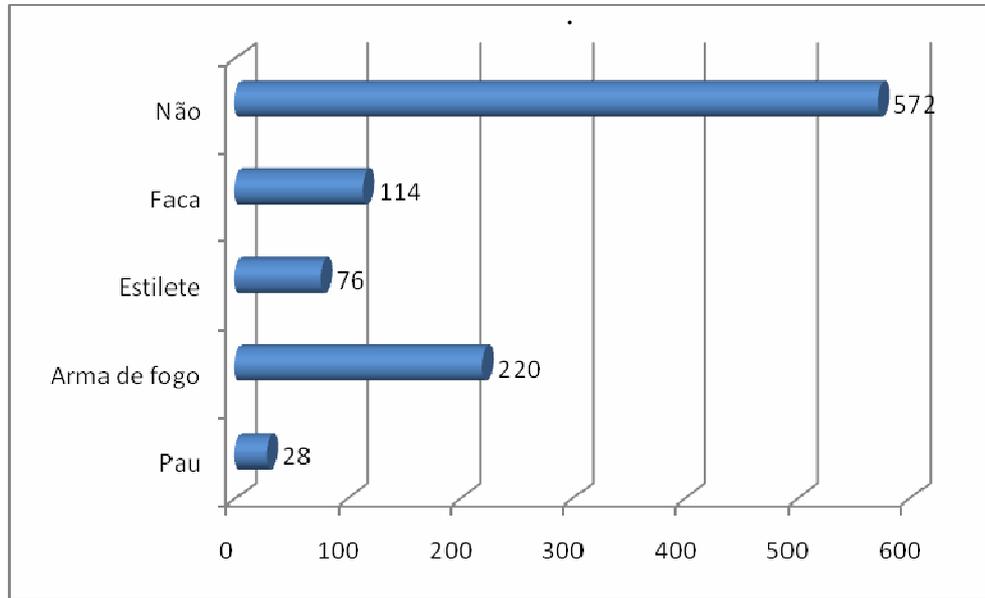
7.20 Gráfico 20: Frequência de punição.



Essa questão buscou identificar a postura subjetiva e os valores dos alunos quanto a não violência, ao controle e punição dos agressivos. Observamos que 7,8% revelaram que o aluno que agrediu a um colega não deve ser punido. De acordo relato de 11,3% dos alunos, a repreensão é a forma de punição. Enquanto que para a maioria dos alunos 47,7%, afirmaram ser a suspensão uma maneira de punir o agressor. Entre os sujeitos, 34,2% indicaram que o aluno deve ser punido com a expulsão.

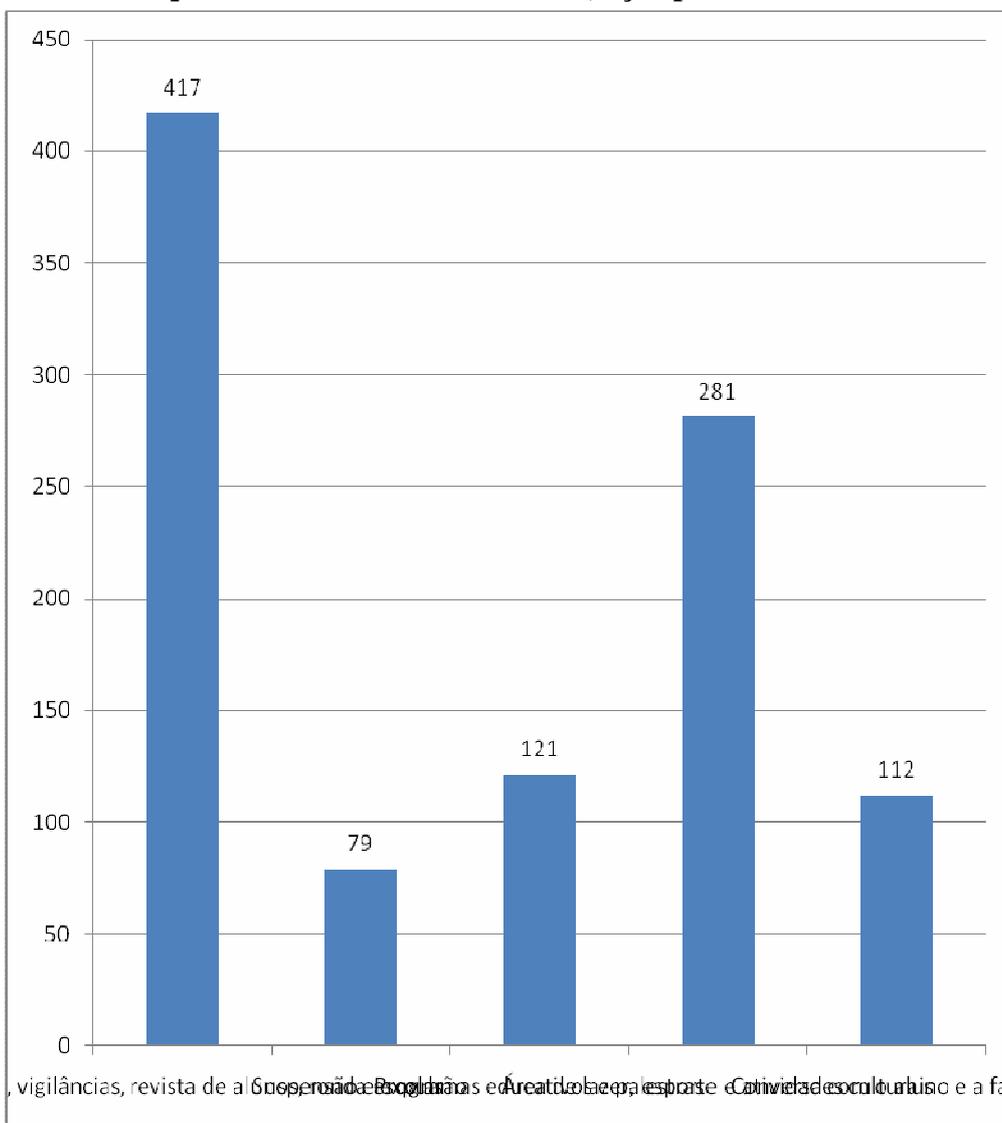
Observamos que há uma tendência às expectativas de punição drástica, como se a repressão de atos violentos tivesse que seguir a mesma lógica de intolerância.

7.21 Gráfico 21: Frequência de observação do uso de armas na escola.



Esta questão representou um item importante para avaliar a entrada de armas na escola, e também quis demonstrar se os estudantes percebem sinais de violência no seu ambiente de estudo. Ao Indagarmos se tinham presenciado a entrada de armas na escola, 57,2% responderam negativamente. Daqueles alunos que afirmaram ter presenciado a entrada de algum tipo de armas, 2,8% disseram ter visto pau; 22% dos alunos declararam ter presenciado a entrada de arma de fogo; 7,5% informaram que viram entrada de estilete e 11,3% disseram ter visto a entrada de faca como arma.

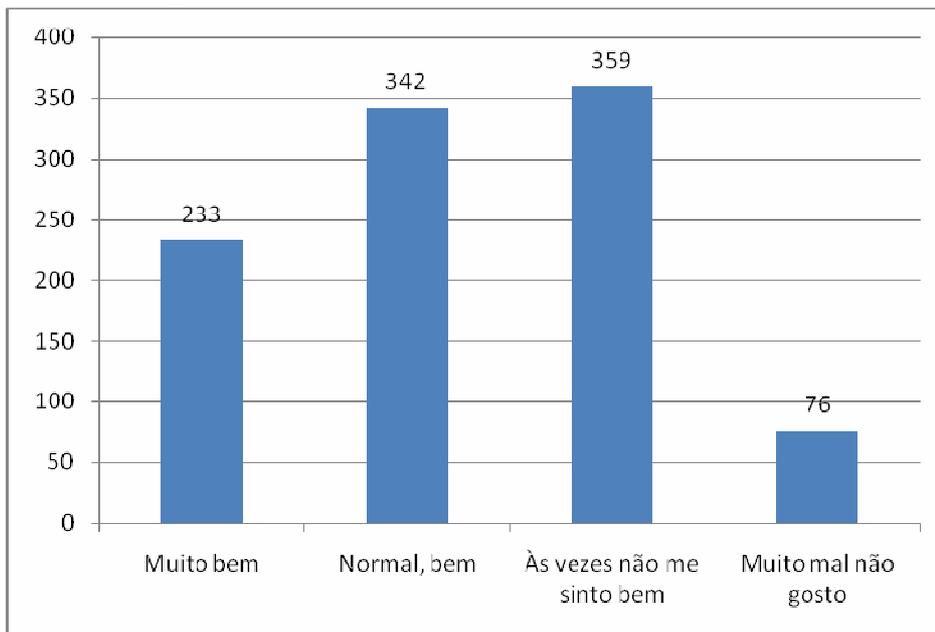
7.22 Gráfico 22: Frequência caso aluno fosse diretor, ação para coibir a violência na escola.



Os dados acima oferecem a visão dos alunos de como tratar a situação da violência na escola. De acordo 41,7%, apontaram câmeras, vigilância na escola, revista de alunos, ronda escolar como recurso para evitar a violência, enquanto 7,9% sugeriram as medidas de suspensão e expulsão. As medidas como programas educativos e palestras, manifestam a vontade de 12,1% alunos. Para 28,1%, área de lazer, esporte e atividades culturais, favorece o clima de tolerância ou não violência na escola. Como medida para evitar a

violência na escola, um percentual de 11,2% dos alunos, apontaram a participação da família no ambiente escolar e propuseram o dialogo com os demais alunos, como medidas para solucionar a violência, caso fossem o diretor da escola.

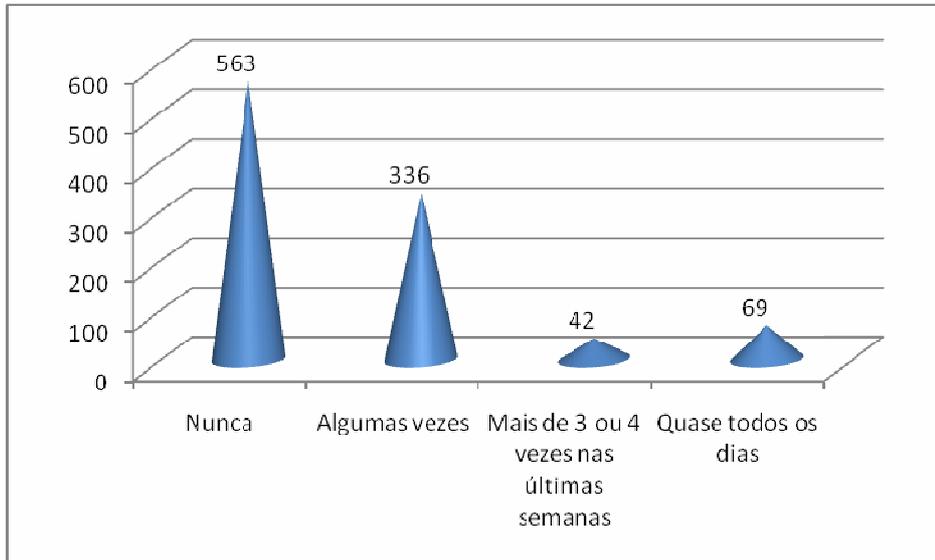
7.23 Gráfico 23: Frequência de como aluno se sente no ambiente escolar.



Os dados apresentados referem-se ao grau de satisfação do aluno no ambiente escolar. Respondendo à pergunta: como você se sente no ambiente escolar, verificamos que 23,3% dos alunos sentem-se muito bem, 34,2% afirmaram sentirem-se normal e bem, enquanto o percentual de 35,9% dos alunos, informaram que às vezes não se sentem bem e 7,6% mostraram que estão muito mal e de que não gostam do ambiente escolar.

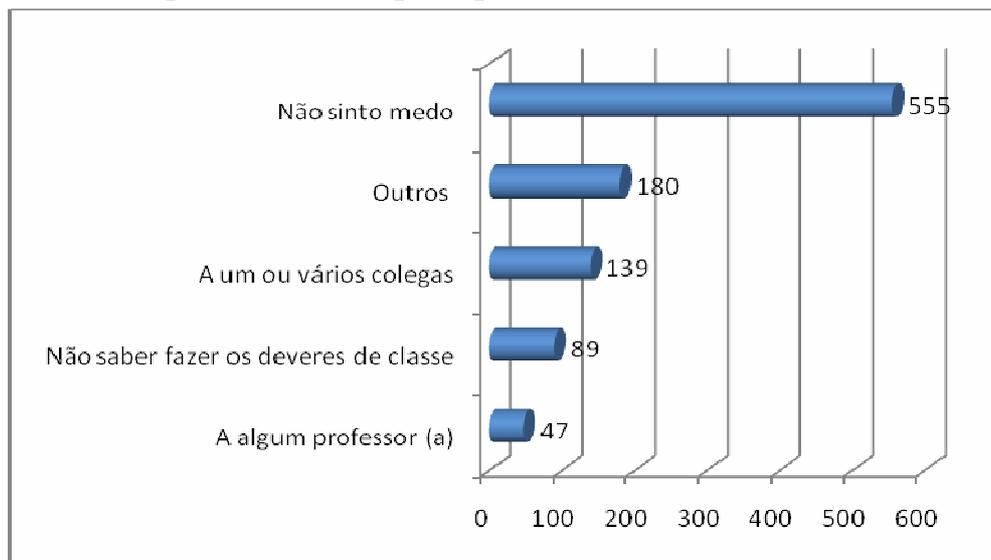
Verifica-se que o percentual de alunos inadaptados e que disseram não sentir-se bem na escola é relativamente alto. Se fizermos uma interpretação integrando as opções: “às vezes não me sinto bem” e “muito mal, não gosto”, que são indicadoras de conflitos quanto aos sentimentos de pertencimento e adaptação ao meio escolar, vemos que a insatisfação é um fator de desestímulo em sala de aula.

7.24 Gráfico 24: Frequência do medo de ir à escola.



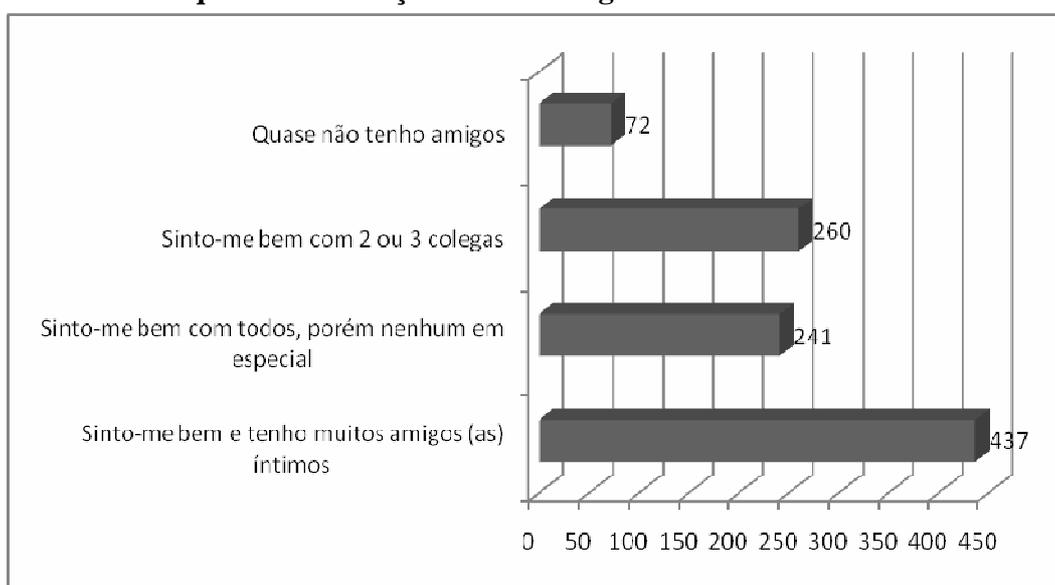
Foi perguntado aos alunos: alguma vez você sentiu medo de ir à escola?. Segundo os percentuais apresentados são de que 56,3% nunca sentiram medo de ir à escola, 33,6% relataram ter sentido medo algumas vezes, 4,2% afirmaram sentir medo sempre, mais de três ou quatro vezes nas últimas semanas e 6,9%, responderam que quase todos os dias sentem medo de ir à escola.

7.25 Gráfico 25: Frequência da causa principal do medo de ir à escola.



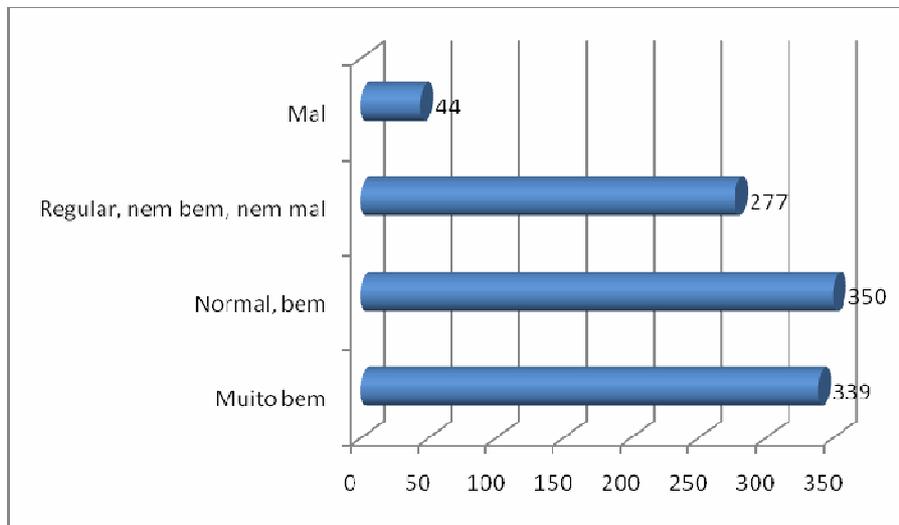
Como mostra o gráfico acima 55,5%, declararam não sentir medo de ir à escola, 4,7%, afirmaram que a causa principal do medo é a algum professor ou professora. Conforme relato de 8,9%, sentem medo de ir a escola por não saber fazer os deveres, 13,9%, a causa principal do medo é de um ou vários colegas, enquanto 18% manifestaram ser outros o medo de ir à escola, sem especificar a causa do medo.

7.26 Gráfico 26: Frequência da relação com os colegas.



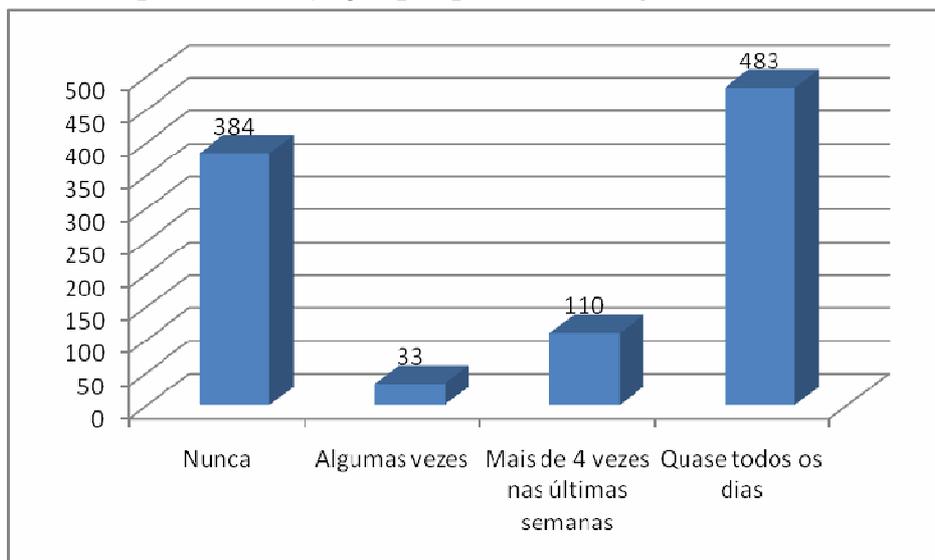
O gráfico 25 ressalta que 43,7% dos alunos disseram sentir-se bem e ter muitos amigos íntimos, enquanto 24,1% declararam sentir-se bem com todos os colegas, porém não tem nenhum amigo em especial, 26% dos questionados manifestaram sentir-se bem com dois ou três colegas e 7,2% mostraram que quase não tem amigos.

7.27 Gráfico 27: Frequência do trato pelos colegas.



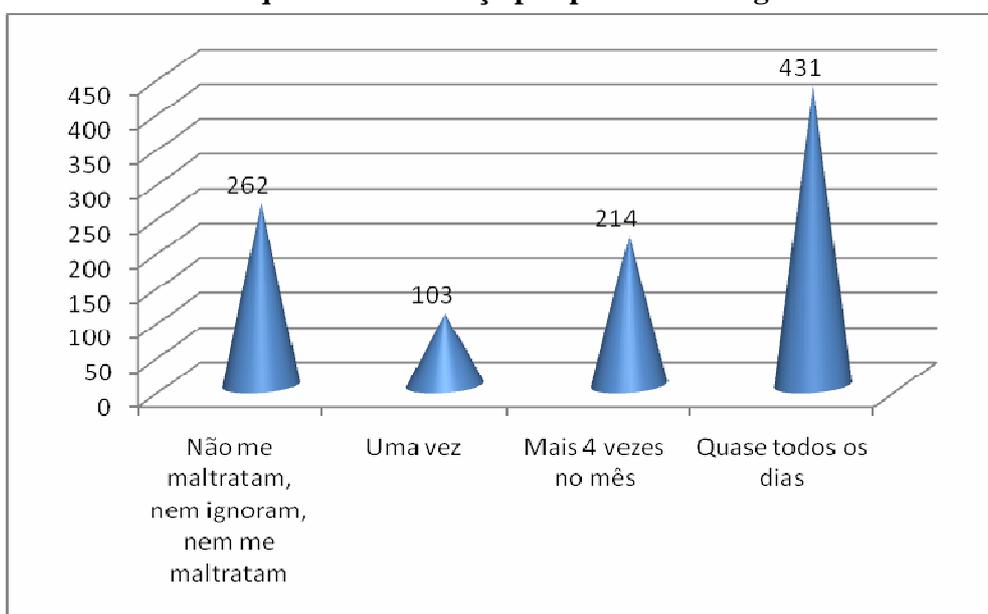
Conforme gráfico acima e de acordo com a pergunta: em geral como você é tratado por seus amigos, observamos que 33,9%, responderam que são tratados muito bem por seus colegas, 35% indicaram ser tratados normal, bem. Continuando a análise, verificamos que 27,7% declararam ser tratados regular, nem bem, nem mal, enquanto que 4,4% registraram o fato de ter sido mal tratados.

7.28 Gráfico 28: Frequência da rejeição por parte dos colegas.



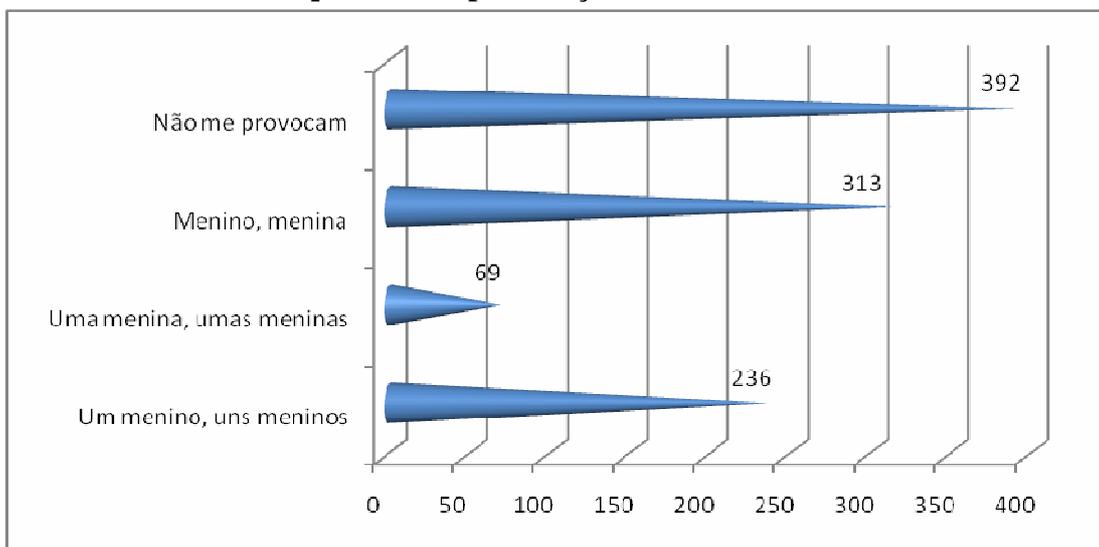
Como se pode apreciar no gráfico acima, 38,4% dos alunos declararam nunca sentir-se rejeitados, excluídos ou não aceitos por seus colegas, 3,3% revelaram que às vezes se sentem rejeitados, 11% declararam que tal situação ocorreu mais de quatro vezes nas últimas semanas. Para 48,3% esse episódio aparece quase todos os dias, o que demonstra a identificação de tratamentos descorteses e agressivos com frequência por parte dos alunos.

7.29 Gráfico 29: Frequência de ameaça por parte dos colegas.



De acordo com o gráfico, dos resultados apresentados por 26,2%, estes declararam que os colegas não os provocam, nem ignoram, nem tratam mal; segundo 10,3% afirmaram que tal situação ocorreu somente uma vez, 21,4% declararam que foram vítimas mais de quatro vezes ao mês, enquanto que para 43,1% tal fato ocorre quase todos os dias.

7.30 Gráfico 30: Frequência das provocações.

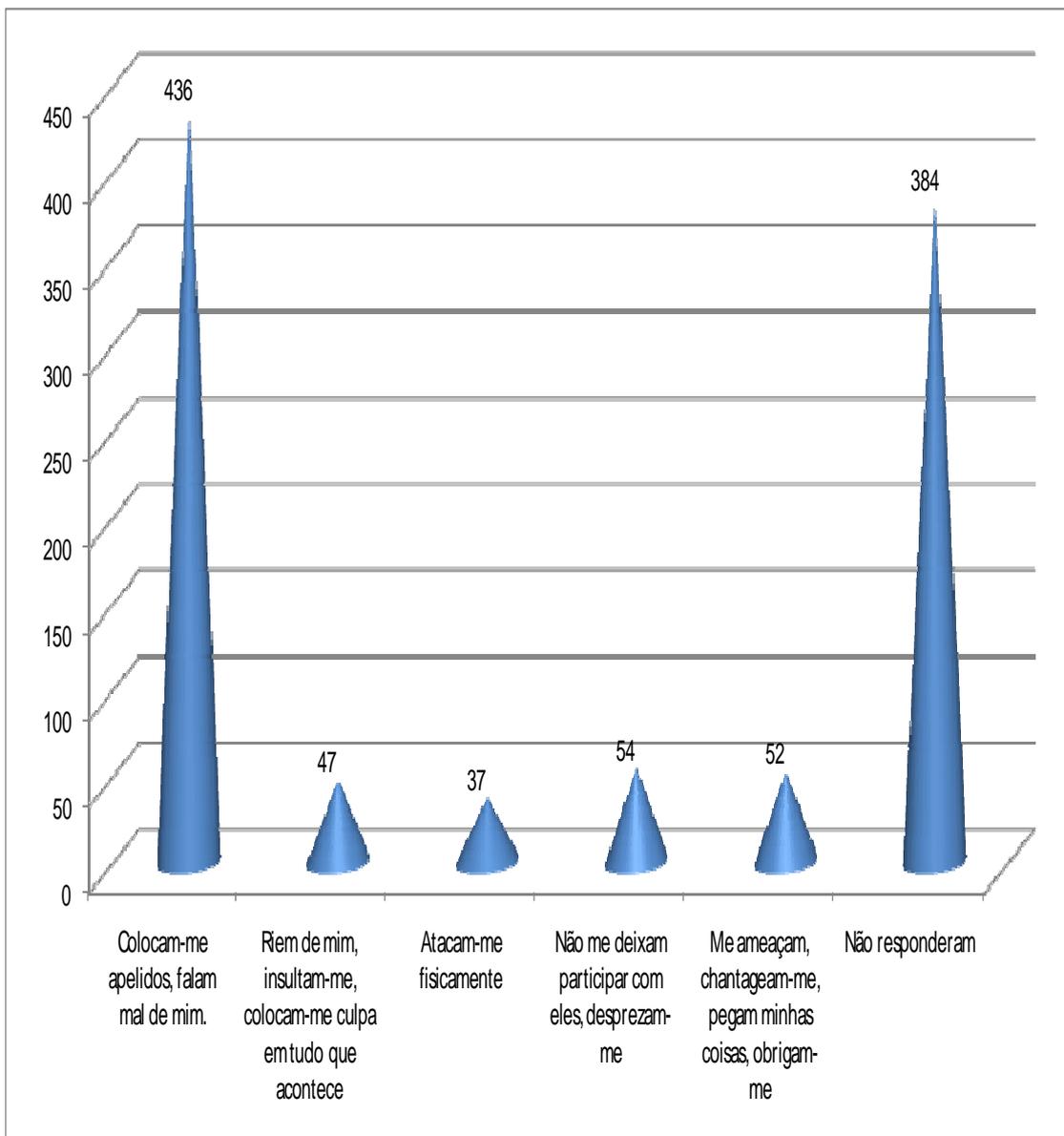


Foi perguntado aos alunos sobre quem provocava. Os resultados apresentam uma variação como se observa no gráfico acima. De acordo com 23,6% do total de alunos meninos os provocam.

A incidência do gênero feminino como sujeito agressor é de 6,9%. As respostas que apontam meninos e meninas como provocadores apresentaram o percentual de 31,3%. Observa-se que um índice 39,2%, afirmaram não ter sido provocados por nenhum grupo.

Os resultados apresentados coincidem com pesquisas anteriores que demonstraram ser o gênero masculino com maior implicância em situações agressivas.

7.31 Gráfico 31: Frequência das situações de provocações.

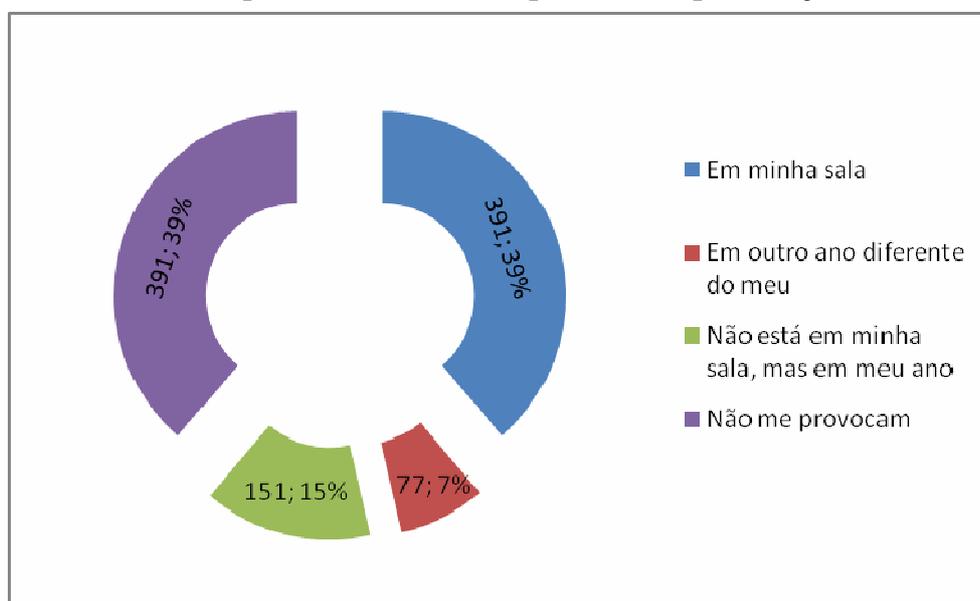


O gráfico acima demonstra o conjunto de respostas dadas à pergunta: como eles (elas) te provocam?. Do universo de 1010 alunos, 43,6% declararam que são vítimas de apelidos e que falam mal deles, evidenciando um alto percentual referente a esse item, 4,7% informaram que os colegas riem, insultam e colocam-lhes a culpa em tudo que acontece. De acordo com 3,7% dos alunos, estes são agredidos fisicamente, 5,4% sentem-se provocados porque

se vêm excluídos, uma vez que os colegas não os deixam participar e desprezam. Dessa amostra, 5,2% disseram que são chantageados, que pegam suas coisas e informaram que foram obrigados a fazer coisas que não queriam, enquanto que 38,4% não responderam a esta pergunta.

