

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**PRÁTICAS DE *BULLYING* ESCOLAR E A INCLUSÃO
EDUCACIONAL: A FORMAÇÃO DE PROFESSORES
NESSE CONTEXTO**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Luana Zimmer Sarzi

Santa Maria, RS, Brasil.

2014

**PRÁTICAS DE *BULLYING* ESCOLAR E A INCLUSÃO
EDUCACIONAL: A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NESSE
CONTEXTO.**

Luana Zimmer Sarzi

Dissertação apresentada à banca examinadora e ao Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS) como requisito parcial para obtenção do título de **Mestre em Educação**

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Fabiane Adela Tonetto Costas

Santa Maria, RS, Brasil.

2014

Ficha catalográfica elaborada através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Central da UFSM, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Sarzi, Luana Zimmer
Práticas de bullying escolar e a inclusão
educacional: a formação de professores nesse contexto /
Luana Zimmer Sarzi.-2014.
184 p.; 30cm

Orientadora: Fabiane Adela Tonetto Costas
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa
Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em
Educação, RS, 2014

1. Inclusão educacional 2. Bullying escolar 3.
Formação de professores I. Costas, Fabiane Adela Tonetto
II. Título.

© 2014

Todos os direitos autorais reservados a Luana Zimmer Sarzi. A reprodução de partes ou do todo deste trabalho só poderá ser feita mediante a citação da fonte.

E-mail: luh.edesp@gmail.com

**Universidade Federal de Santa Maria
Centro de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação**

A Comissão Examinadora, abaixo assinada,
aprova a Dissertação de Mestrado

**PRÁTICAS DE *BULLYING* ESCOLAR E A INCLUSÃO
EDUCACIONAL: A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NESSE
CONTEXTO**

elaborada por
Luana Zimmer Sarzi

Como requisito parcial para obtenção do grau de
Mestre em Educação

COMISSÃO EXAMINADORA:

Fabiane Adela Tonetto Costas, Dra. (UFSM)
(Presidente/Orientadora)

Dorian Mônica Arpini, Dra. (UFSM)

Adriana Moreira da Rocha, Dra. (UFSM)

Sílvia Maria de Oliveira Pavão, Dra. (UFSM)

Santa Maria, 11 de Abril de 2014.

*Dedico esse trabalho as professoras da Escola Estadual
lócus da pesquisa, que lutam diariamente pela
minimização das práticas de violência e por uma
educação de qualidade para seus alunos.*

AGRADECIMENTOS

- Agradeço a Deus por ter tantas coisas a agradecer.
- Mãe e Vó Crês, obrigada! Vocês são tudo na minha vida.
- Agradeço a toda a minha família pelo apoio, pela compreensão e por constituírem a minha base, a minha fortaleza e o meu refugio.
- Agradeço a todos os meus amigos e amigas por iluminarem a minha vida todos os dias. Perto ou longe, vocês foram minha luz, o meu alento. Obrigada por entenderem os convites recusados, as horas de ausência.
- Agradeço a todos aqueles que, presentes ou ausentes, me trouxeram a força necessária para trilhar essa jornada.
- Agradeço aos colegas de profissão, professores da escola estadual, colegas da Universidade Federal de Santa Maria, pelo apoio, pela força e por me acolherem em seu dia a dia.
- Agradeço a minha Orientadora Fabi, pelos anos de dedicação e orientação na vida acadêmica. E, em seu nome, agradeço a todos os professores que passaram pela minha formação, desde a Educação Infantil. É em vocês que me inspiro para constituir a minha prática perante os princípios da ética profissional e da docência.
- Agradeço aos professores constituintes da banca avaliadora dessa dissertação, pela dedicação a esse trabalho e pelos sábios ensinamentos que me passaram nessa jornada.

RESUMO

Dissertação de Mestrado
Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Federal de Santa Maria

PRÁTICAS DE *BULLYING* ESCOLAR E A INCLUSÃO EDUCACIONAL: A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NESSE CONTEXTO

AUTORA: LUANA ZIMMER SARZI
ORIENTADORA: FABIANE ADELA TONETTO COSTAS
Santa Maria, 11 de Abril de 2014.

A presente pesquisa faz parte da Linha de pesquisa em Educação Especial do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Santa Maria – UFSM. Buscou refletir e elaborar junto a um grupo de professoras de uma escola pública estadual de Santa Maria – RS, estratégias para a atenuação das práticas de *bullying* escolar visando à inclusão educacional de seus alunos. A investigação ocorreu a partir de uma metodologia de cunho qualitativo, centrada na Pesquisa-Ação (Carr e Kemmis, 1988), que embasou o processo de formação docente, de maneira a suscitar o repensar de práticas e a constituição de alternativas para o reconhecimento e minimização de práticas de *bullying* escolar. Os delineamentos teóricos dessa pesquisa permitem a análise e o entendimento do conceito de inclusão educacional através dos estudos de Garcia (2008), na sequência, busca-se conceituar o *bullying* escolar e seus protagonistas, com o amparo de autores como: Fante (2005), Guareschi (2008), Silva (2010), Alkimin (2011) e Silva (2013). E, tendo autores como Freire (1996), Gómez (1998) e Pimenta (2005) procurou-se compreender quais os processos de formação docente que se constituem frente a esse tipo de violência em um espaço constituído por uma diversidade de pessoas, saberes e práticas. Os resultados principais encontram-se sob a forma de eixos de análise e perpassam por discussões acerca da importância da formação docente para o reconhecimento do *bullying* escolar, assim como, na constituição de estratégias para a minimização dessas práticas. Através de reuniões dialógicas com o grupo de professoras participantes da pesquisa, foi possível observar de que forma o *bullying* se constitui no espaço escolar em que atuam, quais são os principais casos dessa violência. Foram identificados nove casos específicos de *bullying* na escola sendo dois de alunos com Necessidades Educacionais Especiais, atendidos em sala de recursos, assim como, propostas diferentes atividades para a sua minimização. Nesse sentido, a partir das atividades realizadas pelas professoras, além das discussões travadas durante as reuniões elegeram-se, sob a forma de conclusão, indicadores para a minimização das práticas de *bullying* escolar que potencializam a inclusão educacional: Ouvir o que os alunos têm a dizer sobre as práticas de *bullying*. Dessa forma, as vivências passam a ser reveladas e tornam-se passíveis de intervenção; Desenvolver um trabalho que permeie o controle da agressividade, a tolerância, o respeito às diferenças e às individualidades de cada um; Ressignificar a prática docente, sempre que necessário, a fim de que os estudantes saiam da passividade e tornem-se agentes de sua aprendizagem e ativos enquanto sujeitos partícipes no combate do *bullying*; Esclarecimento aos alunos acerca do que constitui o *bullying* dentro da escola, quais são as características e quem são os personagens; Formação continuada dos professores, a fim de que compreendam em sua prática, discussões e reflexões constantes, de forma a buscar novas estratégias e alternativas metodológicas que constituem um enfrentamento ao *bullying* escolar.

Palavras-chave: Inclusão educacional. *Bullying* escolar. Formação de professores.

ABSTRACT

Dissertação de Mestrado
Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Federal de Santa Maria

PRACTICE OF SCHOOL BULLYING AND THE EDUCATIONAL INCLUSION: A TRAINING TEACHER IN THIS CONTEXT

AUTORA: LUANA ZIMMER SARZI
ORIENTADORA: FABIANE ADELA TONETTO COSTAS
Santa Maria, 11 de Abril de 2014.

This research is part of a line of research in the Special Education Graduate Program of Federal University of Santa Maria - UFSM. Sought to reflect and draw together a group of teachers from a state school in Santa Maria - RS, strategies for mitigation practices of school bullying aimed at the educational inclusion of their students. The investigation occurred from a qualitative methodology, focusing on Action Research (Carr and Kemmis, 1988), who guided the fellowship process of teacher training so as to raise the rethinking of practices and the creation of alternatives for the recognition and reduction practices of school bullying. The theoretical features of this research allow the analysis and understanding of the concept of educational inclusion studies by Garcia (2008), as a result, we seek to conceptualize school bullying and its protagonists, with the support of authors such as: Fante (2005), Guareschi (2008), Silva (2010), Alkimin (2011) and Silva (2013). And, with authors such as Freire (1996), Gómez (1998) and Pimenta (2005) sought to understand what processes of training teacher that are in this type of violence in a space consisting of a diversity of people, knowledge and practices. The main results are in the form of lines of analysis and rush on discussions about the importance of training teachers for the recognition of school bullying, as well as the establishment of strategies for minimizing these practices. Through dialogical meetings with the group of teachers participating in the research, it was possible to observe how the bullying constitutes at school where they work, what are the main cases of such violence. Different activities proposed for the minimization nine specific cases of bullying were identified in the school with two students with Special Educational Needs, assisted in the resource room, as well as Accordingly, based on the activities undertaken by teachers, in addition to discussions during the meetings were elected, in the form of conclusion, indicators for the minimization of the practices of school bullying that enhance educational inclusion. To hear what students have to say about the practice of bullying. Thus, the experiences become revealed and become susceptible to interventions; To develop a work that manage the control of aggressiveness, tolerance, respect for differences and individualities of each; To reframe the teaching practice, when necessary, in order to ensure that students leave the passivity and become agents of their own learning and active participants as subjects in combating bullying; Enlighten students about what constitutes bullying in the school, what are the characteristics of bullying and who the characters are; Continuing education of teachers in order to understand that in their practice, constant discussions and reflections in order to pursue new strategies and methodological alternatives that may fight school bullying

Keywords: Educational inclusion. School bullying. Training teacher.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Escolha do espaço e sujeitos da pesquisa.....	39
Figura 2 – Modelo cíclico da Pesquisa-ação.....	81
Figura 3 – Desenho da professora B.....	97
Figura 4 – Desenho da Professora So.....	99

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Professores participantes da pesquisa.....	41
Quadro 2 – Como ocorre o <i>bullying</i> escolar.....	62
Quadro 3 – Personagens do <i>bullying</i> escolar.....	66
Quadro 4 – Casos de <i>bullying</i> identificados nos anos finais.	112
Quadro 5 – Respostas da turma 71S.....	128
Quadro 6 – Respostas da turma 72S.....	129
Quadro 7 – Respostas da turma 71A.....	130

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Percentual de alunos que conhecem ou não o conceito de <i>bullying</i>	131
Gráfico 2 – Percentual de alunos que já sofreram <i>bullying</i>	132
Gráfico 3 – Percentual de alunos que já praticaram <i>bullying</i>	133
Gráfico 4 – Percentual de alunos que já presenciaram o <i>bullying</i> na escola.	135
Gráfico 5 – Percentual de alunos que tiveram alguma atitude ao presenciar o <i>bullying</i> na escola.....	135

LISTA DE APÊNDICES

APÊNDICE A – Termo de Consentimento livre e esclarecido	173
APÊNDICE B – Termo de Confidencialidade	176

LISTAS DE ANEXOS

ANEXO 1 – Parecer Comitê de Ética da Pesquisa	179
ANEXO 2 – Histórias em Quadrinhos	182
ANEXO 3 – História da Rã.....	184

SUMÁRIO

1 O INÍCIO DA CAMINHADA	25
2 METODOLOGIA	31
2.1 Delineamentos metodológicos	31
2.2 Encaminhamentos da pesquisa	35
2.3 Espaço da investigação	37
2.4. Sujeitos da pesquisa	40
3 INCLUSÃO EDUCACIONAL: POLÍTICAS E PRÁTICAS	43
3.1 Políticas públicas e inclusão: resgate da busca de uma educação para todos	43
3.2 Inclusão educacional: delineamento de concepções	50
4 CARACTERIZAÇÃO DO <i>BULLYING</i>.....	57
4.1 Histórico e caracterização do Fenômeno	57
4.2 Manifestações do <i>bullying</i> escolar	62
4.3 Personagens do <i>bullying</i> escolar	63
4.4 Principais causas do <i>bullying</i> escolar.....	67
5 A PESQUISA-AÇÃO COMO ALTERNATIVA PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM UM CONTEXTO DE <i>BULLYING ESCOLAR</i>.....	73
5.1 A prática docente a partir do espaço educacional vigente	73
5.2 A pesquisa-ação: compreendendo a formação e atuação docente	78
5.3 Compreendendo a transformação da prática em práxis: a busca de alternativas para a minimização do <i>bullying</i> escolar	82
6 A CONSTRUÇÃO DA INVESTIGAÇÃO: EIXOS DE ANÁLISE DO PROCESSO REFLEXIVO	87
6.1 As interfaces do processo: o início da caminhada investigativa	87
6.2 Construção e compreensão dos eixos de análise.....	90
7 SER DOCENTE FRENTE ÀS PRÁTICAS DE <i>BULLYING</i> ESCOLAR: RECONHECENDO ESSE FENÔMENO.	91
7.1 Identificando o conceito de <i>bullying</i> : contextos e práticas.....	91
7.2 Reconhecendo e caracterizando os agentes do <i>bullying</i> escolar	104
8 COTIDIANO DOS PROFESSORES: IDENTIFICANDO OS PERSONAGENS DO <i>BULLYING</i> ESCOLAR.	111
8.1 Estudos dos casos de <i>bullying</i> : quem são os nossos alunos?.....	111
8.1.1 Caso 1: JV e turma	113

8.1.2 Caso 2: LW	114
8.1.3 Caso 3: Lu	117
8.1.4 Caso 4: Ro	119
8.1.5 Caso 5: Ra	120
8.1.6 Caso 6: Ez.....	121
8.1.7 Caso 7: Sa	122
8.1.8 Caso 8:Gi	124
8.1.9 Caso 9: Me	125
8.2 O que os alunos têm a dizer sobre o <i>bullying</i> : proposta de trabalho em sala de aula.....	126
9 DA PRÁTICA À PRÁXIS, CRIANDO ESTRATÉGIAS DE MINIMIZAÇÃO DO BULLYING ESCOLAR E PROMOÇÃO DA INCLUSÃO EDUCACIONAL.....	139
9.1 O papel da formação docente frente ao <i>bullying</i> escolar e os indicadores de minimização dessa violência na escola: O que foi feito? O que ainda podemos fazer?	139
9.2 A Inclusão Educacional como resultado da ação e reflexão docente frente às práticas de <i>bullying</i> escolar.....	153
10 CONSIDERAÇÕES FINAIS	159
REFERÊNCIAS	163
APÊNDICES.....	171
ANEXOS.....	177

1 O INÍCIO DA CAMINHADA

[...] Sou professor a favor da esperança que me anima apesar de tudo. Sou professor contra o desengano que me consome e imobiliza. Sou professor a favor da boniteza de minha própria prática, boniteza que dela some se não cuida do saber que devo ensinar, se não brigo por este saber, se não luto pelas condições materiais necessárias sem as quais meu corpo descuidado, corre o risco de se amofinar e já não ser testemunho que deve ser de lutador pertinaz, que cansa, mas não desiste (PAULO FREIRE, 1997, p. 103).

A criança que afirmava que não escolheria a docência como profissão é a mesma pessoa que agora se configura como autora desse trabalho, sou eu e, busco através das palavras de Paulo Freire, compreender e explicitar aqui qual a trajetória que percorri, quais os percalços que encontrei pelo caminho, até chegar a esse início. Sim, início, pois recém agora vivencio o que é ser professora, o que é ser a agente e a investigadora de minha prática.

Delimitar os rumos que tomei até chegar aqui requer que eu perpassasse por uma trajetória acadêmica, de (re) construção de conceitos, de estudos teóricos e participação em projetos durante a minha formação.

Findando o ensino médio na pequena cidade onde cresci me vi diante da difícil tarefa de escolher uma profissão, de ir para uma Universidade. Eu era uma tímida menina de 17 anos com muitos medos e anseios, porém com a certeza de um objetivo: estudar.

Em Março de 2006 vim a Santa Maria, para fazer “cursinho”. Consegui uma bolsa, pois quem trabalhava em um Curso Pré-vestibular em troca ganharia os estudos. Um ano, estudei, chorei, trabalhei, sem saber ainda qual profissão escolheria e para que estivesse me dedicando tanto.

Como decidi? Por muitos dias pesquisei a grade curricular dos Cursos da tão almejada Universidade Federal de Santa Maria até que me deparei com nomes muito interessantes como: Psicologia das Relações Educacionais, Psicologia da Educação, Dificuldades de Aprendizagem. Foi o que me motivou a fazer Educação Especial, sempre gostei muito de discutir temas referentes à Educação e nessa profissão eu poderia fazer o que sempre desejei: trabalhar diretamente com pessoas.