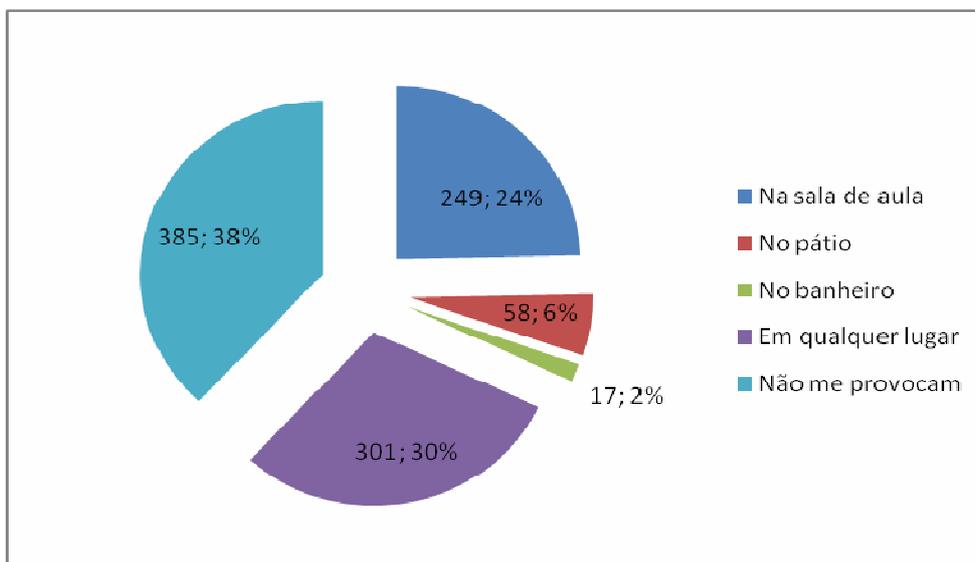
Pode-se inferir que são diversas as formas de provocações que levaram os alunos a um mal-estar na escola e que as relações entre pares são conflitantes e desagradáveis, na sua maioria.

7.32 Gráfico 32: Frequência do local mais provável de provocação.



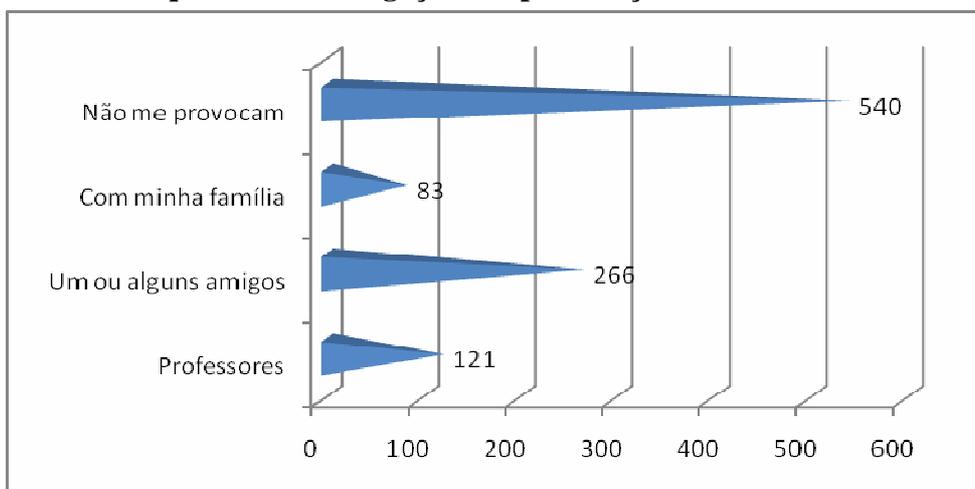
Com esta pergunta tentamos identificar o espaço em que os sujeitos seriam provocados. Segundo dados apresentados 39%, responderam que nunca foram provocados, o ambiente da sala de aula representa para 39%, o local onde ficam os sujeitos que os provocam, 7% apontaram que os provocadores estão em outro ano, diferente do dele e 15% , opinaram que são vítimas de colegas do mesmo ano, mas que não estão em sua sala.

7.33 Gráfico 33: Frequência do local de provocação na escola.



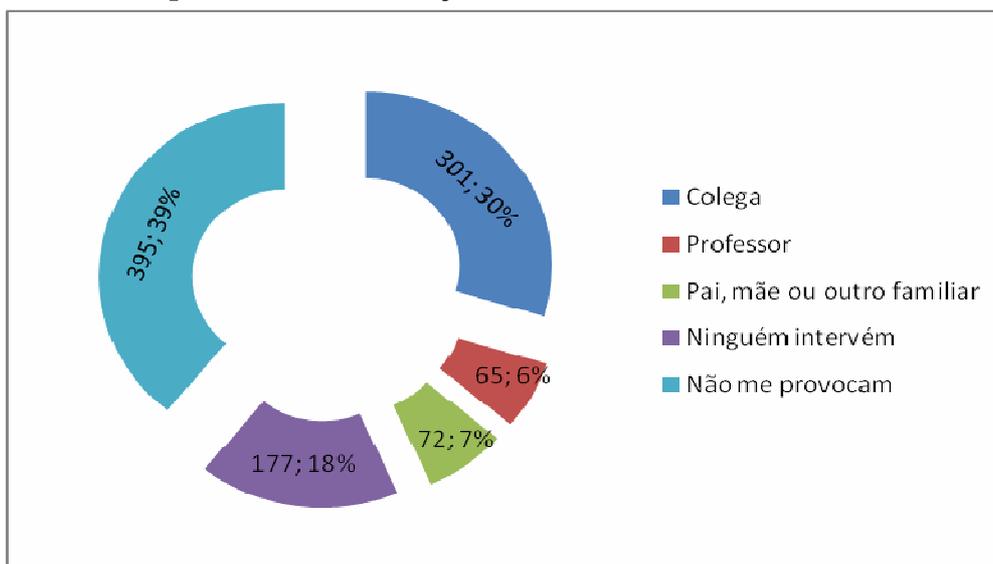
Como se observa no gráfico acima, 38% dos alunos afirmaram não serem vítimas de provocações em nenhum ambiente da escola, frente a 24%, que relataram ser a sala de aula o cenário onde se produzem as provocações. O percentual de 6% declararam ser o pátio o lugar das provocações e 2% indicaram o banheiro como local, 30% dos alunos sinalaram que as provocações ocorreram em qualquer lugar, isto é, ocupa vários espaços dentro do cenário escolar, indicando a violência presente em espaços múltiplos.

7.34 Gráfico 34: Frequência da divulgação das provocações.



Respondendo quanto à comunicação das violências sofridas, 54% declararam não se sentirem provocados, 12,1% dos alunos, afirmaram que falam dos problemas com seus professores, 26,6% declararam falar com um ou alguns amigos, enquanto que um percentual de 8,3% mencionaram falar com a família sobre seus problemas e abusos que sofrem com os colegas.

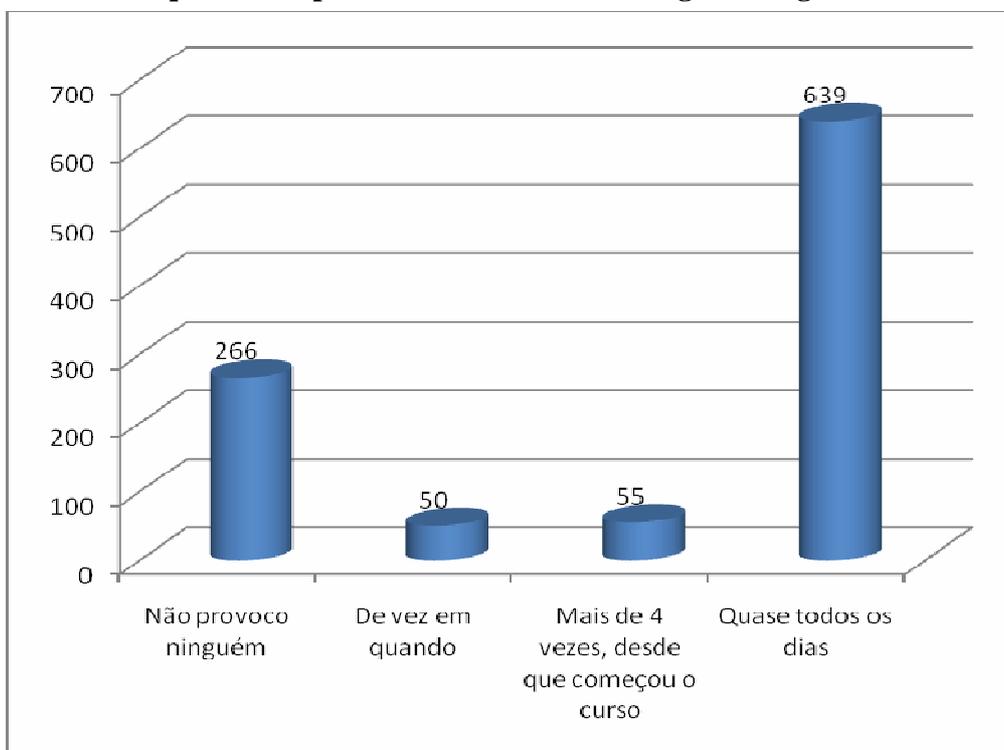
7.35 Gráfico 35: Frequência das intervenções.



Buscamos identificar o grau de cooperação entre os alunos, para constatar a existência ou não de interação e confiança. Nesse sentido perguntamos - alguém intervém para te ajudar quando isso ocorre? Obtivemos os seguintes resultados: 39% dos alunos, informaram que não são provocados, 30% responderam contar com a ajuda de algum colega. Dos alunos entrevistados, 6 % informam que foram ajudados por algum professor, 7% disseram ter sido ajudados por pai, mãe ou outros familiares. Entretanto, um número significativo de 18%, demonstraram que ninguém intervém, mostrando um alto grau de indiferença aos problemas dos alunos.

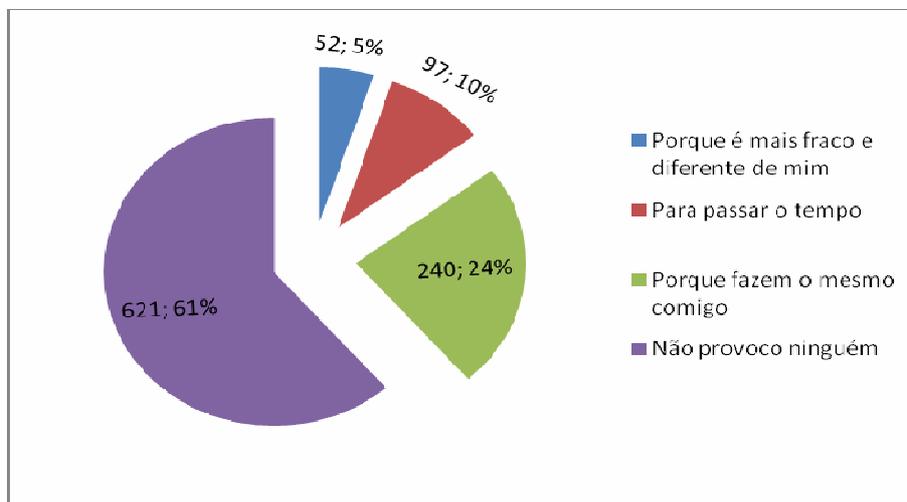
Desses dados, pode-se inferir que a cooperação é mais presente que a indiferença, quando se trata de compartilhar os sentimentos de ameaça ou pressões sofridas na escola.

7.36 Gráfico 36: Frequência de provocar ou tratar mal a algum colega.



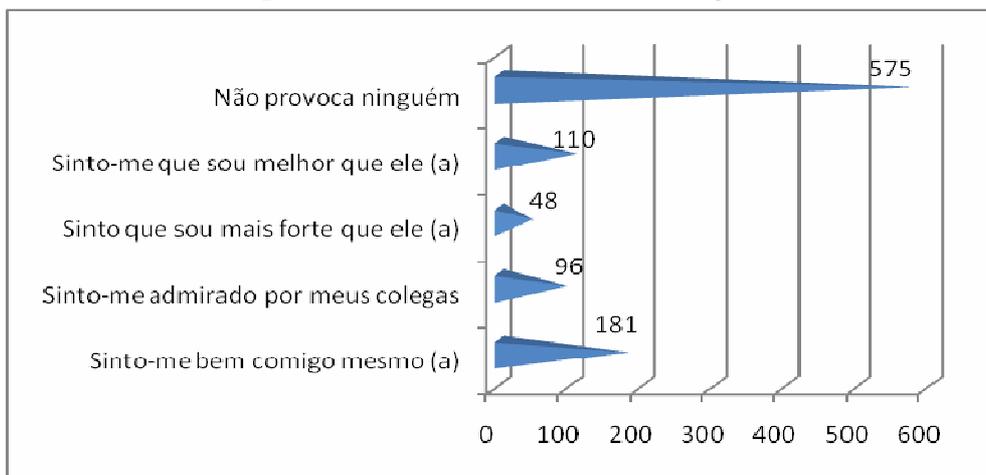
Nesta questão, buscamos identificar os comportamentos agressivos daqueles que se vêem como vítimas. Neste sentido, perguntamos se eles também provocavam ou tratavam mal a algum colega. Obtivemos as seguintes respostas: Dentre os alunos, 26,6 %, declararam não provocar a ninguém, 5% afirmaram provocar de vez em quando, 5,5% disseram provocar mais de quatro vezes desde que começou o curso, o que demonstra um comportamento agressivo, ainda que esporádico por parte desses alunos. Nessa mesma linha de comportamentos agressivos, 63,9% declaram provocar todos os dias. Ao somar aqueles que afirmaram ter algum comportamento agressivo obtivemos um total ou 74,4%, evidenciando uma proporção alta de comportamentos desencadeadores de agressividade.

7.37 Gráfico 37: Frequência de intimidar ou maltratar algum colega.



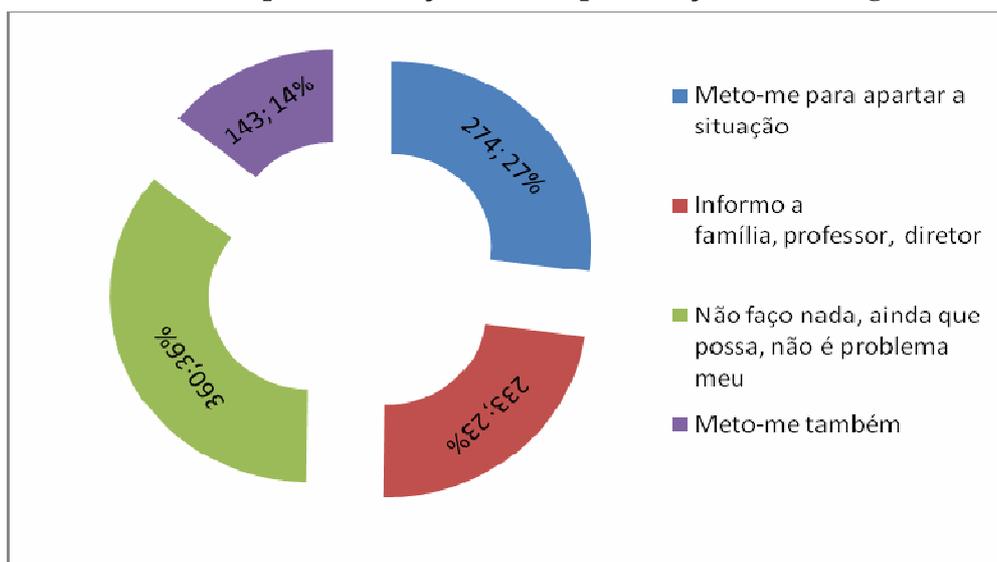
Com o intuito de identificar razões para o comportamento intimidador, e buscando confirmar ou negar as afirmações anteriores perguntamos se eles intimidavam ou maltratavam algum colega, e por que razão. A essa questão, obtivemos as seguintes respostas: 61% dos entrevistados declararam não intimidar ninguém. Aqueles que afirmaram intimidar ou maltratar representa 39%, sendo que 24% dos alunos desse universo afirmaram que o fazem porque lhes fazem o mesmo, 10% para passar o tempo e 5% porque os maltratados são mais fracos e diferentes deles.

7.38 Gráfico 38: Frequência de sentimento de intimidação.



Com a finalidade de reforçar os dados sobre a participação ativa nas agressões/intimidações, perguntamos como se sentiam os alunos quando provocavam e verificamos a coerência das respostas frente a esta questão. Nesse sentido, 57,5% declararam não provocar ninguém, frente a que 43,5% alunos, que totalizam aqueles que afirmaram provocar. Desses, 18,1%, disseram sentirem-se bem consigo mesmos, 9,6% declararam sentirem-se admirados pelos colegas, evidenciando que a posição, constitui ação valorizada pelos alunos. Continuando a representar o gráfico acima, vimos que 4,8% desses, declararam que se sentem mais fortes que a pessoa agredida e 11% dos alunos dizem que se sentem mais forte e melhor que o colega intimidado.

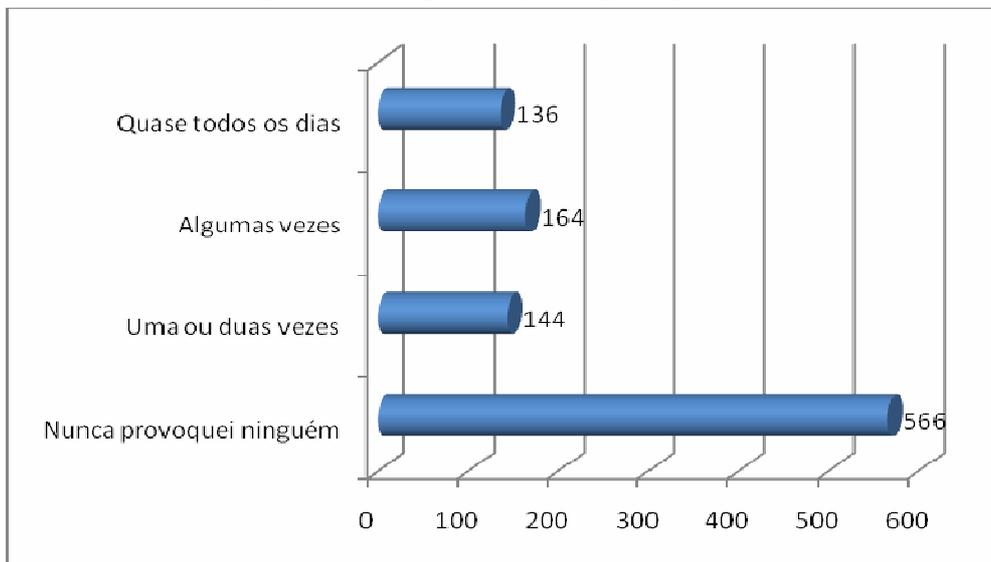
7.39 Gráfico 39: Frequência de ação sobre a provocação a um colega.



Verificamos ainda a existência ou não de tentativas por parte dos colegas, para evitar ou diminuir as ofensas, e obtivemos os seguintes dados: 27% dos pesquisados disseram intervir para apartar a provocação, enquanto que 23% afirmaram informar à família, professor ou diretor, sobre o ato de intimidação. Outros alunos, em número de 36%, relataram não fazer nada, por não ser seu o problema tratado, confirmando a indiferença e hostilidade fortemente presente. Daqueles que responderam interferir para evitar o

problema, 14,2% dos alunos justificaram a sua participação com a resposta “meto-me também”.

7.40 Gráfico 40: Frequência de ação conjunta para provocar alguém.



Buscando identificar a formação de grupos ou “gangues” organizados para produzir comportamentos de bullying, perguntamos sobre a união deles com outros colegas para provocar alguém e recebemos as seguintes respostas: Os alunos, em número de 56,6% do total pesquisado, responderam negativamente à questão, informando que nunca provocaram ninguém, enquanto que 14,4% dos alunos informaram ter se juntado a um colega uma ou duas vezes para realizar provocações; 16,4% relataram a formação de grupo por algumas vezes. Declaram unirem-se a grupos para provocar alguém quase todos os dias, 13,5% do total pesquisado, o que nos leva a inferir a existência de grupos organizados informalmente para a provocação de comportamentos violentos em colegas.

Alguns cruzamentos importantes da pesquisa foram feitos para verificar a relação de alguns aspectos do cotidiano dos pesquisados com seus perfis de identidade mostrados abaixo, o que caracterizam um comportamento violento e também passivo da violência, retratando o fenômeno bullying.

As condutas violentas tendem a aparecer se os adolescentes forem submetidos a meio violento, relações familiares conflitivas e baixo nível sócio econômico com o meio em que vivem e mantém redes de relacionamento.

CRUZAMENTO DOS DADOS – VERIFICAÇÃO DAS HIPÓTESES

7.41 Tabela 1: Cruzamento da questão 37 (Se você intimida ou maltrata algum colega, por quê o faz?) com a questão 11(Você presenciou já algum tipo de violência ou agressão?).

Convivo com violência ou agressão	Expectativa	Porque é mais fraco e diferente de mim	Para passar o tempo	Porque fazem o mesmo comigo	Não provooco ninguém	Total
No seu bairro	Observado	24	49	115	251	439
	% no convivo	5,5%	11,2%	26,2%	57,2%	100,0%
Na sua casa	Observado	5	10	14	29	58
	% no convivo	8,6%	17,2%	24,1%	50,0%	100,0%
Na sua escola	Observado	9	23	58	113	203
	% no convivo	4,4%	11,3%	28,6%	55,7%	100,0%
Não	Observado	14	15	53	228	310
	% no convivo	4,5%	4,8%	17,1%	73,5%	100,0%
Total	Observado	52	97	240	621	1010
	% no convivo	5,1%	9,6%	23,8%	61,5%	100,0%

p = 0,000 e X² = 34,374

A chance de presenciar agressão estar relacionado com intimidar ou maltratar colega.

Pergunta: Quem presencia violência (no bairro, em casa, na escola), intimida mais os colegas (por serem mais fracos, por passa-tempo ou porque fazem com ele) do que quem não presencia violência?

Para testar a hipótese de que o fato dos estudantes estarem expostos a um meio violento se relaciona com a manifestação de condutas violentas pelo mesmo, foi realizado um teste de qui-quadrado. Os resultados corroboram a

hipótese inicial visto que, os estudantes que presenciaram violência no bairro, em casa ou na escola, apresentaram valores obtidos maiores que o esperado, enquanto aqueles que não presenciaram violência tiveram valores abaixo do esperado, sendo que 61,5% destes afirmaram não ter provocado ninguém.

Um dado interessante é que, 78,9% dos estudantes que afirmam agredir os colegas porque fazem o mesmo com ele, presenciaram violência no bairro (47,9%), em casa (5,8%), ou na escola (24,2%). Dessa forma, observa-se que presenciar violência no bairro ou na escola se relaciona fortemente com a agressão motivada por revanche ou vingança. O que, mais uma vez, reitera a hipótese, amplamente aceita de que estar exposto a um meio violento configura uma situação de risco que pode gerar novos agressores em potencial.

7.42 Tabela 2: Cruzamento da questão 38 (Como você se sente quando intimidada a um colega?) com a questão 11 (Você presenciou já algum tipo de violência ou agressão?).

Convivo com violência ou agressão	Expectativa	Sinto-me bem comigo mesmo (a)	Sinto-me admirado por meus colegas	Sinto que sou mais forte que ele (a)	Sinto-me que sou melhor que ele (a)	Não provoca ninguém	Total
No seu bairro	Observado	83	41	23	57	235	439
	% no convivo	18,9%	9,3%	5,2%	13,0%	53,5%	100,0%
Na sua casa	Observado	11	9	4	4	30	58
	% no convivo	19,0%	15,5%	6,9%	6,9%	51,7%	100,0%
Na sua escola	Observado	38	24	10	24	107	203
	% no convivo	18,7%	11,8%	4,9%	11,8%	52,7%	100,0%
Não	Observado	49	22	11	25	203	310
	% no convivo	15,8%	7,1%	3,5%	8,1%	65,5%	100,0%
Total	Observado	181	96	48	110	575	1010
	% no convivo	17,9%	9,5%	4,8%	10,9%	56,9%	100,0%

p= 0,090 e X² = 18,952

A chance presenciar violência está relacionado com o que sente quando intimidada colega.

Com o objetivo de relacionar a pergunta: Como você se sente quando intimidada a um colega? (bem, admirado, forte e melhor que ele (a)) com a questão onde você presenciou cenas de violência (no bairro, em casa, na escola), verificamos que existe uma possibilidade de confirmar a hipótese original onde se estabelece uma relação significativa entre presenciar violências e ter prazer em intimidar o colega, uma vez que 74,3 % dos alunos que presenciaram cenas de violência no bairro, em casa e/ou na escola dizem sentir-se bem e admirados quando intimidam os colegas, apresentando um valor maior que o esperado. No que tange à resposta que expressa sentir-se forte e melhor que o outro, teve certa variação quando relacionado ao local onde presenciaram a violência. Aqueles que presenciaram no bairro e na escola, representam um percentual 72,1%, apresentando resultado maior que o esperado. Consideramos importante mencionar que os alunos que informaram não provocar os colegas e que presenciaram violência no bairro, na casa e/ou na escola, demonstraram percentuais abaixo do esperado.

7.43 Tabela 3: Cruzamento da questão 37 (Se você intimida ou maltrata algum colega, por quê o faz?) com a questão 12 (Algun membro da sua família usa drogas?).

Membro da família com consumo de droga (MCD)	Expectativa	Porque é mais fraco e diferente de mim	Para passar o tempo	Porque fazem o mesmo comigo	Não provooco ninguém	Total
Alcool	Observado	13	39	76	128	256
	% MCD	5,1%	15,2%	29,7%	50,0%	100,0%
Maconha	Observado	8	6	20	21	55
	% MCD	14,5%	10,9%	36,4%	38,2%	100,0%
Cocaína	Observado	3	3	2	10	18
	% MCD	16,7%	16,7%	11,1%	55,6%	100,0%
Não	Observado	28	49	142	462	681
	% MCD	4,1%	7,2%	20,9%	67,8%	100,0%
Total	Observado	52	97	240	621	1010
	% MCD	5,1%	9,6%	23,8%	61,5%	100,0%

p = 0,000 e X² = 55,118

A chance do uso de drogas de algum familiar explicar a conduta violenta.

Hipótese: quanto maior o uso de drogas, maior a conduta violenta.

Para demonstrar a hipótese inicial que expressa a relação entre o uso de drogas na família e uma maior conduta violenta, submetemos os dados à análise do qui-quadrado, no sentido de demonstrar a relação significativa entre as perguntas: se você intimida ou maltrata algum colega, por que o faz, e o uso de drogas por familiares.

Os dados referentes às razões declaradas para intimidar ou maltratar alguém, (mais fraco e diferente de mim, passa-tempo, fazem comigo) estão relacionadas ao tipo de droga utilizado em cada família (álcool, maconha, cocaína). Verificamos que a relação de dependência entre as variáveis é da ordem de 49,5% na alternativa de passa-tempo; de 21% na razão apresentada como mais fraco e diferente de mim, e de 4% na razão fazem comigo, o que confirma a existência de dependência significativa entre as variáveis do uso de droga e conduta violenta.

Cabe destacar as relações demonstradas entre os diferentes tipos de drogas utilizados pela família e o maior percentual de violência. Aqueles alunos que têm dependentes de álcool na família representam 25%, enquanto os alunos que têm familiares dependentes de maconha, são da ordem de 15,3% e os familiares dependentes de cocaína, constituem 0,5% dos familiares. Cabe-nos destacar que a droga consumida com mais frequência, e que representa a maior relação percentual com as condutas violentas é o álcool, enquanto a cocaína é a menos utilizada. Destacamos também a relação entre comportamento violento e a razão expressa por que fazem comigo, que é da ordem de 40%, demonstrando um grau significativo de ações violentas como vingança.

7.44 Tabela 4: Cruzamento da questão 38 (Como você se sente quando intimidada a um colega?) com a questão 12 (Algum membro da sua família usa drogas?).

Membro da família com consumo de droga (MCD)	Expectativa	Sinto-me				Não provoca ninguém	Total
		bem comigo mesmo (a)	admirado por meus colegas	que sou mais forte que ele (a)	que sou melhor que ele (a)		
Alcool	Observado	47	34	14	31	130	256
	% MCD	18,4%	13,3%	5,5%	12,1%	50,8%	100,0%
Maconha	Observado	14	7	4	12	18	55
	% MCD	25,5%	12,7%	7,3%	21,8%	32,7%	100,0%
Cocaína	Observado	3	2	2	2	9	18
	% MCD	16,7%	11,1%	11,1%	11,1%	50,0%	100,0%
Não	Observado	117	53	28	65	418	681
	% MCD	17,2%	7,8%	4,1%	9,5%	61,4%	100,0%
Total	Observado	181	96	48	110	575	1010
	% MCD	17,9%	9,5%	4,8%	10,9%	56,9%	100,0%

p = 0,004 e X² = 29,113

Analizamos os dados referentes à relação entre as questões como se sente quando intimidada algum colega e o uso de drogas pelas famílias, com o objetivo de demonstrar que é no ambiente familiar que se formam as bases para o comportamento violento.

Conforme dados apresentados na tabela acima, analisamos a pergunta como você se sente quando maltrata um colega, e sua relação com o consumo de drogas na família; Os dados obtidos nestas questões nos levam a inferir, que os resultados apresentados comprovam a relação entre comportamento violento e uso de drogas na família. As razões apresentadas pelos alunos para maltratarem o colega, estão distribuídas nas seguintes opções: a) porque se sentem bem e admirados, representando o percentual 38,6%, relacionada aos tipos de drogas utilizados pelos familiares, apresentam 29,2% referentes ao consumo de álcool, 7,6% ao uso de maconha e 1,8% ao de cocaína; b) porque se sentem fortes e melhores do que o colega representa o percentual de 41,1% dos alunos. Relacionando esta justificativa apresentada para o comportamento violento e os tipos de drogas utilizados pela família, destacamos que o álcool é a

droga mais presente, com 28,4 % de incidência, enquanto a maconha é usada na proporção de 10,1% e a cocaína representa 2,5% da incidência de drogas na família.

7.45 Tabela 5: Cruzamento da questão 37 (Se você intimidada ou maltrata algum colega, por quê o faz?) com questão 13 (Você já sofreu alguma agressão dentro da escola por parte de colegas?).

Sofreu alguma agressão dentro da escola por parte de colegas	Expectativa	Porque é mais fraco e diferente de mim	Para passar o tempo	Porque fazem o mesmo comigo	Não provooco ninguém	Total
Verbal	Observado	24	45	109	220	398
	% de agressão por parte dos colegas	6,0%	11,3%	27,4%	55,3%	100,0%
Física	Observado	10	11	27	46	94
	% de agressão por parte dos colegas	10,6%	11,7%	28,7%	48,9%	100,0%
Física e verbal	Observado	7	22	55	89	173
	% de agressão por parte dos colegas	4,0%	12,7%	31,8%	51,4%	100,0%
Sexual	Observado	1	1	5	13	20
	% de agressão por parte dos colegas	5,0%	5,0%	25,0%	65,0%	100,0%
Não	Observado	10	18	44	253	325
	% de agressão por parte dos colegas	3,1%	5,5%	13,5%	77,8%	100,0%
Total	Observado	52	97	240	621	1010
	% de agressão por parte dos colegas	5,1%	9,6%	23,8%	61,5%	100,0%

p = 0,000 e X² = 62,739

Hipótese: quem sofre mais violência, tem mais conduta violenta.

Com a finalidade de demonstrar a hipótese que expressa a relação entre quem sofre violência apresenta comportamento violento, analisamos os dados representativos da dependência entre as questões se você intimida ou maltrata algum colega, porque o faz, e as formas do comportamento violento (verbal, físico, físico e verbal, sexual). Com este objetivo, empregamos o teste do qui-quadrado, que nos permitiu comprovar a relação entre a conduta violenta e a existência de uma situação de risco sofrida por aquele que praticou a violência, estabelecendo um círculo de reprodução da violência nos contextos sociais mais expostos. Detalhando as relações entre as razões para o comportamento violento e a forma desse comportamento, verificamos que 80,7% afirmaram praticar a violência porque os colegas lhes parecem mais fracos e diferentes deles, tendo como forma de expressão 46,1% violência verbal, 19,2% violência física, 13,4% violência física e verbal e 1,9%, violência sexual. Representam 81,4% aqueles que apontaram passar o tempo como razão de seus comportamentos violentos. Quanto as formas de expressão demonstraram que a violência verbal atinge 46,4%, enquanto que a violência física responde por 11,3% , a violência física e verbal apresenta 22,6% e 1% corresponde a violência sexual.

7.46 Tabela 6: Cruzamento da questão 38 (Como você se sente quando intimidada a um colega?) com a questão 13 (Você já sofreu alguma agressão dentro da escola por parte de colegas?).

Sofreu alguma agressão dentro da escola por parte de colegas	Expectativa	Sinto-me bem comigo mesmo (a)	Sinto-me admirado por meus colegas	Sinto que sou mais forte que ele (a)	Sinto-me que sou melhor que ele (a)	Não provoca ninguém	Total
Verbal	Observado	84	38	23	40	213	398
	% de agressão por parte dos colega	21,1%	9,5%	5,8%	10,1%	53,5%	100,0%
Física	Observado	18	12	7	10	47	94
	% de agressão por parte dos colegas	19,1%	12,8%	7,4%	10,6%	50,0%	100,0%
Física e verbal	Observado	37	26	11	21	78	173
	% de agressão por parte dos colegas	21,4%	15,0%	6,4%	12,1%	45,1%	100,0%
Sexual	Observado	3	2	1	1	13	20
	% de agressão por parte dos colegas	15,0%	10,0%	5,0%	5,0%	65,0%	100,0%
Não	Observado	39	18	6	38	224	325
	% de agressão por parte dos colegas	12,0%	5,5%	1,8%	11,7%	68,9%	100,0%
Total	Observado	181	96	48	110	575	1010
	% de agressão por parte dos colegas	17,9%	9,5%	4,8%	10,9%	56,9%	100,0%

p = 0,000 e X² = 46,620

Tentamos estabelecer uma relação entre a pergunta como você se sente quando intimidada um colega (Sinto-me bem, admirado ou sinto-me mais forte, melhor que ele) e os possíveis tipos de violências presentes no ambiente escolar (verbal, física, física e verbal e sexual). Queremos demonstrar que existe relação entre o fato dos alunos estarem expostos a meios violentos e desenvolverem

condutas violentas. Mediante os resultados obtidos no teste do qui-quadrado, pudemos inferir que existe relação entre as variáveis, o que nos leva a aceitar a hipótese inicial. Analisando as demais variáveis relacionadas, podemos observar os dados seguintes:

Tal como reflete a tabela acima, os alunos que protagonizam o maltrato entre colegas, 79,4%, o fazem por sentirem-se bem e admirados por colegas; quanto aos tipos de violências praticadas por esses sujeitos, a maior parte deles, 44%, registra praticar a violência verbal, enquanto que 10,8% declararam agredir fisicamente o colega. Tal violência é a face mais visível do fenômeno no ambiente escolar, ainda que nesta mostra apresente um menor percentual frente à violência verbal. Nessa mesma direção, 22,7% dos alunos manifestaram maltratar física e verbalmente e um percentual de 1,8% resulta de agressão sexual, declarada por eles.

Representando 72,1% dos alunos que maltratam o colega porque se sentem mais fortes ou melhor que ele; podemos inferir que a violência é uma forma de negociação de poder que exclui o diálogo. Essa relação de poder, muitas vezes silencia a vítima, devido às diversas formas de violência sofridas por ele.

Das formas de violências relacionadas pelos alunos que maltratam porque se sentem mais fortes e melhor que os outros, a violência verbal aparece com um percentual de 39,8%, seguido da violência física, com índice de 10,7%, com uma representatividade de 20,2% a violência física e verbal e por último, 1,2% declararam a violência sexual como forma de maltrato entre os colegas.

De acordo com os dados, constatou-se que, tanto os sujeitos que maltratam por se sentirem bem e admirado por todos, quanto os que maltratam porque se sentem mais forte e melhor que os colegas, apresentam expressivamente a violência verbal como forma de violência e em menor índice a violência sexual.

7.47 Tabela 7: Cruzamento da questão 39 (O que você faz quando alguém provoca um colega?) com a questão 13 (Você já sofreu alguma agressão dentro da escola por parte de colegas?).

Sofreu alguma agressão dentro da escola por parte de colegas	Expectativa	Metó-me para apartar a situação	Informo a família, professor, diretor	Não faço nada, ainda que possa, não é problema meu	Metó-me também	Total
Verbal	Observado	117	93	131	57	398
	% de agressão por parte dos colegas	29,4%	23,4%	32,9%	14,3%	100,0%
Física	Observado	23	23	24	24	94
	% de agressão por parte dos colegas	24,5%	24,5%	25,5%	25,5%	100,0%
Física e verbal	Observado	50	41	59	23	173
	% de agressão por parte dos colegas	28,9%	23,7%	34,1%	13,3%	100,0%
Sexual	Observado	11	2	5	2	20
	% de agressão por parte dos colegas	55,0%	10,0%	25,0%	10,0%	100,0%
Não	Observado	73	74	141	37	325
	% de agressão por parte dos colegas	22,5%	22,8%	43,4%	11,4%	100,0%
Total	Observado	274	233	360	143	1010
	% de agressão por parte dos colegas	27,1%	23,1%	35,6%	14,2%	100,0%

p = 0,002 e X² = 31,595

Analisando a questão o que você faz quando alguém provoca um colega, (metó-me para apartar, informo à família, ao professor, ao diretor; não faço nada mesmo que possa, não é problema meu, metó-me também) relacionada às formas de violência (verbal, física, física e verbal, sexual,) empregamos o teste qui-quadrado que nos permitiu demonstrar a hipótese inicial e inferir as

seguintes relações: Os alunos que afirmaram que se metem para apartar, representam 65%. Desses, 42,7% dizem interferir para apartar quando se trata de violência verbal, enquanto 18,2% mentem-se para apartar em caso de violência física e verbal, bem como 4% dizem interferir quando se trata de violência sexual. Quanto à resposta à questão, o que você faz quando alguém provoca um colega 67,3% dos alunos afirmam que informam à família, ao professor, ao diretor. Destes, 39,9% dizem informar quando se trata de violência verbal, enquanto 9,8 % dos alunos informam quando se trata de violência física, 17,6% dizem informar à família, ao diretor, etc, quando se trata de violência física e verbal. Nesta mesma perspectiva de análise, 56,6% informaram que se metem também na situação de provocação. As inferências mais significativas nos levam a relacionar as formas de intervenção para apartar e a informação à família, professores e diretores, como comportamentos cooperativos e anti-violentos.

7.48 Tabela 8: Cruzamento da questão 37 (Se você intimidada ou maltrata algum colega, por quê o faz?) com a questão 8 (Seus pais são separados?).

Separados	Expectativa	Porque é mais fraco e diferente de mim	Para passar o tempo	Porque fazem o mesmo comigo	Não provooco ninguém	Total
Sim	Observado	31	54	104	268	457
	% de separados	6,8%	11,8%	22,8%	58,6%	100,0%
Não	Observado	21	43	136	353	553
	% de separados	3,8%	7,8%	24,6%	63,8%	100,0%
Total	Observado	52	97	240	621	1010
	% de separados	5,1%	9,6%	23,8%	61,5%	100,0%

p = 0,018 e X² = 10,038

Buscando demonstrar a relação significativa entre relações familiares conflitivas e condutas violentas, empregamos o teste qui-quadrado, que nos permitiu demonstrar nossa hipótese inicial, isto é, comprova-se que relações

familiares conflitivas produzem condutas violentas. Nesta perspectiva, relacionamos a questão - se você intimida ou maltrata um colega, porque o faz, com as variáveis pais separados e pais não separados para verificar se a violência é mais freqüente nos alunos que têm pais separados e obtivemos os seguintes dados: Os alunos que declararam maltratar o colega, constituem 59,6% e são filhos de pais separados; os alunos que dizem intimidar o colega para passar o tempo, e têm pais separados, constituem 55,6% dos pesquisados, enquanto os alunos de pais não separados, nesta resposta, demonstraram menor aptidão à revanche, pois o resultado obtido foi abaixo do esperado, isto é, 43,3%.

Quanto aos alunos de pais não separados, os dados mostram um índice menor de comportamento violento, visto que à questão se você intimida ou maltrata algum colega, por que o faz, o índice de freqüência das questões que dariam como razão para a agressão ao colega, mais fraco e diferente de mim (40,3%) e para passar o tempo (44,3%), se apresentam abaixo dos níveis esperados, o que demonstra a hipótese de que existe menor tendência a comportamentos violentos em alunos com pais não separados. Neste mesmo sentido, a análise dos dados referentes à questão se você intimida ou maltrata um colega, porque o faz, nos faz inferir pelas respostas dos alunos com pais separados, uma tendência à revanche, expressa na freqüência à resposta porque fazem comigo, da ordem de 56,6%. Entretanto, cabe ressaltar, que esta demonstração de agressividade toma um caráter de resposta reagente ou de defesa, o que seria visto como uma agressividade passiva, confirmando mais uma vez a hipótese de maior incidência de comportamentos violentos em aluno de pais separados.

7.49 Tabela 9: Cruzamento da questão 39 (O que você faz quando alguém provoca um colega?) com a questão 2 (Renda Familiar).

Renda familiar	Expectativa	Meto-me para apartar a situação	Informo a família, professor, diretor	Não faço nada, ainda que possa, não é problema meu	Meto-me também	Total
Até 3 salários	Observado	260	222	336	128	946
	% na renda	27,5%	23,5%	35,5%	13,5%	100,0%
Mais de 3 salários	Observado	14	11	24	15	64
	% no sexo	21,9%	17,2%	37,5%	23,4%	100,0%
Total	Observado	274	233	360	143	1010
	% na renda	27,1%	23,1%	35,6%	14,2%	100,0%

p = 0,015 e X² = 20,428

Hipótese: Quanto menor o nível socioeconômico, maior a incidência de condutas violentas. Menos de 3 salários mínimos: (obtido > esperado) e mais de 3 salários mínimos: (obtido < esperado).

Consideramos importante investigar a relação entre nível socioeconômico e diferentes formas de violência. Nesse sentido, relacionamos as variáveis renda e o tipo de resposta à questão o que você faz quando alguém provoca um colega, e analisamos os dados que expressam esta relação. Os dados não nos permitiram comprovar a relação necessária entre renda e comportamento agressivo, uma vez que nas faixas de renda de menos de 3 salários, 83,2% informaram que metem-se para apartar a situação de agressão e 87,1% dizem informar à família, ao professor ou ao diretor, demonstrando um comportamento apaziguador e anti-violência, enquanto que os alunos que têm famílias na faixa de renda de acima de 3 salários mínimos apresentam baixa atitude apaziguadora, com apenas 16,7% de freqüência à resposta meto-me para apartar e apresentam um percentual de 12,8% à resposta informo à família, ao professor ou ao diretor. O comportamento demonstrado nas respostas que inferem indiferença, apresentam uma relação de 24% e o mais

significativo está expresso na resposta meto-me também, indicadora de comportamento agressivo, com percentual de 23,7%, apresentando índice de frequência maior que o esperado e demonstrando uma disposição para o conflito, isto é, um comportamento violento .

7.50 Tabela 10: Cruzamento da questão 21 (Você já viu algum aluno entrar na escola com algum tipo de arma?) com a questão 3 (Idade).

Idade	Expectativa	Arma de				Não	Total
		Estilete	fogo	Faca	Pau		
10 a 12 anos	Observado	80	12	44	13	225	374
	% de idade	21,4%	3,2%	11,8%	3,5%	60,2%	100,0%
13 a 17 anos	Observado	140	64	70	15	347	636
	% de idade	22,0%	10,1%	11,0%	2,4%	54,6%	100,0%
Total	Observado	220	76	114	28	572	1010
	% de idade	21,8%	7,5%	11,3%	2,8%	56,6%	100,0%

p = 0,002 e X² = 17,231

Para testar a nossa hipótese e identificar a relação entre comportamento violento, vitimização e idade dos sujeitos, perguntamos: você já viu algum aluno entrar na escola com algum tipo de arma (pau, estilete, arma de fogo, faca) com a variável idade dos sujeitos.

Como podemos observar, a prova qui-quadrado nos aporta resultados que indicam valores obtidos maiores que o esperado.

A idade dos sujeitos e os tipos de armas vistas por eles no ambiente escolar, estão assim representadas: Dos sujeitos com idade entre 10 a 12 anos, 42,9% declararam ter visto a entrada de pau na escola, enquanto 38,5% indicaram ter presenciado faca como arma no ambiente escolar.

Como podemos observar, os alunos com faixa etária entre 13 a 17 anos, manifestaram ter presenciado também entrada de armas na escola e os valores obtidos são: 63,6% relataram ter visto entrada de estilete, enquanto 84,2% afirmam ter presenciado entrada de arma de fogo.

Nesses tempos do agravamento da violência na sociedade, esse relato concorda de que a violência chega em grande medida a escola.

Levar arma para este ambiente, segundo alguns pesquisadores norte-americanos (Cox 1997; Flannery, 1997; Day, 1996) significa para os jovens, mais do que a intenção em perpetrar algum crime, impor respeito, proteger-se e defender-se.

Investigadores nacionais e internacionais chamam a atenção que a disponibilidade de armas no ambiente escolar, aumenta a possibilidade de confronto e de que as pessoas envolvidas em uma situação de risco percam o controle, passando à violência extrema. A sensação de medo e insegurança aumenta à medida que os alunos estão submetidos ou expostos a cenas de violência em sua rotina diária. Nesse contexto a possibilidade de ser envolvido como protagonista ou expectador de uma cena de agressão ou violência pode tornar-se bastante concreta.

7.51 Tabela 11: Cruzamento da questão 37 (Se você intimida ou maltrata algum colega, por quê o faz?) com a questão 3 (Idade).

Idade	Expectativa	Porque é mais fraco e diferente de mim	Para passar o tempo	Porque fazem o mesmo comigo	Não provooco ninguém	Total
10 a 12 anos	Observado	21	24	103	226	374
	% de idade	5,6%	6,4%	27,5%	60,4%	100,0%
13 a 17 anos	Observado	31	73	137	395	636
	% de idade	4,9%	11,5%	21,5%	62,1%	100,0%
Total	Observado	52	97	240	621	1010
	% de idade	5,1%	9,6%	23,8%	61,5%	100,0%

p = 0,017 e X² = 10,207

Para obter os dados sobre a conduta dos alunos e testar nossa hipótese sobre comportamento violento e idade dos sujeitos, perguntamos aos alunos se intimidam ou maltratam algum colega, por que o fazem. Neste caso aceitamos a

hipótese alternativa entre as variáveis investigadas, já que o p-valor é inferior ao intervalo de confiança com que estamos trabalhando.

Os dados referentes às razões declaradas para intimidar ou maltratar alguém, (mais fraco e diferente de mim, passa-tempo, fazem comigo) estão relacionadas com a variável idade dos sujeitos. Dos alunos com idade de 10 a 12 anos, 40,3% declaram intimidar o colega porque é mais fraco e diferente dele, enquanto que 42,9% dessa mesma faixa etária, dizem intimidar o colega porque fazem o mesmo com ele.

Quanto aos alunos com idade entre 13 a 17 anos, 75,2% dos valores obtidos, dizem maltratar o colega para passar o tempo.

A idade dos sujeitos, e a relação com os tipos de agressividade ganham destaque quando, segundo (Flannery, 1997, apud. Abramovay), há uma tendência em associar tipos de comportamentos ao ciclo etário, como se ocorressem agressividades próprias para cada ciclo o que de alguma forma lembra o debate sobre os ritos de passagem e rituais de socialização.

Podemos observar segundo dados obtidos que existe a presença do fenômeno *bullying* entre pares, com maior intensidade entre sujeitos com idades entre 10 a 12 anos. Para Coleman e Byrd, 2003, as relações com os pares desempenham um papel central na vida de adolescentes. Os pares são aqueles com quem se conta fortemente durante a adolescência para suporte emocional e amizade, porém, às vezes, relações com pares podem ser coloridas por experiências predominantemente negativas, como no *bullying*.

7.52 Tabela 12: Cruzamento da questão 39 (O que você faz quando alguém provoca um colega?) com a questão 3 (Idade).

Idade	Expectativa	Meto-me para apartar a situação	Informo a família, professor, diretor	Não faço nada, ainda que possa, não é problema meu	Meto-me também	Total
10 a 12 anos	Observado	83	108	126	57	374
	% de idade	22,2%	28,9%	33,7%	15,2%	100,0%
13 a 17 anos	Observado	191	125	234	86	636
	% de idade	30,0%	19,7%	36,8%	13,5%	100,0%
Total	Observado	274	233	360	143	1010
	% de idade	27,1%	23,1%	35,6%	14,2%	100,0%
p = 0,002 e X² = 15,146						

Analisando a questão o que você faz quando alguém provoca um colega, (meto-me para apartar, informo à família, professor, diretor; não faço nada, mesmo que possa, não é problema meu, meto-me também) relacionada à idade dos sujeitos (de 10 a 12 anos e de 13 a 17 anos) aplicamos o teste qui-quadrado que nos permitiu demonstrar a hipótese inicial e estabelecer a possível relação entre a idade dos sujeitos e a forma como atuam para defender seus colegas. Os dados obtidos que são: Os alunos com faixa etária entre 10 a 12 anos, apresentam um resultado esperado somente no item informo à família, ao professor e ao diretor, com um percentual de 46,3%, nos demais itens, meto-me para apartar e não faço nada ainda que possa, esses resultados se apresentam abaixo do esperado, assim, podemos demonstrar que os sujeitos com essa faixa etária buscam a ajuda de adultos ou representantes legais do corpo da instituição para interferir no problema.

Quanto aos alunos com idades entre 13 a 17 anos, em resposta à questão o que você faz quando alguém provoca um colega 70% informaram que se metem para apartar a situação, declarando um comportamento pacificador

face ao problema, enquanto que 69% relatam que não fazem nada ainda que possa e que não é problema dele, sendo assim, tal comportamento nos leva a inferir que existe um alto índice de indiferença quanto à dor do outro.

Esse relato concorda com estudos de Charlot (2002) quando afirma que a agressividade é uma disposição biopsíquica reacional: a frustração inevitável (quando não podemos viver sob o princípio único do prazer) leva à angústia e à agressividade. A agressão é um ato que implica uma brutalidade física ou verbal (*agredire* é aproximar-se, abordar alguém, atacá-lo), enfatiza-se o uso do poder, da força e da dominação.

7.53 Tabela 13: Cruzamento da questão 14 (Qual o motivo que levou a essas agressões?) com a questão 1 (Sexo).

Sexo	Expectativa	Esconder ou roubar algum objeto de seu uso	Apelidos de mau gosto	Brincadeiras de bater, esmurrar, chutar ou empurrar o colega	Palavrões ou xingamentos contra você ou alguém da família	Não	Total
Masculino	Observado	26	128	82	97	137	470
	% de idade	5,5%	27,2%	17,4%	20,6%	29,1%	100,0%
Feminino	Observado	17	165	58	113	187	540
	% de idade	3,1%	30,6%	10,7%	20,9%	34,6%	100,0%
Total	Observado	43	293	140	210	324	1010
	% de idade	4,3%	29,0%	13,9%	20,8%	32,1%	100,0%

p = 0,005 e X² = 14,825

Hipótese: existe maior probabilidade de *bullying* ativo em meninos que em meninas.

Buscando demonstrar a hipótese da existência de *bullying* ativo em meninos e em meninas, perguntamos aos alunos quais os motivos que os levaram a tais agressões com a variável sexo dos sujeitos. Para as respostas dessa pergunta foi realizado o teste qui-quadrado. O resultado nos permitiu comprovar que existe relação entre tipos de agressões e sexo dos sujeitos, conforme dados expressos. As razões apresentadas pelos alunos do sexo

masculino para agredir o colega estão distribuídas nas seguintes opções: esconder ou roubar algum objeto de seu uso, representa o percentual 60,4%, enquanto 58,7% apresentam apelidos de mau gosto como motivos para agredir ou machucar o colega. Relacionando os motivos pelos quais os sujeitos do sexo feminino agredem os colegas, 56,3% revelaram que brincar de bater, esmurrar, chutar ou empurrar o colega, 53,8% apresentam como motivos, palavrões ou xingamentos contra ela ou alguém da família. Podemos comprovar que tanto a violência física, quanto a verbal permeia o mundo desses sujeitos, porém, um dado que nos chama a atenção são as agressões dos meninos motivadas pelos apelidos de mau gosto (violência verbal) e com relação às meninas brincar de bater, esmurrar, chutar ou empurrar o colega (violência física).

7.54 Tabela 14: Cruzamento da questão 37 (Se você intimida ou maltrata algum colega, por quê o faz?) com a questão 1 (Sexo).

Sexo	Expectativa	Porque é mais fraco e diferente de mim	Para passar o tempo	Porque fazem o mesmo comigo	Não provoco ninguém	Total
Masculino	Observado	41	56	122	251	470
	% de idade	8,7%	11,9%	26,0%	53,4%	100,0%
Feminino	Observado	11	41	118	370	540
	% de idade	2,0%	7,6%	21,9%	68,5%	100,0%
Total	Observado	52	97	240	621	1010
	% de idade	5,1%	9,6%	23,8%	61,5%	100,0%

p = 0,000 e X² = 37,828

Com a finalidade de demonstrar a hipótese que expressa a existência de maior probabilidade de *bullying* ativo em meninos que em meninas, e a relação entre a pergunta se você intimida algum colega por que o faz com a variável sexo, analisamos os dados representativos da dependência entre as questões se você intimida ou maltrata algum colega, por que o faz (porque é mais fraco e diferente dele; para passar o tempo; porque fazem o mesmo comigo) e os sexos dos sujeitos (masculino e feminino). Com este objetivo, aplicamos o teste qui-quadrado, que nos permitiu comprovar a relação entre maior probabilidade de

bullying ativo em meninos que em meninas. De acordo com a leitura dos dados, podemos observar que os valores obtidos com relação aos sujeitos do sexo masculino, 78,8% dizem que intimidam o colega porque é mais fraco e diferente dele, 57,7% declararam que o motivo das agressões é para passar o tempo, enquanto que 50,8% relataram que o fazem porque fazem o mesmo com eles.

Aos sujeitos do sexo feminino, com relação à pergunta: se você intimida ou maltrata algum colega por que o faz, os valores apresentados estão abaixo do esperado, conforme dados acima representados.

7.55 Tabela 15: Cruzamento da questão 36 (E você, provoca ou trata mal a algum colega?) com a questão 8 (Seus pais são separados?).

Separados (S)	Expectativa	Mais de quatro vezes, desde que começou o curso				Total
		De vez em quando	Quase todos os dias	Não provooco ninguém		
Sim	Observado	129	30	29	269	457
	% S	28,2%	6,6%	6,3%	58,9%	100,0%
Não	Observado	137	20	26	370	553
	% S	24,8%	3,6%	4,7%	66,9%	100,0%
Total	Observado	266	50	55	639	1010
	% S	26,3%	5,0%	5,4%	63,3%	100,0%

p = 0,025 e X² = 9,328

Segunda fase – Nesta fase, optamos por escolher as questões significativas para demonstrar cada hipótese, numa análise bivariável.

Para demonstrar a primeira hipótese, representada pela premissa: “As condutas violentas tendem a aparecer se os adolescentes forem submetidos a meio violento, relações familiares conflitivas e baixo nível sócio econômico com o meio em que vivem e mantém redes de relacionamento”, escolhemos a questão 36 (você provoca ou maltrata algum colega?), cruzando-a com as questões 8 (Seus pais são separados?), 11 (Você presenciou já algum tipo de violência ou agressão?), 12 (Algum membro da sua família usa drogas?), 40 (Desde que

começou o curso, você se uniu a algum grupo ou a outro colega para provocar alguém?) e 2 (Renda familiar).

Há uma relação significativa de pais separados com os filhos provocarem ou maltratar algum colega, apresentando um percentual de 41,14%. Constatamos que 33,09% de filhos de pais não separados também apresentam conduta violenta. Esse comportamento pode ser atribuído ao meio.

7.56 Tabela 16: Cruzamento da questão 36 (E você, provoca ou trata mal a algum colega?) com a questão 11 (Você presenciou já algum tipo de violência ou agressão?).

Convivo com violência ou agressão	Expectativa	Mais de quatro vezes, desde que começou o curso			Total
		De vez em quando	Quase todos os dias	Não provoquou ninguém	
No seu bairro	Observado	129	26	22	439
	% no convivo	29,4%	5,9%	5,0%	100,0%
Na sua casa	Observado	15	7	4	58
	% no convivo	25,9%	12,1%	6,9%	100,0%
Na sua escola	Observado	66	8	14	203
	% no convivo	32,5%	3,9%	6,9%	100,0%
Não	Observado	56	9	15	310
	% no convivo	18,1%	2,9%	4,8%	100,0%
Total	Observado	266	50	55	1010
	% no convivo	26,3%	5,0%	5,4%	100,0%

p = 0,000 e X² = 32,484

Os dados nos mostra que há uma relação significativa entre presenciar cenas de violência e ter um comportamento violento. Os sujeitos que presenciaram cenas de violência em casa (44,9%), na escola (43,3%) e/ou no bairro (40,3%) já provocaram ou maltrataram algum colega. Apesar disso, a tabela acima destaca que mesmo os que não presenciaram violência (cerca de 26%) apresentam comportamento violento.

7.57 Tabela 17: Cruzamento da questão 36 (E você, provoca ou trata mal a algum colega?) com a questão 12 (Algum membro da sua família usa drogas?).

Membro da família com consumo de droga	Expectativa	De vez em quando	Mais de quatro vezes, desde que começou o curso			Total
			Quase todos os dias	Não provoco ninguém		
Alcool	Observado	84	16	19	137	256
	% uso de droga	32,8%	6,3%	7,4%	53,5%	100,0%
Maconha	Observado	21	6	8	20	55
	% uso de droga	38,2%	10,9%	14,5%	36,4%	100,0%
Cocaína	Observado	4	3	2	9	18
	% uso de droga	22,2%	16,7%	11,1%	50,0%	100,0%
Não	Observado	157	25	26	473	681
	% não uso de droga	23,1%	3,7%	3,8%	69,5%	100,0%
Total	Observado	266	50	55	639	1010
	% uso de droga	26,3%	5,0%	5,4%	63,3%	100,0%

p = 0,000 e X² = 51,307

A Tabela acima evidencia uma relação importante entre a conduta violenta e uso de drogas pelos familiares apresentando um percentual de 49,5%, evidenciando uma situação familiar de alto risco como indutora de conduta violenta. Cabe ressaltar que essa conduta violenta também está presente em 30,5% em família em que o uso de droga não está presente. Configurando um mesmo assim, um ambiente violento.

7.58 Tabela 18: Cruzamento da questão 36 (E você, provoca ou trata mal a algum colega?) com a questão 40 (Desde que começou o curso, você se uniu a algum grupo ou a outro colega para provocar alguém.).

Uniu a algum grupo ou a outro colega para provocar alguém	Expectativa	Mais de quatro vezes, desde que começou o curso				Total
		De vez em quando	Quase todos os dias	Não provoco ninguém	Total	
Uma ou duas vezes	Observado	87	10	10	37	144
	% agressão	60,4%	6,9%	6,9%	25,7%	100,0%
Algumas vezes	Observado	89	15	21	39	164
	% agressão	54,3%	9,1%	12,8%	23,8%	100,0%
Quase todos os dias	Observado	64	21	21	30	136
	% agressão	47,1%	15,4%	15,4%	22,1%	100,0%
Nunca provoquei ninguém	Observado	26	4	3	533	566
	% agressão	4,6%	0,7%	0,5%	94,2%	100,0%
Total	Observado	266	50	55	639	1010
	% agressão	26,3%	5,0%	5,4%	63,3%	100,0%

p = 0,000 e X² = 555,130

Com a finalidade de demonstrar a hipótese que expressa à existência de maior probabilidade de bullying ativo, a relação entre a pergunta se você provoca ou trata mal a algum colega com a variável uniu a algum grupo ou a outro colega para provocar alguém. Com este objetivo, aplicamos o teste qui-quadrado, que nos permitiu comprovar a relação entre maior probabilidade de bullying ativo conforme resultado mostrado na Tabela 18 para o qui-quadrado. Da leitura dos dados, podemos observar que os valores obtidos com relação aos sujeitos, 60,4% dizem que provoca ou trata mal algum colega de vez em quando devido ao unir algum grupo ou outro colega para o referido ato. A Tabela 18 mostra que 94,2% dos sujeitos pesquisados sobre a situação que não se une a um grupo ou colega para provocar alguém demonstra, que tais sujeitos apresentam uma conduta violenta baixíssima em provocar ou tratar mal algum colega, percentuais desta conduta de 4,6%, 0,7% e 0,5% como pode ser visto na Tabela representando 26, 4, 3, respectivamente.

7.59 Tabela 19: Cruzamento da questão 36 (E você, provoca ou trata mal a algum colega?) com a questão 2 (Renda Familiar).

Renda familiar	Expectativa	De vez em quando	Mais de quatro vezes, desde que começou o curso	Quase todos os dias	Não provooco ninguém	Total
Até 3 salários	Observado	254	47	51	594	946
	% na renda	26,8%	5,0%	5,4%	62,8%	100,0%
Mais de 3 salários	Observado	12	3	4	45	64
	% no sexo	18,8%	4,7%	6,3%	70,3%	100,0%
Total	Observado	266	50	55	639	1010
	% na renda	26,3%	5,0%	5,4%	63,3%	100,0%

P = 0,548 e X² = 2,120

A Tabela acima mostra que não existe uma relação entre a renda familiar e conduta violenta. Inferi-se, portanto, que a conduta violenta está relacionado ao meio familiar, ao ambiente e a renda familiar dos sujeitos analisados não tem relação com esta conduta violenta, desta amostra corroborando para que medidas sejam tomadas para diminuir os níveis de comportamento violento da população em estudo.

Segunda hipótese: O *Bullying* aparece com mais frequência em adolescentes entre 10 e 17 anos, sendo que dos 10 aos 13 anos tendem a ser vítimas e dos 14 aos 17 tendem a ser agressores. Para confirmar a hipótese, escolhemos as questões 29 (Você sente que algum ou alguns colegas abusam, tratam mal ou ameaçam você?) e 15 (Você já usou algum tipo material que poderia ferir durante a agressão ao colega?) para relacioná-las a questão 3 (idade).

7.60 Tabela 20: Cruzamento da questão 29 (Você sente que algum ou alguns colegas abusam, tratam mal ou ameaçam você?) com a questão 3 (Idade).