Depois de muito estudo, através do Vestibular, ingressei no Curso de Educação Especial da UFSM no ano de 2007. Comecei a graduação, com muitas incertezas, porém a descoberta de um mundo novo permeado de desafios, conceitos e nomenclaturas. Isso me motivou a buscar uma prática ainda não existente em meu cotidiano.

O amor e dedicação pela profissão foram crescendo ao longo dos anos, à medida que as teorias estudadas foram se efetivando em minhas vivências com os alunos, quando vi, por exemplo, a alegria nos olhos da criança ao conseguir encaixar duas peças de um quebra-cabeça e no momento em que pude ouvir dos professores suas angústias cotidianas e perceber que o seu desejo de ensinar ainda era vigente em seu cotidiano.

As realidades vivenciadas durante esse período, pois desde 2008 participo de projetos de pesquisa e extensão¹, atuando na formação de professores para a inclusão, sob a perspectiva da pesquisa-ação, esses foram fundamentais na estruturação da presente investigação.

Frente às distintas realidades perceptíveis a partir das trocas vivenciadas nesse período de formação, entendia relevância de se criar, junto aos professores, momentos de discussão que se pautem na busca por um fazer pedagógico mais qualificado dentro dos espaços educacionais.

Como diz Freire (1997, p. 103) “[...] Sou professor a favor da esperança que me anima apesar de tudo [...]”. As palavras do autor vêm ao encontro das minhas perspectivas enquanto professora e pesquisadora em educação, a esperança de construir uma realidade educacional que não limite-se somente a discursos políticos ou a embates teóricos, mas que transformem realidades dentro dos muros escolares.

Chegar aos estágios e agora à prática como professora de educação especial de uma escola pública me leva a perceber não só nas palavras alheias, mas nas próprias experiências as dificuldades de um contexto educacional público, que se configura ante a um grande número de alunos por turma, a escassez de recursos materiais, e a estruturação de políticas educacionais que preveem uma abrangência de uma educação para todos, contudo não garantem a qualidade de ensino nesses espaços.

¹ O Fazer Pedagógico Inclusivo nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Registro no Gabinete de Projetos do CE N°020252.

Todos esses fatores despertaram meu interesse de estar em constante discussão com os professores acerca de como estruturar alternativas metodológicas que atendam uma demanda de alunos tão diversa. Retomo aqui Freire (1997, p. 103): “[...] se não brigo por este saber, se não luto pelas condições materiais necessárias sem as quais meu corpo descuidado, corre o risco de se amofinar e já não ser testemunho que deve ser de lutador pertinaz, que cansa, mas não desiste”.

Quando se traz em pauta a abrangência em relação às diferenças existentes dentro de uma escola, toma-se como referência o conceito de inclusão educacional de Garcia (2008), que envolve a todos aqueles presentes dentro do espaço escolar, e que, por sua vez, independentemente de suas características físicas, cognitivas, étnicas, religiosas ou sociais tem direito a uma educação de qualidade.

Essa é uma realidade que está sendo vivenciada em meio aos espaços educacionais, e vem assim fortalecendo-se nas últimas décadas em meio a discussões e também através das políticas públicas, que versam acerca dos direitos humanos, como por exemplo, a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), Declaração Mundial sobre Educação para Todos de Jomtien. Brasília: 1990 e também a Declaração de Salamanca (1994), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394 (1996).

Diante disso, torna-se necessário fazer uma reflexão constante acerca dos desafios a serem enfrentados na busca de qualidade para a educação frente a um universo tão diverso de alunos que estão hoje matriculados nos espaços educacionais.

Então, a prática de inclusão educacional desencadeia variadas discussões que transcendem as questões metodológicas, apresentando outras interferências igualmente importantes no processo de escolarização dos alunos como, por exemplo, as distintas formas de discriminação que podem existir frente a essa diversidade.

Diversos estudos e discussões vêm sendo travados diante das diferentes formas de discriminação dentro dos espaços educacionais, dentre as quais está um tipo de violência velada: o chamado *Bullying* escolar, que tem suas bases não só na prática da agressividade física, mas também, através de comportamentos intimidadores, cruéis e recorrentes entre os alunos.

Segundo Fante (2005), o *bullying* se caracteriza por uma série de atitudes agressivas que ocorrem de forma intencional e por iteradas vezes sem nenhum

motivo proeminente. Pode ser praticado por uma pessoa ou grupos causando sentimentos de dor, angústia e sofrimento.

Guareschi & Silva (2008)m trazem as relações discriminatórias como as principais desencadeadoras do *bullying*, configurando-se comportamentos que ocorrem mediante a intolerância à diferença, devido ao fato de os padrões estabelecidos como “normais”.

Neste contexto, delimitar os motivos que se tem para escolha da temática dessa pesquisa, envolve trabalhos desenvolvidos durante quatro anos de participação em projetos que discutem a temática da inclusão, abordada em diferentes perspectivas. “Sou professor a favor da boniteza de minha própria prática, boniteza que dela some se não cuido do saber que devo ensinar [...]” (FREIRE, 1997, p. 103).

Minha constituição como pesquisadora abrange alguns momentos: o tempo dedicado à iniciação científica; o trabalho de conclusão de curso intitulado “*Bullying: o desafio de reconhecer a violência velada!*” (SARZI, 2010) em que fui buscar qual o conhecimento que os professores de uma escola pública de Santa Maria tem acerca desse tipo de violência e quais as possíveis interferências na aprendizagem de seus alunos; e em nível de pós-graduação através da especialização em Educação Física Escolar, com o título: “Diferentes olhares sobre a inclusão: o que a família tem a dizer?” em que busco no âmbito familiar, compreender como alguns projetos² desenvolvidos na Universidade Federal de Santa Maria - UFSM interferem ou não na inclusão escolar de alunos com necessidades especiais. Todas essas pesquisas buscaram e buscam responder a anseios advindos durante o processo de formação e também, de vivencias dentro das escolas.

Esses trabalhos despertaram e construíram aos poucos a vontade de ser pesquisadora, levando-me a procurar outra Especialização em Psicopedagogia e um curso de Mestrado, de forma que eu pudesse qualificar a minha trajetória como professora de educação especial e compondo a responsabilidade que se tem quando se faz esta escolha profissional.

Talvez o mais instigante para a delimitação da temática investigada aqui, venha ser o convívio e laços estabelecidos com pessoas que vivenciam diariamente

² Projeto de extensão Dançando com as diferenças, vinculado ao Grupo de Estudos Educação Física Adaptada; e o Projeto Estimulação Essencial Motora aquática para bebês e crianças com deficiência – 2ª fase vinculado ao Núcleo de Apoio e Estudos da Educação Física Adaptada (NAEEFA).

a realidade da inclusão educacional e do *Bullying* escolar, incitando, assim, o anseio contribuir através dessa pesquisa na constituição de diferentes alternativas para minimização das práticas excludentes e promoção da inclusão educacional dos alunos.

Através de diferentes estudos, Fante (2005); Beaudoin e Taylor (2007); Guareschi (2008); Silva (2010), Alkimin (2011), Gisi, Vaz e Valter (2012), Silva (2013), para o trabalho de conclusão de curso, realizado nesse âmbito pude perceber que pouco se dá à palavra aos próprios sujeitos envolvidos diretamente dentro dos espaços em que ocorre o *Bullying* escolar, principalmente em se tratando de uma perspectiva em que estes se apresentam em uma estrutura inclusiva, que prima pelos preceitos de respeito às diferenças.

Frente a isso, levanto os seguintes questionamentos: Como os professores que interagem com alunos vítimas de *bullying* percebem suas práticas diante da prática do *bullying* escolar? De que forma, na visão dos professores, o *bullying* influencia no processo de in /exclusão educacional? Quais as estratégias podem ser elaboradas por parte dos professores para a minimização do *bullying* com vistas à inclusão educacional dos alunos?

Frente a essas indagações, edificou-se em mim o interesse em realizar a presente pesquisa, através de uma metodologia de pesquisa-ação baseada em Carr e Kemmis (1988), dando voz e vez aos professores, que constroem o fazer pedagógico dentro do espaço escolar, a fim de que se possa compreender como o *bullying* vem interferindo no processo de inclusão educacional dos alunos, e dessa forma, se pensar sobre as diferentes alternativas de minimização dessas práticas de violência velada e promoção de inclusão que prime pelo respeito à diferença, como normatizado nas políticas vigentes em nível nacional e internacional.

Nesse sentido, no intuito de não somente compreender como essas relações se entrelaçam em um espaço escolar, mas também, buscar alternativas de trabalho frente ao *bullying* escolar, parto de uma perspectiva da formação de professores através da pesquisa-ação de Carr e Kemmis (1988), traçando como objetivo principal: Iniciar uma reflexão para elaborar junto aos professores de uma escola de Santa Maria – RS, estratégias para a atenuação das práticas de *bullying* escolar visando à inclusão educacional de seus alunos. Assim como, identificar e problematizar o entendimento dos professores acerca do *bullying* escolar e qual a implicação dessa concepção na prática. Mapear junto aos (as) professores (as)

quantos e quais são os alunos da escola que sofrem *bullying* escolar. Identificar quais as estratégias já adotadas pelos professores para minimização desse tipo de violência velada e, criar conjuntamente, novas estratégias com base nas vivências dos professores junto a seus alunos e a partir de estudos teóricos na área. Por fim, apontar indicadores para a minimização do *bullying* na escola.

2 METODOLOGIA

2.1 Delineamentos metodológicos

Guareschi & Silva (2008), afirmam ser as relações discriminatórias as principais desencadeadoras do *bullying*, configurando-se comportamentos que ocorrem mediante a intolerância à diferença, devido aos padrões estabelecidos como “normais”. Estes muitas vezes encontram-se fixos e restritos a crenças estereotipadas e quando se vem discutindo uma educação que se pauta em um patamar de inclusão educacional, em que, as diferenças individuais devem ser respeitadas em um espaço composto pela diversidade, pode-se perceber a prática de violência velada como uma afronta essa visão de educação.

Partindo de discussões acerca da escola inclusiva e da sociedade inclusiva que vieram se constituindo historicamente, segundo Carvalho (2004) e (2008), baseada na constituição dos direitos humanos, essa prática ainda não está consensuada de forma unânime na sociedade e também junto aos profissionais que debatem essa temática.

A escola estrutura-se como um ambiente propício ao estabelecimento de vínculos e relações, sendo estes, fundamentais no crescimento e na construção identitária de crianças e jovens, contribuindo também para o seu aprendizado. Silva (2010) enfoca que para que haja um amadurecimento efetivo dos alunos, é necessário que se estabeleçam profundas mudanças no ambiente escolar e familiar. Essas mudanças devem redefinir papéis, funções e expectativas de todas as partes envolvidas no contexto educacional.

Para tanto, pode-se fazer uma reflexão acerca da importância de discutir essa temática: o *bullying*, frente ao cotidiano escolar, em que as diferenças se encontram no mesmo espaço convergindo, objetivando a educação para todos indistintamente.

Nesse sentido, este estudo foi estruturado com vistas a refletir e elaborar junto aos professores das Séries Finais do Ensino Fundamental de uma Escola Estadual de Santa Maria – RS, estratégias para a atenuação das práticas de *bullying* escolar propendendo à qualificação da inclusão educacional de seus alunos.

Os debates acerca de quais as melhores estratégias para a minimização do *bullying* escolar partiram da realidade do espaço educacional, bem como das vivências e anseios do corpo docente.

A partir dessa meta, buscou-se a atuação conjunta de todos para a qualificação de um processo inclusivo. Nesse sentido, surgiram os seguintes questionamentos: quais serão os encaminhamentos metodológicos mais adequados a serem desenvolvidos nesse espaço a fim de abarcar os objetivos previamente propostos? Como se pode estruturar um trabalho que busque um constante repensar de práticas a fim de que realmente se criem estratégias para a minimização desse tipo de violência velada?

Pensando então que a realidade escolar é delineada considerando vivências diárias, que englobam um cotidiano em que os professores configuram-se como principais agentes na construção de práticas e elaboração de estratégias que abarquem as distintas demandas quanto ao *bullying* escolar, tem-se como base a metodológica a Investigação-ação concebida por Carr e Kemmis (1988), que se desdobra na chamada pesquisa-ação, ambas incluídas em um âmbito de pesquisa qualitativa.

Esse tipo de pesquisa mostra-se relevante de forma a abranger o objetivo desse estudo, buscando, através de diferentes encaminhamentos que o professor se posicione, durante o estudo, a um só tempo, como agente e pesquisador de sua própria prática a fim de transformar a realidade do *bullying* escolar.

Bogdan & Biklen (1994), afirmam ser a investigação qualitativa, descritiva, caracterizada pela riqueza de descrições originárias dos dados recolhidos no trabalho de campo, que incluem transcrição de entrevistas, registro de campo, vídeos e documentos. Em geral, a pesquisa qualitativa é utilizada as redes sociais e humanas visando um processo diferenciado com relação ao que geralmente é utilizado nas ciências naturais para o estudo do homem, observando as suas especificidades.

Quando se trata de educação traz-se a relevância de debater acerca das diferentes formas de buscar a estruturação de práticas docentes que visem uma qualificação das interrelações que se estabelecem em um espaço como a escola. No caso da pesquisa-ação, essas práticas desenvolvidas, estão nas mãos dos professores, que se configuram como agentes estruturantes e/ou modificadores dessa realidade.

Então, por que pesquisa-ação? Esse tipo de investigação pretende muito mais do que apenas a constatação de uma realidade. Ela tem como ponto de partida uma ou mais questões problematizadoras levantadas pelo grupo participante. A pesquisa-ação conforme os escritos de Carr e Kemmis (1988) e Franco (2005) é uma indagação autorreflexiva, que prevê a participação dos envolvidos no contexto a ser pesquisado.

Carr e Kemmis (1998, p. 9), caracterizando esse tipo de pesquisa, trazem que:

La investigación- acción es una forma de indagación introspectiva colectiva emprendida por participantes em situaciones sociales com objeto de mejorar la racionalidad y la justicia de sus prácticas sociales o educativas, así como su comprensión de esas prácticas y de las situaciones em que estas tienen lugar.

Kemmis e McTaggart (1998), afirmam que a pesquisa-ação pode abranger grupos de alunos, professores, gestores, pais, entre outros membros da comunidade que possuem alguma preocupação a ser debatida. Entretanto, ela só se mostra efetiva quando é colaborativa e quando os membros do grupo analisam criticamente suas práticas a fim de encontrar soluções para a problemática em questão.

Quando se debate dois temas de implicância direta no funcionamento de uma escola, como o *bullying* escolar e a inclusão educacional têm-se a necessidade de partir da realidade a fim de que se estruturam práticas de modificação coerentes com as necessidades do próprio grupo, que será o agente transformador.

Fante (2005. p. 91), afirma que:

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

Nesse sentido, na pesquisa ação, os participantes devem estar cientes da realidade que possuem em seu espaço de atuação, nesse caso, construirão conhecimentos com relação ao *bullying* escolar, a partir de suas vivências de forma que compreendam o ponto de partida para a modificação dessa prática.

Assim, a pesquisa foi desenvolvida no âmbito de uma abordagem qualitativa e na perspectiva da pesquisa-ação, tendo em vista que os participantes tiveram um papel ativo na definição dos temas de aprofundamento, na sua análise e nos direcionamentos que se estabelecerem.

Por tratar-se de uma pesquisa de caráter qualitativo que buscou uma reflexão conjunta e constante entre educadores deu-se preferência à pesquisa-ação, pelos seus aspectos eminentemente construtivos e dialéticos com vistas à transformação.

Costas (1996, p. 31), trazendo a importância desse tipo de pesquisa para um trabalho com os professores, afirma que

Num processo de pesquisa-ação, o que se pretende é o entendimento dos participantes a respeito de seu contexto de interação, bem como, ampliar seu poder de julgamento e, por último, a **potencialização de refletir sobre o agir.**³

Carr e Kemmis (1988), bem como Tripp (2005) trazem como a principal característica da pesquisa-ação a estruturação de ciclos sucessivos, englobando quatro passos: planejamento, ação, observação e reflexão. Para tanto, se mostra de fundamental importância, ter clareza dos fatos pesquisados, debatidos, e quais aspectos práticos serão estruturados, frente a essas discussões.

Considera-se que os quatro momentos da pesquisa-ação, não devem ser entendidos como passos fixos, e autossuficientes, visto que, quando se trabalha com uma reflexão da própria prática, busca-se uma repensar de concepções e um reconstruir alternativas para a resolução de problemáticas que envolvem o grupo todo, configurando-se uma constituição em diversos ciclos.