Idade	Expectativa	Uma vez	Mais de quatro vezes ao mês	Quase todos os dias	Não me provocam, nem ignoram, nem me maltratam	Total
10 a 13 anos	Observado	182	74	138	225	619
	% de idade	29,4%	12,0%	22,3%	36,3%	100,0%
14 a 17 anos	Observado	80	29	76	206	391
	% de idade	20,5%	7,4%	19,4%	52,7%	100,0%
Total	Observado	262	103	214	431	1010
	% de idade	25,9%	10,2%	21,2%	42,7%	100,0%

p = 0,000 e X² = 28,135

O *bullying* está mais evidenciado em sujeitos de faixa etária entre 10 a 13 anos com cerca de 63,7%, já os indivíduos com faixa etária de 14 a 17 corresponde a 47,3% dos que sofrem abusos e ameaças.

7.61 Tabela 21: Cruzamento da questão 15 (Você já usou algum tipo material que poderia ferir durante a agressão ao colega?) com a questão 3 (Idade).

Idade	Expectativa	Estilete	Arma de fogo	Faca	Pau	Não	Total
10 a 13 anos	Observado	18	6	3	17	575	619
	% de idade	2,9%	1,0%	0,5%	2,7%	92,9%	100,0%
14 a 17 anos	Observado	10	14	9	11	347	391
	% de idade	2,6%	3,6%	2,3%	2,8%	88,7%	100,0%
Total	Observado	28	20	12	28	922	1010
	% de idade	2,8%	2,0%	1,2%	2,8%	91,3%	100,0%

p = 0,004 e X² = 15,472

Relacionando idade com uso de arma para cometer alguma violência a tabela acima revela que sujeitos de 14 a 17 anos apresentam um percentual majoritário de 6%, enquanto os indivíduos de 10 a 13 anos 4,4%. Isso demonstra que sujeitos de mais idade são mais violentos e que os indivíduos de menos idade são mais susceptíveis a abusos e maus-tratos, corroborando com a tabela anterior.

Terceira hipótese: O rendimento escolar e o desenvolvimento psico-social serão afetados se os adolescentes estiverem submetidos ao processo de *bullying*. Para ratificar esta hipótese, foram selecionadas as questões 28 (Você se sente rejeitado, excluído ou não aceito por seus colegas de classe?) e 36 (E você, provoca ou trata mal a algum colega?) para relacioná-las com as notas relativas ao desempenho escolar.

7.62 Tabela 22: Cruzamento da questão 28 (Você se sente rejeitado, excluído ou não aceito por seus colegas de classe?) com a questão 5 (Em geral, quais são suas notas na escola?).

Notas	Expectativa	Às vezes	Mais de quatro vezes por semana	Quase todos os dias	Nunca	Total
0 – 5	Observado	76	11	34	97	218
	% das notas	34,9%	5,0%	15,6%	44,5%	100,0%
6 – 8	Observado	298	22	76	367	763
	% das notas	39,1%	2,9%	10,0%	48,1%	100,0%
9 – 10	Observado	10	0	0	19	29
	% das notas	34,5%	0,0%	0,0%	65,5%	100,0%
Total	Observado	384	33	110	483	1010
	% das notas	38,0%	3,3%	10,9%	47,8%	100,0%

p = 0,021 e X² = 14,897

O rendimento escolar e o desenvolvimento psico-social dos adolescentes são afetados se este encontra-se exposto a algum tipo de violência. A tabela evidencia esta relação mostrando que 55,5% dos alunos que sofrem violências apresentam rendimento escolar com notas de 0 -5, cerca de 52% apresentam notas de 6 – 8 e 34,5% de 9 - 10. Corroborando com a idéia que o rendimento é de fato afetado.

7.63 Tabela 23: Cruzamento da questão 36 (E você, provoca ou trata mal a algum colega?) com a questão 5 (Em geral, quais são suas notas na escola?).

Notas	Expectativa	De vez em quando	Mais de quatro vezes, desde que começou o curso	Quase todos os dias	Não provooco ninguém	Total
0 – 5	Observado	69	13	19	117	218
	% de notas	31,7%	6,0%	8,7%	53,7%	100,0%
6 – 8	Observado	191	37	36	499	763
	% de notas	25,0%	4,8%	4,7%	65,4%	100,0%
9 – 10	Observado	6	0	0	23	29
	% de notas	20,7%	0,0%	0,0%	79,3%	100,0%
Total	Observado	266	50	55	639	1010
	% de notas	26,3%	5,0%	5,4%	63,3%	100,0%

P = 0,011 e X² = 16,588

O baixo rendimento escolar também está evidenciado nos sujeitos agressores. Representando um percentual de 46,5% dos agressores estão os indivíduos com rendimento escolar com notas de 0 – 5. Os indivíduos que tem rendimento escolar com notas de 6 – 8 apresentam 34,5% dos que provocam ou tratam mal algum colega e os sujeitos com notas de 9 – 10 apresentam um percentual de 20,7%. Confirma-se assim, que indivíduos que possuem um rendimento escolar baixo são mais susceptíveis ao processo de *bullying*.

Quarta hipótese: existe maior probabilidade de *bullying* ativo em meninos que em meninas. Para retratar esta hipótese, foram selecionadas as questões 13 (Você já sofreu alguma agressão dentro da escola por parte de colegas?) e 36 (E você, provoca ou trata mal a algum colega?) para relacioná-las com a questão 1 (Sexo).

7.64 Tabela 24: Cruzamento da questão 13 (Você já sofreu alguma agressão dentro da escola por parte de colegas?) com a questão (1 - Sexo).

Sexo	Expectativa	Verbal	Física	Física e verbal	Sexual	Não	Total
Masculino	Observado	178	59	88	7	138	470
	% de separados	37,9%	12,6%	18,7%	1,5%	29,4%	100,0%
Feminino	Observado	220	35	85	13	187	540
	% de separados	40,7%	6,5%	15,7%	2,4%	34,6%	100,0%
Total	Observado	398	94	173	20	325	1010
	% de separados	39,4%	9,3%	17,1%	2,0%	32,2%	100,0%

P = 0,005 e X² = 15,020

A tabela acima relaciona os tipos de agressões sofridas com o sexo dos sujeitos entrevistados. Constatamos que os sujeitos do sexo feminino sofrem mais agressões verbais (40,7%) e sexuais (2,4%) que os sujeitos do sexo masculino, que sofrem mais agressões físicas (12,6%) e físicas e verbais (18,7%). Observamos também, que a violência verbal é a mais presente, apresentando um percentual de 39,4% do universo dos sujeitos entrevistados.

7.65 Tabela 25: Cruzamento da questão 36 (E você, provoca ou trata mal a algum colega?) com a questão 1 (Sexo).

Sexo	Expectativa	De vez em quando	Mais de quatro vezes, desde que começou o curso	Quase todos os dias	Não provooco ninguém	Total
Masculino	Observado	143	41	32	254	470
	% no sexo	30,4%	8,7%	6,8%	54,0%	100,0%
Feminino	Observado	123	9	23	385	540
	% no sexo	22,8%	1,7%	4,3%	71,3%	100,0%
Total	Observado	266	50	55	639	1010
	% no sexo	26,3%	5,0%	5,4%	63,3%	100,0%

p = 0,000 e X² = 45,680

A relação mostra que quanto à questão de gênero, os sujeitos do sexo masculino apresentam os maiores índices de provocações ou mal tratos aos

colegas, onde, 30,4% afirmaram provocar ou mal tratar o colega de vez em quando, 8,7% declararam provocar mais de quatro vezes desde que começou o curso e 6,8% disseram ter provocado quase todos os dias. Explicitando que foram obtidos resultados para os meninos acima do esperado.

CONCLUSÃO

A violência entre colegas seja física ou moral, envolve situações repetidas de pressão psicológica e desestabilização social, considerados graves atentados à personalidade e um dos problemas sociais contemporâneos mais complexos.

Buscando contribuir para a problematização das produções contemporâneas da violência nas escolas, quer nas formas subjetivas ou objetivas, esta pesquisa apresentou discussões e análises de diferentes impasses vividos por profissionais das ciências humanas e da educação, sobre a complexidade da violência, sua relação com a socialização, a educação informal e formal, a formação sócio-política do educando.

O objetivo amplo desta pesquisa foi contribuir para a diminuição da violência na escola, identificando como o *bullying* reflete e produz formas variadas de violência e cria um clima de insegurança social que torna a escola um espaço de medos e conflitos.

Especificamente, foram expostas algumas discussões teóricas sobre a proveniência e complexidade da violência em sala de aula e sua relação entre pares, e analisados dados de questionários aplicados a 1.010 alunos de quatro escolas de Salvador-Bahia, no período de 2007 – 2009.

Nossa pesquisa foi realizada em Salvador, Bahia, no período de 2007 a 2009.

O universo de nossa investigação foi composto de quatro Escolas Públicas Municipais que ministravam do sexto ano ao nono ano, comportando meninos e meninas na faixa-etária de 10 a 17 anos.

Cada escola pública municipal foi escolhida aleatoriamente nas quatro zonas da cidade, ou seja, uma na zona norte, outra na zona sul, uma outra na

zona leste, e finalmente uma outra escola na zona oeste, com características diversas, pois embora estejam na categoria de públicas, o que no Brasil, significa que atende à população de baixa renda, duas delas estão localizadas em bairros de classe média, apresentando portanto, uma certa diversidade econômica-social.

Nossa investigação foi do tipo descritivo, uma vez que as variáveis foram medidas no ambiente natural e sem manipulação das mesmas. Podemos afirmar que se trata de um desenho transversal, já que recorreremos às informações em um único momento.

Nesta investigação foi usada uma combinação de métodos, usando a análise quantitativa, e qualitativa, pela análise das relações entre variáveis. Os dados colhidos da amostra foram tratados através de análise estatística descritiva de frequência e qui-quadrado. Utilizando o programa estatístico SSPS 15.0.

Embora tenhamos aplicado questionários, suas análises refletem valores, comportamentos, sentimentos e sensações, que compreendem a dimensão subjetiva e objetiva.

Nossas questões de pesquisa foram assim construídas:

- Podemos identificar o fenômeno Bullying nos Centros de Ensino Fundamental de Salvador-Bahia?
- Que variáveis podem ser identificadas como causadoras do bullying e de sua manutenção?

Neste sentido, buscamos atingir os objetivos seguintes:

- Definir e Identificar em que consistem as pressões psicológicas e ambientais que constituem o *bullying*.
- Analisar a construção do processo de assédio moral ou *bullying* no interior das escolas, identificar que modalidades de *bullying* são mais frequentes e perturbadoras à vítima.
- Contribuir para prevenir, através das análises realizadas e da denúncia do *bullying*, com as pessoas e as Instituições, para evitar o desenvolvimento de processos de *bullying*.

Construímos nosso estudo da violência escolar *bullying*, investigando as diferentes formas de *bullying* que se produzem por comportamentos violentos explícitos e implícitos. As condutas violentas explícitas investigadas, foram: empurrões, chutes, agressões físicas de qualquer natureza, ameaças, apelidos, xingamentos, furto, roubo de material escolar, porte de armas, etc.

Para a análise das hipóteses, seguimos os critérios seguintes:

Em primeiro lugar, medir a frequência do fenômeno denominado *bullying*, entendendo que a frequência descreve a situação enquanto quantidade de casos em que o fenômeno se repete, mas também alguns aspectos e condições pelas quais se realiza.

Em segundo lugar, coligir as possíveis variáveis ou fatores que originam e mantêm essa conduta. Usamos em nosso estudo tanto variáveis biológicas, tais como o sexo ou a idade, como variáveis ambientais, o meio em que vivem, a situação de composição familiar, o tipo de família, o grupo de iguais, fatores econômicos, sociais e emocionais da família que possam influenciar a conduta violenta.

Em terceiro lugar, estudamos os tipos de agressão, suas distintas manifestações (física, verbal, humilhações, furtos, isolamento social, etc.), os lugares dentro e fora do ambiente escolar onde se produzem as agressões, e as características daqueles contra quem se comete (idade, sexo, conseqüências físicas ou psíquicas e outras variáveis).

Em quarto lugar, investigamos como se sentem tanto o agressor como a vítima quando se produzem agressões; também veremos si se oculta a agressão ou se pelo contrário se denuncia; além disso, conhecemos como atuam outros companheiros da sala-de-aula quando presenciaram ou conhecem estes atos agressivos e o que pensam deles, quer dizer, os valores que têm.

Em quinto lugar, identificamos se houve ou não diferença no rendimento escolar e na satisfação escolar, entre o grupo de sujeitos agressores e o grupo de sujeitos vítimas.

Nossa hipótese geral foi formulada a partir da sentença abaixo, que, em sentido genérico, orientou nossa investigação como teoria analisada mediante os dados obtidos.

“O *bullying* pode ser identificado como um fenômeno relacional que envolve os adolescentes entre 10 e 18 anos influenciando no desempenho escolar e no desenvolvimento psicossocial dos indivíduos (alunos), relacionado às seguintes variáveis: sexo, idade, contexto familiar, ambientes violentos e fatores de riscos familiares e sócio-econômicos”.

As variáveis relacionadas à demonstração da hipótese geral foram correlacionadas em quatro sub-hipóteses para facilitar a análise dos dados e elaborar nossas respostas às questões de pesquisa:

1. As condutas violentas tendem a aparecer se os adolescentes forem submetidos a relações familiares conflitivas, meio ambiente violento e baixo nível sócio econômico;
2. O *Bullying* aparece com mais freqüência em adolescentes entre 11 e 15 anos, sendo que antes dos 14 anos, tende a ser vítima, enquanto após os 14 anos, a tendência é ser agressor;
3. O rendimento escolar e o desenvolvimento psicossocial serão afetados se os adolescentes estiverem submetidos ao processo de *bullying*;
4. Existe maior probabilidade de *bullying* ativo em meninos que em meninas, em adolescentes que são expostos freqüentemente a ambientes violentos e fatores de risco familiar e sócio-econômicos.

A verificação da primeira hipótese, que relacionou ambiente violento como gerador de violência, nos levou a inferir, que a conduta violenta está relacionada ao meio familiar, ao ambiente e à renda familiar dos sujeitos analisados desta amostra, corroborando para que medidas sejam tomadas para diminuir os níveis de comportamento violento da população em estudo.

A segunda hipótese, busca estabelecer a relação entre idade e forma de manifestação de *bullying*. Nesta perspectiva, foi possível verificar que o *Bullying* apareceu com mais freqüência em adolescentes entre 10 e 13 anos, confirmando que antes dos 14 anos, tende a ser vítima, enquanto após os 14 anos, a tendência é ser agressor, como descrito a seguir:

Nas escolas pesquisadas, o *bullying* está mais evidenciado em sujeitos de faixa etária entre **10 a 13** anos, com cerca de **63,7%** que sofrem ameaça e são abusados; já indivíduos entre **14 a 17** anos, 47,3%, abusam e ameaçam.

Relacionando idade com uso de arma para cometer alguma violência à tabela acima revela que sujeitos de 14 a 17 anos apresentam um percentual

majoritário de 6%, enquanto os indivíduos de 10 a 13 anos 4,4%. Mostrando que sujeitos de mais idade são mais violentos e que os indivíduos de menos idade são mais susceptíveis abusos e maus-tratos.

A hipótese de número três, que visa demonstrar a relação entre rendimento escolar e o desenvolvimento psicossocial, obtivemos a confirmação de que as notas mais baixas foram encontradas em alunos submetidos ao processo de *bullying* ativo e passivo, conforme demonstração.

O rendimento escolar e o desenvolvimento psico-social dos adolescentes são afetados deixando o sujeito sentindo-se rejeitado, excluído ou não aceito por seus colegas. Ficou evidente esta relação mostrando que os sujeitos que tem rendimento escolar, com nota entre 0 - 5 apresentam um percentual entre 55,5%, com nota entre 6 - 8 cerca 52% e de nota entre 9 - 10, formam 34,5%. O dados corroboram a idéia que o rendimento de quem é vítima de violência, é de fato afetado.

O rendimento escolar com nota entre 6 - 8 apresentou 34,5% que provoca ou trata mau algum colega e sujeitos que tem notas entre 9 - 10 apresentam um percentual menor 20,7%. Confirmando que indivíduos que possuem um rendimento escolar baixo são mais susceptíveis ao processo de *bullying*.

Para demonstrar a quarta hipótese, em que buscamos a relação entre sexo e tipo de *bullying*, verificamos que houve uma maior probabilidade de *bullying* ativo em meninos que em meninas, descrevendo os eventos encontrados:

A agressão verbal é predominante (39,4%) e que pessoas do sexo feminino sofrem mais agressões verbais, representando 40,7% e agressão sexual

em torno de 2,4%. Já os sujeitos do sexo masculino que sofrem mais agressão física, contam em 12,6% e aqueles que sofrem agressões física e verbal respectivamente, chegam a 18,7%, configurando a comprovação desta hipótese.

Há mais agressão verbal e sexual dirigida às mulheres que aos homens. No geral, as mulheres são menos vítimas de agressão do que os homens.

Na relação que quanto à questão de gênero, os sujeitos do sexo masculino apresentam os maiores índices de provocações ou maltratos aos colegas. onde: 30,4% afirmaram provocar e maltratar o colega, de vez em quando, 8,7 declararam provocar mais de quatro vezes, desde que começou o curso, e 6,8% disseram maltratar os colegas quase todos os dias.

Buscamos identificar a percepção dos alunos sobre possíveis soluções vislumbradas pelos alunos. Os dados revelam que 71,5% (722 alunos), acreditam ter uma solução para as práticas de violência dentro da escola, enquanto 28,5% (288 alunos) afirmam que esse problema não tem solução. Os níveis de descrença e de sentimento de impotência demonstrados revelam um estado de desconfiança e ameaça que banaliza a violência na escola, como algo inevitável.

Ainda sobre as possíveis soluções encontradas pelos alunos, verificamos que para 41,7%, sugeriram que a solução seria instalar câmeras, de vigilância na escola; sugerem também a revista de alunos, a ronda escolar como recurso para evitar a violência, enquanto 7,9 % sugeriram as medidas de suspensão e expulsão, demonstrando uma atitude punitiva, própria de ambientes violentos.

Apontadas como medidas de contenção a criação de programas educativos e palestras, expressam a vontade de 12,1 % alunos. Para 28,1% o importante é criar áreas de lazer, esporte e atividades culturais, que

favoreceriam o clima de tolerância ou não violência na escola. Como medida para evitar a violência na escola, um percentual de 11,2% dos alunos, apontaram a participação da família no ambiente escolar e propuseram conversar e dialogar com os alunos, como medidas para solucionar a violência.

Buscamos conhecer a postura subjetiva e os valores dos alunos quanto à não violência, ao controle e punição dos agressivos.

Observamos que 7,8% dos alunos revelam que o aluno que agrediu a um colega não deve ser punido. De acordo relato de 11,2% dos alunos, consideram que a repreensão é a melhor forma de punição. Enquanto que para a maioria dos alunos 47,7%, afirma ser a suspensão uma maneira de punir o agressor. Estes sujeitos, 34,2% indicam que o aluno deve ser punido com a expulsão. Verificamos que há uma tendência às expectativas de punição drástica, como se a repressão de atos violentos tivesse que seguir a mesma lógica de intolerância, o que nos leva a confirmar a tendência a uma postura radical.

Nesta fase da pesquisa, cabe mencionar algumas dificuldades encontradas, como o difícil acesso a algumas escolas, que temerosas de serem expostos os problemas de violência, e ter sua imagem prejudicada na comunidade, não aceitaram que aplicássemos os questionários.

Por outro lado, cabe também mencionar que em uma escola, pediram-nos que voltasse lá para socializar os resultados, e que fizéssemos algumas palestras e reuniões para falar sobre a violência entre pares.

Finalizando, temos a confiança de ter contribuído com uma pequena parcela de informações para o conhecimento do problema, esperando servir de subsídios a outras investigações sobre o tema.

BIBLIOGRAFIA

- ABRAMOVAY, M. (Org.) . Cotidiano das escolas: entre Violências. Brasília: UNESCO; Observatório de Violências nas escolas; MEC, 2005.
- ABRAMOVAY, M. (Org.) ; CASTRO, M. G. (Org.) . Ensino Médio: Múltiplas Vozes. Brasília: UNESCO; MEC, 2003.
- ABRAMOVAY, M. (Org.). Perfil dos Professores Brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam.... 1. ed. São Paulo: Editora Moderna, 2004. v. 1.
- ABRAMOVAY, M. RUA, M. G. Violência nas escolas. Brasília: UNESCO, Instituto Ayrton Senna, UNAIDS, Banco Mundial, USAID, Fundação Ford, CONSED, UNDIME, 2002.
- ADORNO, S. A socialização incompleta: os jovens delinquentes expulsos da escola. Em M. L. Alves (org). Violência, um retrato em preto e branco. São Paulo: FDE, 2002.
- ANDREOU, E. (2000): "Bully/victim problem and their association with psychological constructs in 8-to 12- year-old greek schoolchildren". Aggressive Behavior Vol. 26, pp. 49-56.
- ANDREW RODRÍGUEZ, J.M., PEÑA FERNÁNDEZ, M.E.Y GRAÑA GÓMEZ, J.L. (2000): "estudio de las atribuciones como moduladores cognitivos de la agresividad, ira y hostilidad en jóvenes y adolescentes". Psicopatología Clínica, Legal y Forense. Vol. 1, pp. 11-24.
- ANDREWS, T. (2000): Bullying at School, net, disponível no site <http://www.ed.gov/databases/eric_digest/ed407154.html> [Acesso em 13/01/2003].
- ARAÚJO, CARLA. As marcas da violencia na constituicao da identidade de jovens da periferia. Educação e Pesquisa: Revista da faculdade de educação da USP, São Paulo: v. 27, n. 1, p. 141-160, jan./jun., 2001.
- ARCHER, J. (1988): "The behavioural biology of aggression". Cambridge University.
- ARORA, C. M. J. (1994): "Is there any point in trying to reduce bullying in Secondary School?". Educational Psychology in Practica, n. 10, pp. 155-163.

- BALDRY, A. C. y FARRINGTON, D.P. (2000): "Bullies and delinquents: personal characteristics and parental styles". *Journal of Community & Applied Social Psychology* Vol. 10, pp. 17-31.
- BALLONE GJ - Violência e Agressão; da criança, do adolescente e do jovem - in. *PsiquWeb Psiquiatria Geral, Internet, 2001 - disponível em <http://sites.uol.com.br/gballone/infantil/conduta2.html>*
- BANDURA. A. (1973). *Aggression: a social learning theory analysis*. New York: Prentice-Hall.
- _____ (1977) : "Aprendizaje social de la agresión" , en Bandura , A. y Ribes, E., *Modificación de conducta*. México. Trillas.
- BANDURA, A. y WALTERS, R. (1963): "Aggression". En Stevenson, H.W., Kagan, J. Y Spiker, J.C. (Dir.). *Child Psychology: the sixty-second yearbook of the National Society for the Study of Education*. Chicago:University of Chicago Press.
- BATSCHE, G.M. y KNOFF, H.M. (1994): "Bullies and their victims: understanding a perspective problem in the schools". *School Psychology Review*, n. 23 (2) pp. 165-174.
- BEE, Helen. *A criança em desenvolvimento*. 3. ed., São Paulo: Editora Harbra Ltda, 1986.
- BERKOWITZ, L. (1996): *Agresión. Causas, consecuencias y control*. Bilbao: Desclée De Brouwer.
- BERKOWITZ, M.W. y ROTHMAN, E.P. (1984) : *El niño problema : diagnóstico y tratamiento psicoeducacional en el aula*. Buenos Aires. Paidós.
- BLOCH, D y MERRITT, J (1995) : *El pensamiento positivo y los niños*. Madrid. Los libros de comienzo.
- BOBBIO, N. *A era dos direitos*. Rio de Janeiro: Campus, 1992.
- BOEHM, C. (2000): "Conflict and the evolution of social control". *Journal of Consciousness Studies*, Vol. 7, nos. 1/2, pp. 79-101.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP nº 009/2001. Diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura de graduação plena. Brasília: CNE, 2001.

- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 01, de 18 de fevereiro de 2002. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da educação básica, em nível superior (curso de licenciatura, de graduação plena). Brasília: CNE, 2002.
- BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. 24. ed. São Paulo: Saraiva, 2000. (Coleção Saraiva de Legislação).
- BRASIL. Constituição Federal, de 05.10.88.
- BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente: promulgado em 13 de julho de 1990. 9. ed. São Paulo: Saraiva, 1999. (Coleção Saraiva de Legislação).
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 2. ed. Lei nº 9.394/96. Cadernos de Educação. Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação - CNTE - Ano II, n. 3, março/1997.
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos - apresentação dos temas transversais. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRAUNGART, R.G. Y BRAUNGART M. M. (1998): "Political socialization ad education". Elsevier Science [CD-ROM]
- BURNSTEIN, E. Y WORCHEL, P. (1962): "Arbitrariness of frustration and its consequences for aggression in a social situation". Journal of personality, n. 30, pp. 528-541.
- CAIRNS, R.B. AND CAIRNS B.D. (1991): "Social cognition and Social Networks: a Developmental Perspective". En PEPLER, D., RUBIN. K. (1991): The development and treatment of childhood aggression. Lawrence Erlbaum Associates, Publishers. pp. 249-274.
- CAIRNS, R.B. AND CAIRNS B.D. (1994): "Lifelines and risks: pathways of youth in our time". Cambridge University Press, New York.
- CANAU, Vera. Escola e violência. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 1999.
- CANO, I. & SANTOS, W. Violência letal, renda e desigualdade social no Brasil. Rio de Janeiro:7letras, 2001.

- CARIDE, J. A.: «No hay educación «no» formal», en Educación Social. Revista de Intervención Socioeducativa, Octubre-diciembre (2004).
- CARIDE, J. A.; MEIRA, P. A.: «La Educación Social en las Políticas Culturales: hacia una construcción pedagógica de la democracia cultural», en CARIDE, J.A. (coord.): Educación Social y Políticas Culturales. Santiago de Compostela, Tórculo Edicións, 2000, pp. 19-42.
- CEREZO RAMIREZ, F. (1997): Conductas agresivas en edad escolar. Madrid: Pirámide.
- _____ (2001): La violencia en las aulas. Análisis y propuestas de intervención, Madrid, Pirámide.
- CHARLOT, Bernard. A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão. Sociologias. Porto Alegre: UFRGS, vol. 4, n. 8, 2002, p. 434-443.
- CHRISPINO, Álvaro; CHRISPINO, Raquel S. P. A judicialização das relações escolares e a responsabilidade civil dos educadores. Jan. Mar. 2008 – DOI 10.1590/S0104-40362008000100002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v16n58/a02v1658.pdf>>
- COIE, J. D., DODGE, K.A. (1988): “Multiple sources of data on social behavior and social status”. Child Development, n. 45, pp. 425-431.
- _____ (1993): “Continuities and changes in children’s social status”. A five-year longitudinal study Merrill-Palmer Quarterly, n. 29, pp. 261-281.
- COIE, J. D., DODGE, K.A., TERRY, T., WRIGHT, V. (1991): “The role of aggression in peer relations: an analysis of aggression episodes in boy’s play groups”. Child Development, n. 62, pp. 812-826.
- CONSTANTINO, C., MERCHANT, C. (1997): Creando sistemas de resolución de disputas. Madrid: Granica.
- CORKILLE, D (1994) : El niño feliz. Su clave psicológica. Barcelona. Gedisa.
- COSTA, J. F. A ética e o espelho da cultura. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

- COWIE, H (1998): “De espectadores a solidarios - la función de apoyo por parte de los compañeros contra la intimidación en la escuela”. Ponencia de la Comisión Europea (DG XXII) bajo su iniciativa de Violencia en la Escuela, y el Departamento para Educación y Empleo, Londres, RU
- COWIE, H. Y SHARP, S. (1994): “How to tackle bullying through the curriculum”. En Sharp y Smith (Dir.) Tacking bullying in your school. London:Routledge.
- COWIE,H., NAYLOR,P., RIVERS,I., SMITH,P.K. Y PEREIRA, B.(2002): “Measuring workplace bullying”. *Aggression and Violent Behavior*, n. 7, pp. 33-51.
- CRAIG, W. M., HENDERSON, K., MURPHY, J.G. (2000):“Prospective Teachers' Attitudes Toward Bullying and Victimization”. *School Psychology International*, Vol. 21, n. 1, pp. 5-21.
- CRUANHES, M. C. S. *Cidadania: educação e exclusão social*. Porto Alegre: Fabris, 2000.
- CURY, A. J. *Inteligência multifocal; análise da construção dos pensamentos e da formação de pensadores*. São Paulo, Cultrix, 2003.
- ___ *O País brilhantes, professores fascinantes*. Rio de Janeiro, Sextante, 2003.
- ___ *Revolucione sua qualidade de vida*. Rio de Janeiro, Sextante, 2002.
- DE ROSIER, M., CILLESEN, A.H.N., CIOE, J.D. y DODGE, K.A., (1994): “Group social context and children’s aggressive behavior”. *Child Development*, n. 65, pp. 1068-1079.
- DÉBARBIEUX, E e MONTOYA, Y. *La violence à l’école en France: 30 ans de construction social de l’objet (1976-1997)*. *Revue Française de Pédagogie*. *La violence à l’école: approches européennes*. Paris: INRP, 123, 1998.
- DEBARBIEUX, E. (1997): “La violencia en la escuela francesa: análisis de la situación, políticas públicas e investigaciones”. *Revista de Educación*, n. 313, pp. 79-93. MEC.
- DOLLARD, J., DOOB, L.W., MILLER, N.E., MOURER, O.H. y SEARS, R.R. (1939): “frustration and aggression”. Newhaven, conn.: Yale University Press.

- DOS SANTOS, T. (2000) A Teoria da Dependência – balanço e perspectivas. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- DOT, O. (1988): Agresividad y violencia en el niño y el adolescente. Barcelona: Grijalbo.
- DUARTE, C. S. O Direito público subjetivo ao ensino fundamental na Constituição .Federal Brasileira de 1988. Tese (Doutorado - Direito). Pós-graduação em Direito: Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.
- ELIAS, M.J., TOBIAS, S.E. Y FRIEDLANDER, B.S (1999): Educar con inteligencia emocional. Madrid, Plaza y Janés .
- EME, R.F.(1979): “Sex differences in childhood psychopatology”. Psychological Bulletin n. 56, pp. 574-595.
- ESLEA, M. Y REES, J. (2001): “At what age are children most likely to be bullied at school?”.Aggressive Behavior, Vol. 27, pp. 419-429.
- ESTATUTO da criança e do adolescente. Lei n. 8069, 13 jul. 1990.
- FANTE, C. A. Z. (2001): Bullying escolar, in Violência nas escolas, Jornal Diretor udemo, ano V, n.º 02, março/2002, São Paulo. Dados sobre estudos realizados em cinco escolas da Rede Pública e Privada de Ensino em duas cidades no interior do estado de São Paulo.
- _____(2002): Estudos realizados em uma escola da Rede Pública em São José do Rio Preto. O estudo apresenta dados relativos ao primeiro semestre de 2002.
- _____*Fenômeno Bullying: como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz.* 2ª. ed. Campinas: Verus Editora, 2005.
- FERNÁNDEZ GARCÍA, I. (1998): Prevención de la violencia y resolución de conflictos: el clima escolar como factor de calidad. Madrid: Narcea.
- FERREIRA, Luiz Antonio Miguel. O Estatuto da Criança e do Adolescente e o professor: reflexos na sua formação e atuação/ Luiz Antonio Miguel Ferreira.- São Paulo: Cortez, 2008.
- FIERRO, A. (1997): “La construcción de la identidad personal”. En MARTÍ, E. Y ONRUBIA , J. (Coord): Psicología del desarrollo: El mundo adolescente pp. 95-127. Barcelona:ICE/Horsory.

- FOREHAND, R. Y LONG, N. (1991): "Prevention of Aggression and Other Behavior Problems in the Early Adolescent Years". En PEPLER, D., RUBIN. K. (1991): The development and treatment of childhood aggression. Lawrence Erlbaum Associates, Publishers. pp 317-336.
- GALTÚNG, J. (1985). Sobre la paz. Fontamara. Barcelona.
- GARCÍA, I. F. Y PEREZ G.Q. (1989): "Violence, bullying and counselling in the Iberian Peninsula: Spain". En ROLAND, E. Y MUNTHE E. (Dir.): Bulling and internacional perspective. pp.41-52. London: David Fulton.
- GIROUX, H. Cultura, política y práctica educativa. Barcelona, Graò, 2001.
- ____ Cruzando límites: trabajadores culturales y políticas educativas. Barcelona, Paidós, 1997.
- GISPERT, I. (1997): "La reorganización de la vida social en la adolescencia". En MARTÍ, E. Y ONRUBIA , J. (Coord) Psicología del desarrollo: El mundo adolescente, pp. 95-127 Barcelona:ICE/Horsory.
- GLASS, G. Y SMITH, M. (1978): "Meta-Analysis of research and the relationship of class-size and achievement". San Francisco: Far West Laboratory of Educational Research and Development. Final Report.
- GOTZENS, C. (1986): La disciplina en la escuela. Madrid: Pirámide.
- GUIMARÃES, Eloísa. Escola, galeras e narcotráfico. Rio de Janeiro: UFRJ, 1998.
- HARTUP, W. (1978): "Children and their friends". En McGurk, M. (Dir.) Issues in Childhood Social Development. Londres, Methuen, pp. 130-170.
- HAZLER, R. J. (1996): "Breaking the cycle of violence: interventions for bullying and victimization". Washinton DC: Accelerated Development.
- HAZLER, R. J. (1996): "Bystanders: an overlooked factor in peer on peer abus" The Journal for the Professional, Vol. 11, n. 2, pp. 11-21.
- HINDE, R. A. Y GROEBEL, J. (1995): Cooperación y conducta prosocial. Madrid: Visor.
- HINDE, R.A., TAMPLIN, A. y BARRETT, J. (1993) Home correlates of aggression in preschool. Aggressive Behavior, 19: 85-105.

- HOFFMAN, L.W., PARIS, S. Y HALL, E. (1995): *Psicología del desarrollo hoy*. Vol. I. Madrid: Mc Graw Hill.
- HOKANSON, J.E. Y SHETLER, S. (1961): "The effect of over aggression on physiological arousal level". *Journal of Abnormal and Social Psychology*, n. 63, pp. 446-448.
- HOOVER, J. and others (1993): "Perceived Victimization by School bullies: New Research and Future Direction". *Journal of Humanistic Education and Development*, Vol 32, n. 2, pp. 76-84.
- HOPKINS, J. R. (1987): *Adolescencia: años de transición*. Madrid: Pirámide.
- HOROWITZ DE R. (1998): *Mediación en la escuela. Resolución de conflictos en el ámbito educativo adolescente*. Buenos Aires: Aique.
- HUESMAN, L.; LAGESPETZ, K.; ERON, L. (1984) : "Intervening variables in the television violence, aggression relation". *Development psychology* , 20 ,746-755.
- HUESMAN, L.R. y MILLER, L.S. (1994). Long-term effects of repeated exposure to media violence in childhood. En L.R. HUESMAN (Ed.), *Aggressive behavior. Current perspectives*. New York: Plenum. pp 66-84.
- HUGH-JONES, S., SMITH, P.K. (1999): "Self-reports of short- and long-term effects of bullying on children who stammer". *British Journal of Educational Psychology*, Vol. 69, n. 2, pp. 141-158.
- HYNAN, D.J. Y GRUSH, J.E. (1986): "Effects of impulsivity, depression, provocation and time of aggressive behavior". *Journal of Research in Personality*, n. 20, pp.158-171.
- IRELAND, J. Y ARCHER J. (1996): "Descriptive analysis of bullying in male and female adult prisoners". *Journal of Community and Applied Social Psychology*, n. 6, pp.35-47.
- JOHNSON, D.W. Y COLS (1980): "The effects of cooperative, competitive and individualistic conditions on students problem solving performance". *American Educational Research Journal*, n.17, pp. 83-94.
- JUVONEN, J. (2001): "School violence: prevalence, fears, and prevention" *Rand Education. Revista electrónica*.

- KALLIOTIS, P. (2000): "Bullying as a Special Case of Aggression: Procedures for Cross-Cultural Assessment". *School Psychology International*, Vol.21, n.1, pp. 47-64.
- KAZDIN, A. E. Y BUELA-CASL, G. (1997): *La conducta antisocial. Evaluación, tratamiento y prevención en la infancia y adolescencia*. Madrid: Pirámide.
- KAZDIN, A.E. (1988): "Tratamiento de la conducta antisocial en la infancia y en la adolescencia". Barcelona: Martínez Roca.
- KENDALL, P.C., ROMAN,K.R. AND EPPS, J.(1991): "Aggression in Children/Adolescents: Cognitive-Behavioral Treatment Perspectives". En PEPLER, D., RUBIN. K. (1991): *The development and treatment of childhood aggression*. Lawrence Erlbaum Associates, Publishers. pp. 341-357.
- KHATRI, P., KUPERSMIDT, J.B., PATTERSON, C. (2000): "Aggression and peer victimization as predictors of self-reported behavioral and emotional adjustment". *Aggressive Behavior* , Vol. 26, pp. 345-358.
- KIMMEL, D. C., EZPELETA, L. Y WEINER, I.B. (1998): *La adolescencia: una transición del desarrollo*. Barcelona: Ariel Psicología.
- KONZEN, A. A. Conselho Tutelar, escola e família - Parcerias em defesa do direito à educação. In: BRANCHER, L. N.; RODRIGUES, M. M. e VIEIRA, A. G. (Org.). *O direito é aprender*. Brasília: Fundescola/MEC, 1999b, p. 159-191.
- KONZEN, A. A. O direito a educação escolar. In: BRANCHER, L. N.; RODRIGUES, M. M. e VIEIRA, A. G. (Org.). *O direito é aprender*. Brasília: Fundescola/MEC, 1999a, p. 659-668.
- KUMPULAINEN, K. Y RÄSÄNEN, E. (2000): "Children involved in bullying at elementary school age: their psychiatric symptoms and deviance in adolescence ; An epidemiological sample". *Child Abuse & Neglect*, Vol. 24, pp. 1567-1577.
- KUMPULAINEN, K., RÄSÄNEN, E., Y PUURA, K. (2001): "Psychiatric disorders and the use of mental health services among children involved in bullying" *Aggressive Behavior*, Vol. 27, n. 2, pp. 102-110.
- LORENZ, K. (1988) : *La acción de la naturaleza y el destino del hombre*, Madrid, Alianza.

- LUENGO, M.A.; OTERO, J.M.; GÓMEZ, J. A., y GARRRA, A (1998) : Programa para o desenvolvimento pessoal e social. Santiago. Xunta .
- MACCOBY, E.E. Y JACKLIN, C.N. (1980): "Sex differences in aggression: a rejoinder". *Child Development*, n. 51, pp. 964-980.
- MACDONALD, I.M., DA-COSTA, J.L. (1996): "Paper presented at the annual meeting of the Canadian Association for the study of educational administration". Ontario: Canada.
- MARTÍ, E. Y ONRUBIA, J. (Coord) (1997): *Psicología del desarrollo: El mundo adolescente*. Barcelona:ICE/Horsory.
- MATTIA F. M. Comentário ao art. 17 do ECA. In: CURY, Munir et al. (Coord.). *Estatuto da Criança e do Adolescente comentado*. São Paulo: Malheiros, 1992.
- MELERO MARTÍN, J. (1993): *Conflictividad y violencia en los centros escolares*. Madrid: . Siglo Veintiuno.
- MIELNIK, Isaac. *O comportamento infantil: técnicas e método para entender crianças*. 2. ed., São Paulo: IBRASA, 1982.
- MONREAL, E. N. *O direito como obstáculo à transformação social*. Porto Alegre: Sérgio Antonio Fabris, 1988.
- MONTEIRO, A. R. *O direito à educação*. Lisboa: Livros Horizonte, 1998.
- MOOIJ, T. (1997): "Por la seguridad en la escuela". *Revista de Educación*, n. 313. pp. 29-52 MEC.
- MORENO OLMEDILLA, J.M. (2000): "Comportamiento antisocial en los centros escolares: una visión desde Europa". Internet: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- NAVARRO, J.F. Y MARTÍN, M. (2000): "Correlatos biológicos de la conducta agresiva y violenta en sujetos humanos". En NAVARRO, J.F. (Coord.) *Bases biológicas de las psicopatologías*. Madrid: Pirámide.
- NOGUEIRA, R. M. C. D. P. A. (2003). *Escola e Violência: análise de Dissertações e Teses sobre o tema produzidas na área de Educação, no período de 1990 a 2000, dissertação (Mestrado em Educação), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo*.

- OLAFSEN, R. N., VIEMERÖ, V. (2000): "Bully/victim problems and coping with stress in school among 10- to 12-year-old pupils in Åland, Finland" *Aggressive Behavior*, Vol. 26, pp. 57-65.
- OLIVEIRA, R. P. de O Direito à educação: gestão, financiamento e direito à educação. São Paulo: Xamã, 2001b.
- OLIVEIRA, R. P. de. A educação na Assembléia Constituinte de 1946. In: FÁVERO, O. (Org.). *A educação nas constituintes brasileiras - 1823-1988*. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2001a, p. 153-189.
- OLLENDICK, T. Y HARSSEN, M. (1988): *Psicopatología infantil*. Barcelona: Martínez Roca, Serie Universidad.
- OLWEUS, D. (1978): "Aggression in the schools. Bullies and whipping boys". Washington, D.C., Hemisphere Press.
- ___ (1979): "Stability and aggressive reaction patterns in males: A review". *Psychological Bulletin*, n. 86. pp. 852-875.
- ___ (1991): "Bully/Victim Problems Among Schoolchildren: Basic Fact and Effects of School Based Intervention Program". En PEPLER, D., RUBIN, K. (1991): *The development and treatment of childhood aggression*. Lawrence Erlbaum Associates, Publishers. pp. 411-446.
- ___ (1998): *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Madrid: Morata.
- ORTE, C. S. (1996): «El bullying versus el respeto a los derechos de los menores en la educación. La escuela como espacio de disocialización», in *Revista Interuniversitaria de Pedagogía Social*, n.º 14, Universitat de Les Illes Balears.
- ORTE, C.; MARCH, M.: *Pedagogía de la inadaptación social*. Valencia, Nau Llibres, 2001.
- ORTEGA ESTEBAN, J. (1987). *Delincuencia, Reformatório y Educación Liberadora*, 2.ª ed., Salamanca: Amarú Ediciones.
- _____ *Delincuencia Juvenil y los Medios Comunicación Social*. Letras de Deusto, Vol. 26, N° 71, 1996 , pags. 19-32.
- _____ *Educación social especializada*. Barcelona/España: Editorial Ariel Educación. 1999.

- _____ «La educación a lo largo de la vida o el espacio de la educación social», en PANTOJA, L. (coord.): Nuevos espacios educativos en educación social. Bilbao, Mensajero, 1998.
- ORTEGA RUIZ, R. Y OTROS (1999): “Los problemas de convivencia entre escolares. Una panorámica tras diez años de investigación en nuestro país”. En Carbonell y Fernández, J.L. (Director). Aprender a vivir juntos (Material de apoyo al programa “convivir es vivir” vol. III). Dirección provincial del MEC. Madrid.
- ORTEGA, R. Y MORA-MERCHÁN, J. (1997): “Agresividad y violencia. El problema de la Educación, n. 313. pp. 7-27. MEC.
- PARKE, R.D. Y SLABY, R.G. (1983): “The development of aggression”. En P.H. Mussen (Dir.) Handbook of child Psychology: Vol 4. Socialization, Personality and social development (E.M. Hetherington, Ed), pp. 547-641. New York: Wiley.
- PATTERSON, G.R. y BANK, L. (1989) Some amplifying mechanisms for pathologic processes in families. En M.R. GUNNAR y E. THELEN (Eds.). Systems and development: The Minnesota Symposia on Child Psychology. Hillsdale, NJ: Erlbaum. Vol 22, pp 16-20.
- PATTERSON, G.R., DISHION, T. y REID, J. (1992). Antisocial boys. Eugene, OR: Castalia.
- PAULA, P. A. G. de. Educação, direito e cidadania. Cadernos de Direito da Criança e do Adolescente. São Paulo: Malheiros, n. 1, p. 91-103, 1995.
- PEDREIRA MASSA, J.L. Y TOMAS, J. (2001): Problemática de la adolescencia y otros aspectos de la edad evolutiva. Barcelona: Laertes.
- PERALVA, Angelina. Democracia, violência e modernização por baixo. Revista Lua Nova, s.d.
- _____ Violência e democracia. O paradoxo brasileiro. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.
- PEREIRA, T. da S. Direito da criança e do adolescente: uma proposta interdisciplinar. Rio de Janeiro: Renovar, 1996.
- PERRY, D, G. (1998): “Aggression, development and socialization of”. Elsevier Science [CD-ROM], Encyclopedia of Education y Encyclopedia of Higher Education [2002, 15 de diciembre]

- PERRY, D.G., WILLIARD, J.C. Y PERRY, L.C. (1990): "Peers perception of the consequences that victimized children provide aggressors". *Child Development*, n. 61, pp. 1310-1325.
- PIKAS, A. The common concern method for the treatment of mobbing. Em: ROLAND, E. & MUNTHE, E., eds. *Bullying: an internacional perspective*. Londres, David Fulton, 1989.
- PILETTI, Nelson. *Psicologia educacional*. 16. ed., São Paulo: Editora Ática, 1999.
- POPPER, K. R. Y ECCLES, J. C. (1985): *El yo y su cerebro*. Labor Universitaria.
- QUINTANA CABANAS, J.M.(2000): *Pedagogía social*. Madrid: Dykinson.
- RAMO TRAVER, Z. Y CRUZ MIÑAMBRES, J. (1997): *La convivencia y la disciplina en los centros educativos: normas y procedimientos*. Madrid: Escuela Española.
- RENFREW, J. W. (1997): "Aggression and its causes : a biopsychosocial approach". New York: Oxford University Press.
- ROCHE, R, y SOL, N, (1999) : *Educación prosocial de las emociones, valores y actitudes positivas*. Barcelona, Blume.
- ROLAND, E. (2002): "Aggression, depression, and bullying others" *Aggressive Behavior*, Vol. 28, Pp. 198-206.
- ROLAND, E. Y IDSØE T.(2001): "Aggression and bullying" *Aggressive Behavior*, Vol. 27, Pp. 446-462.
- ROZENBLUM DE HOROWITZ, S. (1998): *Mediación en la escuela: resolución de conflictos en el ámbito adolescente*. Buenos aires: Aique.
- RULE, B.G., TAYLOR, B. Y DOBB, A.R. (1987): "Priming effects of heat on aggressive thoughts". *Social Cognition*, n. 5, pp. 131-144.
- SALMIVALLI, C. Y NIEMINEN, E. (2002): "Proactive and reactive aggression among school bullies, victims, and bully-victims" *Aggressive Behavior*, Vol. 28, pp. 30-44.
- SALMIVALLI, C., LAGERSPETZ, K. Y KARIN, K.B. (1996): "Bullying as a group process: Participant roles and their relations to social status within the group." *Aggressive Behavior*, Vol.22, pp. 1-15.

- SALMON, G., JAMES, A., Y SMITH, D.M. (1998): "Self reported anxiety, depression and self esteem in secondary school children". *British Medical Journal*, n. 317, pp. 924-925.
- SCHWARTZ, D. (1999): "Subtypes of victims and aggressors in children's peer groups" *Journal of Abnormal Child Psychology*, Vol 28, n.2, pp.181-192.
- SCHWARTZ, D., FARVER, J.M., CHANG, L., LEE-SHIN, Y. (2001): "Victimización in south Korean children's peer groups". *Journal of Abnormal Child Psychology*, Vol 30, n.º.2, pp.113-125.
- SERRANO PINTADO, I. (1997): *Agresividad infantil*. Madrid: Pirámide.
- SMORTI, A. Y CIUCCI, E. (2000): "Narrative strategies in bullies and victims in Italian schools" *Aggressive Behavior*, Vol. 26, pp. 33-48.
- SOARES, J. J. de B. Comentários ao artigo 133 do ECA. In: CURY, Munir et al. (Coord.). *Estatuto da Criança e do Adolescente comentado. Comentários jurídicos e sociais*. São Paulo:Malheiros, 1992.
- SOARES, Jocélia Germano et alii. *Causas da Agressividade do Aluno Segundo a Visão do Professor- UIP (Universidades Integradas de Patos-Pb)*, 2002. (Monográfico).
- SOURANDER, A., HELSTELÄ, L., HELENIUS, H. Y PIHA, J. (2000): "Persistence of bullying from childhood to adolescence a longitudinal 8-year follow-up study", *Child Abuse & Neglect*, Vol. 24, pp. 873-881.
- SPOSITO, M. P. (2002): «Escola e Violência», in *Mapa da Violência III*, Brasília.
- _____. *A instituição escolar e a violência*. Cadernos de Pesquisa. São Paulo, v. 104, p. 58 -75, 1998.
- _____. "Violencia colectiva, jóvenes y educación". México: *Revista Mexicana de Sociología*, n.3., 1994.
- STORR, A.(1995): "La agresividad humana". Madrid: Alianza.
- TAILLE, Yves de La. *A indisciplina e o sentimento de vergonha*. In: AQUINO, J. G. (Org.). *Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas*. 4. ed. São Paulo: Summus Editorial, 1996.
- TANAKA, T. (2001): "The Identity Formation of the Victim of 'Shunning'". *School Psychology International*, Vol. 22, n. 4 , pp. 463-476.

- THOMPSON, C.M. (1964): "Interpersonal psycho-analysis". N. York, Basis Books.
- TORRANCE, D.A.(1997):"The Stanley Segal Award 'Do You Want to be in My Gang?': A Study of the Existence and Effects of Bullying in a Primary School Class". British Journal of Special Education, Vol. 24, n. 4, pp. 158-162.
- TORREGO J.C. (Coord.) (2000): Mediación de conflictos en instituciones educativas. Madrid: Narcea.
- TRAIN, A. (1993): "Helping the aggressive child". London: Souvenir Press (Educational & Academic) Ltd.
- TULLOCH, M. Y. (1995): "Evaluating aggression: school student's responses to television portrayals of institutionalized violence". Journal of Youth and Adolescence, n. 24 (1), pp. 95-117.
- VALZELLI, L. (1983): Psicobiología de la agresión y la violencia. Madrid: Editorial Alhambra.
- VAN LIESHOUT C.F.M. (1998): "Peer relations and development". Elsevier Science [CD-ROM], Encyclopedia of Education y Encyclopedia of Higher Education [2002, 15 de diciembre]
- VIANNA, M. N. Garantindo a proteção da criança e do adolescente dentro da escola. São Paulo: Secretaria de Estado da Educação. Coordenadoria de Ensino do Interior, 2000.
- WASELFISZ, J. J. (2002): «Os jovens do Brasil», in Mapa da Violência III, Brasília, unesco, Instituto Ayrton Senna, Ministério da Justiça.
- WHITNEY, Y., T SMITH, P.K. (1993): "A survey of the nature and extent of bullying in junior/middle and secondary schools". Educational research, n. 35, pp. 3-25.
- WOLKE, D., WOODS, S., BLOOMFIELD, L. Y KARSTADT, L. (2001) "Bullying involvement in primary school and common health problems". Archives of disease in Childhood, Vol. 85, pp. 197-201.
- WOLKE, D., WOODS, S., STANFORD, K., ET AL..(2001): "Bullying and victimization of primary school children in England and Germany: Prevalence and school factors". British Journal of Psychology, Vol. 92, n. 4 , pp. 673-696.

WORCHEL, S., ANDREOLI, V.A. Y FOLGER, R. (1977): "Intergroup cooperation an intergroup attraction: the effect of previous interaction and outcome of combined effort". *Journal of Experimental Social Psychology*, n. 13, pp. 131-140.

ZALUAR, Alba (Org.). *Violência e Educação: educação hoje e amanhã*. São Paulo: Cortez, 1992 (Livros do Tatu).

____ *Condomínio do diabo*. Rio de Janeiro: Revan e UFRJ, 1994.

____ *Violência e crime*. Em: Miceli, S. (Org). *O que ler na ciência social brasileira (1970-1995)*. São Paulo: Sumaré; ANPOCS, pp. 13-107, 1999.

ZENAIDE, Maria de Nazaré... et al. *Ética e cidadania nas escolas*. 1. ed., João Pessoa: Editora Universitária, 2003.

ANEXOS

ANEXO I

CARTA DE INFORMAÇÃO DA PESQUISA AO CENTRO ESCOLAR

Salvador,

À Escola

Prezado (a) Diretor (a)

Eu, Célia Regina Brito de Aquino, portadora do CPF de número, matriculada no Curso de Doutorado “Pedagogia de la Desviación Social Infanto-juvenil”, da Universidade de Salamanca – Espanha, estando desenvolvendo pesquisa intitulada: “Violencia entre iguales: Alumnos versus alumnos en cuatro centros de Salvador de Bahia”, com os objetivos abaixo, vem, pela presente, solicitar autorização para entrevistar os alunos da 6^a a 9^a série do ensino fundamental matriculados neste centro escolar.

Objetivos da pesquisa:

- investigar a ocorrência de violências em quatro escolas pública do município de Salvador, Bahia;
- descrever as situações de violências na escola a partir do entendimento de alunos do ensino fundamental de quatro escolas públicas.

Informo que a participação do aluno na pesquisa será voluntária, nela não será identificado, dela será esclarecido e que não haverá riscos ou desconforto durante a realização dos procedimentos da pesquisa. Ademais, caso queira o entrevistado poderá retirar-se em qualquer fase da pesquisa, bem como não terá prejuízo na sua atividade estudantil.

O pesquisador garante que prestará esclarecimentos a qualquer momento da pesquisa e que o segredo das informações e o anonimato do participante serão garantidos no estudo da investigação do doutorado.

Nestes Termos,

P. Deferimento.

Atenciosamente,

Célia Regina Brito de Aquino

ANEXO II

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Pelo presente instrumento que atende às exigências legais, eu, _____ portador (a) da cédula de identidade _____, após explicação dos objetivos da pesquisa declaro interesse em dela participar por livre e espontânea vontade.

Assim, declaro que estou ciente dos meus direitos abaixo relacionados:

- A garantia de receber informações gerais sobre o significado, justificativa, objetivos e os procedimentos que serão utilizados na pesquisa, bem como o esclarecimento e orientação a qualquer dúvida acerca dos procedimentos, riscos, benefícios e outros relacionados à pesquisa;
- A liberdade de retirar o meu consentimento a qualquer momento e/ou deixar de participar deste estudo, sem que isto me traga qualquer prejuízo;
- A segurança de que não serei identificado e que será mantido sigilo e o caráter confidencial da informação prestada;
- A garantia da não existência a danos e riscos a minha pessoa;
- A garantia de que não terei gastos financeiros durante a pesquisa.

Concordo em participar desta pesquisa, levando em consideração todos os elementos acima mencionados.

Salvador, Ba, ____ de _____ de _____ .

Participante ou Representante Legal Pesquisador

ANEXO III

QUESTIONÁRIO APLICADO AOS ALUNOS

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Instruções: Leia as questões com atenção **Escolha apenas uma resposta - a que mais se aproxime da sua situação, e marque um X.**

1. Sexo

- a) Masculino
- b) Feminino

2. Renda Familiar

- a) até 1 Salário Mínimo
- b) de 1 a 2 Salários Mínimos
- c) de 2 a 3 Salários Mínimos
- d) acima de 3 Salários Mínimos

3. Idade

- a) 10 anos
- b) 11anos
- c) 12 anos
- d) 13anos
- e) 14 anos
- f) 15 anos
- g) 16 anos
- h) 17 anos

4. Série ou ciclo

- a) 6° ano
- b) 7° ano
- c) 8° ano
- d) d)9°ano

5. Em geral, quais são suas notas na escola?

- a) 0 a 5
- b) 6 a 7
- c) 7 a 8
- d) 9 a 10

6.Você é repetente?

- a) Sim
- b) Não

7. Com quem você mora?

- a) Pai e Mãe
- b) Pai
- c) Mãe
- d) Outros familiares

8. Seus pais são separados?

- a) Sim
- b) Não

9. Como é sua relação com seus pais ou familiares?

- a) muito boa, eles conversam comigo
- b) discutimos frequentemente
- c) eles não se importam comigo e não conversam
- d) me batem, botam-me de castigo frequentemente
- e) eles me dão tudo que quero

10. Como você se sente em casa?

- a) Sinto-me muito bem com minha família
- b) Normal, nem bem, nem mal.
- c) Não estou á vontade
- d) Tratam-me mal

11. Você presenciou já algum tipo de violência ou agressão?

- a) no seu bairro
- b) na sua casa
- c) na sua escola
- d) não

12. Algum membro da sua família usa drogas?

- a) álcool
- b) maconha
- c) cocaína
- d) não

13. Você já sofreu alguma agressão dentro da escola por parte de colegas?

- a) verbal
- b) física
- c) física e verbal
- d) sexual
- e) não

14. Qual o motivo que levou a essas agressões?

- a) esconder ou roubar algum objeto de seu uso
- b) apelidos de mau gosto
- c) brincadeiras de bater, esmurrar, chutar ou empurrar o colega
- d) palavrões ou xingamentos contra você ou alguém da família

15. Você já usou algum tipo material que poderia ferir durante a agressão ao colega?

- a) estilete
- b) arma de fogo
- c) faca
- d) pau
- e) não

16. Você usa algum tipo de droga na escola?

- a) álcool
- b) maconha
- c) cocaína
- d) não

17. Na sua sala de aula você já ouviu alguém dizer “Vou te pegar lá fora”?

- a) a) Sim
- b) b) Não

18. Você acredita que as práticas de violências dentro da escola têm solução?

- a) Sim
- b) Não

19. Você já se vingou de quem te agrediu?

- a) Sim
- a) b) Não

20. Você acha que o aluno que agrediu o colega deve ser punido?

- a) repreensão
- b) suspensão
- c) expulsão
- d) não

21. Você já viu algum aluno entrar na escola com algum tipo de arma?

- a) pau
- b) estilete
- c) arma de fogo
- d) faca
- e) não

22. Se você fosse diretor da escola, o que faria para evitar a violência na sua escola?

- a) câmeras, vigilância, revista de alunos, ronda escolar
- b) suspensão e expulsão
- c) programas educativos e palestras
- d) área de lazer, esporte e atividades culturais
- e) conversa com o aluno e a família

23. Como você se sente no ambiente escolar?

- a) muito bem
- b) normal, bem.
- c) às vezes não me sinto bem
- d) muito mal, não gosto.

24. Você já sentiu medo de ir a escola?

- a) algumas vezes
- b) más de três ou quatro vezes nas últimas semanas.
- c) quase todos os dias
- d) nunca

25. Qual a causa principal do seu medo?

- a) a algum professor/a
- b) a não saber fazer os deveres de classe
- c) a um ou vários colegas
- d) outros
- e) não sinto medo

26. Como você se sente com seus colegas?

- a) sinto-me bem e tenho muitos amigos(as) íntimos
- b) sinto-me bem com todos, porém nenhum em especial.
- c) sinto-me bem com dois ou três amigos
- d) quase não tenho amigos

27. Em geral, como você é tratado por seus colegas?

- a) muito bem
- b) normal. Bem
- c) regular. Nem bem, nem mal.
- d) mal

28. Você se sente rejeitado, excluído ou não aceito por seus colegas de classe?

- a) às vezes
- b) mais de quatro vezes por semana
- c) quase todos os dias
- d) nunca

29. Você sente que algum ou alguns colegas abusam, tratam mal ou ameaçam você?

- a) uma vez
- b) mais de quatro vezes ao mês
- c) quase todos os dias
- d) não me provocam, nem ignoram, nem me maltratam

30. Quem te provoca?

- a) um menino e uns meninos
- b) uma menina e umas meninas
- c) menina e meninas
- d) não me provocam

31. Como eles (as) te provocam?

- a) colocam-me apelidos, falam mal de mim
- b) riem de mim, insultam-me, colocam-me culpa em tudo que acontece
- c) atacam-me fisicamente
- d) não me deixam participar com eles, desprezam-me
- e) me ameaçam, chantageam-me, pegam minhas coisas, obrigam-me a fazer coisas que não quero.

32. Onde fica quem te provoca?

- a) em minha sala
- b) não está em minha sala, mas em minha série.
- c) em outra série diferente da minha
- d) não me provocam

33. Em que lugar da escola eles te provocam?

- a) na sala de aula
- b) no pátio
- c) no banheiro
- d) em qualquer lugar
- e) não me provocam

34. Você fala desses problemas com alguém e conta o que te acontece?

- a) com meus professores
- b) Com um ou alguns amigos(as)
- c) com minha família
- d) não me provocam

35. Alguém intervêm para te ajudar quando isso ocorre?

- a) algum colega
- b) algum professor
- c) com pai, mãe ou outro familiar
- d) ninguém intervém
- e) não me provocam

36. E você, provoca ou trata mal a algum colega?

- a) de vez em quando
- b) mais de quatro vezes, desde que começou o curso.
- c) quase todos os dias
- d) não provoco ninguém

37. Se você intimida ou maltrata algum colega, por quê o faz?

- a) porque é mais fraco e diferente de mim
- b) para passar o tempo
- c) porque fazem o mesmo comigo
- d) não provoco ninguém

38. Como você se sente quando intimida a um colega ?

- a) sinto-me bem comigo mesmo(a)
- b) sinto-me admirado por meus colegas
- c) sinto que sou mais forte que ele(a)
- d) sinto-me que sou melhor que ele(a)
- e) não provoca ninguém

39. O que você faz quando alguém provoca um colega?

- a) meto-me para apartar a situação
- b) informo a família, professor, diretor
- c) não faço nada, ainda que possa, não é problema meu.
- d) meto-me também

40. Desde que começou o curso, você se uniu a algum grupo ou a outro colega para provocar alguém.

- a) uma ou duas vezes
- b) algumas vezes
- c) quase todos os dias
- d) nunca provoqueei ninguém

ANEXO IV

PROJETO EDUCAR PARA A PAZ

A seguir, apresentamos o esquema psicodinâmico do Programa Educar para a Paz, seguido das etapas do seu desenvolvimento e dos passos necessários para sua implantação.

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

Etapa A - Conhecimento da realidade escolar

Primeiro passo: conscientização e compromisso - Frequentemente, a comunidade escolar, em especial os profissionais de educação, toma consciência dos problemas da violência e de sua gravidade quando estes já alcançaram altos níveis de incidência e de periculosidade. Isso acontece porque os programas educativos centram-se mais nos conteúdos do que nos procedimentos e, especialmente, nas matérias chamadas instrumentais e não nos conteúdos transversais ou de formação pessoal e social.

O ideal é que todas as escolas tomem a iniciativa de prevenir a violência antes que ela se instale em seu meio e inviabilize o processo educativo, chegando ao ponto de não conseguir resolver, de um modo geral, as questões ligadas principalmente aos conflitos interpessoais, geradores da violência. Para tanto, a escola deveria ser um espaço democrático no qual o ensino se estendesse para além da instrução, a convivência fosse tratada de maneira democrática e os valores humanísticos fossem transmitidos pela educação dos sentimentos e das emoções.

As escolas deveriam educar a emoção dos seus alunos, estimulando-os a pensarem antes de reagir; a lidarem com seus medos, angústias, rejeições, fracassos e frustrações; a canalizarem sua agressividade para atividades proativas; enfim, a "não terem medo do medo, a serem líderes de si mesmos, autores de suas próprias história"².