Costas (1996) traz que, essa ação reflexiva não é um fim em si mesma, não é estanque, é isto sim, um dos aspectos que constituirá a *retrospecção* que fundamentará um novo planejamento e um novo ciclo *prospectivo* na pesquisa.

Conforme Carr e Kemmis (1988), a articulação entre o entendimento retrospectivo e a ação, se concretiza em cada momento do processo de investigação-ação. Durante o a construção do ciclo, busca-se atentar ao momento anterior de onde se extrai sua justificação, e também para frente, ao momento seguinte que é sua realização.

Em se tratando da realização e aplicação de debates travados frente à realidade do *bullying* escolar, os professores, assim como toda a comunidade escolar devem priorizar a conscientização geral, incluindo pais, alunos, funcionários e comunidade em geral e a estimulação de medidas *anti-bullying*. Guareschi e Silva (2005) ressaltam que se devem encorajar os alunos a participar de intervenções que

³ Grifo da autora.

promova a supressão de atos que caracterizam o *bullying* para, dessa maneira, mostrar aos agressores que eles não terão seu apoio, nem sua omissão.

O trabalho da pesquisa-ação busca transcender os espaços de discussão no grupo de professores, inserindo, dessa forma a partir desses debates alternativas de modificação dessa realidade em meio aos alunos, que são os agentes envolvidos diretamente com esse tipo de violência, o que se concretiza no objetivo da pesquisa, que é criar estratégias para a minimização das praticas de *bullying*, dentro desse espaço.

Assim, conforme Franco (2005) e Tripp (2005), o trabalho de pesquisa-ação é um constante recomeçar, reestruturar de realidades com base em princípios teórico-práticos, podendo modificar-se em relação à proposta inicial, pois o mesmo encontra-se num determinado contexto histórico, onde saberes e ações inter-relacionam-se, possibilitando aos investigados deparar-se a um só tempo como produtores e produtos de sua própria história.

Tripp (2005, p. 453) enfoca que a pesquisa-ação começa com um reconhecimento:

O reconhecimento é uma análise situacional que produz ampla visão do contexto da pesquisa-ação, práticas atuais, dos participantes e envolvidos. Paralelamente a projetar e implementar a mudança para melhora da prática, o reconhecimento segue exatamente o mesmo ciclo da pesquisa-ação, planejando como monitorar e avaliar a situação atual, fazendo isso e, a seguir, interpretando e avaliando os resultados a fim de planejar uma mudança adequada da prática no primeiro ciclo de pesquisa-ação de melhora.

Ao pesquisador cabe reconhecer o caráter social das práticas, dos entendimentos das situações da educação, bem como estender o processo para que outros colaborem em todas as fases da pesquisa-ação de modo a implementar a dinâmica intrínseca desse processo de investigação, o qual objetiva uma relação consciente e dialética entre o teórico e o prático, o indivíduo e a sociedade.

2.2 Encaminhamentos da pesquisa

Tem-se a compreensão de que ao assumir um caráter cíclico a pesquisa-ação demanda um tempo estendido de encontros junto ao grupo de professores foco da

pesquisa, sendo necessária a estruturação de práticas que poderão estar modificando o espaço de atuação desse professor. Por esse motivo, a presente pesquisa teve seu término em dezembro de 2013, em meio a discussões e implementações de alternativas que visaram minimizar o *bullying* escolar e promover uma inclusão educacional na escola.

A primeira parte, realizada abrangeu um trabalho de identificação do *bullying* escolar no local da pesquisa, a partir das vivências dos professores, buscando identificar quais os principais tipos de *bullying* bem como, quem são as vítimas e agressores na escola. Essa fase exploratória inicial trouxe base para a estruturação das discussões e criação de estratégias para a minimização dessa violência.

O trabalho inicialmente foi pensado a partir da estruturação de encontros quinzenais com o grupo de nove professoras da escola estadual que aceitaram participar da pesquisa, e buscou identificar as demandas a serem discutidas sempre no próximo encontro, estruturando-se dessa forma uma rede de anseios advindos dos professores e a busca de um entrelaçamento de alternativas para a minimização do *bullying* e promoção da inclusão educacional.

Os instrumentos de registro para análise focaram-se nas gravações e transcrições dos encontros, bem como o registro de impressões através do diário de campo, constituído ao término de cada reunião.

Como presente trabalho demandou debates que partiram do contexto e dos sujeitos da pesquisa, os eixos de análise foram constituídos durante o processo e sistematizados *a posteriori*. De maneira que, os encontros com os professores foram delineando os rumos para essa pesquisa e conseqüentemente as alternativas de análise a serem realizadas, levando em consideração os pontos principais a serem citados durante os encontros, envolvendo o contexto do *bullying* escolar.

Mostra-se relevante, portanto, estabelecer um acordo de responsabilidade quanto à confidencialidade das informações, pois se trata da intimidade de um grupo social, o que é justificado pela utilização do Consentimento Livre e Esclarecido a ser utilizado para a realização da pesquisa.

Os participantes receberam o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE A) para terem ciência de como a pesquisa se dará, especialmente quanto ao caráter ético da pesquisa, que trará benefícios científicos a área e preservará o sigilo dessa pesquisa. O nome dos sujeitos da pesquisa não foi identificado em nenhum momento, inclusive na divulgação

dos resultados desta pesquisa. Além disso, os participantes tem o direito de se manterem atualizados sobre os resultados obtidos a partir da pesquisa sendo avisados da data de defesa da dissertação e buscando informações com a pesquisadora e sua orientadora. Após a publicação do trabalho, as mesmas serão comunicadas de onde podem ter acesso ao mesmo. Se sentissem qualquer desconforto no decorrer das reuniões, o participante poderiam solicitar que a mesma fosse interrompida e pedir para não fazer mais parte da pesquisa, contudo, isso não ocorreu. Sempre foi respeitado o direito do sujeito e os dados colhidos devolvidos a ele.

2.3 Espaço da investigação

Quando o contexto a ser pesquisado estrutura-se em um espaço escolar, em que, se tem que considerar o grupo de professores sujeitos e agentes da pesquisa, como um todo constituinte e modificador daquele espaço, mostrou-se relevante buscar uma metodologia de trabalho que vise constituir uma relação dialógica que envolva a práxis desse grupo a fim de identificar as suas realidades e com base em suas próprias experiências interferir nessas de forma a qualificá-las.

Os encaminhamentos metodológicos que abrangem esses aspectos, e que, melhor atenderão ao objetivo proposto na presente pesquisa, foram encontrados na pesquisa-ação.

Para Kemmis e McTaggart (1988), fazer pesquisa-ação significa planejar, observar, agir e refletir de maneira mais consciente, mais sistemática e mais rigorosa o que fazemos na nossa experiência diária. Em geral, as ideias que definem um bom trabalho de pesquisa, envolve o fato de que a metodologia utilizada esteja adequada à situação a ser pesquisada, e que se possa garantir, de certa forma, um acréscimo no conhecimento que existe sobre o assunto tratado.

Nesse sentido, tem-se ainda a relevância de buscar um entendimento acerca da importância de a pesquisa-ação desenvolver-se a partir de uma preocupação advinda do contexto a ser pesquisado, de modo a estruturar-se uma práxis que se volte às necessidades e demandas dos sujeitos/agentes da pesquisa.

Dando enfoque a esse aspecto têm-se as palavras de Franco (2005, p. 491):

Quando se pretende investigar a dimensão da ação na pesquisa-ação, tem-se também por finalidade refletir seu sentido, suas configurações, bem como seu “entranhamento” no processo investigativo. Nessa direção, tem-se a preocupação de identificar as ações necessárias à construção/compreensão do objeto de estudo em questão, bem como as ações fundamentais para transformar tais compreensões em produção de conhecimento. Portanto, o grande interesse é permitir conhecer as ações necessárias à compreensão dos processos que estruturam a pedagogia da mudança da práxis na situação em investigação.

Considera-se para tanto, que a escola possui um papel fundamental, nos processos formativos do sujeito, em âmbito acadêmico e pessoal, servindo como via de acesso ao exercício da cidadania e promovendo a socialização dos indivíduos (SILVA, 2010). A autora afirma ainda que, o ambiente escolar é como um todo responsável pela educação, proporcionando um vasto ambiente de simbolizações, promovendo a constituição da subjetividade do aluno, bem como, a construção de sua identidade.

Quando se tem em discussão as práticas de *bullying* percebe-se a necessidade de estar atento às relações que se estabelecem nesse ambiente, assim como, repensar as práticas pedagógicas, que em um contexto de pesquisa-ação, constituem-se como ferramentas essenciais no combate às práticas de violência nesse espaço.

Diante dessas narrativas, mostrou-se relevante dar voz e vez aos sujeitos que direta ou indiretamente estão envolvidos nessa situação: **os professores de uma escola estadual de Santa Maria – RS, na qual atuo como professora de Educação Especial, desde novembro de 2012.**

A Escola Estadual de Ensino Médio, lócus da pesquisa, teve sua fundação em 10 de Novembro de 1972. Tem seus princípios e filosofia voltados para a formação integral do ser humano, desenvolver um ensino flexível e de qualidade, em consonância com a realidade social dos alunos, proporcionando atividades integradoras em prol da promoção da inclusão escolar dos alunos.

A escola possui uma infraestrutura ampla, contudo precária quanto ao mobiliário e materiais em sala de aula. O grupo de professores, assim como a gestão escolar mostram-se empenhados na busca de práticas que atendam a demanda do quadro de alunos, buscando enfrentar as adversidades apresentadas pelas dificuldades estruturais da instituição.

Nesse sentido, o presente estudo trouxe como proposta dar voz a esses profissionais, colegas de trabalho que estão diariamente vivenciando essas práticas

em suas salas de aula, tornando-os agentes dessa pesquisa, debatendo as vivências a partir desse tipo de violência, identificando qual o seu papel diante da prática do *bullying* escolar, estruturando alternativas que visem minimizá-lo.

A escolha do espaço de investigação deu-se a partir de vivências pessoais nesse espaço e após ouvir desabafos dos alunos, com relação às diferentes formas de agressão que sofriam na escola, assim como dos professores acerca de como agir frente a esse tipo de violência. Percebeu-se, então a necessidade de propor um trabalho nesse âmbito.

Nesse sentido, buscou-se a direção da escola, que abriu as portas para a proposta e indicou que os professores, não estavam conseguindo conduzir as situações de Bullying escolar emergentes nas Séries Finais do Ensino Fundamental e apresentavam muitas dúvidas acerca de quais atitudes tomarem frente a esse tipo de violência. A proposição da pesquisa, quanto à escolha do espaço e dos sujeitos participantes está sintetizada e destacada na Figura 1 – Escolha do espaço e sujeitos da pesquisa, abaixo:



Figura 1 – Escolha do espaço e sujeitos da pesquisa

2.4. Sujeitos da pesquisa

Em um encontro inicial com os docentes da escola lócus da pesquisa, foram convidados a participar da pesquisa **professores das Séries Finais do Ensino Fundamental**⁴. Essa delimitação justifica-se, devido a uma reunião com a equipe diretiva da escola em que se obteve a informação de que se percebe que a maior incidência de atitudes agressivas, assim como de *bullying* escolar ocorre nesse período escolar.

Dessa forma, ficou acordado com os professores e com a direção da escola que as reuniões ocorreriam **quinzenalmente** nas quartas-feiras pela manhã, durante uma hora nas dependências da Escola, até Dezembro de 2013, variando de acordo com as demandas da escola. Contudo, devido às datas previstas no calendário escolar em que ocorreriam eventos no dia da reunião, assim como, com a interrupção das atividades escolares devido a greve dos professores estaduais do Rio Grande do Sul ocorridas no período de 26 de agosto à 16 de Setembro de 2013⁵, os encontros não tiveram uma regularidade quinzenal, totalizando ao final do ano **1 reunião** com a direção da escola, **9 reuniões** com os professores, **3 oficinas** com os alunos do Ensino Fundamental, solicitadas pelo grupo de professores participantes da pesquisa, além de trabalhos realizados por eles juntamente com os alunos em sala de aula.

A minha participação enquanto professora da escola configuraram uma visão ampliada das perspectivas que as professoras apresentaram acerca do *bullying* escolar, uma vez que, os bastidores da pesquisa eram ricos em conversas sobre o tema, além de relatos dos casos de *bullying* que vinham sendo percebidos e registrados nesse espaço. Dessa forma, a presença quase diária na escola, permitiu a mim enquanto pesquisadora, registrar esses diferentes momentos, percebendo nas vivências cotidianas o delineamento dos ciclos de planejamento, ação, observação e reflexão propostos pela pesquisa-ação, além de, permitir uma reflexão conjunta e constante sobre a temática junto às professoras participantes da pesquisa, no dia-a-dia escolar e nas reuniões destinadas a essas discussões.

⁴ 5º a 9º ano do Ensino Fundamental.

⁵ <http://g1.globo.com/rs/rio-grande-do-sul/noticia/2013/09/professores-decidem-suspender-greve-do-magisterio-no-rs.html>.

Nesse sentido, ao elucidar os rumos da pesquisa, assim como, esclarecer os direitos de cada um dos participantes, sendo respaldados pelo Termo de Confidencialidade (APÊNDICE B), um total de **nove professores aderiram a proposta e aceitaram participar da pesquisa.**

Contudo, no decorrer das reuniões, nenhum professor obteve 100% de frequência, devido a fatores pessoais e profissionais, sendo a maioria das faltas justificadas em outras datas. Esses aspectos mostram-se evidentes no quadro abaixo, em que são apresentados os professores participantes da pesquisa, através das iniciais dos seus nomes, as disciplinas que ministram ou cargos que compõem e em quantas reuniões estiveram presentes.

PROFESSORES PARTICIPANTES DA PESQUISA		
Professor (a)	Disciplinas que ministram	Nº de reuniões que participou
“A”	Língua Portuguesa	7 Reuniões
“B”	Língua Inglesa	7 Reuniões
“C”	Língua Portuguesa/ Redação	5 Reuniões
“D”	Artes/ Ensino Religioso	2 Reuniões
“Ma”	Educação Física/ Auxiliar de Biblioteca	4 Reuniões
“Mi”	Educação Física	8 Reuniões
“Si”	Matemática	6 Reuniões
“So”	Língua Portuguesa	2 Reuniões

Quadro 1 – Professores participantes da pesquisa

3 INCLUSÃO EDUCACIONAL: POLÍTICAS E PRÁTICAS

3.1 Políticas públicas e inclusão: resgate da busca de uma educação para todos

Ao discutir, políticas públicas percebe-se que estas, dentro de um contexto social, não se limitam a neutralidade, visto que, advêm de constituições históricas, políticas e geográficas que atendem a uma demanda de representações constituídas e decodificadas em nível nacional e internacional.

As políticas em educação, não apresentam uma configuração distinta do acima exposto, tendo por vezes influencias de estruturações políticas internacionais. Quando se discute o panorama atual da Educação em nível mundial, recai-se em debates acerca de um sistema que busque a valorização do ser humano em suas especificidades, atuando como propulsor de uma sociedade mais justa, que pretende a “educação para todos”, hoje configurada sob a forma da Inclusão.

Frente a isso, Correa e Stauffer (2008, p. 123), enfocam que: “A perspectiva inclusiva aparta-se da ânsia da homogeneização dos seres humanos, visto que essa homogeneização tem gerado a exclusão”.

Quanto a esse entendimento corrobora-se com as ideias de Garcia (2007, p. 12) quando traz que:

A compreensão que nutre nossos estudos toma como pressuposto que pensar a política educacional implica pensar práticas sociais vividas por sujeitos concretos que representam forças sociais diferenciadas e em luta constante.

Sabe-se então, que proposta de práticas educacionais voltadas para a diferença surgiu a partir de mobilizações voltadas aos direitos do ser humano, destacados na Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), configurando uma realidade pautada em movimentos sociais que influenciaram diretamente a configuração de um panorama educacional que pretendeu ser acessível a todos indiscriminadamente.

A presente Declaração Universal dos Direitos Humanos como o ideal comum a ser atingido por todos os povos e todas as nações, com o objetivo de que cada indivíduo e cada órgão da sociedade, tendo sempre em mente esta Declaração, se esforce, através do ensino e da educação, por promover o respeito a esses direitos e liberdades, e, pela adoção de medidas progressivas de caráter nacional e internacional, por assegurar o seu reconhecimento e a sua observância universais e efetivos, tanto entre os povos dos próprios Estados-Membros, quanto entre os povos dos territórios sob sua jurisdição (ONU, 1948, p. 01).