Conhecer a realidade da escola - conscientização - e assumir o compromisso de intervir nos problemas - comprometimento são os dois passos decisivos para começar a abordar a questão da violência em uma escola: primeiro, portanto, a conscientização, e segundo, o compromisso. O envolvimento de todo o pessoal da escola, dos familiares e da comunidade em que a escola está inserida é essencial para a obtenção de resultados positivos. Todos devem reconhecer que a responsabilidade de controlar, dentro do possível, o que se passa entre as crianças e os jovens em uma escola também é sua. Uma forma de exercer essa responsabilidade é o compromisso e a ação.

Reflexões sobre as diversas formas de violência escolar - Antes de qualquer coisa, porém, é importante que os profissionais de educação façam a seguinte reflexão sobre a questão da violência, o que os conscientizará do compromisso e das decisões que deverão tomar, inclusive em relação ao fenômeno *bullying*: "Diante das cenas de violência, que têm como palco todas as escolas do mundo, qual é o papel que nos cabe desempenhar como educadores?".

- Acreditar que nada podemos fazer e cruzar os braços, comodamente, esperando soluções dos órgãos superiores?
- Permanecer cada vez mais inseguros e fingir que essa é uma questão que não nos cabe resolver?
- Acreditar que não podemos mudar o mundo, enquanto o alto grau de insegurança para a nossa família, para os nossos alunos e para a sociedade em geral se mostra cada vez mais assustador?

- Ou, ao contrário, buscar coragem para enfrentar os problemas e participar ativamente de programas que possam transformar o cenário violento das escolas num cenário de paz?
- Se conseguirmos resultados em nossa comunidade escolar, já não será um grande feito?
- Será que não podemos nos tornar um pólo irradiador de ações, atitudes e valores capazes de aumentar o âmbito da prevalência do amor sobre o ódio, da compreensão, da fraternidade e da tolerância sobre todo e qualquer tipo de violência?
- Será que a educação não é o caminho que podemos utilizar para transformar uma sociedade agressiva e violenta em uma sociedade mais justa, mais solidária e mais feliz?

Tais questionamentos deverão propiciar aos profissionais de educação outras reflexões, bem mais profundas, para repensar também suas próprias atitudes:

- Será que as atitudes de alguns profissionais de educação ante um conflito poderão ser adotadas, como exemplos, pelos alunos?
- Será que a atitude autoritária ou agressiva do próprio profissional não está contribuindo para que os alunos exerçam tal autoridade ou agressividade sobre seus companheiros de escola?
- Será que os profissionais educadores possuem habilidades para relacionar-se com seus alunos?
- Como anda o relacionamento desses profissionais com os alunos?

Refletir sobre o nosso desempenho profissional e, principalmente, sobre as nossas atitudes em relação aos alunos-clientes é fundamental para que possamos redirecionar nossas ações pedagógicas no combate às diversas formas de violência que se desencadeiam em nossas salas de aulas. É de suma

importância nos conscientizarmos de que o problema da violência existe em todas as escolas, em menor ou maior grau de intensidade. Essa conscientização não pode ser superficial e baseada na velha máxima que diz: "Na classe da professora 'Tal' há casos de violência, na minha não"; deve, sim, ser realista e aceitar que a violência, em especial a velada, se instala sorrateiramente, trazendo uma série de conseqüências destrutivas para o ambiente escolar. Dessa forma, além da conscientização, devemos adotar uma postura não-violenta em nossas atitudes, o que beneficiará não somente os envolvidos, mas toda a comunidade escolar.

Somente a partir da conscientização das diversas formas sob as quais se apresenta a violência na escola é que os profissionais de educação deveriam ser treinados a interpretar, diagnosticar e diferenciar o *bullying* das "brincadeiras próprias da idade".

Escolha da comissão e do coordenador do programa- Antes de passar para o segundo passo - investigação da realidade escolar -, é imprescindível constituir uma equipe ou comissão para assegurar a continuidade do programa, a persistência nos esforços contra o *bullying*. Essa equipe deverá ser formada pelos mais diversos membros da comunidade: diretor ou vice-diretor, coordenadores, representantes dos professores, dos funcionários, dos alunos, dos pais e de alguns profissionais que prestam serviços à escola, como dentista, psicólogo, terapeuta e assistente social. Poderão ainda integrar a comissão outros convidados especiais da comunidade, como advogados, médicos, vereadores. Seu objetivo primordial é constituir uma equipe de apoio aos envolvidos, avaliar o progresso do programa e resolver os problemas que possam surgir.

Escolha do tutor - Constituída a comissão, deve-se então efetuar a escolha do professor-tutor de classe. Figura indispensável, ao tutor cabe o desempenho de papéis de grande importância no Programa Educar para a Paz, entre os quais o

de auxiliar os alunos a conviverem de forma harmoniosa e solidária, propiciando um clima escolar de qualidade e não-violência.

O professor-tutor deverá ser indicado pelo grupo-classe ou conforme critérios estabelecidos pelo coordenador do programa. Recomendamos que o encontro entre o tutor e o grupo-classe aconteça, no mínimo, uma vez por semana. No ensino infantil e de 1^a a 4^a séries, o ideal é que seja diário, uma vez que os próprios professores devem ser responsáveis por suas classes. Cada tutor procurará conhecer os problemas enfrentados por seu grupo, ou seja, quais são os alunos envolvidos em conflitos ou em outros problemas, quais são os fatores que determinam tais comportamentos... enfim, deverá obter o máximo possível de informações para identificar as dificuldades que enfrenta cada membro do grupo classe e, então, traçar planos para poder ajudá-lo.

Segundo passo: investigação da realidade escolar - Para realizar um processo de investigação, seja qual for o assunto, um instrumento muito utilizado é o questionário. Em nosso caso, a investigação pode ser *direta*, baseada na opinião dos alunos, e *indireta*, baseada na opinião dos professores.

A metodologia utilizada para detectar o *bullying* não é diferente. Empregam-se várias formas de questionários e estes podem ser classificados em três modalidades, segundo Cerezo: os que investigam de forma geral, como o desenvolvido por Olweus", no qual constam 27 itens de múltipla escolha agrupados em três categorias: amizades, agressões recebidas e agressões provocadas. Seu caráter aberto, entretanto, torna a correção muito trabalhosa e, além disso, carece de um elemento-chave nesse tipo de situação: a estrutura socioafetiva do grupo. Outros questionários, de uma segunda modalidade, tratando de evitar esses inconvenientes, são demasiado concretos e é necessário realizar diferentes sessões para completar a informação. Há ainda os da terceira modalidade, aqueles que só incluem aspectos relacionais, distanciando o resultados das informações.

A maioria dos questionários vem sendo adaptada, como o questionário sobre atitudes de intimidação e rechaço social entre, escolares, por exemplo, que foi desenvolvido pela pesquisadora espanhola Rosario Ortega a partir do trabalho proposto por Olweus. Fernández e Ortega elaboraram o questionário sobre abusos entre companheiros, indagando sobre as situações de abuso e vitimização entre os alunos, sobre os lugares, frequência e atitude moral, além de considerações gerais sobre a situação pessoal do aluno. Cerezo elaborou o teste de avaliação da agressividade entre escolares, para alunos e professores.

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)". Esse questionário foi adaptado por Ortega, Mora-Mérchan, Lera, Singer, Smith, Pereira & Menesini, a partir do questionário original de Olweus.

Para detectarmos o fenômeno em nossos estudos, elaboramos quatro tipos de questionários, baseados em diversos autores europeus: o questionário BULL/PRO, indicado para colher a opinião dos docentes; o questionário BULL/FUNC, para colher a opinião dos demais profissionais que trabalham na escola; o questionário BULL/AL, para descobrir indicadores que mostrem quantos são e onde estão os alunos envolvidos no fenômeno; e o questionário R. F., para investigar como são os relacionamentos familiares dos alunos e sua possível influência em seus comportamentos.

Investigação (observação, anotações e aplicação de instrumentos) - Não é tarefa fácil detectar os problemas de vitimização que enfrenta um grupo-classe, especialmente os fatores que os determinam, e intervir nesse processo. Por isso, é imprescindível que o tutor, responsável pela investigação da realidade do grupo-classe que representa, utilize vários tipos de instrumentos que possibilitem aos alunos a expressão dos sentimentos que, na maioria das vezes, não são comentados com os seus pais, nem com os seus professores, nem com

os companheiros de escola. Tais alunos suportam calados seus sofrimentos, angústias, frustrações e, às vezes, a vitimização.

Como primeiro instrumento de investigação, num momento inicial, o tutor deve utilizar a observação nas salas de aula. A observação permite selecionar e registrar os dados referentes ao ambiente da classe, como o aluno interage com seus companheiros de grupo e com seus professores. Permite também analisar os interesses dos alunos, suas capacidades e potencialidades, suas aquisições e aprendizagens e, sobretudo, suas dificuldades sócio-educacionais.

O trabalho em grupo torna-se o elemento-chave para avaliar as relações interpessoais, porque dá ao aluno a oportunidade de escolher com quem quer relacionar-se. Geralmente, o aluno que apresenta dificuldades comportamentais não é escolhido ou aceito pela maioria do grupo. Por outro lado, esse aluno que serve de bode expiatório devido à sua debilidade, timidez e baixa auto-estima, é rechaçado pelo grupo, que encontra inúmeras desculpas para não aceitá-lo. Portanto, através da formação de grupos é que o tutor começa a identificar quais são os alunos que não são aceitos e, a partir daí, inicia-se o processo de investigação para detectar quais são os fatores que determinam o rechaço ou a exclusão.

Ainda pela observação, o tutor e o grupo-classe devem indicar o nome de alguns alunos que integrarão o grupo de alunos solidários. Para ser integrante desse grupo, é fundamental que o aluno preencha os seguintes requisitos essenciais: que se relacione bem com os seus companheiros e que as suas atitudes sejam de cooperação, tolerância e respeito, especialmente com os colegas que apresentam dificuldades de convivência. Assim, o tutor contará com a colaboração dos alunos solidários, que atuarão dentro e fora da escola, seja através do desenvolvimento de projetos solidários, seja através da concessão de apoio e segurança aos envolvidos em qualquer forma de violência. Portanto, a

observação deve ser um instrumento desenvolvido por todos os professores suas aulas, e as anotações deverão ser encaminhadas ao tutor de cada grupo-classe.

Feita a devida observação ao longo de duas ou mais semanas, os professores se reunirão para trocar informações sobre os dados obtidos e então uma nova estratégia será utilizada. Dessa vez será o questionário, instrumento importante para chegar-se a conhecer, de forma mais concreta, a frequência, os tipos de maus-tratos e os locais onde mais incidem as condutas violentas entre os alunos, bem como as possíveis causas que os levam a desenvolver tais comportamentos.

Quando da aplicação do questionário como instrumento de investigação sobre o *bullying*, alguns princípios devem ser estabelecidos entre os professores. Para evitarem possíveis distorções interpretativas, os professores não devem oferecer explicações aos alunos, uma vez que o questionário é auto-explicativo. Além disso, ele deverá ser aplicado a todas as turmas, da 5ª série em diante, de forma simultânea, no mesmo dia e nos diversos turnos. Outro aspecto importante a ser considerado é que os questionários devem ser respondidos anônima e voluntariamente, respeitando o direito que os alunos têm de respondê-los ou não. Após a aplicação do instrumento em toda a escola, os dados deverão ser tabulados pelos tutores de classe e entregues à coordenação do programa.

Os professores de ensino infantil e até a quarta série do ensino fundamental deverão encaminhar um relatório com os nomes dos alunos que, após o período de observação, foram diagnosticados como supostas vítimas ou agressores. O coordenador concluirá a investigação (por meio de indicadores), que deverá ser apresentada à comunidade escolar durante a jornada de debates sobre a violência.

Divulgação dos indicadores e confecção de material explicativo- A divulgação dos indicadores que comprovam o índice de violência de uma determinada escola serve, primeiramente, para alertar sobre os fatos violentos que estão ocorrendo no contexto escolar e que muitas vezes passam despercebidos ou são omitidos. Em segundo lugar, visa preparar a comunidade escolar para o fato de que alguma medida tem que ser tomada e de que todos devem se comprometer com as estratégias que serão adotadas para evitar tais abusos e vitimização.

Um segundo momento, nesta fase, é a confecção de material explicativo sobre o *bullying* escolar. O material explicativo, por mais simples que seja, serve para facilitar a compreensão e possíveis identificações. Sugerimos a criação de uma cartilha para os pais, com perguntas e respostas que os auxiliem a entender o fenômeno, a identificar se os seus filhos estão envolvidos e a descobrir o que podem fazer para auxiliá-los.

Jornada sobre violência e apresentação do diagnóstico escolar Num terceiro momento, vamos realizar uma campanha ou criar uma data especial, como o Dia de Debates sobre a violência nas escolas, por exemplo, dando ênfase ao *bullying*. O objetivo do encontro será discutir os resultados obtidos após a investigação, além da elaboração de um plano geral de ações por meio do qual serão adotadas medidas que venham a dificultar as condutas negativas dos alunos e a prevenir qualquer forma de violência.

O evento deverá contar com a participação da comunidade escolar e favorecer o comprometimento e a responsabilidade de todos no combate ao fenômeno *bullying*, especialmente dos pais, para que assumam o compromisso e a responsabilidade na tarefa de educar. É essencial a participação de outros profissionais como psicólogos, psiquiatras, pediatras, assistentes sociais e pessoas bem informadas que possam dialogar sobre as causas da agressividade em especial, sobre aquelas que foram constatadas nas investigações a respeito do comportamento agressivo dos alunos.

A escola deverá informar aos pais que agirá contra qualquer tipo de violência, inclusive a mais simples, sob o lema "tolerância zero para qualquer forma de violência" e deverá estimular os pais para que adotem esse mesmo lema em suas casas, assim como os professores em suas classes, enfatizando que os bons exemplos são imprescindíveis. O evento poderá ter como encerramento uma atividade marcante e de grande visibilidade como, por exemplo, uma Caminhada pela Paz nas Escolas, ou Caminhada contra a Violência Escolar, ou algum outro ato público em defesa da paz, conforme decisão da comissão do programa.

Por fim será interessante criar um calendário para agendar os próximos encontros, visando à avaliação e à manutenção das estratégias adotadas e, se necessário, algumas alterações.

Etapa B - Modificação da realidade escolar

Primeiro passo: adoção de estratégias de intervenção -Oferecer à comunidade escolar o ensejo de conhecer a sua realidade e, principalmente, propiciar condições para que essa realidade seja modificada é, sobretudo, abrir as portas para a reflexão. Isso fará com que os problemas que ocorrem em uma escola sejam humanizados, passando a ser vistos, portanto, como problemas de todos e, como tal, requerendo que todos se empenhem, se envolvam e se comprometam na busca de soluções.

Para que os problemas de violência sejam solucionados, não basta defender a vítima e punir o agressor. É necessário ir além: conhecer as causas que levam o agressor a perseguir sua vítima e as causas que permitem à vítima suportar tais agressões. Para isso, é imprescindível observar e interrogar o agressor e ganhar a sua confiança, já que ele, em muitos casos, também figura como vítima, como já dissemos, do modelo educativo a que foi ou está submetido.

Propiciar à comunidade escolar a reflexão sobre sua própria realidade é dar-lhe o direito de exercer a cidadania, a democracia e a criatividade na busca de soluções para seus próprios problemas, colocando em prática valores que devem permanecer arraigados no pensamento e no comportamento dos alunos em sua vida adulta. É, acima de tudo, uma maneira solidária de cada um fazer a sua parte e, conjuntamente, modificar o ambiente em que vive, resultando, como conseqüência, na modificação da própria sociedade.

Em consonância com as palavras do pesquisador espanhol Lluís Carreras⁶ somente acontecerá uma educação para a mudança quando os valores desenvolvidos pelas crianças e pelos jovens os converterem em pessoas conscientes da realidade em que vivem, críticas e comprometidas com uma ação transformadora para uma humanidade melhor.

Estratégias gerais - O maior índice de violência, ao contrário do que se pensa, ocorre dentro da escola, principalmente nos locais onde a supervisão é deficitária ou inexistente.

Medidas de supervisão e observação- Dessa forma, melhorar a supervisão dos alunos nos espaços comuns é uma medida simples e que traz segurança ao aluno vítima de *bullying*. Para melhorar a supervisão é necessário aumentar o número de funcionários, que, na maioria das escolas públicas, costuma ser deficitário. Nesse sentido, contamos com o apoio dos alunos e formamos um grupo denominado de "alunos solidários". Os integrantes desse grupo são preparados para identificar as dificuldades existentes entre os colegas e encontrar meios que possam auxiliá-los dentro e fora da classe. Esses alunos colaboram na supervisão do recreio e na entrada e saída dos alunos, evitando-se, assim, o desenvolvimento de atitudes agressivas e intimidatórias, o que inibe a ação do agressor e dá segurança à vítima, pela facilidade de aproximação e de intimidade. Ao identificarem alguma forma de conflito entre seus iguais, os alunos solidários atuam como mediadores, ouvindo as partes envolvidas,

aconselhando-as a ponderar, a ouvir a opinião do outro e usar o diálogo para a resolução do conflito. Também auxiliam o tutor no desenvolvimento de estratégias que visam à integração de alunos que apresentam alguma dificuldade de relacionamentos por serem tímidos, vitimizados, por terem necessidades especiais ou por serem novos na escola. Os alunos solidários desempenham papel de grande importância na escola, uma vez que atuam como agentes de mudanças, o que eleva, consideravelmente, sua própria autoestima e prestígio na escola. Dessa forma, o grande desafio, para muitos alunos, é fazer parte desse precioso grupo.

Serviço de denúncia - Uma outra medida que a escola pode adotar é o disquedenúncia, ou seja, dispor de um telefone por meio do qual a vítima possa denunciar seu agressor. Pode ocorrer que as estratégias utilizadas pela escola não sejam suficientes para encorajar tais denúncias, uma vez que a vítima teme sofrer represálias. Dessa forma, alguém vinculado à escola - psicólogo, diretor, professor ou aluno solidário - poderá dedicar algumas horas por dia para atender as chamadas dos alunos ou dos pais que desejam denunciar, anonimamente, as situações que estão enfrentando. Essa pessoa deverá ser instruída a escutar e a orientar o denunciante, a agendar um encontro com o tutor da classe para poder encontrar soluções, conjuntamente. Essa medida poderá beneficiar tanto o aluno envolvido em *bullying* quanto seus familiares, que buscam ajuda e conselhos sobre como agir ante tais fatos. Na impossibilidade desse serviço, sugerimos que os órgãos competentes tomem as devidas providências para a instalação de um telefone comum, de um 0800 ou de um endereço na internet. Uma outra sugestão bem mais simples e que poderá produzir bons resultados é a de colocar uma caixa (tipo caixa de sugestões) onde os alunos poderão deixar suas denúncias.

Encontros semanais para avaliação- É conveniente que o coordenador do programa faça o agendamento de reuniões para avaliação e manutenção das

estratégias adotadas. Tais reuniões devem ser semanais, buscando um acordo geral sobre as novas estratégias a serem adotadas por todos, para que se possa avaliar o progresso do programa e, se necessário, fazer as devidas modificações.

Estratégias individuais- Após a obtenção de indicadores que permitem fazer um quadro da realidade da escola, apontando quantos são os alunos, qual é a porcentagem dos envolvidos em comportamentos *bullying* e onde se localizam, chega o momento de investigar quem são esses estudantes. Para detectar quem são os envolvidos, o tutor poderá desenvolver atividades tais como redações, entrevistas individuais e em grupo.

Redação: "Minha vida escolar"- O tutor deverá incentivar todos os alunos a narrarem como se dá a convivência com os companheiros de escola, se são maltratados ou não e, se forem, com que frequência; quais são as formas que utilizam seus agressores; onde ocorrem tais fatos; onde está seu agressor e quais os motivos que dão origem a tais atitudes. Em suma, como é a sua vida na escola, desde que sai de casa até o seu retorno, O tutor deverá propiciar um ambiente harmonioso, utilizando músicas suaves, e estimular os alunos para serem sinceros em seus depoimentos, dizendo lhes que esse tipo de atividade pode lhes servir como um desabafo. O papel do tutor é o de encorajar o aluno para que denuncie o seu agressor. Essa forma de atividade constata a situação de sofrimento em que se encontram os alunos vítimas do *bullying* e, por conseguinte, serve de argumentação para que o professor-tutor I passa começar a trabalhar com cada um deles particularmente.

Redação: "Minha vida familiar" - Para detectar as causas que podem estar contribuindo para o comportamento agressivo ou violento de um aluno, o tutor, no próximo encontro com a sua turma, deverá incentivar o grupo-classe para que analise sua convivência familiar. Desse modo, o aluno poderá contar como é a sua vida e o seu relacionamento com outras pessoas, fora do ambiente escolar. As estratégias a serem utilizadas são as mesmas da atividade anterior.

Após a aplicação dos instrumentos de investigação e de posse dos dados obtidos, já é possível identificar quais são os alunos vítimas de maus-tratos dos companheiros e quais são os agressores. Inicia-se, então, a ação direta, ou seja, a primeira dose do tratamento: a entrevista pessoal.

Entrevista pessoal - Amplamente utilizado como estratégia de ação individualizada, o método desenvolvido pelo renomado pesquisador do fenômeno de comportamentos abusivos entre os alunos, Anatole Pikas, é incontestável. Esse método é composto de uma série de entrevistas com alunos - agressores e vítimas -, sendo desenvolvido em três fases:

- 1) conversas individuais com cada aluno envolvido (de cinco a dez minutos por aluno). Inicia-se pelo líder do grupo, seguido dos outros e conclui-se com a vítima;
- 2) entrevista de acompanhamento com cada aluno envolvido (três a cinco minutos por aluno);
- 3) reunião de grupo com todos os envolvidos (meia hora aproximadamente).

O método Pikas atua dentro da estrutura social dos alunos envolvidos pelo *bullying* - vítimas, agressores e espectadores - que apóiam os agressores. Seu foco de atuação é desorganizar para depois organizar as redes sociais que a sustentam, com base em sistemas de apoio. Ou seja, é necessário separar os vínculos de dominação existentes e substituí-los por vínculos emocionais. Esse método é indicado aos psicólogos e psicopedagogos.

Baseando-nos no método Pikas, desenvolvemos um roteiro para entrevistar os alunos envolvidos no fenômeno. Recomendamos aqui alguns procedimentos que julgamos de extrema importância. No momento em que o professor retirar um aluno da classe para conversar sobre o seu comportamento, deve olhar bem nos seus olhos, demonstrando compreensão e confiança; não deve dialogar com ar de superioridade ou de autoridade, mas o

aluno tem que ser levado a crer que o professor está ali como seu confidente, um amigo disposto a ajudá-los; fazendo as devidas anotações para os próximos encontros, o professor deve falar pausadamente, não demonstrando qualquer tipo de constrangimento ou de alteração. Quando o aluno estiver respondendo, o professor deve deixá-lo falar sem interrompê-lo, mostrar interesse pelo que está expondo, balançar a cabeça afirmativamente para que ele se sinta seguro. Quando o professor obtiver as informações necessárias, deve seguir para a próxima pergunta. No caso de encontrar resistência, o que é comum, o professor repete a pergunta para o entrevistado que, geralmente, permanece em silêncio. Se persistir o silêncio, o professor o acompanha até a sala de aula e agenda outro encontro. Entretanto, se o aluno agressor negar seu envolvimento com a vítima, o professor deverá usar todas as informações que possui e conduzir, habilmente, o agressor para que ele admita sua participação. Se persistir a negação, o melhor a fazer será acompanhar o aluno de volta à sua classe e aconselhá-lo a refletir melhor sobre a pergunta. Uma nova entrevista deve, então, ser agendada. É possível que no próximo encontro surjam algumas informações. Desse modo, inicia-se a entrevista seguindo um roteiro básico, com perguntas que nortearão o entrevistado, inclusive com os alunos de ensino infantil.

Roteiro para entrevista com o agressor:

- 1) ... (nome do aluno), estou aqui para ajudá-lo. Gostaria muito que confiasse em mim. Tenho informações de que você está envolvido com o fulano. O que você tem a dizer sobre isso? Outra alternativa poderá ser: Gostaria de falar com você sobre ... (nome da vítima). Ouvi dizer que vocês estão tendo alguns problemas de relacionamentos. O que você me diz? Ou ainda: O que você tem para me dizer sobre o seu relacionamento com fulano?

- 2) ... (nome do aluno), o que podemos fazer para que esse problema seja solucionado? Ou: O que você sugere ou como eu poderia ajudá-lo a resolver o problema entre você e o fulano?
- 3) ... (nome do aluno), você acredita que podemos utilizar alguma estratégia para solucionar esse problema? (Em caso afirmativo, ouvir com atenção a estratégia que o aluno sugere.) Você está disposto a utilizá-la? Se o agressor não consegue apontar nenhuma solução, o tutor propõe uma idéia: Gostaria de propor uma idéia (falar sobre a idéia). Qual a sua opinião? Você está disposto a utilizá-la?

Concluída a entrevista, o tutor, ou outra pessoa responsável, deverá acompanhar o agressor até a classe e iniciar a entrevista com o próximo aluno. O diálogo é o caminho para o bom êxito. É o próprio agressor que deve apontar algumas soluções que visem resolver seus problemas com a vítima. Quando o agressor não conseguir apontar soluções, o tutor poderá tentar uma aproximação entre ambos. Sugerimos colocá-los num mesmo grupo de trabalho em sala de aula ou propiciar atividades solidárias ou de lazer das quais ambos participem, porém sempre assistidos por grupos de apoio e assistência. Em todas as soluções apontadas, tanto pelo agressor como pelo próprio professor, é essencial que seja observado o seu cumprimento. Se o compromisso não for cumprido, uma nova entrevista se fará necessária para detectar quais os motivos que levaram o agressor a não cumprir o pacto estabelecido. O agressor, então, se comprometerá mais uma vez e, se novamente falhar em seu compromisso, sanções deverão ser aplicadas.

No caso da vítima típica, o entrevistador se encarregará de animá-la e dar-lhe apoio para que se sinta confiante e conte o que lhe ocorre. A reação do tutor deve ser semelhante à utilizada na entrevista com o aluno agressor: demonstrar compreensão, interesse pela exposição do aluno, ganhar sua confiança e fazer anotações.

Roteiro para entrevista com a vítima:

- 1) ...(nome do aluno), estou aqui para ajudá-lo. Andei refletindo sobre a redação que escreveu ("Minha vida escolar") e gostaria que falasse mais sobre ela. Quero muito que confie em mim. Ou ainda: Gostaria de falar com você sobre a sua redação. Ou poderia ser indagado da seguinte forma: Tenho percebido que você anda chateado, o que tem a me dizer?; ...
- 2) ...(nome do aluno), O que podemos fazer para ajudá-lo? Ou: Você tem algum plano que poderia utilizar para que o fulano não o maltratasse mais? (Em caso afirmativo, o aluno esclarece como desenvolver seu plano, e o tutor também o auxilia, oferecendo algumas idéias para que a vítima possa se desvencilhar do seu agressor. Se o aluno tem mais amigas do que amigos, fazendo com que seja discriminado pelos meninos ou receba provocações e o taxem como "maricas", a sugestão é que procure também se relacionar com os meninos. Na impossibilidade de a vítima relacionar-se com os meninos da mesma sala, tutor deverá utilizar toda a sua criatividade para a intervenção. Quando a vítima se esquiva, um novo encontro deverá ser agendado, enquanto o aluno reflete mais sobre a sua situação.)
- 3)... (nome do aluno), você acredita que essa estratégia poderá ser a solução para o seu problema? Você terá que iniciá-la, imediatamente; está disposto? (Em caso afirmativo, o tutor deverá observar se a idéia está sendo colocada em ação. Em caso negativo, deverá buscar novas estratégias para elevar a auto-estima do aluno, para que este consiga reunir forças para sair dessa situação.)

Quando a entrevista for realizada com a vítima provocadora, o tutor deve pedir-lhe que mude seu comportamento. Segue-se o mesmo roteiro utilizado com a vítima típica e, na segunda pergunta, o próprio entrevistador propõe que ela continue sendo popular entre seus companheiros, embora deva inverter a sua maneira de agir. Entrevistador e entrevistado discutem outras formas acei-

táveis de ser popular ou de exercer liderança em um grupo. O tutor sugere que a vítima provocadora lidere um grupo através de ações solidárias.

Dando continuidade ao trabalho individual, o tutor deverá iniciar, uma semana depois, as entrevistas de acompanhamento, seguindo a ordem das entrevistas da primeira fase. Mais uma vez, o aluno deve ser retirado da sala de aula e conduzido até uma sala reservada, onde possa conversar tranqüilamente, sem interrupções de outras pessoas. O professor deverá estar com as anotações da entrevista anterior e mais uma vez anotar o que o aluno diz. Assim, rapidamente, o tutor pergunta como o aluno está se sentindo e qual a sua opinião quanto ao resultado após as estratégias utilizadas no decorrer daquela semana.

Entrevista em grupo - Depois de dialogar mais uma vez com todos os alunos envolvidos, o tutor dará início à terceira etapa das entrevistas (uma semana após), ou seja, à reunião final. Primeiramente se reúne com o grupo de agressores, depois com o grupo de vítimas típicas e, por último, com as vítimas provocadoras. Nessa reunião, o tutor deverá esclarecer que os problemas de cada aluno serão considerados problemas do grupo-classe e que todos os esforços serão reunidos, conjuntamente, para a solução da violência na qual estão envolvidos aqueles alunos, tanto na sala de aula quanto fora dela. Se o agressor ou a vítima não fizer parte de um mesmo grupo-classe, seu nome deverá ser apontado para o respectivo tutor. Caso o agressor não faça parte do coletivo de alunos, o trabalho a ser realizado deverá ser com a vítima e com a sua família, orientando-as quanto às estratégias que deverão ser adotadas para intervir no caso.

O tutor deverá estar atento aos problemas apresentados pelos alunos. Em alguns casos, não lhe cabe solucionar os problemas e deve encaminhar os alunos aos profissionais especializados, integrantes da comissão do programa, ou à direção escolar, para que sejam tomadas as devidas providências.

Estratégias em sala de aula -As medidas adotadas em uma classe devem ser desenvolvidas ao mesmo tempo por todas as outras classes da escola. Isso significa que, quando o tutor iniciar o trabalho de investigação através da observação, da anotação de dados, da aplicação dos instrumentos de avaliação, todas as classes da escola devem estar realizando os mesmos procedimentos. Não é aconselhável passar adiante antes que todos tenham concluído o passo anterior.

O coordenador do programa poderá utilizar as horas de trabalho pedagógico coletivo (HTPCs) para fazer um balanço semanal do que foi realizado e estabelecer novos procedimentos consolidados no programa. Não podemos deixar de mencionar, mais uma vez, que as medidas de atuação deverão contar com a participação, com a colaboração de todos os membros da comunidade escolar e que não cabe aos professores decidir, apenas entre eles, quais as que deverão ou não ser adotadas.

Estatuto contra o *bullying* - Uma medida que sugerimos como estratégia indispensável é a criação de um código ou estatuto, desenvolvido pelos próprios alunos, que estabeleçam normas ou regras para uma boa convivência e que repudiem o *bullying*.

Quando, no meio educativo, se trata de assuntos para combater os problemas de violência ou de má convivência entre os alunos, surge como necessidade a criação de um código comum que regule as maneiras de agir, que leve a uma coesão e coerência de procedimentos para abordar os conflitos. Uma série de normas integram a cultura escolar, e estas facilitam a organização e a co-responsabilidade de todos, sem as quais se torna difícil enfrentar o ano letivo. As normas sustentam-se em valores que, por sua vez, refletem-se em condutas concretas. Esses valores determinam as atitudes, as hábitos e os padrões específicos das condutas dos alunos diante de situações concretas.