O Artigo I dessa declaração preconiza que “Todas as pessoas nascem livres e iguais em dignidade e direitos. São dotadas de razão e consciência e devem agir em relação umas às outras com espírito de fraternidade.” (ONU, 1948, p. 1). Nesse sentido, esse documento constitui-se como orientador para muitas das práticas educacionais, de forma que se busquem os direitos dos seres humanos enquanto arguidores de valores, como o respeito, enfocado acima.

Diante desse documento o direito de acesso a uma educação que abranja a todos vem estabelecendo-se segundo Dale (2001), como uma agenda para a educação estruturada globalmente, ou seja, um projeto educacional apoiado em um discurso uniforme de forma a ser implementado em diferentes espaços a nível mundial.

Dale (2001) vem discutindo os reflexos das legislações mundiais em educação para a constituição de políticas públicas nacionais, a partir de uma abordagem que parte de uma organização internacional do trabalho de Strang e Chang (1993). Quanto a isso, Ibid. (2001, p. 7) traz que:

[...] [este trabalho] vê as estruturas estatais e as políticas como sendo informadas pelo projeto cultural do Ocidente no sentido da racionalização do mundo social e da expansão das competências e direitos do indivíduo [...]. Centra-se nos produtos; convencionalmente num mapeamento das construções nacionais num nível nacional. O seu propósito é o de explorar se os estados actuam *como se* fossem fortemente penetrados por uma teoria comum do progresso e do valor” (1993, p. 237; grifo no original). Para a educação esta abordagem sublinha que, longe de serem autonomamente construídas a um nível nacional, as políticas nacionais são em essência pouco mais do que interpretações de versões ou guiões que são informados por, e recebem a sua legitimação de, ideologias, valores e culturas de nível mundial.

Nesse sentido, a construção de uma política em educação vem acoplando uma gama de interesses de órgãos executores, como a ONU⁶, e que, através da Assembleia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948, estruturou a

⁶ Organização Nacional das Nações Unidas.

Declaração Universal dos direitos humanos. Esses documentos vêm buscando uma ampliação de estruturas políticas e organizacionais, de forma a compreender uma mudança de significados e concepções acerca dos direitos humanos, de forma a se estruturar um patamar inclusivo.

A delimitação de uma sociedade que se pautar na inclusão e de uma reestruturação das políticas em Educação tem influência desses encontros internacionais, dentre eles, a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, ocorrida em 1990, em Jomtien, na Tailândia. Nessa conferência, garantiu-se a democratização da educação, independentemente das diferenças particulares dos alunos, dando força à configuração do movimento para a inclusão.

A Declaração mundial sobre educação para todos (1990), estruturada em Jomtien, faz um resgate histórico dos reflexos da Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), abarcando números⁷ que evidenciam ser a situação de acesso educação, ainda insatisfatória, enfocando a necessidade de se buscar medidas que minimizem essa situação, tendo sido viabilizado o Plano de Ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem.

Esse documento (1990) vem reafirmar o compromisso da busca por uma educação de qualidade acessível a todos, sendo essa um direito de todo ser humano, sejam mulheres ou homens, de todas as idades. Faz referência a necessidade de que se estructurem aprendizagens e não mais com foco unicamente na matrícula ou frequência, considerados requisitos para a obtenção de um diploma, uma vez que possui como objetivo satisfazer as necessidades básicas da aprendizagem de todas as crianças, jovens e adultos.

Dá-se enfoque a uma visão de educação que, se constitui frente a um fazer inclusivo que não se centra em inserir pessoas dentro de um espaço educacional, de forma a se obter quantidade de matrícula, mas que se preocupa com um patamar de universalização do acesso, por todos, indiscriminadamente à aprendizagem e apropriação do saber constituído pela humanidade (VYGOTSKY, 1991).

⁷ [...] mais de 960 milhões de adultos - dois terços dos quais mulheres são analfabetos, e o analfabetismo funcional é um problema significativo em todos os países industrializados ou em desenvolvimento; - mais de um terço dos adultos do mundo não têm acesso ao conhecimento impresso, às novas habilidades e tecnologias, que poderiam melhorar a qualidade de vida e ajudá-los a perceber e a adaptar-se às mudanças sociais e culturais; e mais de 100 milhões de crianças e incontáveis adultos não conseguem concluir o ciclo básico, e outros milhões, apesar de concluí-lo, não conseguem adquirir conhecimentos e habilidades essenciais. (DECLARAÇÃO MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS, 1990. p. 1).

Isso se evidencia, claramente nos itens 4 e 5 do Artigo 3 desse Plano de Ação (1990, p. 6), quando enfoca que:

4. Um compromisso efetivo para superar as disparidades educacionais deve ser assumido. Os grupos excluídos - os pobres; os meninos e meninas de rua ou trabalhadores; as populações das periferias urbanas e zonas rurais; os nômades e os trabalhadores migrantes; os povos indígenas; as minorias étnicas, raciais e lingüísticas; os refugiados; os deslocados pela guerra; e os povos submetidos a um regime de ocupação - não devem sofrer qualquer tipo de discriminação no acesso às oportunidades educacionais.

5. As necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiências requerem atenção especial. É preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo.

Posteriormente, mantendo essa concepção de educação para todos, tem-se ainda o documento da UNESCO a “Declaração de Salamanca” (1994), que busca mudanças fundamentais a fim de favorecer o enfoque da educação integradora, onde as escolas atenderiam todas as crianças indiscriminadamente, dentre outros aspectos que entrelaçam as concepções de uma educação que considere as especificidades.

Assim essa declaração (1994, p. 17) aponta que:

- toda criança tem direito fundamental à educação, e deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem,
- toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas,
- sistemas educacionais deveriam ser designados e programas educacionais deveriam ser implementados no sentido de se levar em conta a vasta diversidade de tais características e necessidades,
- aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma Pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades,
- escolas regulares que possuam tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos; além disso, tais escolas provêm uma educação efetiva à maioria das crianças e aprimoram a eficiência e, em última instância, o custo da eficácia de todo o sistema educacional.

Frente a esse panorama, de uma educação que busque abranger a todos sem distinção, a Educação Especial veio ganhando espaço nas políticas públicas e em atuações na educação geral, afim de, atender as demandas de alunos com necessidades especiais que tiveram seus direitos garantidos quanto ao acesso a uma educação de qualidade.

Quanto a essa declaração, Meletti e Bueno (2011, p. 370) afirmam que:

No Brasil, a Declaração de Salamanca passa a ser citada como um marco na educação especial, sendo considerada referência básica para as discussões da área. O conceito Necessidade Educacional Especial passa a designar a condição de deficiência em nosso contexto, imprimindo-lhe um “novo” sentido. Novo, mas não a ponto de transformar, como anunciado, a concepção da deficiência.

Quanto a isso, a convenção da Guatemala, realizada em 1999, dispõe em seu texto alguns esclarecimentos frente à questão da deficiência, trazendo que a discriminação, a exclusão ou restrição baseada na deficiência, impedem o exercício da dignidade e igualdade de oportunidades que são inerentes a todo ser humano. Dessa forma, não está de acordo com as propostas estabelecidas com base em nos direitos humanos.

Em nível nacional, tem-se o Decreto 3.956, de 8 de outubro de 2001, que promulga a Convenção Interamericana para a eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência ocorrida na Guatemala em 1999.

No Brasil, tem-se na própria Constituição Federal (1988), que versa sobre os deveres e direitos dos cidadãos brasileiros, cujo teor afirma o direito de acesso à educação de qualidade por todos, bem como de atendimento educacional especializado as pessoas com necessidades especiais.

No cenário nacional, é relevante assinalar que foi com a promulgação da Constituição Federal de 1988 que traz como um dos seus objetivos fundamentais, “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação”. Define a educação como um direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho (COSTA, 2010, p. 100).

Uma reflexão que cabe fazer aqui é: embora o Brasil, em seu texto legal, venha cada vez mais, afirmando sua concordância com uma linha inclusiva de educação, na prática verifica-se ainda uma grande discrepância em relação ao que diz a lei. Tem-se ainda, debates englobando os aspectos como, formação docente, espaço físico em boas condições, recursos materiais, edificação de um fazer pedagógico significativo, que permeiam uma educação de qualidade e que esteja convergindo com os aspectos inclusivos em um espaço escolar.

Desde a década de 90 a educação vem definindo e redefinindo conceitos e papéis com vistas na efetivação de um acesso a educação por todos. Em meio a esses preceitos vem se assumindo em nível nacional um papel na efetivação de

práticas educacionais que atendam a demanda de um sistema universal com olhos voltados aos direitos humanos, previstos e embutidos por órgãos fomentadores.

Garcia (2010), debatendo acerca da importância das políticas educacionais frente ao contexto educacional brasileiro versa acerca dos documentos políticos vigentes hoje em âmbito nacional, enfocando que estes advêm de um contexto de embates vividos por forças sociais nos diferentes momentos históricos, sendo transferidos a uma estruturação de ideias que visam reinventar as realidades vigentes.

Nesse sentido, podemos pensar acerca desta tendência mundial de uma educação que prime pelo respeito às diferenças, estar implicando diretamente na estruturação de políticas nacionais, que tratam sobre os deveres e direitos humanos quanto as suas necessidades básicas e a sua e a sua educação. Quanto a esses deveres e direitos da criança, tem-se em termos de Brasil o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA e quanto à educação, especificamente, tem-se o Plano Nacional de Educação.

A influência dos movimentos externos ao Brasil resultou na estruturação de uma educação nacional que abrange as pessoas com necessidades especiais, como ficou evidente na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº9394/96, capítulo que trata da Educação Especial em seu Art. 58: “Entende-se por educação especial, para efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente, na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais”.

Posteriormente tem-se o Decreto 3.298 de 20 de dezembro de 1999 que regulamenta a Lei Nº 7.853, de 24 de outubro de 1989 que dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da pessoa portadora de deficiência. Esse documento, já traz em seu teor uma mentalidade mais voltada a uma estruturação integrativa, assim como a proposta de práticas pedagógicas voltadas para atender as diferenças em meio à diversidade escolar.

E, mais recentemente, em uma perspectiva inclusiva, tem-se como resultado mais atual dessas influências a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (2008), que objetiva assegurar o processo de inclusão dos alunos com transtornos globais do desenvolvimento, deficiência e Altas Habilidades/Superdotação, garantindo o acesso e o atendimento educacional especializado a fim de que sua aprendizagem seja potencializada.

Os debates acerca da inclusão são muitos, tem-se em meio aos espaços educacionais uma série de discussões acerca de como encarar os desafios dessa realidade. Para tanto, nesse sentido, a educação e a educação especial, configuram-se como um agente direto na efetivação de práticas menos excludentes como o *bullying* escolar, sendo que, atua de forma transversal a todos os níveis de ensino, e está voltada à edificação de estratégias para que o aluno com necessidades especiais apresente um melhor desenvolvimento educacional.

Nesse sentido, abordar e discutir a educação, que vem sendo pautada e estruturada frente a uma pluralidade de concepções e correntes teóricas, traduz-se em um constante repensar e reestruturar das políticas públicas e práticas pedagógicas aplicadas em um contexto histórico. O que se edificou em políticas educacionais desde décadas anteriores vem acarretando reflexos na estrutura de ideais em educação atualmente.

Mostra-se paradoxal que frente às discussões constituídas acerca de buscar uma educação que se pautem em um propósito inclusivo com base nos Direitos Humanos, não apresentem uma percepção de que um tipo de violência como o *bullying* escolar não está enquadrado diretamente nos documentos legisladores e orientadores da educação nacional.

Nesse sentido, o que se tem de combate a esse tipo de violência está arraigado a documentos como a Constituição Federal da República, trazendo a garantia a cada indivíduo de gozar de seus direitos sem que seja ferida a sua dignidade, Quanto a isso, a Constituição Federal preconiza em seu art. 5º, inciso XLI que: “A lei punirá qualquer discriminação atentatória dos direitos de liberdade fundamentais”.

Alkimin (2011) enfoca que a partir desse fundamento constitucional pode-se perceber a educação como um direito fundamental do indivíduo, e enquanto serviço público deve ser prestado de forma a alcançar a dignidade de cada um, uma vez que, estamos em um Estado que preconiza o direito a diferença quando traça em seus objetivos o bem estar de todos⁸. A partir disso é possível constatar então, que o *bullying*, fere esses direitos previstos fundamentais do indivíduo e, conseqüentemente, os fundamentos supremos da República Federativa do Brasil.

⁸ Art. 5º da Constituição Federal da República.

Frente a isso, mostra-se relevante estar atendo ao que se tem em respaldo jurídico e legislativo quanto a essa prática, uma vez que, essa passa entre os interstícios do que temos em documentos legais. Ainda não se tem políticas públicas a nível nacional que abarcam o *bullying* de forma específica, o que, causa dificuldades para combatê-lo.

3.2 Inclusão educacional: delineamento de concepções

Uma vez mais, é indispensável ponderar a respeito de grande parte do sistema educacional brasileiro e, desse modo, das dificuldades encontradas pelas escolas públicas para manter um ensino de qualidade e comum a todos. Percebe-se, a partir dos próprios documentos constituídos em nível nacional e internacional, a procura pela estruturação de práticas que busquem a formação apropriada de professores, construção e adaptação de espaços físicos adequados a todos, materiais didáticos. Como preferir então que é possível educar a **todos** da mesma forma? Nesse sentido, a educação para todos pressupõe a partir da LDBEN 9394/96, a igualdade de acesso, condições materiais e recursivas que possibilitem a permanência do alunado e a qualidade dos serviços pedagógicos, com base nos direitos humanos. Esses fatores são todos atendidos?

Quanto a isso Bueno (2001), afirma que, esse acesso generalizado à escola trouxe problemas, como o da ampliação rápida da quantidade de alunos dentro da escola, e que, por falta de uma política educacional que realmente privilegiasse a qualidade do ensino, foi atendida por meios, sobejamente conhecidos, que comprometeram o que havia sido construído em termos de qualidade de ensino. Para o autor o que ocorreu foi à ampliação do número de turnos diários, ampliação do número de alunos por turma, entre outros e não se buscou uma adaptação estrutural e nem pedagógica dentro da escola, de forma a se constituírem práticas inadequadas a essas novas demandas.

Frente a isso, tem-se o seguinte questionamento: que inclusão é essa que traz como perspectiva uma educação para todos e que delimita públicos específicos dentro das legislações? Falar sobre inclusão transcende a uma busca por uma minimização de práticas antagônicas demarcadas por um processo de exclusão.

Os documentos políticos, segundo Correa e Stauffer (2008, p. 125)

[...] tem anunciado o direito de todos terem direitos. Entretanto, a complexidade de lidar com a diversidade afasta cada vez mais, a concretização desses direitos. Quando se trata de propiciar condições iguais e justas para todos temos ainda muito o que fazer.

Delimitar um entendimento acerca de uma busca inclusiva frente a uma realidade escolar, que se pauta nos documentos já versados e discutidos aqui, requer que se busque um ponto de partida que, para esse trabalho, perpassa por uma concepção de Inclusão Educacional e não de uma Educação Inclusiva. Quanto a isso, Garcia (2010, p. 15), mostra que “As duas configuram-se como faces da política educacional no que se refere ao debate sobre a inclusão”.

A Diferença entre ambos os conceitos terá por base entendimento de Garcia (2010), quando tece considerações acerca das duas secretarias que fizeram parte do Ministério da Educação MEC a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade SECAD criada em (2004) e a Secretaria de educação especial SEESP criada durante o governo de José Sarney (1986/1990), Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade SECAD fim de atender as distintas demandas dessa chamada inclusão.

Tomando a questão da inclusão como um elemento-chave da política educacional brasileira recente, podemos registrar suas duas expressões na educação básica, pensadas a partir de estruturas diferentes no âmbito do MEC, em duas secretarias: a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) e a Secretaria de Educação Especial (SEESP), as quais expressam políticas adotadas a partir das proposições de organismos internacionais para serem implementadas no âmbito dos municípios. A primeira trabalha com a ideia de “inclusão educacional”, centrada fortemente na perspectiva de diversidade cultural e a segunda com a noção de “educação inclusiva”, tendo como ênfase os “serviços educacionais especializados” (GARCIA, 2010, p. 15).

Quanto a isso, Garcia (2010), demonstrava que, a SECAD tem seus objetivos voltados à diversidade da população brasileira e da redução das desigualdades educacionais o que remete a proposta da **inclusão educacional**. No entanto, a SEESP trouxe para a educação uma a percepção de **educação inclusiva**, que dá ênfase aos serviços especializados aos alunos com necessidades especiais.

Cada contexto demanda a estruturação de práticas diferenciadas, contudo, convergem em um objetivo, o delineamento de uma igualdade de direitos e acesso

aos espaços escolares e a uma educação de qualidade, a essa diversidade de alunos.

Garcia (2010) faz menção ao fato de que tanto a concepção de educação inclusiva quanto a de inclusão educacional são parte do panorama educacional no que se refere à inclusão. Neste cenário, a educação inclusiva está imersa do universo das políticas de inclusão educacional, assumindo esse, um panorama mais amplo.

Nesse sentido, em 2011, as duas secretarias fundiram-se formando a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) que tem por função de implementar, em articulação com os sistemas de ensino, políticas educacionais nas áreas de alfabetização e educação de jovens e adultos, educação ambiental, educação em direitos humanos, educação especial, do campo, escolar indígena, quilombola e educação para as relações étnico-raciais (MEC, 2011).

O objetivo da SECADI é contribuir para o desenvolvimento inclusivo dos sistemas de ensino, voltado a valorização das diferenças e da diversidade, a promoção da educação inclusiva, dos direitos humanos e da sustentabilidade sócio-ambiental visando a efetivação de políticas públicas transversais e intersetoriais (MEC, 2011, s/p).

Contudo, as concepções, que não são simples e nem consensuais, se mantém dentro dos constructos educacionais e nas discussões teóricas, sendo que, para o presente estudo tem-se a necessidade de abranger a inclusão educacional como base para compreender as relações estabelecidas em um espaço escolar, diante de uma diversidade que envolve gênero, etnia, religião, cultura, condições físicas, psicológicas, cognitivas e as práticas de *bullying* escolar.

Quando se traz então um contexto de inclusão educacional, apresenta-se uma proeminência em compreender como isso se dá, frente a uma realidade em que as diferenças e divergências se encontram. Como a educação se configura frente a esse sujeito que sofre *bullying* escolar, que apresenta um marcador de diferença, que foge a um padrão posto por uma massa que estabelecem padrões hegemônicos de “normalidade”.

Discorrendo acerca da massificação do ensino, trazem-se as palavras de Bueno (2001, p. 3), que corrobora com as proposições acima.

Mas, além do impacto do crescimento quantitativo vertiginoso, a universalização do acesso à escola fundamental permitiu que crianças com condições pessoais, familiares, culturais e econômicas, que anteriormente eram excluídas por mecanismos de seletividade, passassem a frequentar a escola; fez aflorar, de forma incontestável, os problemas da seletividade escolar; e passou a ser objeto de preocupação tanto dos gestores das políticas quanto dos estudiosos e pesquisadores da educação nacional.

Quando se estruturam discussões acerca de se buscar um ensino de qualidade para os alunos dentro dos espaços educacionais percebe-se que as políticas⁹ apresentam discursos resolutivos, que, contudo não se efetivam em práticas educacionais. Prima-se pelo acesso de todos os alunos ao ensino regular, mas as escolas se mantêm com o mesmo quadro negro, muitas vezes com o mesmo número de professores que por diversos anos acumulam uma carga horária excessiva e a desvalorização salarial e, sem algum espaço para formação continuada o que pode vir a ocasionar a chamada Síndrome de Burnout, descrita por Naujorks (2003, s/p):

[...] é um termo que vem do inglês e, na sua origem burn – out, significa queimar para fora. É como se a energia que move e que dá vida ao ser humano fosse “jogada para fora”, fosse perdida e, nesse perder a energia o sujeito chegaria ao seu extremo, praticamente, sem possibilidades físicas ou mentais de seguir no seu fazer diário.

Essa síndrome, segundo Naujorks (2003), vem estruturando características docentes envoltas a crises de depressão de estresse, dores físicas, faltas frequentes, licenças por longos períodos de tempo. Esses predicados podem acarretar consequências negativas relacionadas à própria qualidade de ensino, visto que, os professores trazem em suas práticas a busca por efetivação das propostas e imposições legais, contudo, não se tem acesso a recursos e formação profissional adequada.

As demandas se modificam e as práticas se mantêm. Para tanto, pode-se entender o atrelamento de práticas de in/exclusão, visto que, no mesmo tempo em

⁹ Constituição da República Federativa do Brasil (1988);

Declaração de Salamanca e Linhas de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais (1994); Decreto N. 3.298 regulamenta a Lei 7.853, de 24 de outubro de 1989 que dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (1999);

Estatuto da criança e do adolescente (1990);

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN 9394/96 (1996);

Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008); Convenção interamericana para a eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência (1999).

que se dá acesso a todos a uma educação pública, não se dá a garantia de uma educação de qualidade, quando consideradas as condições em que se tem a educação hoje.

Esses fatores se mostram manifestos quando observados os índices de Reprovação e abandono em nível nacional, divulgados no último censo de 2011, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, que abrange uma taxa de 9,6% de reprovação e 2,8% de Abandono só no Ensino Fundamental e no Ensino Médio 13,1% de reprovação e 9,5% de abandono¹⁰.

Nesse sentido, tem-se uma escola que se estrutura frente a uma proposta de inclusão educacional, mas que, apresenta demandas e divergentes as propostas políticas, devido às próprias particularidades do sistema em que estão postas. Então, como pensar em um trabalho não excludente nesse espaço, em que até o quadro de professores encontra-se a margem de um processo formativo e de qualidade?

Quanto a essas especificidades desse espaço, Correa e Stuffer (2008, p. 124) trazem que:

A educação é concebida, pela primeira vez, como um projeto humano, como um projeto político que tinha por meta instruir o novo cidadão. Nessa ação coletiva vinha à tona não só os investimentos de muitos, seus desejos, de investimentos e, sobretudo, o entendimento da imbricação contínua entre a teoria e a prática continua presente. Todos os embates estão aí postos, todas as contradições, nossos investimentos e nossas expectativas. Assim, a escola é pública por ter como pressuposto a aceitação de toda essa diversidade, permitindo que em seu interior se trave o diálogo, a resistência, a negociação, os embates. É o local que deve ser de todos, pois é com essa ação coletiva e com a preocupação de abrigar a diversidade que ela poderá continuar a ser chamada de pública.

Quanto a isso esses mesmos autores (2008), seguem trazendo que se a escola já foi alvo de críticas relativas às práticas excludentes ocorridas durante períodos históricos, essas foram nada mais que frutos da existência dos seres humanos. Não foi a escola pública que constituiu a exclusão, mas sim, nós seres humanos que fomos criando formas de discriminar, categorizar e excluir.

¹⁰ Dados retirados do censo de 2011 realizado pelo Ministério da Educação MEC através do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira INEP. Item: 5.2.1 Taxas de Aprovação, Reprovação e Abandono, segundo a Região Geográfica e a Unidade da Federação 2011.

Nesse sentido, cabe refletir que, ao se pensar em uma proposta inclusiva, tem-se de considerar as dificuldades da escola transformar, de forma imediatista, a sua estrutura que, durante muito tempo atuou de forma seletiva. Pensar a inclusão educacional requer pensar em uma mudança de estruturas sociais, constituintes de práticas excludentes, demarcadas pelo estigma e pelo preconceito.

Nesse enfoque, podemos entender a análise de Goffman (1988, p. 15), ao tratar do estigma:

Por definição é claro, acreditamos que alguém com estigma não seja completamente humano. Com base nisso, fazemos vários tipos de discriminação, através das quais efetivamente e, muitas vezes sem pensar, reduzimos suas chances de vida. Construimos uma teoria de estigma, uma ideologia para explicar a sua inferioridade e dar conta do perigo, racionalizando algumas vezes uma animosidade, baseada em outras diferenças, tais como as de classe social.

Isso se mostra evidente quando se estruturam as práticas de *bullying* dentro de um espaço escolar, visto que, esse tipo de violência forma suas vítimas a partir de uma demarcação de diferenças apresentadas e comparadas por grupos específicos, estigmatizando e excluindo os que não atendem aos padrões impostos pelo mesmo.

A sociedade estabelece os meios de categorizar as pessoas e o total de atributos considerados como comuns e naturais para os membros de cada uma dessas categorias. Os ambientes sociais estabelecem as categorias de pessoas que tem probabilidade de serem neles encontradas. As rotinas de relação social em ambientes estabelecidos nos permitem um relacionamento com “outras pessoas” previstas sem atenção ou reflexão particular. Então, quando um estranho nos é apresentado, os primeiros aspectos que nos permitem prever a sua categoria e os seus atributos, a sua “identidade social” – para usar um termo melhor que “*status social*”, já que nele se incluem atributos como “honestidade”, da mesma forma que atributos estruturais como “ocupação” (GOFFMAN, 1988, p. 11 e 12).

Quando se coloca uma discussão acerca de promover dentro dos espaços escolares a perspectiva de inclusão educacional, mostra-se relevante, segundo Fogoli, Silva Filho e Oliveira (2008), se ter em mente, que uma proposta de inclusão implica em transformações de relações sociais sedimentares, já que não se pode fazer uma lei que obrigue as pessoas a gostar umas das outras e respeitar suas diferenças.

4 CARACTERIZAÇÃO DO *BULLYING*

4.1 Histórico e caracterização do Fenômeno

A gota d'água foi numa segunda-feira de novembro. A menina de 10 anos voltou chorando do colégio, na zona leste de Santa Maria. Uma vizinha viu e perguntou o que tinha acontecido. Soluçando a guria respondeu.

- Eles me chamam de cabelo de Bombril, assolam "passou limpou", cabeça de esfregão. Disseram para eu ir lavar a louça na casa deles. Eu fugi – contou a jovem negra de cabelo carapinha.

A moça levou a menina para casa, foi recebida pela avó, uma senhora de 68 anos, que contou que não era a primeira vez que a neta era ofendida pelos guris em chegava em casa aos prantos. O conselho da vizinha foi que a avó fosse se queixar na escola, já que a neta havia sido vítima de uma humilhação chamada *bullying* (Trecho de uma reportagem do diário de Santa Maria, por Tatiana Py Dutra, 31/07 a 01/08 de 2010).

Assim como essa, muitas histórias de violência, agressão física e moral, ocorrem diariamente nos palcos escolares e são contadas por sujeitos envolvidos nessa rede de conflitos dentro e fora dos espaços educacionais. O termo *bullying* está em meio a conversas formais e informais na sociedade, pode-se dizer que ele foi assimilado no cotidiano. Contudo, muitas pessoas não têm conhecimento do seu significado e, por vezes, das consequências que essa prática pode trazer a uma criança ou adolescente.

Um dos maiores desafios que a escola e a sociedade em geral vem enfrentando em pleno século XXI, é o combate à violência. Diversas campanhas pela busca da paz vêm sendo realizadas a nível mundial, órgãos governamentais, ONGS¹¹, programas educacionais¹², comunidades inteiras reúnem-se na busca pela extirpação dos fatores que tiram a paz das pessoas em geral.

Essa situação de violência vem radicando uma preocupação também por parte dos profissionais da educação, visto que, tem-se vivenciando uma forma velada de violência dentro das escolas, não somente pela prática da agressividade

¹¹ ONG Educar contra o *Bullying*: <http://ongeducarcontraobullying.spaceblog.com.br/>; Organização Jovem Anti-*Bullying*: <http://organizacaojovemanti-bullying.blogspot.com.br/>;

¹² Programa de redução do comportamento agressivo entre estudantes: <http://www.observatoriodainfancia.com.br/IMG/pdf/doc-154.pdf>;

física, mas também, através de comportamentos intimidadores, cruéis e recorrentes entre os alunos: o chamado *bullying* escolar.

O *bullying* é um fenômeno antigo e teve um foco de interesse inicial para estudo na Suécia, por volta de 1970 (SILVA, 2010), envolvendo toda a sociedade que direcionou seu olhar para as relações de violência entre os muros escolares. Em pouco tempo, as discussões sobre esse fenômeno se disseminaram por outros países.

Fante (2005), afirma que, na Noruega, o *bullying* configurou-se como motivo de preocupação entre pais, professores e comunidade em geral, por muitos anos, sendo focado inclusive pelos meios de comunicação. Entretanto, as autoridades educacionais não assumiam uma posição de compromisso diante da situação. Em meados de 1982, um jornal Norueguês noticiou o suicídio de três crianças com idades entre 10 e 14 anos, tendo sido motivado pelas situações de maus-tratos constantes sofridas pelos colegas de escola.

Essa situação na Noruega foi levada à mídia, e disseminada entre a população em geral, o que fez com que o ministério da educação na Noruega, travasse uma campanha em âmbito nacional contra os problemas de *bullying* escolar. Assim, como nesse país, outros casos de *bullying* foram estudados no mundo inteiro, episódios extremos de violência escolar, como os ocorridos no Canadá e na Alemanha¹³, foram analisados, edificando campanhas de intervenção diante desse fenômeno em diversos países, servindo de alerta e espalhando-se a nível global, estendendo-se até os dias atuais.

Segundo Fante (2005), Dan Olweus, pesquisador da Universidade de Bergen, foi o precursor nos estudos da área, desenvolvendo alternativas para detectar essa situação de violência de uma forma específica dentro do espectro de suas características, permitindo diferenciá-la de possíveis brincadeiras, ou gozações que possam vir a se configurar como uma forma de agressão. Para isso, Olweus realizou uma pesquisa com oitenta e quatro mil estudantes, cerca de trezentos professores e

¹³ [...] Ainda em 1999, uma semana após o massacre de Columbine, em Taber, Canadá um adolescente de 14 anos disparou ao seu redor matando um colega de escola. [...] Em novembro de 1999, na Alemanha, um estudante de 15 anos matou a facadas uma professora. Em março de 2000 um aluno de 16 anos matou a tiros o diretor da escola e depois tentou suicídio. Em Fevereiro de 2001, um jovem de 22 anos matou a tiros o chefe de sua empresa; depois dirigiu a ex-escola, matou o diretor e suicidou-se com explosivos. Na Alemanha, em Abril de 2002, na cidade de Erfurt, um jovem de 19 anos chacinou 16 pessoas: duas garotas, 13 professores, uma secretária e um policial que atendeu ao chamado de emergência e em seguida suicidou-se (FANTE, 2005, p. 21 e 22).

em torno de mil pais, verificando nesses âmbitos a natureza da ocorrência dos atos agressivos, estruturando, dessa forma, alternativas de trabalho que minimizassem essas práticas de violência.

Como resposta a essa pesquisa Olweus, segundo Fante (2005), desenvolveu um programa que centrado nos seguintes objetivos: desenvolver regras contra o *bullying* nas escolas; buscar um envolvimento por parte dos professores e pais; aumentar a conscientização eliminar mitos sobre esse tipo de violência; prover proteção e apoio as vítimas.

Nesse sentido, percebe-se que, essa prática de violência vem configurando o cenário escolar em distintos países. Segundo Fante (2005, p. 46),

Pesquisadores de todo o mundo atentam para esse fenômeno, apontando aspectos preocupantes quanto ao seu crescimento e, principalmente, por atingir os primeiros anos de escolarização. Calcula-se que em torno de 5% a 35% de crianças em idade escolar estão envolvidas de alguma forma, em condutas agressivas na escola, atuando como vítimas ou agressoras.

No Brasil, esse fenômeno vem sendo discutido, estando em maior repercussão nos dias atuais, diante da tendência global e dos estudos realizados, principalmente em outros países. Percebe-se o *bullying* como uma prática frequente dentro das escolas brasileiras, sendo uma temática emergente para discussões, trabalhos voltados à formação de professores¹⁴ e estruturação de alternativas de enfrentamento desse tipo de violência.

Fante (2005) e Silva (2010) atribuem esse déficit nas discussões sobre *bullying* no Brasil à falta de indicadores que forneçam uma visão global da situação para que possa ser comparada a outros países. “A palavra *Bullying* não possui tradução exata para a língua portuguesa, no entanto este fenômeno pode ser caracterizado como uma doença social, visto que pode acarretar em desordem emocional nos envolvidos” (MACIEL e FREITAS, 2011, p. 9).

Fante (2005) e Calhau (2011) caracterizam o *bullying* como uma palavra de origem inglesa, uma forma de gerúndio, usada para definir um fenômeno, cujo autor da agressão é chamado de *bully*, traduzido como “Valentão”, “Tirano”. Dessa forma o *bullying*, compreende uma série de comportamentos agressivos de maneira repetitiva e traz em sua prática uma relação de desequilíbrio de poder, em que, a

¹⁴ GISI, VAZ e VALTER (2012); FARIA e COSTA (2011); NASCIMENTO E ALKIMIN (2010).

vítima não consegue se defender das agressões sofridas, em geral por apresentar comportamentos inferiorizantes.