Nesse sentido, estabelecem-se as normas como parte de um processo de educação em valores, como pressupostos dinâmicos de ação, que se criam na realidade da sala de aula e da comunidade escolar. As normas sobre as relações interpessoais em uma escola são fundamentadas em direitos e deveres por meio do Regimento Interno Escolar. Entretanto, tal regimento gera, às vezes, grande confusão, uma vez que a legislação vigente tem sido demasiado ambiciosa em sua concepção.

Segundo a autora espanhola Isabel Fernández, o Regimento Interno Escolar quer regular a estrutura e o funcionamento das escolas, as decisões relativas a todo tipo de associações da comunidade escolar, o compromisso sobre a manutenção de serviços e limpeza e detalhar os programas de integração. Realmente, os regulamentos do regimento interno regulariam o conjunto dos chamados serviços educativos executados pelas pessoas que têm, por sua vez, competências previamente legisladas por convênios e decretos específicos, aos quais se haveria de acrescentar a responsabilidade e direitos dos pais para o enriquecimento do que não está legislado pela norma vigente e que também é um objetivo dos próprios regulamentos.

Dessa forma, o Regimento Interno Escolar, que serviria de parâmetro para os princípios de convivência escolar, acaba atribuindo ao Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) as regras que deveriam ser estabelecidas pela comunidade educativa, de acordo com seus próprios valores. Portanto, acreditamos que cada comunidade escolar deveria elaborar as suas próprias normas, de acordo com a sua realidade.

Segundo o autor espanhol A. Bolívar, em sua obra *Ia evaluación de valores y actitudes*, a escola converte-se em "um espaço de construção de valores comuns"⁹, e o debate sobre as normas facilita essa construção.

Assim, baseando-se em pactos ou princípios de convivência, sugerimos a elaboração de um estatuto contra o *bullying* ou contra a violência, centrado em

direitos e deveres para toda a comunidade escolar, além das devidas sanções, levando em conta os direitos humanos de igualdade e respeito de todos os seres humanos. Para a elaboração dos pactos de convivência ou do estatuto contra o *bullying*, expomos aqui algumas diretrizes que foram seguidas no Programa Educar para a Paz.

Conscientização: os alunos devem estar conscientes dos objetivos de cada uma das regras que comporão o estatuto.

Discussão: o tutor relaciona na lousa as condutas violentas de indisciplinas que incidiram nas investigações. Pede que os alunos se dividam em grupos de três ou quatro e discutam quais são os direitos e quais são os deveres que deverão ter em relação a cada conduta. A seguir, o tutor ou um aluno indicado anota na lousa as sugestões de cada grupo em relação à conduta, acrescentando ou excluindo atitudes que coincidem. O tutor pode sugerir outras normas que parecem importantes e que não tenham sido mencionadas. No caso da produção de um número excessivo de normas, propõe-se a relação ou a reestruturação das mesmas.

Votação: depois das devidas anotações, chega o momento da decisão final, da qual todos os alunos participam. Deve-se chegar a um consenso por meio de votação aberta, ou secreta ou de outra forma que o tutor achar conveniente.

Sanção: criar normas e não utilizá-las é perda de tempo. É necessário que a infração a elas acarrete sanções previstas no estatuto. Para isso, todo o processo acima deverá ser repetido, porém, dessa vez, caberá aos alunos indicar quais serão as conseqüências se as normas não forem obedecidas. Depois da votação geral, cada tutor encaminhará os resultados obtidos ao coordenador do programa. Ele então agendará uma assembléia que discutirá novamente as regras elaboradas e, se aprovadas, o estatuto entrará em vigor.

O estatuto será elaborado pelos alunos e nunca imposto pela escola. Criar normas torna-se um processo que exige consenso, reflexão e participação do maior número possível dos membros da comunidade educativa. A convivência é um ato de todos, motivo pelo qual todos devem participar. A assembléia deverá contar com a participação dos alunos representantes de cada classe, dos tutores, do Conselho de Escola e dos pais, sendo isso imprescindível para a conclusão das normas que regerão os pactos de convivência escolar.

A regulamentação das normas, bem como das sanções, deve ser realizada de forma conjunta, com um acentuado caráter pacificador. A negociação e o processo de tomada de decisões compartilhadas dividem a responsabilidade e criam uma enorme barreira ante os conflitos que possam surgir. As sanções devem existir para se evitarem comportamentos negativos, entretanto elas somente devem ser empregadas quando todas as estratégias utilizadas não obtiverem êxito:

Para que seja aplicada uma sanção, existem vários aspectos a serem obedecidos, dentre eles, podemos mencionar:

- o aluno deverá saber por que, como e quando infringiu as normas;
- o aluno deverá receber a sanção imediatamente para associar, de forma correta, ambas as situações: a ação e a reação;
- o aluno deverá receber uma sanção educativa, substituindo uma ação negativa por uma ação positiva;
- o aluno deverá receber a aplicação consistente, ou seja, obter as mesmas conseqüências sempre que apresentar comportamento negativo;
- o aluno deverá receber a sanção acompanhada de informações sobre como atuar.

Recomendamos que as sanções sejam sempre convertidas em ações solidárias e que seu cumprimento se dê com a ajuda dos alunos solidários. Dessa forma, o aluno que desobedece às regras tem a possibilidade de aprender atitudes positivas e melhorar seu comportamento com o auxílio de um companheiro.

Desenvolvimento das estratégias- As estratégias em sala de aula desenvolvem-se por meio do estudo de determinados problemas ou situações pelo grupo-classe. Esse método, que facilita o diálogo e a participação dos alunos e proporciona um clima de liberdade e confiança, tem como maior objetivo ir ao encontro das necessidades emocionais e comportamentais do aluno que contará, assim, com o estímulo dos seus companheiros, ajudando-o na elevação da sua auto-estima e mostrando que para tudo existem soluções. Esse instrumento visa promover a inclusão do aluno que se encontra em situação de isolamento, seja qual for a razão: timidez, agressividade, necessidades especiais, ou por ser vítima da violência de algum companheiro.

Ao iniciar esse tipo de estratégia, o tutor deverá preparar a atividade e o ambiente para receber os alunos, visando à criação e ao fortalecimento da interação entre os componentes. Seria uma espécie de terapia em grupo, em que cada aluno reflete e emite sua opinião sobre o tema apresentado e sugere soluções.

O espaço mais adequado para a realização dessa atividade, de modo contínuo e sistemático, seria a sala de tutoria ou orientação. Músicas suaves, colchonetes ou tapetes nos quais os alunos possam deitar-se ou sentar-se, esse seria o ambiente ideal para se tratar do crescimento pessoal dos alunos e da educação de suas emoções. Entretanto, na impossibilidade de uma sala especial, o tutor pode utilizar a sala de aula, dispondo as cadeiras em círculo ou em U e criando um ambiente harmonioso, favorável ao desenvolvimento dessa preciosa tarefa.

De acordo com o cientista Augusto Cury, a utilização dessas duas técnicas auxilia na educação da emoção. A música suave ou ambiente ajuda a desacelerar os pensamentos dos alunos, a diminuir a ansiedade, a estimular a concentração e a desenvolver o prazer de aprender. A disposição das carteiras em círculo ou em U desenvolve a segurança nos alunos, promove a educação participativa, diminui os conflitos em sala de aula e as conversas paralelas.

Sugerimos, como primeiro passo, as atividades de harmonização. O tutor então promove a harmonização através de breves exercícios de relaxamento. Primeiramente, explica aos alunos que o objetivo da harmonização é a obtenção da paz interior, o que, conseqüentemente, propiciará uma abertura para o nível intuitivo, facilitando a fluência de capacitação, compreensão e criação, além de um clima escolar mais pacífico e de qualidade.

A harmonização é um exercício que busca levar a pessoa a centrar-se em si mesma a partir do silêncio que favorece tanto a reflexão sobre a própria ação como a comunicação com o eu interior. Ao som das melodias da natureza ou de músicas instrumentais, as crianças devem ficar em silêncio, com os olhos fechados e com a atenção voltada à respiração. A seguir oferecemos alguns exemplos desse tipo de atividade que aplicamos com os alunos.

Na pré-escola, propomos a meditação baseando-nos no texto. "Sou uma flor":

O ar entra pelo nariz e o eliminamos pela boca, como se soprássemos a pena de um passarinho... (Repete-se o exercício três vezes.) Agora, vamos fazer uma viagem... Imagino que sou uma flor, a mais linda de todas as flores... Vejo sua cor, a forma das pétalas e as gotinhas de orvalho que a tocam de manhã... Um duendezinho cuida dela: arruma suas folhas, lustra suas pétalas, faz-lhe carinho, muito carinho... A flor fica cada vez mais linda... Sinto que gosto de acariciá-la, de cuidar dela... Essa flor é como as crianças, como os jovens, como os adultos, como os idosos... Quando cuidamos e tratamos bem de nós, todos ficamos mais bonitos e felizes... Essa flor é a paz, a paz que está dentro de cada

um de nós, a paz que queremos para o mundo... Nesse doce encantamento, despeço-me da minha flor, prometendo que todos os dias a regarei... com atitudes de amor, de respeito, de compreensão de solidariedade... Devagarzinho... volto a encontrar-me com meus amigos... e a paz estará sempre comigo¹¹.

No ensino fundamental (1^a a 4^a séries), propomos o exercício brincando-nos na idéia: "Compartilhar sem competir".

Sento-me confortavelmente, bem ereto. Entro em contato com a minha respiração: respiro, inspiro de forma natural, tranqüila... Começo a caminhar, lentamente. Vou até uma porta. Abro-a, saio para o jardim, muito verde, sinto o perfume de eucalipto... Vejo um grupo de colegas. Chego mais perto, e eles me convidam para jogar. Jogamos em equipe, sentimos a alegria de jogar juntos! O que nos importa é desfrutar o jogo juntos, não importa quem ganhe ou perca... O mais importante é estarmos juntos, participarmos e nos sentirmos felizes... Ouço as gargalhadas, os comentários graciosos... Tudo é felicidade! Sinto o calor do sol que nos ilumina... É um calorzinho igual ao do nosso coração feliz e sorridente. Lentamente vou me afastando...Levo todos os meus colegas em meu coração e volto à sala de aula¹².

No ensino fundamental (5^a a 8^a séries) e ensino médio: (Neste nível, as atividades deverão ser precedidas de alguns exercícios de relaxamento, que ajudam a aliviar as tensões físicas e, então, a harmonização será mais completa.) "A natureza é um canto de serviço".

Sento-me confortavelmente, bem ereto. Entro em contato com a minha respiração: respiro, inspiro... de forma natural, tranqüila. Sinto o ar que oxigena meus pulmões. Sinto o bater do coração. Meu coração trabalha para que o sangue circule e chegue a todas as minhas células. Começo a sentir a energia da natureza... Sinto que na natureza tudo tem sua função... A árvore, que nos dá sombra, alimento. O pássaro, que nos alegra com seu canto. O rio, que nos

presenteia com o fluir da vida. O sol, que é energia de ação. A natureza, um canto de serviço. Sinto que essa energia de serviço envolve todo o meu ser. Sinto que quero viver essa felicidade de servir. Sei que, servindo aos outros, estou servindo a mim mesmo. Peço à minha sabedoria interior que me mostre uma maneira de servir hoje. Sinto-me feliz e gratificado... Lentamente, volto a esta sala...¹³.

Após os exercícios de harmonização, pode-se pedir aos alunos para que descrevam ou ilustrem as idéias que lhes ocorreram durante a atividade. Finalizados os exercícios, inicia-se a leitura do texto a ser discutido. Recomendamos que o tutor, nos primeiros encontros, desenvolva a dinâmica por meio de contos, parábolas ou pequenas histórias. Os alunos discutem, refletem e emitem opiniões, encontrando soluções para cada caso em questão. Como exemplificação da atividade proposta, relataremos algumas experiências que realizamos em escolas particulares e públicas.

Atividade 1:

- Séries: 1^a a 4^a.
- Objetivo: descobrir as atitudes que nos levam a construir um mundo mais justo e solidário; aprender a respeitar as pessoas e aceitá-las como são; descobrir nossas diferenças e as dos demais e valorizá-las.
- Texto: "Tina, a leoa viajante"

Era uma vez uma leoa viajante que se sentou para descansar às margens de um rio e, de tão cansada, acabou dormindo. Quando despertou, encontrou-se rodeada por inúmeros leões, leoas e filhotes que a observavam:

- Bom-dia! Me chamo Tina - disse-lhes sorridente.

Então, uma das leoas lhe perguntou:

- Nossa, como és diferente! De onde saíste? És muito rara!

Tina, surpresa, respondeu:

- Venho de uma floresta muito distante e não sei por que me achas rara e diferente.

- Tens pintas coloridas em tua pele, e nós, os leões, não somos pintados, isso não é normal - respondeu ela.

Tina riu muito e exclamou:

- Os leões podem ser de cores distintas. No lugar onde eu vivo todos são iguais a mim, não vejo motivo para tanto espanto!

- Não é fácil entender-te, falas como se cantasses – acrescentou a outra.

- Estás certa, amiga. Também existem leões de voz suave como a brisa, forte como o trovão, alegre como a água de uma linda cascata.

Rapidamente, um leão chegou gritando:

- Estás mentindo, creio que estás velha e doente e contagiarás a todos nós.

- Eu creio que estás mal da cabeça ou és um tanto simplória - disse outra.

- Ela está enferma e nos contagiará! - murmuraram entre si.

Então, Duda, um pequenino e mirrado leãozinho do qual todos se riam, vencendo sua timidez, lhe perguntou:

- Gostarias de vir à minha casa? Queria muito ser teu amigo.

E, estendendo sua patinha para cumprimentá-la, levou Tina até a sua casa e conversaram horas e horas... Os dois sentiam-se muito contentes. Quando caiu a noite, as pintas de Tina começaram a brilhar, iluminando as árvores na escuridão.

- Puxa, és realmente especial - disse-lhe seu amigo Duda, sorridente.

- Somente sou diferente, nada mais - respondeu Tina, um tanto chateada.

Ninguém, além de Duda, falava com Tina, e ela se sentia muito triste. Porém, um dia, uma leoa se perdeu no bosque ao entardecer. Os leões importantes reuniram-se para pensar de que forma poderiam salvá-la. Alguns diziam que convinha esperar amanhecer, depois a procurariam. Mas a mãe leoa não parava de chorar nem um instante, tamanho era o seu desespero. Então, viram que uma luz vinha correndo até eles. Era Tina, que oferecia ajuda para encontrar a leoa perdida. Pensaram no mal que lhe haviam feito e sentiram-se envergonhados. Porém Tina, sem rancor, os guiou com a sua luz pelo bosque.

Finalmente, encontraram a leoa ferida, desmaiada. Todos ficaram contentes por tê-la encontrado e se puseram a cantar e a dançar. Agradeceram muito à leoa Tina e suas pintas coloridas que, no princípio, os haviam levado a rejeitá-la.

Mas, quando o melhor estava por vir... Toc, toc, toc...

- Pedrinho, levanta-te! Já é tarde, tens que ir ao colégio!

Que pena! Era apenas um sonho... Mas, desde essa dia, Pedrinho é o melhor amigo de Mohamed Abud, o menino novo do curso, aquele que todos olhavam com indiferença. Graças ao sonho, Pedrinho conseguiu fazer com que todos os colegas da classe começassem a olhar para ele com carinho. Abud até se ofereceu para ensinar lindas canções que eram do seu país. Que divertido! Todos riam por não saber pronunciá-las. Também aprenderam como se dançava. E, de vez em quando, escapa dos lábios de Pedrinho um meio sorriso, quando, bem baixinho, Mohamed Abud o chama de "leãozinho Duda"¹⁴.

- Material: folhas com ilustrações do conto para colorir.
- Procedimento: ler o conto para o grupo e fazer com que os alunos reflitam, discutam e lhe dêem um final, de acordo com a sua imaginação.
- Perguntas para reflexões:
 - Vocês acreditam que Tina é uma leoa rara, que tem pintas coloridas no seu corpo?
 - O que faz a leoa Tina quando todos os demais leões se riem dela e a colocam em ridículo?
 - Que leão se comporta bem com Tina? Você acredita que vale a pena ajudar e tratar bem as pessoas?
 - Conhece alguma pessoa que, como Tina, está sempre disposta a ajudar, apesar de os demais leões não terem se comportado bem com ela?
 - Você acha que vale a pena ser como a leoa Tina?
 - Você conhece algum coleguinha que é sempre alvo de gozações na escola? Você gostaria de ter a mesma atitude de Duda, em relação a esse coleguinha? O que acha que está faltando para conseguir?
 - Você já viveu alguma situação parecida, em que achou alguma pessoa diferente, mas depois percebeu que ela era legal e se tornou uma grande amiga?
 - Alguma vez já teve um sonho parecido com o de Pedrinho? Conte-o.

- Reflexão final: falar aos alunos que todos somos diferentes e que devemos respeitar as diferenças físicas, raciais, religiosas, culturais, socioeconômicas de cada um; falar-lhes da importância de ir adquirindo hábitos e atitudes solidárias com as pessoas que vivem ao seu redor; conversar com os alunos sobre a importância de assumir compromissos concretos com os companheiros de classe, para desenvolver atitudes de ajuda e de solidariedade diante dos problemas que possam apresentar.

Atividade 2:

- Séries: 5^a a 8^a.
- Objetivo: conscientizar os alunos sobre a existência das desigualdades econômicas em todo o mundo.
- Texto: "Tão real como a nossa vida"

Um aventureiro terrestre construiu uma nave espacial e resolveu conhecer um planeta muito distante, habitado somente por animais.

Quando aterrissou, encontrou de imediato um coelho e... qual não foi o seu espanto quando percebeu que ele falava! O aventureiro, muito surpreso, lhe perguntou:

- Todos os coelhos deste planeta falam?
- Não somente os coelhos, mas todos os animais que vivem aqui.
- Como são? - perguntou o aventureiro.
- Para facilitar a sua compreensão, vamos fazer o seguinte: promoveremos um desfile durante uma hora, e você vai perceber que, em nosso país, temos tamanhos diversos, segundo o salário que ganhamos. Ganhamos mais ou ganhamos menos, de acordo com a importância que se dá ao trabalho que realizamos.

Assim, durante os primeiros dez minutos, viam-se somente manchas negras que se moviam, o que tornava impossível identificar a que espécie pertenciam. Depois desse primeiro intervalo, apareceram pequenas espécies, que se pareciam com as lombrigas. Seguiam desfilando e, aos trinta minutos, quando já havia passado a metade da população, ainda não havia nenhum animal que superasse os sete

centímetros. Quando faltavam vinte minutos para finalizar o desfile, apareceram as galinhas. Nos cinco minutos finais, começaram a aparecer os cachorros, os gatos e os coelhos. O grupo seguinte era composto de enormes elefantes e, por último, uns cinco dinossauros gigantescos, dos quais quase não se podia ver a cara de tão enormes que eram¹⁵.

- Desenvolvimento: o professor explica a história e apresenta as seguintes questões para debate:
 - Se fosse você quem presenciasse o desfile, que solução daria para que todos os animais fossem do mesmo tamanho?
 - Qual deveria ser a atuação dos animais para que não acontecesse uma diferença tão grande em seu planeta?
 - Você acredita que o trabalho dos animais pequenos não tem valor? É justa essa diferença?
 - Você acha que os animais são maiores porque seu trabalho é mais importante?
 - Você acredita que isso acontece também em nosso planeta?
 - Você acha que, em nosso país, as pessoas que recebem menos pelo seu trabalho são menos importantes do que as outras?
 - Você acha justa a desigualdade social que há em nosso país? O que podemos fazer para diminuí-la?

Atividade 3:

- Séries: 1^a a 3^a do ensino médio.
- Objetivo: ensinar, através de um poema, quais são as atitudes que devemos adotar para conseguirmos a paz interior e com ela colaborarmos para um mundo melhor.
- Texto: "Então virá a paz"

Se crês que o sorriso tem mais força que as armas,
Se crês no poder de uma mão aberta,

Se crês que o que une os homens é mais que o que os separa,
Se crês que o fato de ser diferente é uma riqueza e não um perigo,
Então, virá a paz!
Se sabes olhar o outro com um pouco de amor,
Se preferes a esperança à suspeita,
Se pensas que quem tem que dar o primeiro passo, no lugar do
outro, és tu,
Se o choro de um bebê é ainda capaz de estremecer-te,
Então, virá a paz!
Se podes sentir alegria com o êxito de teu vizinho,
Se crês que o perdão pode mais que a vingança,
Se és capaz de dar teu tempo gratuitamente por amor,
Se, para ti, o outro é sobretudo um irmão,
Então, virá a paz!
Se sabes aceitar as críticas,
Se resistes a colocar a culpa de tudo nos demais,
Se preferes que te façam dano antes de fazê-lo,
Se rechaças a idéia de que és indispensável,
Então, virá a paz!¹⁶

- Desenvolvimento: o tutor lê e explica o poema. Divide a turma em grupos de quatro a cinco alunos e apresenta o seguinte roteiro para reflexão.
 - O que você acha que une os homens?
 - Você acha que a diferença é uma riqueza ou um perigo?
 - Você costuma olhar as pessoas com suspeita? Quando?
 - Você acha que é importante dar o primeiro passo? Em que situação?
 - O que pensa do sucesso? O que sente em relação ao sucesso dos outros?
 - Você aceita quando é criticado?
 - Você costuma atribuir a culpa dos seus fracassos a algo ou a alguém?

- O que acha necessário para conseguir a paz interior?
- Você acredita que é possível conseguir a paz entre os povos?

Quando os alunos já estiverem familiarizados com esse tipo de estratégia, dando opiniões e sugerindo soluções, chega o momento de se desenvolverem as atividades com fatos concretos do grupo-classe, retirados das redações "Minha vida escolar" e "Minha vida familiar". O tutor deverá transcrever, na íntegra ou parcialmente, a situação-problema apresentada pelo aluno em sua redação, e esta deverá ser discutida, induzindo os alunos à reflexão. Cabe ao tutor tomar as devidas precauções para que o autor continue no anonimato. Se houver citações de nomes ou dados que possam identificá-lo, estes deverão ser evitados. Vale lembrar também ao tutor que não deve ser mencionado, em hipótese alguma, que o caso em discussão resulta das investigações daquela classe, para que não haja especulações quanto à origem do autor.

Os objetivos que essa atividade visa alcançar são: o desenvolvimento da consciência crítica através do debate de idéias; a educação participativa; a superação da insegurança, dos conflitos e da timidez; a expansão da capacidade de solução em situações de tensão; o enriquecimento da socialização; a estimulação da afetividade entre os alunos; e, sobretudo, a educação da emoção e da auto-estima¹⁷.

Os resultados obtidos com o desenvolvimento desse tipo de atividade levam os alunos à conscientização de que os problemas de violência existem, mas podem ser evitados se na escola todos souberem como agir, caso se encontrem ante um conflito ou vitimização. Permitem que o aluno identifique quais os motivos que levam o agressor a agir de determinada maneira e perceba o grau de sofrimento e temor da vítima. Permite também que o agressor se eduque e crie mecanismos contra as suas próprias atitudes violentas, canalizando-as para atividades proativas; que aprenda a pensar antes

de reagir e, ainda, que aprenda a se colocar no lugar do outro. Quanto à vítima, esta aprende a desenvolver mecanismos de defesa por meio de técnicas assertivas.

As estratégias desenvolvidas em sala de aula possibilitam aos alunos aprender a partir de experiências reais e exercitar a criatividade na busca de soluções para cada problema. Esta atividade é uma maneira de transformar a sala de aula num espaço de construção de conhecimento e de possibilidades, uma forma de vislumbrar a confiança de que podemos melhorar uns aos outros.

Exemplificando a atividade proposta, relataremos algumas experiências que desenvolvemos em escolas particulares e públicas.

Redação: "Minha vida familiar"

- Autor: aluno de 11 anos, 5ª série

Minha vida familiar até alguns anos era muito boa. Minha mãe nunca tinha trabalhado, porque cuidava de mim e dos meus irmãos. Sempre ganhava muitos brinquedos, mas agora só ganho no Natal, ainda não é do jeito que eu quero. Mas meu pai fala que só dá para comprar esse. Agora minha mãe tem que trabalhar na casa dos outros e meus irmãos vão para a creche. Meu pai estava trabalhando, mas agora não consegue arranjar emprego, está muito difícil. Então, ele fica muito nervoso e irritado com a gente. Quando chega a tarde, minha mãe vem do serviço e traz meus irmãos da creche e meu pai não está em casa. Quando ele chega, vem bêbado e começa a brigar com ela porque não tem quase nada para comer e a casa está uma bagunça. Então ele me xinga e bate e faz eu ajudar minha mãe, grita comigo e fala que não sirvo para nada, que sou um zero à esquerda. Fico humilhado e tenho vontade de dar o troco, mas é meu pai, não posso brigar com ele. Então no outro dia, vou na escola e brigo com um colega, quando ele não faz o que eu quero. Mas se ele contar para o meu pai, ele vai me bater, então eu o ameaço todos os dias porque minha vida familiar não é muito boa.

- Procedimentos adotados na 5^a série: formaram-se grupos compostos de cinco a seis integrantes. Cada grupo recebeu cópias do texto a ser analisado. O texto foi lido pelo tutor, e os grupos iniciaram o estudo da situação-problema através do seguinte roteiro:
 - identificação da situação-problema
 - motivos que causaram o problema
 - discussão do problema
 - apresentação de propostas de soluções
 - expectativas de resultados
- Reflexões:
 - Qual o motivo que desencadeou as atitudes violentas no relacionamento familiar do menino?
 - Você concorda com as estratégias utilizadas por seu pai?
 - Se você estivesse no lugar do pai do menino, o que faria?
 - Na sua opinião, por que o pai do aluno está desempregado?
 - Como você vê a questão do desemprego na sua comunidade?
 - O que você acha que poderia ser feito para resolver o problema do desemprego no país?
 - Como você agiria em relação ao pai, se estivesse no lugar do menino?
 - Qual o motivo que leva o menino a agir contra seu colega?
 - Você acredita que a violência do menino é resultante da violência aprendida no contexto familiar?
 - Você acha corretas as atitudes do menino?
 - Como você agiria se estivesse no lugar do menino em relação aos colegas?
 - Você acredita que pode auxiliar algum companheiro que esteja vivendo uma mesma situação? Apresente soluções.
- Soluções apresentadas:
 - Pedir aos adultos que ajudem o pai do colega a encontrar um trabalho.
 - Pedir ao pai do colega que não bata mais no filho.

- Escrever cartas para o menino, pedindo-lhe que não batam e ameace mais o seu colega.
- Ajudar a família do colega com alimentos (projetos solidários).
- Pedir ao colega que ajude sua mãe a organizar a casa, assim seu pai não fica tão nervoso.
- Pedir ao colega que escreva cartas ao seu pai, falando sobre o seu sofrimento ao ser maltratado e sobre o amor que sente por ele.

A mesma situação-problema foi apresentada aos alunos das 8^a séries, surgindo as seguintes sugestões:

- Criação de um banco de empregos em parceria com a Associação Comercial, sindicatos ou Prefeitura Municipal, ouvia internet; cadastramento do pai desempregado, de acordo com sua profissão ou habilidade.
- Realização de projetos solidários: arrecadação de alimentos para suprir as necessidades básicas da família.
- Sugestões de trabalho cooperativo familiar (divisão de tarefas).
- Palestras para os pais sobre violência doméstica.
- Palestras para os pais sobre o uso do álcool e suas conseqüências.

Redação: "Minha vida escolar"

- Autora: aluna de 10 anos, 4^a série

A minha vida aqui na escola é assim: não arrumo briga porque na escola não é lugar de caçar encrenca, é para estudar. Então, eu vou contar a minha história aqui na escola. Quando eu venho para a escola, os meus colegas me cumprimentam e eu os cumprimento. Quando dá o sinal para entrar na classe, nós entramos. Minhas colegas perguntam se está tudo bem, respondo que está tudo bem. Copio as minhas coisas e a professora pergunta se está tudo bem, eu falo que está. Na hora do recreio, uns meninos ficam passando a mão na minha

bunda, daí eu falo para as funcionárias e elas falam para o diretor. O diretor vai na classe e chama os meninos, que levam suspensão, e pede para a mãe deles vir aqui na escola. As mães explicam para o diretor que pediram para que não façam isso. Tem uns que me ameaçam; então, por isso, eu não abro mais a minha boca para nada. Se passo perto deles, fico de boca calada porque sei que são marmanjos e tenho muito medo deles.

Quase não saio de casa porque a minha mãe sabe do que acontece na escola, então ela não deixa; choro que quero sair. Minha mãe não me deixa ir na casa de minha tia e se eu ficar chorando, ela me põe de castigo. Fico um mês de castigo e não posso brincar nem dentro de casa. Portanto, fico longe de ser vítima porque tenho muito medo... Mesmo assim, os meninos me atormentam e não sei o que fazer.

- Procedimentos adotados: formaram-se grupos compostos de cinco a seis integrantes. Cada grupo recebeu cópias do texto a ser analisado. O texto foi lido por um aluno, e os grupos iniciaram o estudo da situação-problema através do seguinte roteiro:
 - identificação da situação-problema
 - motivos que causaram o problema
 - discussão do problema
 - apresentação de propostas e soluções
 - expectativas de resultados
- Reflexões:
 - Como você vê a atuação da vítima na escola?
 - Você já presenciou ou praticou alguma "brincadeira" parecida?
 - O que você pensa sobre essas atitudes?
 - Na sua opinião, quais são os motivos que levam os agressores a adotarem tais atitudes?
 - Você concorda com a atitude que a vítima adotou? O que faria se estivesse no lugar dela?

- Se estivesse no lugar das funcionárias, qual seria a sua atitude? E se estivesse no lugar do diretor, o que faria?
 - Se estivesse no lugar da mãe dos agressores, como agiria? Como agiria se estivesse no lugar da mãe da vítima?
 - O que você pode fazer para auxiliar a vítima e seus agressores, mesmo que indiretamente? Apresente soluções.
- Sugestões apresentadas:
 - Pedir ajuda aos alunos solidários da classe, para fazerem companhia à vítima no recreio, evitando que seja alvo dos agressores.
 - Pedir ajuda aos alunos solidários da classe, que moram perto da vítima, para acompanhá-la no caminho da escola, na ida e na volta.
 - Visitas dos colegas ou integrantes do grupo de alunos solidários à casa da vítima, visando ao entretenimento e entrosamento familiar ou à realização de trabalhos em equipe.
 - Palestras sobre auto-estima com especialistas.
 - Aproximado dos agressores para conhecer os motivos que os levam a agir dessa maneira.
 - Pedir aos alunos solidários que conversem com os agressores para não assumirem mais tais atitudes negativas.
 - Promover atividades de lazer envolvendo agredido e agressores, visando à aproximação e à eliminação dos conflitos.

O estudo de uma situação-problema enfrentada por alguns integrantes do grupo-classe possibilita aos alunos a busca de decisões conjuntas, o respeito mútuo, o compromisso na solução e na elaboração de projetos coletivos e o estabelecimento de relações de reciprocidade. Possibilita, ainda, a aprendizagem dos valores tolerância e solidariedade como elementos fundamentais para a aprendizagem de outros valores, que permanecerão arraigados no comportamento dos alunos, inclusive orientando-os na vida adulta.

Geralmente, após a apresentação das sugestões, os envolvidos acabam se identificando ao tutor ou aos alunos solidários, confessando que estão vivenciando experiências semelhantes e precisam de auxílio.

Sob a orientação do tutor e dos alunos solidários, o grupo-classe prossegue as atividades através da execução dos projetos sugeridos, trabalhando conjuntamente com o objetivo específico de resolver os problemas que ocorrem entre os integrantes do grupo, dentro e fora da escola, bem como outros tipos de problemas enfrentados pelos alunos que, às vezes, não conseguem encontrar soluções.

Dessa forma, através do estudo de situações-problema do grupo-classe, consegue-se aos poucos encontrar soluções para alguns dos fatores que determinam o envolvimento de alunos no fenômeno *bullying*. Acreditamos que, se cada grupo-classe conseguir estabelecer "pequenas pazes" em seu convívio, será possível atingir a paz no ambiente escolar — que é, sem dúvida, o nosso maior objetivo.

Projetos solidários - Como vimos, o Programa Educar para a Paz está centrado nos valores básicos da tolerância e da solidariedade. O desenvolvimento de pequenos projetos parte do cotidiano dos alunos, de sua vivência e de suas necessidades.

As necessidades sociais podem tornar-se objeto de desejos coletivos, coesionados a partir de experiências da esperança no cotidiano das pessoas. Sem esse suporte experiencial, geralmente sobram apenas propostas centralistas, amparadas em algum mito do Estado ideal, ou ilusões ideológicas sem nexos com o cotidiano das pessoas. Onde há vivenciamentos concretos da esperança, por limitados que eles sejam, surge um suporte para sonhos maiores. E essa dinâmica desejante é capaz de gerar tanta energia em nossas identidades pessoais e nas convergências de cooperação coletiva, que aquilo que parecia impensável e impossível se torna projetável e factível¹⁸.

Cabe ao tutor conduzir os alunos para que comecem a desenvolver pequenas ações solidárias no cotidiano escolar e, progressivamente, de acordo com suas capacidades, a fazer parte de projetos solidários que vão além das fronteiras restritas de sua escola, de sua comunidade ou de seu país. Por meio dos projetos solidários, estaremos desenvolvendo o protagonismo juvenil, proporcionando aos alunos a superação do isolamento e a participação nos problemas e acontecimentos da vida comunitária e, acima de tudo, aumentando sua capacidade de enfrentar as adversidades da vida.

"O compromisso social deve ser a grande meta da educação. Sem ele, o individualismo, o egoísmo e o controle de uns sobre os outros crescerão" (Cury)¹⁹.

O engajamento em projetos solidários levará os jovens a desenvolverem a responsabilidade social, a promoverem a cidadania, a capacidade de trabalhar em equipe, a se colocarem no lugar do outro e entender suas mazelas.

Entretanto, os projetos solidários não devem ser realizados de qualquer maneira ou como mero assistencialismo, mas através de um planejamento sistemático. Planejar um projeto solidário significa identificar e conhecer quais são os problemas alvos da ação solidária e quais são os objetivos que se visa alcançar com determinada ação. Do ponto de vista didático, os educadores devem buscar a sensibilização e a análise da ação solidária, desde os níveis mais próximos até os complexos e distantes.

Nossa intenção é que os alunos comecem a desenvolver pequenos projetos solidários a partir da conscientização das suas próprias necessidades. Nas estratégias de atuação em sala de aula, pelo estudo de situações-problema, os alunos poderão sugerir o desenvolvimento de projetos solidários, visando atender as necessidades dos companheiros. O desenvolvimento de tais projetos poderá diminuir os problemas entre vítima e agressor. Bem sabemos que objetivos comuns são a melhor fórmula para aproximar as pessoas. Uma vez

trabalhando conjuntamente, desenvolver-se-á em ambos uma nova mentalidade, que levará a vítima à elevação da auto-estima e o agressor à conscientização de que não é com violência e imposição de autoridade que se consegue resolver os impasses da vida cotidiana. O planejamento dos projetos pelo grupo-classe é o caminho mais fácil para perceber e viver a prática da solidariedade.

A seguir, apresentaremos a síntese das sugestões de projetos solidários, em prol da comunidade escolar e em prol da sociedade, criados pelos alunos após o estudo de situações-problemas. Alguns deles já foram executados com êxito.

Em prol da comunidade escolar: entre os inúmeros projetos sugeridos em prol da comunidade escolar, podemos citar a aprendizagem de atividades manuais que incluem crochê, tricô, bordados em miçangas e pedrarias, pintura, bijuterias, corte e costura (esta última foi sugerida como um meio para aumentar a renda familiar). Para a comercialização, foi sugerida a criação de cooperativas, uma maneira de trabalhar em equipe visando atingir objetivos comuns. Pode-se formar uma cooperativa em que se confeccionem enxovais para noivas, gestantes ou bebês, com alunos e familiares trabalhando em equipe. As feiras livres tornaram-se, hoje, uma opção a mais para a venda dos produtos. Cursos de cabeleireiro feminino e masculino, manicure e pedicuro, maquiagem, massagem, estética, computação, grafiteagem, foram também sugeridos, além de cursos de teatro, música, dança, instrumentos musicais. Destaque principal mereceu o incentivo à prática de esportes.

Propiciar aos alunos o desenvolvimento de suas habilidades esportivas, fazer parcerias com times, empresários ou "olheiros", são maneiras de descobrir novos talentos e promover as diversas modalidades esportivas. Inúmeros atletas poderão ser revelados na escola com esse tipo de procedimento, procurando-se, inclusive, buscar o incentivo da comunidade em que a escola está inserida.

Em prol da sociedade: entre os inúmeros projetos sugeridos em prol da sociedade, podemos destacar a formação de um banco de voluntários contando com a participação de alunos, familiares e pessoas da comunidade, para desenvolver atividades em parceria com hospitais ou outras instituições, visando ao trabalho educativo, como, por exemplo, apoiar e divulgar campanhas contra a violência, contra o *bullying*, contra a Aids, contra o câncer, contra as drogas; passeatas, abaixo-assinados, protestos, passeios ciclísticos, maratonas e campanhas em defesa da paz, do meio ambiente, da comunidade em que se vive, dos animais, dos direitos humanos, da doação de órgãos e de sangue, pedindo justiça, igualdade e solidariedade entre os povos.

Apresentaremos a seguir algumas experiências em projetos sociais que foram desenvolvidos em 1999 e 2000, época em que atuamos como coordenadora do Programa Educar para a Paz em uma escola da rede particular de ensino, motivo pelo qual as ações solidárias foram realizadas em prol de algumas instituições filantrópicas da comunidade. Os referidos projetos mereceram os cumprimentos da Coordenadora de Projetos Transdisciplinares e do Programa da Cultura de Paz, Marlova Jovchelovitch Noletto, da Unesco-Brasil, por serem considerados iniciativas que ajudam o país a combater a violência e a lutar pela paz.

O primeiro passo para a realização dos projetos foi a escolha de algumas instituições confiáveis da comunidade, após encontros com seus respectivos diretores. Nesse primeiro encontro, foram-nos apresentadas as dificuldades que enfrentavam e o interesse na participação da comunidade para saná-las. Conscientes dos problemas com que a entidade vinha lidando, os dados foram levados para a escola e, diante da situação-problema da instituição, os grupos-classes apontaram algumas soluções.

Cada um dos grupos-classes ficou responsável pelo desenvolvimento de um projeto que visasse suprir as necessidades apontadas, além de proporcionar

aos assistidos pela instituição momentos de alegria e descontração. Foram necessários dois tipos de procedimento: o envolvimento de familiares e amigos dos alunos para arrecadações e o aproveitamento das habilidades dos alunos. Assim, os alunos que tinham habilidade para tocar algum tipo de instrumento ou para cantar, fizeram parcerias para a apresentação de números musicais. Organizaram-se danças, jograis e poesias, sempre procurando elevar a auto-estima e dar esperanças aos assistidos. Alguns pratos de culinária foram preparados pelos alunos nas próprias casas e servidos, finalizando o projeto com a entrega das arrecadações e com as devidas orientações de uso, quando necessário.

Esse tipo de atividade propiciou aos alunos e aos professores a oportunidade de vivenciarem o cotidiano das pessoas, além de colocarem seu serviço, de forma desinteressada, em prol dos menos favorecidos - uma forma de conhecer a realidade vivida pelo outro e valorizar a sua própria vida. Também se converteu numa maneira de conhecer de perto os problemas sociais, responsáveis pelos mais variados tipos de privações que a maioria da população enfrenta. Conhecer e vivenciar os problemas sociais desenvolve nos participantes a consciência crítica e estimula as atitudes de transformação.

Assim como se desenvolvem projetos visando assistir instituições filantrópicas, eles também podem ser desenvolvidos em prol das famílias carentes dos próprios alunos da escola. Propiciar ao aluno a oportunidade de ser beneficiado com atitudes de solidariedade que partam da escola é uma maneira de aproximar escola-família-comunidade e, principalmente, uma forma de conscientizar a família da importância da escola na vida das crianças e da necessidade de participação na vida escolar de seu filho.

Projeto: Mãos que Perfumam

- Coordenação: Programa Educar para a Paz.

- Participação: 5^a séries do ensino fundamental.
- Entidade beneficente: Asilo São Vicente de Paulo.
- Objetivo: colaborar para que os idosos possam viver com dignidade, num ambiente limpo e saudável.
- Interdisciplinaridade: laboratório, ética e cidadania, português, educação musical.
- Desenvolvimento:
 - arrecadação de embalagens de refrigerantes descartáveis;
 - criação e confecção de rótulos com indicação dos componentes químicos;
 - aprendizagem e fabricação de desinfetante em laboratório;
 - limpeza das embalagens e colagem das etiquetas;
 - ensaio de danças;
 - ensaio de músicas e do tema do projeto: "Um pouco de perfume";
 - confecção de cartazes com frases de agradecimento ao idoso;
 - doação do desinfetante e apresentações das atividades programadas;
 - jogos de cartas entre idosos e alunos;
 - atenção individualizada aos idosos, ouvindo suas histórias de vida.

Projeto: Cabeça Limpa

- Coordenação: Programa Educar para a Paz.
- Participação: 6^a séries do ensino fundamental.
- Entidade beneficente: Educandário São Benedito.
- Objetivo: contribuir para que crianças e adolescentes assistidos pela entidade possam desenvolver, na teoria e na prática, noções de higiene pessoal.
- Interdisciplinaridade: ética e cidadania, português, educação musical, laboratório, educação física.
- Desenvolvimento:
 - arrecadação de embalagens de xampu usadas;
 - criação e confecção de rótulos com indicação dos componentes químicos;

- aprendizagem e fabricação de xampu refrescante e antiplolho;
- limpeza das embalagens e colagem dos rótulos;
- confecção de cartazes com figuras e frases sobre higiene corporal;
- programação de atividades esportivas;
- doação do xampu e de pentes-finos e orientação sobre como utilizá-los;
- desenvolvimento das atividades esportivas, gincana.

Projeto: Mancha Branca

- Coordenação: Programa Educar para a Paz.
- Participação: 7^a séries do ensino fundamental.
- Entidade beneficente: Creche Ogum Beira-Mar.
- Objetivo: suprir a necessidade prioritária da criança: a alimentação.
- Interdisciplinaridade: ética e cidadania, português, educação musical, ciências, educação física.
- Desenvolvimento:
 - arrecadação de leite longa vida ou leite em pó e alimentos não-perecíveis;
 - confecção de cartazes com frases sobre saúde;
 - criação de frases assertivas;
 - ensaio de músicas e danças;
 - preparação de atividades esportivas;
 - doação dos produtos e alerta sobre a sua validade;
 - orientação sobre saúde.

Projeto: Horta Solidária

- Coordenação: Programa Educar para a Paz.
- Participação: 8^a séries do ensino fundamental.
- Entidade beneficente: Creche Ogum Beira-Mar e Asilo São Vicente de Paulo.
- Objetivo: desenvolver uma atitude solidária, suprimindo ou reforçando a alimentação das crianças e dos idosos carentes.
- Interdisciplinaridade: ética e cidadania e ciências.

- Desenvolvimento:
 - escolha do local onde será formada a horta;
 - organizado de grupos que cuidarão da horta em sistema de rodízio;
 - preparação do terreno;
 - escolha das sementes e plantação;
 - colheita e doação;
 - orientação sobre como usar verduras e legumes e como evitar o desperdício.

Projeto: Arte de Brincar

- Coordenação: Programa Educar para a Paz.
- Participação: 2^a e 3^a séries do ensino médio.
- Entidade beneficente: Creche Ogum Beira-Mar.
- Objetivo: contribuir para que as crianças possam desenvolver todo o seu potencial criativo, por meio de brincadeiras próprias da idade, em condições de igualdade.
- Interdisciplinaridade: educação artística, informática, ética e cidadania, português e educação musical.
- Desenvolvimento:
 - arrecadação de brinquedos e jogos usados e danificados;
 - restauração dos brinquedos por meio de colagem, trocas e consertos de peças quebradas e vestimentas, desenhos e pinturas;
 - confecção de cartazes com frases assertivas ou de efeito;
 - cópias de instruções para os jogos;
 - confecção de embalagens para os brinquedos;
 - ensaio de apresentações musicais;
 - doação de brinquedos e orientação sobre como utilizá-los e conservá-los.

Projeto: Educação Solidária

- Coordenação: Programa Educar para a Paz.

- Participação: todas as séries do ensino fundamental e médio.
- Objetivo: desenvolver a solidariedade em relação aos companheiros que tem dificuldades de aprendizagem.
- Desenvolvimento:
 - abertura das inscrições para voluntários do projeto Educação Solidária;
 - abertura das inscrições para os alunos que queiram participar do projeto Educação Solidária, recebendo auxílio na(s) disciplina(s) em que têm dificuldade;
 - confecção de um calendário mensal;
 - avaliação bimestral do projeto;
 - revisão e sustentação do programa.

Projeto: Solidariedade Ecológica I

- Coordenação: Programa Educar para a Paz.
- Participação: todas as séries do ensino fundamental e médio.
- Interdisciplinaridade: ética e cidadania, matemática, ciências, biologia, educação artística, português.
- Objetivo: conscientizar os alunos da necessidade de incorporar no seu cotidiano os pequenos gestos de cidadania que muito colaborarão para a qualidade de vida do planeta.
- Desenvolvimento:
 - estudo sobre meio ambiente e cidadania;
 - discussões sobre reciclagem de lixo;
 - confecção de lixeiras para seleção do lixo;
 - confecção de cartazes que ilustrem as conseqüências do lixo para o meio ambiente;
 - coleta e seleção do lixo escolar e caseiro para venda;
 - confecção e distribuição de lixeiras de câmbio e folhetos para serem distribuídos para os motoristas, conscientizando-os de pequenas

atitudes que podem colaborar para a saúde do meio ambiente, como, por exemplo, não jogar lixo nas ruas e nas rodovias;

- confecção e distribuição de folhetos sobre desperdício de alimentos, água e energia elétrica;
- aplicação da renda adquirida com a venda do lixo (papelão, vidro, lata e alumínio) à confecção de material explicativo ou à compra de alimentos para entidades beneficentes.

Projeto: Solidariedade Ecológica II

- Coordenação: Programa Educar para a Paz.
- Participação: todas as séries do ensino fundamental e médio.
- Disciplinas envolvidas: todas.
- Objetivo: conscientizar os alunos da importância do desenvolvimento de atitudes individuais de cidadania que, quando somadas, muito contribuem para a preservação do meio ambiente.
- Desenvolvimento:
 - parcerias com as prefeituras ou empresas para apoiar o projeto;
 - adoção de ruas no entorno escolar;
 - parcerias com faculdades ou universidades para que os estudantes colaborem com o projeto;
 - plantio de árvores e/ou plantas ornamentais visando à formação de jardins;
 - parcerias com rádios, jornais e/ou emissoras de TV, visando divulgar e incentivar a execução do projeto em outros estabelecimentos de ensino;
 - confecção de material solicitando o apoio das escolas e da população de modo geral para ajudar na conservação do meio ambiente, além de mostrar que é possível transformar um local, por mais deplorável que esteja, num ambiente bonito e saudável.

Investigação semanal - Ao mesmo tempo que se desenvolvem as atividades descritas, faz-se necessário acompanhar as mudanças no comportamento dos alunos. Para isso, sugerimos que o tutor promova uma investigação, preferencialmente todas as sextas-feiras, nas últimas aulas. Colocam-se na lousa algumas perguntas sobre o que ocorreu durante a semana, em relação à violência ou aos conflitos entre os alunos. Muitas vezes, a vítima, temendo represálias do agressor, diz que não lhe aconteceu nada durante a semana e se recusa a participar da investigação, ou então o aluno alega que realmente não sofreu qualquer forma de violência e por isso não vai responder às perguntas; em qualquer dos casos o tutor deve pedir que todos colaborem e entreguem as respostas com a devida identificação. Essa estratégia inibe a ação do agressor, que se vê acuado em suas ações.

Roteiro sugerido:

- 1) Você sofreu algum tipo de violência esta semana?
- 2) Em caso afirmativo, quem é e onde está o seu agressor?
- 3) Você conseguiu se defender?
- 4) Você contou para alguém o que aconteceu?
- 5) Comente o fato.

Estratégias familiares - Para que a implantação do Programa Educar para a Paz tenha êxito em uma escola, é imprescindível a participação do segmento familiar. Isentar a participação dos pais é equivocar-se na idéia de que a escola é a única responsável pelo processo educacional.

Encontro de pais e tutores - No desenvolvimento das estratégias familiares, os pais devem ficar cientes de que seus filhos podem estar vivenciando a situação de vítima ou de agressor e que a escola precisa da sua colaboração. Primeiramente, o tutor deverá convocar uma reunião com os pais, embora saibamos que, em nível coletivo, a participação familiar é mínima. Porém, essa

realidade poderá ser modificada por meio de um grau maior de compromisso, quando os assuntos forem tratados de forma individualizada. A participação dos pais na vida escolar dos seus filhos supõe um indicador-chave de qualidade da escola e do ensino.

Orientações sobre convivência familiar - Em relação à adoção de estratégias familiares para fazer frente ao fenômeno *bullying*, é imprescindível que, no âmbito local, a própria escola tome algumas medidas que incentivem a participação e o acompanhamento dos pais na vida escolar das crianças. No âmbito geral, os órgãos competentes devem desenvolver constantes campanhas publicitárias na mídia, com o objetivo de despertar os pais para a importância que tem a educação na vida dos seus filhos e para a responsabilidade de educar que lhes cabe e que, com o tempo, foi sendo delegada somente à escola. Esse despertar, por um lado, fará com que os pais incentivem a frequência, a permanência de forma apropriada e o desempenho de seus filhos na escola. Por outro lado, propiciará o repensar sobre as mudanças que se fazem necessárias nos relacionamentos familiares, como, por exemplo, afixação de limites e o estabelecimento de regras de convivência. Tais mudanças poderão auxiliar todos os membros da família a se respeitarem e a adotarem atitudes positivas, cujos resultados beneficiarão não somente a vida familiar, mas também a vida escolar e social de seus filhos.

Sugerimos que as campanhas publicitárias desenvolvidas pelos órgãos competentes não fiquem restritas apenas ao Dia da Família na escola, mas que mostrem como os exemplos da família, positivos ou negativos, influenciam as atitudes das crianças e dos adolescentes, tanto na escola como nos demais segmentos sociais.

Por esse motivo, nossa preocupação maior é propiciar condições para que os pais possam refletir sobre o modo como estão educando seus filhos. Uma boa reflexão seria: "Qual é o tipo de educação que minha família está oferecendo aos

meus filhos? Para onde estamos norteando a vida deles, para as boas ou para as más atitudes? Quanto tempo do dia dedico aos meus filhos?"

Um outro aspecto que abordamos em nossos estudos é a falta de religiosidade de nossas famílias. Em nossos encontros com elas, sempre sugerimos que se reúnam, ao menos uma vez por semana, em torno de uma mesa (com todos os meios de comunicação desligados), num clima de amor e de paz, para discutir e refletir sobre textos, parábolas ou histórias da Bíblia, do evangelho ou de algum livro que ensine o valor da fé, do amor e da importância da união familiar. Vale observar que, quando o tutor falar em religiosidade e fé, deve se referir aos ensinamentos que as religiões transmitem, porém sem fazer qualquer indicação e sem compará-las, uma vez que o amor, o perdão e a fraternidade são pontos comuns em todas as religiões.

O diálogo é outro aspecto que abordamos para unir as famílias. Um bom bate-papo é primordial para estreitar os seus laços. Há famílias que não encontram tempo para conversar e os raros momentos em que se reúnem ficam destinados às discussões, às ofensas impensadas, às reprimendas desnecessárias. As desavenças familiares muitas vezes são fomentadas pela falta de união e de objetivos comuns. É preciso dialogar com os filhos, ouvir suas frustrações, seus medos, suas histórias cotidianas, incentivá-los a confiá-lhes seus problemas, buscando soluções no seio familiar, procedimento essencial para que eles não se percam no meio do caminho. Conhecer os problemas enfrentados pela sua família é uma forma de as crianças compreenderem que as dificuldades também fazem parte da vida.

Buscar soluções para os problemas, estabelecer objetivos e regras comuns, fazer negociações, além de trabalhos solidários dentro ou fora do lar, são oportunidades de exemplificar o bem e o amor de Deus. Tudo isso fará com que germine dentro da alma das crianças a conscientização de que, embora os problemas existam, eles são solucionáveis, e a força de vontade e o prazer de

viver ajudarão o fortalecimento de todos os membros da família. Não podemos nos esquecer de que o tipo de educação que os filhos recebem no lar repercute na escola. Portanto, uma boa educação familiar, baseada no amor, no respeito e na cooperação, fará com que as crianças tenham exemplos positivos a serem seguidos.

Indiscutivelmente, nem todas as famílias possuem a mesma capacidade para ajudar seus filhos. Porém, essa falta de capacidade poderá ser suprida pelo apoio à ação dos professores. Entre as causas determinantes do comportamento agressivo e intimidatório que muitos alunos adotam na escola, as relações caóticas e desordenadas que vivem no ambiente familiar tem grande influência. Muitos dos "valentões" da escola são vítimas do assédio ou da violência em sua própria família ou ambiente social. Sofrem graves distúrbios de personalidade e carecem de tratamentos específicos. Apresentam dificuldades de compreender os sentimentos e a dores alheias e de colocar-se no lugar do outro.

Para que haja a participação da família nas estratégias *antibullying*, o tutor deverá convidar, para uma primeira reunião, os pais dos alunos agressores; depois, para uma segunda reunião, os pais dos alunos vítimas; finalmente, os pais dos alunos espectadores, que se aliam aos agressores. Em cada reunião, o tutor deverá estar de posse dos resultados da aplicação do questionário sobre relacionamentos familiares, indicando as possíveis causas que conduzem os alunos aos maus-tratos.

O objetivo dessa reunião é analisar minuciosamente a situação e traçar estratégias para resolver o problema. Deve-se deixar bem claro aos pais que, devido a um comportamento abusivo e intimidatório, o agressor tem grandes probabilidades de, quando adulto, adotar condutas anti-sociais em sua vida, como a delinqüência e o uso de álcool e drogas. Estatísticas indicam que 80% dos viciados em drogas têm problemas familiares graves. Portanto, a

minimização da adoção de condutas anti-sociais e agressivas pode estar na família. A parceria família-escola muito tem a contribuir para ajudar os alunos na mudança de atitudes e comportamentos.

O tutor deve orientar os pais a não admitirem condutas agressivas de seu filho e a exigirem que o filho agressor deixe sua(s) vítima(s) em paz. A família e a escola devem se empenhar em despertar nessas crianças a empatia, para que possam valorizar os sentimentos que produzem em suas vítimas. Se o binômio escola-família manifestar repúdio às ações negativas, a possibilidade de mudança no comportamento do agressor será muito grande.

Em segundo lugar, algumas regras comuns devem ser estabelecidas para que sejam utilizadas na escola e na família. O ideal é que essas regras sejam escritas e fiquem visíveis em algum lugar da casa e da escola e, todas as vezes que forem cumpridas, o filho/aluno seja elogiado. Sabemos que as pessoas, quando são estimuladas e vêem seus atos apreciados, têm a tendência de adotar atitudes cada vez mais positivas. Entretanto, se as regras não forem cumpridas, o agressor deverá arcar com algumas conseqüências. Estas podem ser do tipo que incomoda ou desagrada, porém, em hipótese alguma, os pais devem repreender assumindo atitudes que depreciem ou diminuam a auto-estima.

O tutor deverá advertir os pais de que a imposição ou o abuso de autoridade, por meio de qualquer forma de violência, é um método ineficaz de se fazerem obedecidos.

Segundo Olweus²⁰, o mais habitual é que as agressões e outras condutas indesejáveis se produzam quando os adultos não estão presentes ou quando não observam o que as crianças ou adolescentes estão fazendo. Por isso, é importante que os pais conheçam quem são os amigos de seus filhos e o que fazem. Compartilhar experiências com os filhos e com seus amigos é uma forma

de poder compreender melhor a sua personalidade e reações e influenciá-los positivamente.

No caso do agressor, os pais e os tutores devem procurar descobrir as habilidades que ele possui. Estimular suas habilidades é uma das melhores estratégias para auxiliá-lo. Por exemplo, se o agressor possui habilidades para a prática de algum esporte, o mínimo esforço que vier a produzir deverá ser estimulado e elogiado. O acompanhamento da família na prática desportiva, como "torcida familiar" ou como integrante desse mesmo esporte, fará com que os laços familiares se estreitem e o agressor se sinta amado. Dessa forma, qualquer esforço que venha a modificar sua maneira de agir passa a ser visto de maneira positiva por seus familiares. Assim, o agressor deixa de ser visto como "problema" e se transforma em um elemento importante dentro do contexto familiar e escolar, e a agressividade, com o passar dos tempos, tenderá a diminuir ou, quem sabe, até a ser eliminada, se canalizada para ações proativas. Porém, o acompanhamento dos pais deve ser constante a fim de não abrir lacunas para as ações agressivas.

Quanto à vítima típica, como já mencionamos, esta se caracteriza pela ansiedade e insegurança, pouca confiança em si mesma, poucos amigos ou nenhum. Por isso, é importante que os pais procurem ajudar o filho a integrar-se e lhe possibilitem a autoconfiança através do desenvolvimento das qualidades e atitudes positivas da criança. É importante que os pais também utilizem os elogios para toda e qualquer atitude positiva que demonstre confiança, por mais insignificante que seja. O ideal seria que os pais ensinassem o filho a se defender do agressor sem recorrer à violência. O ensaio de técnicas assertivas, por meio de frases e expressões corporais, dará à vítima mais segurança. Por exemplo, dizer não as chantagens e afirmar: "Não serei mais seu amigo se pedir que maltrate outro", ou ainda: "Não tenho medo de você".

Grupo de pais solidários - Nas estratégias familiares, as atitudes solidárias também são imprescindíveis. O tutor pode sugerir que os pais se engajem nos projetos solidários da escola, seja através do grupo de pais solidários, seja através de pequenas ações, junto com seus filhos.

Ensinar pelo exemplo é o melhor caminho. Doar algumas roupas ou objetos que não usam mais e incentivar a criança para que faça o mesmo se converte num método cujo resultado é altamente benéfico, tanto para quem recebe, como para quem doa. Essa estratégia propiciará o conhecimento da realidade do outro e a melhor compreensão de si mesmo. É essencial criar hábitos solidários e, aos poucos, a criança vai aumentando sua auto-estima e se integrando à escola, conquistando a confiança necessária em si mesma e adquirindo habilidades para defender-se.

Quanto à vítima provocadora, esta colabora nas situações de agressão. Nesse caso, os pais ou os tutores devem ajudar com discrição, porém com firmeza, para que ela passe a agir de forma a irritar menos seus companheiros. O ideal é que o tutor lhe propicie o desenvolvimento das habilidades sociais para que ela adquira melhor compreensão das normas sociais de seu grupo e eleve sua auto-estima. Uma opção para a vítima provocadora é a liderança, seja participando do grupo de alunos solidários, seja de algum grupo de estudo (monitor de estudo), e, em casa, passando a se responsabilizar por alguma tarefa. Em ambos os contextos, o elogio e o incentivo são primordiais para o cumprimento da tarefa. A participação e a atribuição de responsabilidades promovem a mudança de comportamento e favorecem a convivência pacífica. Ainda como estratégias de atuação junto à família, a Escola de Pais deve ser uma outra opção para tratar problemas específicos, como disciplina familiar, desenvolvimento das crianças, clima afetivo no lar, condições que favorecem a violência doméstica e repercutem na escola, além de abordar problemas de ordem geral da sociedade: as drogas, a educação sexual, a violência.

Queremos fazer referência ainda àquele aluno que, após se haverem esgotado todas as estratégias esquematizadas pela escola visando à melhoria das suas relações interpessoais e à redução do comportamento agressivo, ainda insiste em praticar atos agressivos. Denominado de "criança impossível" por David Lane²¹, tal aluno representa um problema para o professor, uma vez que mostra hostilidade tanto com os colegas como com os adultos. Esse aluno é mais propenso a apresentar um quadro de múltiplo estresse, cujos indicadores podem estar associados aos seguintes aspectos: possíveis problemas congênitos, dificuldades temperamentais, fatores sociais, fatores familiares, dificuldades de relacionar-se com seus iguais.

Para esse aluno existem programas específicos. Ele será encaminhado a especialistas que o examinarão em sua múltipla problemática e decidirão quais os tipos de tratamento a que deve se submeter, comprometendo-se a acompanhá-lo e fazer a avaliação dos resultados.

Aqueles alunos cujos comportamentos extrapolam as habilidades psicopedagógicas da equipe responsável pelo desenvolvimento do programa deverão ser encaminhados a profissionais especializados a fim de que sejam devidamente diagnosticados e tratados. O ideal é que a equipe trabalhe tendo em mente a necessidade de estabelecer parcerias com profissionais das diversas áreas de saúde, encaminhando-lhes alunos todas as vezes que isso se fizer necessário e procurando manter-se informada sobre o andamento de cada caso.

Segundo passo: novo diagnóstico da realidade escolar

Investigação da nova realidade escolar - 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. Os questionários e as redações devem ser mais uma vez utilizados como ferramentas.

Apresentação do diagnóstico à comunidade escolar - De posse dos dados, sua apresentação faz-se imprescindível para a comunidade escolar.

Revisão e manutenção do programa - De acordo com os resultados, a comissão do programa deve revê-lo ou mantê-lo. 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.

Bibliografia do projeto Educar para a paz

1. M. T. Maldonado, Os construtores da paz: caminhos da prevenção da violência (São Paulo, Moderna, 1997).
2. A. J. Cury, Inteligência multifocal; análise da construção dos pensamentos e da formação de pensadores (São Paulo, Cultrix, 2003).
3. Cerezo, La violencia en las aulas..., op. cit.
4. Dan Olweus, "Bully/victim problems among schoolchildren: basic facts and effects of a school-based intervention program", em D. Pepler & K. Rubin, eds., The development and treatment of childhood aggression (Hillsdale, N. J. Erlbaum, 1991).
5. F. Cerezo, Bull-S; test de evaluación de la agresividad entre escolares (Madrid, AlborCohs, 2000),
6. L. Carreras, P. Eijo, A. Estany, Cómo educar en valores (Madrid, Narcea, 1995).
7. A. Pikas, "The common concern method for the treatment of mobbing", em E. Roland & E. Munthe, eds., Bullying: an international perspective (Londres, David Fulton, 1989).
8. Fernández, Prevención de la violencia..., op. cit.
9. A. Bolívar, La evaluación de valores y actitudes (Madrid, Anaya, 1995).
10. Cury, Inteligência multifocal..., op. cit.
11. Eugênia Puebla, Educar com o coração (São Paulo, Peirópolis, 1997), texto adaptado por Cleo Fante.
12. Idem.
13. Idem.
14. Sonia Cáliz, "Trip, el gusano viajero", traduzido e adaptado por Cleo Fante.
15. Carreras, Cómo educar..., op. cit., texto adaptado por Cleo Fante.
16. Idem, texto adaptado por Cleo Fante.
17. Cury, Inteligência multifocal..., op. Cit.
18. H. Assmann, Competência e sensibilidade solidária; educar para a esperança (Petrópolis, Vozes, 2000).
19. Cury, Inteligência multifocal..., op. cit.
20. Olweus, Conductas de acoso..., op. cit.
21. David Lane, The impossible child, apud Fernández, Prevención de la violencia..., op. cit.