Segundo FANTE (2005, p. 28) o *bullying* tem por definição universal ser,

[...] um conjunto de atitudes agressivas, intencionais e repetitivas que ocorrem sem motivação evidente, adotado por um ou mais alunos contra outro(s) causando dor, angústia e sofrimento. Insultos, intimidações, apelidos cruéis, gozações que magoam profundamente, acusações injustas, atuações de grupos que hostilizam, ridicularizam e infernizam a vida de outros alunos levando-os à exclusão, além de danos físicos, morais e materiais, são algumas manifestações do comportamento *bullying*.

Gisi, Vaz e Valter (2012) enfocam que, é imprescindível distinguir o *bullying* de outros tipos de agressão pontual ou momentânea. Segundo os autores, o que para muitos pode aparentemente parecer uma brincadeira pode ser, na realidade, alguma agressão, podendo ocorrer dentro de salas de aula, em pátios escolares, na hora do intervalo e no momento de ir ou voltar da escola sempre com característica de intencionalidade de magoar.

Para tanto, Calhau (2011), traz alguns critérios estabelecidos pelo pesquisador Dan Olweus para identificar quais são as condutas de *bullying* e, dessa forma diferenciá-las de outros tipos de violência, são eles:

- Ações repetitivas contra a mesma pessoa (vítima) num período prolongado de tempo.
- Desequilíbrio do poder, dificultando a defesa da vítima.
- Ausência de motivos que justifiquem os ataques.

O *bullying* escolar assume o papel de um fenômeno novo na sociedade, pelo fato de estar sendo analisado e discutido em âmbito escolar e social nas últimas décadas, despertando o interesse de pesquisadores devido suas consequências funestas, e com isso, a repercussão calamitosa causada em âmbito escolar. Contudo o *bullying* apresenta outra faceta, a do fenômeno antigo, visto que se trata de uma forma de violência que sempre esteve presente nos contextos escolares, porém passava e, muitas vezes, ainda passa despercebida diante dos olhos dos profissionais da educação.

Fante (2005), Beaudoin e Taylor (2007), Silva (2010) e Calhau (2011), dão vazão a ato de *bullying* como um comportamento cruel intrínseco nas relações interpessoais, em que os mais fortes fazem dos mais fracos objetos para sua diversão, fazendo brincadeiras maldosas e intimidadores. Várias são os conceitos e

definições apresentados para esse fenômeno, contudo, todos convergem no fato de a vítima ter dificuldades para se defender dos maus tratos.

Guareschi & Silva (2008), trazem o contexto cultural como parte influente na prática do *bullying*, asseverando que, as discriminações em geral são comportamentos que ocorrem mediante a intolerância à diferença, devido ao fato de os padrões estabelecidos como “normais” serem extremamente fixos e restritos a crenças estereotipadas. As pessoas, que se consideram dentro dos padrões normais, têm uma falsa crença de superioridade, o que em determinadas situações gera um sentimento de desprezo e asco ao “diferente” de si.

Em se tratando do *bullying*, valores como o respeito e diferença, devem estar presentes cotidianamente, não só nos discursos escolares, mas também nas atitudes dos profissionais atuantes nesse espaço, de maneira que os alunos possam experimentar esses conceitos nos laços estabelecidos dentro da escola e disseminar essa relação, em meio aos conflitos e a essa prática velada.

Nesse sentido, percebe-se a importância de se construir e disseminar uma práxis que de esteja pautada no respeito às diferenças, de forma que esse tema passe a estar presente nos discursos escolares, inferindo e modificando as práticas em sala de aula, e não somente como uma vaga concepção da qual todos falam e que em questões vivenciais desconhecem.

Quanto a isso, Beaudoin & Taylor (2007, p. 73) trazem que

[...] a palavra respeito em geral é muito empregada por educadores que tentam desesperadamente transmitir esse conceito para a mente dos alunos. Muitos alunos – especialmente aqueles que brigam – nos disseram, porém, que a palavra *respeito* é um conceito adulto que não lhes parece totalmente claro.

É perceptível o quanto esse conceito ainda está utópico ou desconhecido entre os discentes, visto que, em muitas situações não passa de uma abordagem teórica, não apresentando nenhum elo com a vida cotidiana dos alunos, faltando uma experiência prática, que permita a estes, vivenciar essa situação de respeito, o que, pode partir de um exemplo cotidiano do corpo de professores da escola.

4.2 Manifestações do *bullying* escolar

Segundo Fante (2005), essa prática de violência está subdividida em direta e indireta (Quadro 2), apresentando em ambas a faceta da aversão e da humilhação. O *bullying* ocorre de maneira direta, quando inclui agressões físicas (bater e chutar) e verbais (apelidos pejorativos, insultos, constrangimentos). A maneira indireta acontece através de disseminação de rumores desagradáveis, visando à discriminação e exclusão da vítima de seu grupo social.

Outra maneira indireta do *bullying* vem configurando um novo aspecto desse fenômeno, o chamado *Cyberbullying* ou *bullying* virtual, que segundo Silva (2010), caracteriza-se como uma prática de violência em que se faz uso de instrumentos tecnológicos modernos, fixos ou móveis e da internet, para uma prática covarde no intuito de constranger, maltratar e humilhar as vítimas.

Essa prática pode apresentar-se muito preocupante, visto que, os agressores fazendo uso de apelidos conhecidos como *nicknames* ganham força e como afirma Silva (2010), uma espécie de “blindagem” garantida pelo anonimato, outro fator preocupante no *cyberbullying* é que através dos meios de comunicação uma agressão moral pode tomar proporções inimagináveis, podendo chegar ao acesso de muitas pessoas pelo mundo todo, sendo de difícil controle. Dessa maneira, torna-se relevante um olhar atento dos pais e professores aos conteúdos acessados pelos jovens na internet, como uma prática de combate a esse tipo de violência.

O <i>bullying</i> pode ocorrer de duas maneiras:	
Direta	Agressões Físicas (chutar, bater, empurrar, etc.)
	Agressões Verbais (apelidos pejorativos, insultos, humilhação, constrangimentos)
Indireta:	Disseminação de Rumores (calúnias sem direito de defesa)
	<i>Cyberbullying</i> (agressão moral por meios eletrônicos , por exemplo, redes sociais)

Quadro 2 – Como ocorre o *bullying* escolar

A grande incidência de práticas violentas nas escolas vem causando um clima de perplexidade em torno das vítimas e dos profissionais envolvidos na educação desse aluno. Para tanto, o conhecimento teórico do fenômeno que está acontecendo os professores tem, por vezes não sabem quais atitudes tomar diante dessa situação. Quanto a isso Fante (2005, p. 61) traz que:

A presença do fenômeno constitui realidade inegável em nossas escolas, independentemente do turno escolar, das áreas de localização, do tamanho das escolas ou das cidades, de serem as séries iniciais ou finais, de ser a escola pública ou privada. Isso significa que o *Bullying* acontece em 100% das nossas escolas.

Silva (2010), em sua conceituação equipara a batalha contra o fenômeno *bullying* à Tragédia Grega, que se configura como um tipo de drama em que um herói trágico luta contra um fator transcendental, que controla e determina o fluxo dos acontecimentos. A autora afirma que as tragédias costumam suscitar horror e piedade nos leitores ou espectadores, e o *bullying* desperta esses mesmos sentimentos nas pessoas. Para tanto, a fim de identificar e combater heroicamente o essa forma de violência nas escolas, torna-se relevante fazer um reconhecimento de quem são e como se caracterizam os protagonistas dessa trama que é *bullying* escolar.

4.3 Personagens do *bullying* escolar

A vítima do *bullying* é o principal protagonista dessa história. Contudo, assim como na trama, os personagens apresentam personalidades e atitudes distintas. Silva (2010) traz três diferenciações para a vítima de *bullying*, a vítima típica, a vítima provocadora e a vítima agressora.

A vítima típica, é aquele aluno que, em geral, apresenta pouca habilidade de socialização, expondo um comportamento tímido e reservado e não consegue reagir aos comportamentos agressivos que os colegas direcionam a ele. A vítima típica, em geral, demonstra insegurança a partir da sensibilidade, submissão aos demais, baixa autoestima, dificuldades para se comunicar ou até mesmo, um nível significativo de ansiedade.

Em geral, esse sujeito é frágil ou apresenta alguma característica que se diferencie dos demais, ou seja, é gordinho ou magro demais, alto ou baixo demais, usa óculos, nariz ou orelhas mais destacados, tem alguma deficiência, é de etnia, religião, condição socioeconômica ou orientação sexual diferente. Enfim, características que se diferem do padrão imposto pelos demais, pode ser fator preponderante na escolha da vítima do *bullying*.

Quanto a essa vítima, Calhau (2011, p. 43) aborda que:

O sofrimento emocional e o sofrimento moral (até físico, eventualmente) da vítima são patentes. É comum que a vítima mantenha a *lei do silêncio*, pois, na maioria das vezes, as agressões são apenas morais e não deixam vestígios. Ela tem medo e vergonha de falar sobre as humilhações e, em muitos casos, teme que o problema se agrave se for tornado público. Outras vítimas temem, inclusive, a reação desproporcional ou escandalosa dos pais e preferem ficar em silêncio. Por último, muitas vítimas temem que a escola não possa fazer nada para ajudá-las.

Silva (2010) traz a vítima provocadora, como aquela capaz de insuflar em seus colegas reações agressivas contra si mesmas, não conseguindo responder aos revides de forma satisfatória. Essa vítima, em geral, discute ou briga quando é atacada ou insultada.

Nesse grupo geralmente estão àqueles adolescentes ou crianças hiperativos, impulsivos e/ou imaturos, que criam sem intenção explícita um ambiente de tensão na escola, chamando a atenção dos agressores. Estes, por sua vez, aproveitam essas características da vítima para direcionar a atenção e até mesmo a “culpa” para a vítima provocadora.

A vítima agressora, segundo Silva (2010) é aquela que faz valer os velhos ditos populares “Bateu, levou” ou “Tudo o que vem, tem volta”. Essa vítima reproduz os maus-tratos sofridos como uma forma de compensação, ou seja, ela procura outra vítima ainda mais frágil, e comete contra esta todas as agressões que sofre por outros colegas, causando dessa forma, um “efeito cascata”, podendo tomar grandes proporções, dificultando o controle dessa prática do *bullying*.

Contudo, uma trama não é feita com um só protagonista. Entra em cena agora o agressor, que se configura como um dos papéis principais dessa tragédia, vivenciada diariamente nas escolas.

Para Silva (2010, p. 43):

Eles podem ser de ambos os sexos. Possuem em sua personalidade traços de desrespeito e maldade e, na maioria das vezes, essas características estão associadas a um perigoso poder de liderança que, em geral, é obtido ou legitimado através da força física ou de intenso assédio psicológico.

Fante (2005) e Calhau (2011) enfocam que, em geral, a ação isolada do agressor acaba se irradiando e se transformando em uma ação coletiva, em que, possíveis admiradores do agressor, repetem suas ações agredindo, muitas vezes a mesma vítima, ou direcionando essa prática de violência para outra, tão frágil quanto.

O agressor possui um poder persuasivo e é imposto por um autoritarismo, respaldado em sua força física e/ou em sua popularidade perante os demais, tornando-o um modelo de identificação. Em geral, os alunos que 'seguem' o agressor, também pratica atos de violência. Isso pode ocorrer por pressão de amigos mais fortes e persuasivos, para não ser banido do grupo, para garantir a popularidade ou, até mesmo, por medo de tornar-se uma vítima.

Existe ainda, aquele aluno que presencia o *bullying*, porém não sofre nem o pratica, esse sujeito é conhecido como o espectador. Segundo Fante (2005) e Silva (2010) esses alunos são a grande maioria, que convivem com o problema e adotam a lei do silêncio por temerem se transformar em uma vítima do agressor. Os espectadores subdividem-se em passivos, ativos e neutros.

Os espectadores passivos são aqueles que não tomam nenhuma atitude diante dessa situação, devido ao medo que sentem de tornarem-se alvo dos agressores, em geral, são ameaçados para que não denunciem. Em geral, segundo Calhau (2011), os espectadores passivos, não concordam com as práticas dos agressores, contudo, presenciam as cenas de violência sem ter estrutura para reagir.

Os espectadores ativos são aqueles alunos que não participam dos ataques diretos às vítimas, mas, que dão o chamado "apoio moral" aos agressores, através de piadas ou palavras de incentivo. Estes, por vezes, podem se configurar como os articuladores dos ataques dos bullies, escondendo-se atrás de mascaras de bons alunos e observando os atos de violência.

Existem ainda os chamados espectadores neutros, composto por aqueles sujeitos que, em geral, são advindos de lares desestruturados ou de comunidades

violentas e que, por motivos diversos, não apresentam nenhuma sensibilidade pelas situações de *bullying*. Segundo Silva (2010, p. 46) “Eles são acometidos por uma “anestesia emocional”, em função do próprio contexto social em que estão inseridos”.

Para um melhor entendimento, têm-se um quadro síntese (Quadro 3) da identificação dos personagens dessa trama:

PERSONAGENS DO <i>BULLYING</i> ESCOLAR	
VÍTIMA	
Vítima Típica	Apresentam características diferentes dos padrões impostos por agressores.
Vítima Provocadora	Instigam nos demais atitudes agressivas contra si mesmas. Não conseguem se defender.
Vítima Agressora	Reproduz os maus-tratos sofridos como uma forma de compensação
AGRESSOR	
Agressor	Possui poder persuasivo, autoritário, respalda-se em sua força física e/ou em sua popularidade.
ESPECTADOR	
Espectador Passivo	Assistem ao <i>bullying</i> , mas não reagem diante da situação. Tem medo que sentem de tornarem-se alvo
Espectador Ativo	Não participam dos ataques diretos às vítimas, mas dão apoio aos agressores. Podem ser articuladores do <i>bullying</i> .
Espectador Neutro	Não apresentam nenhuma sensibilidade pelas situações de <i>bullying</i> .

Quadro 3 – Personagens do *bullying* escolar

4.4 Principais causas do *bullying* escolar

São diversas as causas do *bullying* escolar. Fante (2005) e Alkimin (2011) enfocam que especialistas trazem que esses comportamentos agressivos, muitas vezes se estabelecem por uma carência afetiva ou à ausência de limites. A falta de tolerância às diferenças caracterizada, por vezes, como preconceito; situações em que o agressor comete *bullying* como forma de se auto afirmar diante dos demais; a partir dos exemplos repassados pelos pais, bem como através da influência constante da mídia nas relações com os demais.

Quanto aos fatores que abroham o *bullying* escolar, Alkimin (2011, p. 17) aborda que:

Sem dúvida, vários fatores internos e externos contribuem para a violência escolar e as mudanças do paradigma do cotidiano escolar, dentre eles: a crise de valores e a nova cultura jovial, a influencia da mídia e da sociedade em relação à informação nos comportamentos e atitudes dos jovens, a gradativa perda da autoridade docente, a desagregação familiar que é refletiva no ambiente escolar e, por fim, a própria omissão do Estado em estabelecer políticas públicas antiviência escolar o que torna esse quadro grave e compromete a qualidade da escola enquanto espaço democrático para formação e socialização e pleno exercício da cidadania.

Quando se vive em meio a uma cultura que prima por um cumprimento de regras, submetendo-se a climas de competição e avaliação, tem-se a constituição de práticas que se mostram intolerantes às diferenças ou aos padrões estabelecidos por uma hierarquia de poder. Essas concepções rígidas podem causar efeitos negativos quanto a uma autocobrança para estar entremeado nas nuances das exigências do sistema, vivenciando essas estruturas sociais e/ou culturais como bloqueios contextuais.

Beaudoin & Taylor (2006) e Guareschi (2008), trazem os bloqueios contextuais como fatores que se configuram a partir um conjunto de especificações (ou deveres) culturais atribuídos aos membros de uma cultura, trazendo o individualismo como uma experiência que, apesar de possibilitar autonomia, pode causar efeitos negativos limitando as opções de defesa da vítima do *bullying*, ou até mesmo, levando o agressor a assumir um papel imposto a ele culturalmente.

Nesse sentido, Beaudoin & Taylor (2006, p. 24) enfocam que:

Esses deveres (ou seja, essas especificações) não são inerentemente ruins, mas podem produzir efeitos negativos em certos contextos, e certamente limitam opções. Um conjunto específico de deveres de uma cultura tem um impacto significativo sobre os tipos de problemas que surgem.

Um exemplo disso é o fato de as culturas introjetarem muitas vezes, o pressuposto de que os meninos precisam ser fortes e demonstrar tal força. Essa concepção pode fazer com que o agressor, ao praticar o *bullying* assuma um papel de “macho” perante os amigos, ou colegas de classe e o agredido não relate os maus tratos a ninguém na busca de assumir essa mesma posição.

Nesse sentido, quando os bloqueios contextuais levam a essa forma de violência em meios aos palcos escolares, tem-se posto um grande desafio a ser enfrentado pelos gestores, pais e educadores.

Em uma pesquisa realizada em 2010 pela CEATS/FIA¹⁵, com pais e professores de alunos que estão envolvidos com o *bullying* escolar, os professores debatem acerca de quais os distintos aspectos dentro da estrutura escolar/educacional que poderiam suscitar as práticas de *bullying*, chegando aos seguintes resultados:

i) número excessivo de alunos em sala de aula, ii) dificuldades da escola em lidar com problemas da família do aluno, iii) falta de preparação e habilidade de professores para educar sem uso de coerção e agressão, iv) estrutura física inadequada e v) falta de espaços para que os alunos expressem suas emoções e dificuldades pessoais (CEAT/FIA, 2010, p. 31).

Nessa pesquisa (2010), buscou-se entender também, a opinião dos pais ou responsáveis dos alunos envolvidos com essas práticas de *bullying*. Nesse sentido, para os pais, participantes da pesquisa, o ambiente escolar apresenta falta de hierarquia e autoridade, gerando um excesso de liberdade e propiciando a impunidade dos agressores. A pesquisa traz, em suas falas, os cuidadores reiteram que a falta de limites e omissão dos professores e funcionários são fatores de fortalecimento dos comportamentos violentos, pois permitem a ocorrência de ações agressivas dos alunos e sua repetição sem que exista perspectiva de que a violência seja eliminada.

Araújo (2002, p. 14) enfoca que:

¹⁵ Centro de Empreendedorismo Social e Administração em Terceiro Setor – CEATS; Fundação Instituto de Administração – FIA – São Paulo – SP. Contato: www.ceats.org.br.

Nas escolas e nos debates, as poucas e simplificadas explicações surgidas para a questão apontavam como causas a “falta de educação dos alunos”, a “indisciplina”, a “falta de pulso do professor”, a “rebeldia dos jovens”, além de terem um tom conclusivo e sedento de receitas de agir com os alunos, que providências tomar, a quem chamar.

Considerando esses aspectos, pode-se fazer uma reflexão acerca da importância de discutir a temática do *bullying* frente a uma perspectiva escolar, onde as diferenças se encontram no mesmo espaço convergindo, no objetivo de uma oportunidade de educação para todos indistintamente. Bem como, mostra-se relevante travar uma busca pela construção de alternativas que venham a minimizar essas práticas.

Contudo, por esse tipo de violência ser uma prática plural, em que estão envolvidos distintos ambientes e sujeitos em convivência com os alunos, que sofrem ou praticam o *bullying*, tem-se a pertinência de um trabalho dentro da escola por parte dos professores e gestores, contudo, sem que a família deixe de assumir o seu papel.

Os pais ou cuidadores deveriam ser os principais responsáveis por repassar valores como o respeito às diferenças, na criança ou adolescente, visto que, quando há um convívio, configuram-se como os modelos educativos humanistas, capazes de estimular e orientar o comportamento dos filhos. Esse modelo, de forma positiva, mostra-se fundamental a fim de que a criança estabeleça com os demais, uma relação de passividade e companheirismo, banindo de suas atitudes, a intolerância e o desrespeito para com as diferenças.

Pode-se dizer ainda, que o *bullying* advém de violências amplas, marcadas pelas diferenças nas relações de classes, de gênero, de etnia, instalando-se nos relacionamentos escolares como uma distorção do cuidar. Segundo Boff (2000, p. 60) “Cuidar é mais que um ato; é uma atitude. Portanto, abrange mais que um momento de atenção, de zelo, e de desvelo. Representa uma atitude de ocupação, de preocupação, de responsabilização e de envolvimento afetivo com o outro”.

A família configura-se então, como um exemplo de cuidado e zelo para as crianças, quando esse cuidar não está presente nas relações familiares, o aluno não vai reproduzir tal atitude no ambiente escolar. Contudo, o professor passa a assumir um papel cuidador diante das atitudes negligentes de algumas famílias, tornando-se parte integrante e responsável pela transmissão dos valores morais ao aluno, a fim de que este não cometa atos de violência contra os demais.

Em muitas situações o professor e também as famílias, eximem-se da sua responsabilidade frente o *bullying*, repassando de um para o outro, desconsiderando a relevância da participação de ambos na constituição dos valores morais da criança, permitindo, dessa maneira, que o jovem aja conforme julga ser pertinente. Tanto os pais quanto os professores, podem servir como um exemplo de conduta aos alunos, e não somente como reflexo de punição e repreensão, visto que, tais atitudes reforçam ainda mais as relações de intolerância e agressividade no educando.

Quanto a esse aspecto do comportamento estar relacionado aos exemplos dos adultos para as crianças, CALHAU (2008, p. 4) traz uma reflexão acerca as práticas de *bullying* tendo por base os legados de Bandura (1977), acerca de sua teoria cognitiva social:

Bandura e seus colegas conduziram uma série de estudos, hoje bastantes conhecidos sobre a aprendizagem observacional de comportamentos agressivos em crianças. Nesses estudos, as crianças assistiam a um filme que mostrava um adulto tendo comportamento agressivo com um palhaço de plástico inflável – socando, batendo, dando pontapés e marteladas no boneco João Bobo. As crianças que assistiam às cenas de comportamento agressivo eram mais propensas a comportar-se agressivamente quando depois lhes era permitido brincar com o boneco. Além disso, quando as crianças viam o adulto ser recompensado pela agressão também tendiam a comportar-se de modo agressivo, em comparação com aquelas que estavam no grupo de controle em que o adulto não era recompensado nem punido. Contrariamente, as crianças que assistiam à punição do adulto eram menos propensas a comportar-se de modo agressivo do que as do grupo de controle. Porém, ver um comportamento agressivo ser recompensado não era necessário para induzir o aumento da agressão. As crianças que não viam o comportamento agressivo ser recompensado eram mais agressivas posteriormente do que as que viam o mesmo modelo adulto ter comportamentos neutros (e também não recompensados).

Calhau (2008) enfoca que as pesquisas de Bandura nos evidenciam a capacidade que as os seres humanos, possuem de aprender comportamentos agressivos a partir da observação dos mesmos. Essa situação, no caso do *bullying*, se aplica a todos os envolvidos, incluindo os espectadores e vítimas, internalizam esse padrão de comportamento violento em suas vidas.

A violência vivenciada por crianças e jovens, bem como seus desdobramentos e suas interferências no ambiente educacional, tornar-se um elemento constituinte da identidade destes. Por vezes, essa identidade é composta por situações vivenciadas nas relações familiares, escolares, no trabalho bem como nas posições sociais que ocupam.

Sendo, dessa forma, a família e a escola aspectos fundamentais e preponderantes na construção identitária desses sujeitos, bem como, na formação de seus valores morais que influirão diretamente nas suas atitudes e comportamentos, podendo banir ou até mesmo evitar que estes jovens cometam atos de *bullying* diante das diferenças apresentadas em seu meio social.

Nesse sentido, debater essa temática dentro das escolas identificando as possíveis causas do *bullying* escolar, bem como, quem são os personagens dessa trama, pode ajudar na compreensão do fenômeno, no enfrentamento desse problema e na busca de um agir educativo de minimize essas práticas.

Portanto, segundo Malta (2010, p. 3):

[...] torna-se importante realizar pesquisas e monitoramentos que permitam definir sua incidência, as situações violentas mais frequentemente vividas pelos estudantes, suas prováveis causas e as intervenções realizadas, desde o nível macro, das políticas públicas, até o âmbito escolar.

A identificação do *bullying*, bem como, o reconhecimento desse tipo de violência, torna-se o primeiro passo em busca do entendimento desse fenômeno a partir das vivências relatadas pelas vítimas e/ou colegas de classe. Criar um clima de respeito e confiança dentro do ambiente escolar configura-se como um papel fundamental do professor para que se tenha sensibilidade em relação ao que o aluno pode trazer de experiências de violência e agressividade.

Fante (2005. p. 91) afirma que:

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

A escola estrutura-se como um ambiente propício ao estabelecimento de vínculos e relações, sendo estes, fundamentais no crescimento e na construção identitária de crianças e jovens, contribuindo também para o seu aprendizado. Silva (2010) enfoca que para que haja um amadurecimento efetivo dos jovens, é necessário que se estabeleçam profundas mudanças no ambiente escolar e familiar. Essas mudanças devem redefinir papéis, funções e expectativas de todas as partes envolvidas no contexto educacional.

Guareschi e Silva (2008), enfocam que a inserção em grupos sociais e a necessidade de autoestima, fazem parte do cotidiano escolar das crianças, para isso

buscam nesse espaço, em meio aos grupos, uma autoafirmação. Nesse sentido é necessário que a identificação nos grupos parta da perspectiva de que todos possuem uma individualidade, podendo o professor ter o papel de cultivar, em meio aos jovens, uma relação de respeito mútuo.

Valores como o respeito às diferenças, são o que direcionam a dimensão ética do espaço em que grupos atuam. Pais, professores, alunos são os constituintes desses grupos, e apresentam um papel fundamental para combater e reduzir a violência escolar.

Nesse sentido, pode-se pensar que a escola possui um papel fundamental, nos processos formativos do sujeito, em âmbito acadêmico e pessoal, servindo como via de acesso ao exercício da cidadania e promovendo a socialização dos indivíduos (SILVA, 2010). A autora afirma ainda que, o ambiente escolar é como um todo responsável pela educação, proporcionando um vasto ambiente de simbolizações, promovendo a constituição da subjetividade do aluno, bem como, a construção de sua identidade.

Para tanto, para as práticas de *bullying* sejam combatidas, mostra-se relevante que todos os setores escolares estejam atentos às relações que se estabelecem nesse ambiente, tendo o professor o papel de repensar suas práticas pedagógicas, de maneira que elas expressem relações de entendimento e respeito às diferenças, que são os valores constituintes da matéria prima da educação, e ferramentas essenciais no combate às práticas de violência nesse espaço.

5 A PESQUISA-AÇÃO COMO ALTERNATIVA PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM UM CONTEXTO DE *BULLYING* ESCOLAR

5.1 A prática docente a partir do espaço educacional vigente

Abordar e discutir uma educação, que vem sendo pautada e estruturada frente a uma pluralidade de concepções e correntes teóricas, configura-se como um constante repensar e reestruturar das práticas pedagógicas aplicadas desde os primórdios até a atualidade. O que se realizou em práticas educacionais desde séculos anteriores vem trazendo reflexos na estrutura de ideais em educação atualmente.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN (1996), traz em seu artigo 1º que a educação deve abranger os processos formativos do ser humano, desde sua vida familiar até na convivência humana em sociedade, bem como, nas instituições de ensino e pesquisa.

Para chegar a essa concepção de educação vigente na legislação brasileira, passou-se por um longo processo socioeducativo, demandando uma série de modificações sociais, tendo como protagonista e agente desse processo: o professor.

Nesse sentido, dá-se início a presente discussão acerca da formação de professores nos espaços educacionais, partindo do pressuposto que esse profissional vem configurando sua prática frente a uma pluralidade de saberes e objeções advindas dos mais distintos âmbitos, principalmente no que tange a estruturação de políticas públicas. Essas versam acerca das demandas de alunado, bem como, do papel do professor frente às distintas especificidades apresentadas em um contexto escolar.

Para tanto Pimenta (2005, p. 23), corroborando com o exposto traz que:

A educação escolar, por sua vez, está assentada fundamentalmente no trabalho dos professores e dos alunos, cuja finalidade é contribuir com o processo de humanização de ambos pelo trabalho coletivo e interdisciplinar destes com o conhecimento numa perspectiva de inserção social crítica e transformadora.

O atrelamento teoria e prática vêm sendo amplamente focado nos documentos legais que abordam os deveres do professor, assim como perceptível na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN de 1996, quando traz em seu artigo 61 que:

Art, 61 – a formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e as características de cada fase do desenvolvimento do educando terá como fundamentos:

I – a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço;

II – o aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades (BRASIL, 1996, s/p).

A formação de um profissional que atenda a diversidade que se apresenta dentro de um espaço educacional, vem suscitando uma série de reflexões acerca de como se dá a prática desse professor em um cenário recente brasileiro.

A busca por uma educação de qualidade, que abranja um grande número de estudantes dentro dos espaços educacionais pautada nos direitos humanos, vem sendo enfocada em documentos legais elaborados e promulgados a nível mundial, e que, orientam as políticas brasileiras.

Frente a essas discussões, tem-se como um dos documentos precursores, dessa prática a Declaração de Salamanca (1994), constituída na Espanha e discutida na Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade. Esse documento preconiza a prática educativa com vistas à inclusão educacional.

A conferência objetivou realizar uma promoção de uma Educação para Todos, buscando analisar quais as mudanças políticas, que seriam necessárias a fim de favorecer uma educação integradora, onde as escolas atenderiam todas as crianças indiscriminadamente.

Assim, essa declaração (1994, p. 17) assinala que:

[...] todas as escolas deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, lingüísticas ou outras. Deveriam incluir crianças deficientes e superdotadas, crianças de rua e que trabalham, crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes a minorias lingüísticas, étnicas, culturais e crianças de outros grupos em desvantagem ou marginalizados.

Essas práticas orientadoras vêm trazendo um patamar em que, as escolas, através de seus professores, deveriam reorganizar práticas educacionais de forma a abranger a todos sem discriminação.

Muitos são os entremeios que abarcam as realidades presentes nas instituições educacionais, como por exemplo, a precariedade de recursos didáticos e materiais, o contato com as famílias dos alunos, que por vezes, mostra-se dificultoso, a desvalorização salarial, o número excessivo de alunos nas salas de aula, as relações aluno – aluno e professor – aluno, que muitas vezes vem configurando-se a partir de atos de agressividade, e até mesmo do *bullying* escolar.

Nesse sentido, ante as realidades educacionais que se apresentam no Brasil, a uma proposta educacional trazida pela LDBEN 9394/96, está edificada no desenvolvimento de sujeitos a partir de uma prática de respeito às diferenças, bem como, de um trabalho voltado ao estabelecimento de relações de cooperação, como previsto na Declaração de Salamanca. Desse modo, tem-se segundo Arroyo (2010) a educação como o fio condutor da luta pelos direitos humanos.

Pode-se então, pensar nas implicações que o *bullying* tem quando se está lecionando em um espaço de identidades diversas, remetendo a uma discussão no grande foco de interesse de um ambiente sócio educativo: as ‘relações’, elencadas por Guareschi e Silva (2008) como sendo a matéria prima do processo educativo.

Ao falar de ‘relações’, dá-se ênfase ao fato de que uma escola não constitui suas bases unicamente na materialidade e nas estruturas físicas, mas também nas pessoas que a compõem, no estabelecimento de vínculos. Pode-se pensar o conceito de relação como algo teoricamente muito fecundo, visto que, a partir dele pode-se perceber o que constitui uma instituição educacional, ou seja, as diferentes relações e a sua intensidade vão dizer o que é, de fato, essa instituição ou grupo que a compõem.

Para Vygotsky o desenvolvimento do indivíduo se dá através do entrelaçamento entre os aspectos naturais e sociais em um processo dinâmico e não-linear, segundo REGO (2002, p. 93) o teórico considera que “[...] o homem constitui-se como tal através de suas interações sociais, portanto, é visto como alguém que transforma e é transformado nas relações produzidas em uma determinada cultura”.

Nesse sentido Arroyo (2010), afirma que ser docente, demanda a constatação de se estar imerso em uma trama de relacionamentos com outros, o que permite um

entendimento acerca de que o torna humano, dentro de um espaço social e cultural abarcado por determinações simbólicas, rituais, celebrações, gestos.

Em consonância com o exposto Arroyo (2010. p. 54) traz que:

[...] a escola é um espaço programado de ensino-aprendizagem, mas não apenas porque cada mestre esperado na sala de aula chegará para passar matéria, mas porque é um tempo-espaço programado do encontro de gerações. De um lado adultos que vêm se fazendo humanos, aprendendo essa difícil arte; de outro lado, as jovens gerações que querem aprender a ser, imitar os semelhantes. Receber seus aprendizados. Os aprendizados e as ferramentas da cultura.

Sendo a escola um espaço de transformações importantes, que procura uma educação que abarque seu público, convergindo na busca de um objetivo, que é a aprendizagem, mostra-se clara a relevância de se ter em pauta discussões sobre a formação docente. Perceber a escola enquanto espaço destinado à construção da educação a partir da aprendizagem formal faz com que o professor passe a ter sua função entendida como o mediador não só das aprendizagens, mas também de conhecimentos a serem construídos a partir de uma troca de experiências dentro das vivências escolares.

Nesse sentido, frente a essa trama complexa de relações que constitui um espaço educacional, de que forma o docente pode estruturar uma ação pedagógica no contexto em que atua?

A construção do fazer pedagógico constitui-se na troca de experiências e da estruturação de um trabalho conjunto, nas relações estabelecidas entre os agentes do processo educativo, os professores e os alunos. Segundo Freire (1996, p. 23)

Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem a condição de objeto um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender.

Os cenários da atuação docente que se descortinam frente às demandas de uma realidade de *bullying* escolar, demandam uma apropriação e compreensão das vivências advindas do contexto em que estão imersos e dessa forma, se busquem diferentes modos de atuação. A busca por alternativas de trabalho frente a essa problemática perpassa por uma necessidade de conhecimentos que auxiliem nas mudanças no panorama de formação profissional, abrangendo a compreensão do que realmente constitui o *bullying* escolar, quem são os seus personagens e de que

forma o professor, enquanto atuante no processo educativo, pode traçar caminhos que minimizem esse tipo de violência.

Frente a isso, vem-se estabelecendo diferentes propostas de trabalho formativo junto a essa categoria profissional, que em muitos casos, configuram-se como discursos palestrados e pouco reflexivos sobre as faces educacionais no país, o que, por vezes, se distancia das realidades vivenciadas pelos agentes do fazer pedagógico: os professores.

Tem-se então a necessidade de buscar práticas de aperfeiçoamento do professor, que realmente estruturam transformações na sua ação docente, e impliquem direta ou indiretamente na realidade vigente em seu espaço de atuação.

Nesse sentido, percebe-se a relevância que os professores, enquanto formadores, tornem-se conscientes de como se estruturam as suas próprias aprendizagens, de forma que possam refletir e problematizar a sua prática em meio ao grupo. Olhar para a própria prática estrutura um saber docente pautado em um papel de investigador e agente dos processos de ensino-aprendizagem, próprios de si configurando-se como um aprendente, enquanto seu aluno configura-se como um ensinante.

Esses processos, advindos das vivências dentro da escola, permeiam uma constituição do que é ser professor, da construção de uma identidade docente. Pimenta (2005, p. 19) enfoca que a identidade profissional de um professor:

Constrói-se, também, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere a atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida o ser professor. Assim como, a partir de sua rede de relações com outros professores, nas escolas, nos sindicatos e em outros agrupamentos.

O conhecimento que o professor tem acerca de si e de sua prática, constitui-se como o aspecto principal da pesquisa-ação e estruturou a base metodológica para a presente pesquisa. Costas (1996), dando enfoque à pesquisa-ação como uma possibilidade para a formação de professores, traz a relevância de se pensar a partir das vivências, entendendo seus atos, relacionando ao contexto em que atuam.

5.2 A pesquisa-ação: compreendendo a formação e atuação docente

Pesquisas recentes¹⁶, no âmbito da educação e também da formação de professores, têm indicado uma busca de superação do modelo da racionalidade técnica, que segundo Saviani (2001, p. 14) “era aprender a fazer”. Esse modelo segundo Jordão (2004) trazia que um profissional competente é aquele capaz de solucionar problemas, através da aplicação rigorosa de teorias e procedimentos científicos. A racionalidade técnica impregnou as práticas pedagógicas dos professores impondo a estes a execução de tarefas alienantes e o controle burocraticamente sistematizado do seu trabalho.

Segundo Jordão (2004), esse modelo de formação foi criticado por Schön (1987), por gerar uma fragmentação dos conhecimentos, bem como, uma compreensão limitada de mundo e, conseqüentemente, de si mesmo enquanto educador. Gómez (2007), parafraseando Schön (1983, 1987, 1988), traz em seus escritos que a separação entre a pesquisa e a prática educacional e entre os planejadores e os executores das ações educativas torna a função do professor vazia, já que sua ação se resume a validar, na prática.

Nesse sentido, Gómez (2007), aponta que a função docente, bem como, os processos de sua formação profissional, devem ser considerados em relação aos diferentes modos de perceber os espaços em que atua e, a partir disso, conceber uma prática educativa que atenda a essa realidade. Dessa forma, mostra-se possível, buscar um processo de mudança, ou seja, estruturar opções para a ação de maneira a interferir nas problemáticas do contexto a ser transformado, configurado aqui, pelas facetas do *bullying* escolar.

Quanto a isso Gómez (2007, p. 369), enfocando a reflexão na ação como uma epistemologia da prática profissional do docente, traz que

A vida de qualquer profissional prático depende do conhecimento tácito que ativa e elabora durante sua própria intervenção. O professor / a, sob a pressão das múltiplas e simultâneas demandas da vida da aula, ativa seus recursos intelectuais no mais amplo sentido da palavra (conceitos, teorias, crenças, dados, procedimentos, técnicas) para elaborar um diagnóstico rápido da mesma, valorizar seus componentes, planejar estratégias alternativas e prever, na medida do possível, o curso futuro dos acontecimentos. A maioria desses recursos intelectuais que se ativam na

¹⁶ Rodrigues (2005); Medeiros, Cabral (2006).

ação são de caráter tácito, implícito e, embora possam se explicitar e se tornar conscientes durante um exercício de meta-análise, sua eficácia consiste em sua vinculação a esquemas e procedimentos de caráter semi-automático, uma vez consolidado o pensamento do professor / a.

Dessa forma, cabe entender a reflexão como um processo, que segundo Gómez (2007), não se configura somente como um processo psicológico, mas sim, pode ser pensada a partir de uma imersão consciente do homem no mundo de sua experiência, que é dotada de conhecimento, conotações, valores, intercâmbios simbólicos, correspondências afetivas, interesses sociais e cenários políticos.

Carr e Kemmis (1988), aqui utilizados como autores base para compreender da pesquisa-ação, trazem a relevância desta, de forma a abranger um contexto autorreflexivo na prática e no fazer docente, que não se limita a conhecer unicamente as situações que se apresentam, mas também, entender de que forma se pode agir e reconstruir suas próprias práticas de forma a transformar aquela realidade.

En el terreno de la educación, la investigación-acción ha sido utilizada para el desarrollo curricular basado en la escuela, el desarrollo profesional, el mejoramiento de programas de enseñanza y la planificación de sistemas y desarrollo de políticas. Aunque con frecuencia dichas actividades se llevan a cabo utilizando planteamientos, métodos y técnicas que nada tienen que ver con la investigación-acción, los que participan en estos procesos de desarrollo recurren cada vez más a la misma como una manera de participar en la elaboración de decisiones acerca de esos desarrollos (CARR; KEMMIS. 1988, p. 174).

Para isso, esses autores (1998), trazem o modelo de Lewin (1946), que se dá através de uma sequência de ciclos sucessivos em forma de espiral, englobando quatro aspectos fundamentais nesse processo de formação: planejamento, ação, observação e reflexão. Nesse sentido, quando se entende a formação de professores como um repensar e reestruturar de práticas, tem-se a relevância de compreender o que é cada um desses aspectos descritos por Carr e Kemmis (1988), bem como, buscar compreender qual a interferência dos mesmos na busca por uma educação que se constitua e se transforme, no fazer pedagógico docente.

O planejamento, segundo Kemmis e McTaggart (1988), deve antecipar a ação, configura-se pelo reconhecimento de um contexto social e a estruturação de estratégias voltadas para o futuro, de forma a entender quais são as limitações daquele espaço, bem como, qual a sua situação real e política. Nesse sentido, permite-se alicerçar um planejamento de forma a se pensar em uma ação que

permita aos profissionais envolvidos no processo de formação a atuar de forma reflexiva sobre a sua prática e buscar um novo potencial para a ação educativa.

Carr e Kemmis (1988, p. 174) trazem quanto ao planejamento que:

La planificación suele comenzar por algo que podríamos describir como una idea general. Por un motivo u otro se nos representa que podría ser conveniente alcanzar cierto objetivo. A menudo no está muy claro como circunscribir dicho objetivo, ni como alcanzarlo. Entonces, el primer paso consiste en examinar la idea con detenimiento, a la luz de los medios disponibles. Por lo común habrá que concertar más hechos acerca de la situación. Si esta primera fase de planificación culmina con éxito, se habrán obtenido dos casos: um <<plan global>> acerca de como alcanzar el objetivo, y una decisión por lo que toca al primer paso de la acción.

A ação, compreendida por Kemmis e McTaggart (1988), como uma prática cuidadosa e reflexiva. As ideias em ação são reconhecidas na prática e essa, configura-se como uma plataforma para um novo desenvolvimento da ação posterior, configurando ações com propósitos educativos criticamente informados.

Os autores (1988) trazem ainda que, a ação é guiada pelo planejamento, no sentido de que, busca as situações que ocorriam anteriormente para a estruturação de novas ações. No entanto, cabe esclarecer que essas ações não são fixas e restritas ao planejamento, elas modificam-se e estruturam-se de acordo com as demandas apresentadas pelo grupo de professores e/ou espaço educacional em que se encontram.

Em consecuencia, los planes de acción de bem poseer siempre una cualidade tentativa y provisional; deben ser flexibles y estar abiertos al cambio, respondiendo a las circunstancias. La acción criticamente informada reconoce también que, en certa medida, está vinculada a una practica anterior (aquello que antes se a hecho, modos previstos de actuar); pero la práctica anterior, por su parte, sólo abarca tentativamente las realidades del presente (KEMMIS; MCTAGGAGT, 1988. p. 17 e 18).

O terceiro aspecto é a observação que, segundo Kemmis e McTaggart (1988), tem por função perceber e documentar os efeitos da ação no espaço em que se busca a transformação. A observação vai servir como base para a reflexão docente a *posteriori*, visto que, ela ocorre de maneira cuidadosa e se percebe necessária por que a ação apresentará as limitações da realidade trabalhada, o que antes não se percebia, mas com a observação tem-se a possibilidade de conhecê-las e sistematizá-las, auxiliando na estruturação de novas práticas ao iniciar o novo ciclo.

La observación debe planificarse de tal modo que se constituya una base documental para la reflexión posterior, pero no debe ser demasiado

estrecha de miras. Há de adequarse a las circunstancias y debe ser aberta y comprensiva (KEMMIS; MCTAGGAGT, 1988. p. 18 e 19).

A reflexão que é o ultimo aspecto a ser focado ao findar um ciclo da pesquisa ação tem a função, segundo Kemmis e Mctaggagt (1988), de identificar o sentido dos processos, os problemas e as restrições que se manifestaram na ação. Os autores trazem que a reflexão pode ocorrer frente às discussões em meio ao grupo de professores, sendo as trocas de experiências, os diferentes pontos de vista que trazem a base para um novo planejamento, e na busca de distintos meios de seguir adiante na construção de práticas.

Nesse sentido, percebe-se que a pesquisa-ação supera a perspectiva de uma investigação de análise e constatação. Ela se configura de forma a fazer com que os sujeitos participantes, no caso, os professores, constituam-se como agentes reflexivos e transformadores de sua realidade, a partir de uma relação dialógica em que a participação de todos esteja presente.

Abaixo segue na figura 2¹⁷ com o modelo de investigação abordado por Kemmis (1998), na forma de ciclos:

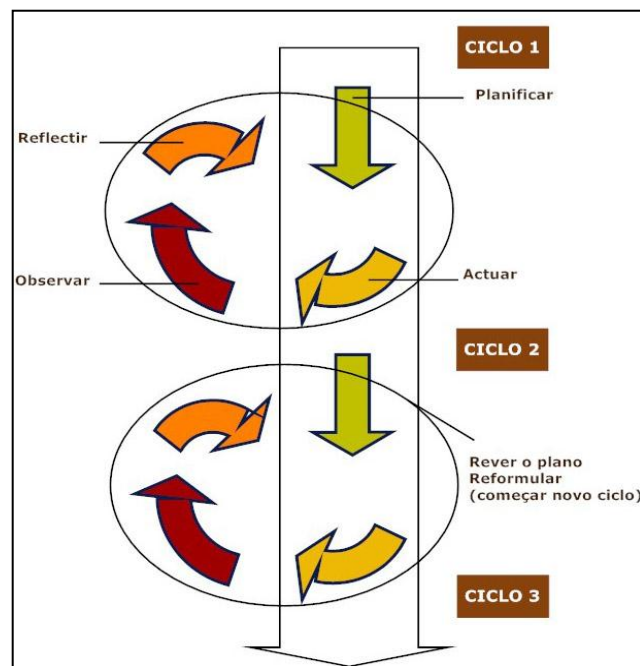


Figura 2 – Modelo cíclico da Pesquisa-ação

¹⁷ Os momentos da Investigação-Ação (KEMMIS, 1989), Disponível em: http://faadsaze.com.sapo.pt/11_modelos.htm. Acesso em: 27 de Dezembro de 2012.

Então, considera-se a pesquisa-ação uma forma de trabalho que possibilita a formação docente continuada. A partir dessa, o professor constrói um repensar de práticas de maneira processual e reflexiva, tornando explícitos os saberes tácitos, provenientes de sua experiência.

Freire (1996) discorre acerca da investigação como ponto de partida para a estruturação de um professor pesquisador. Traz que o que há de pesquisador no professor não é uma qualidade ou forma de ser, mas a indagação, a busca e a pesquisa fazem parte da natureza da prática desse profissional. Para ele, não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino.

[...] Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, por que indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (FREIRE, 1996, p. 29).

Gómez (2010), trazendo a tona para discussão as teorias de Schön, traz a relevância de tornar consciente de seus saberes com passo para que o professor possa rever e reestruturar suas estratégias pedagógicas, bem como, as teorias as quais acredita.

5.3 Compreendendo a transformação da prática em práxis: a busca de alternativas para a minimização do *bullying* escolar

A pesquisa-ação preocupa-se em construir teorias educacionais que partem de um contexto vivenciado. Segundo Carr e Kemmis (1988), essa busca não somente identificar os entendimentos e as diferentes interpretações dos indivíduos, mas também explora como as categorias interpretativas formadas, se relacionam com a prática e com o desenvolvimento sistemático de teorias educacionais críticas.

A criticidade de um olhar para a própria prática, não se constitui unicamente no debate junto ao grupo em que convive, mas também no reconhecimento da realidade em meio às teorias estruturadas em educação, assim como, as voltadas ao tema em questão na discussão, o que, para esse trabalho tem-se enfoque em práticas de reconhecimento e minimização das praticas de *bullying*.

Para que o professor possa identificar se o fenômeno está ocorrendo, há necessidade de que tenha acesso a informações sobre o fenômeno, o que não acontece com muita frequência tendo em vista que não há ainda muita produção nesta área, ainda são poucas as pesquisas sobre a realidade brasileira. Os livros disponíveis no mercado e os artigos científicos e reportagens encontradas nos meios de comunicação como televisão e internet, em muitos casos são de diagnóstico e poucos abordam análise sobre o fenômeno em si, as medidas de prevenção e intervenção. Assim, a formação continuada precisa ser intensificada para que os professores tenham, em primeiro lugar capacidade para identificar o problema, atuar de modo correto, fazer encaminhamentos necessários para a resolução do mesmo e ainda fazer um trabalho no sentido de prevenção (GISI; VAZ; VALTER, 2012, p. 9).

Nesse sentido, percebe-se a necessidade de que o professor esteja ciente de quais aspectos estão envoltos em um contexto de *bullying* escolar, de maneira que possa interferir nessa realidade. Debater uma temática, a partir de uma experiência prática demanda um conhecimento teórico acerca do que se esta em pauta. No caso do *bullying*, mostra-se relevante ter conhecimento acerca das características que envolvem os personagens dessa trama, a de forma que as percepções possam ser equiparadas com o que se viu em teoria de forma a buscar estratégias de atuação que estejam de acordo com a realidade que se discute.

Para isso Carr e Kemmis (1988), citam a educação como sendo parte de um processo em que valores se entrecruzam, visto que a análise que se realiza no ambiente educacional se constitui não só nos saberes teóricos, mas também nas experiências práticas. Quanto a isso, Costas (1996, p. 31), compreende que

Sob esse prisma, a pesquisa-ação é um processo sócio-histórico, porque ela propõe-se problematizar tanto a respeito das ideologias, das pressões institucionais que emperram a autonomia para reflexão e ação, como também sugerir uma criticidade a esses entraves considerados concretos na ação e pensamento dos professores.

Nesse sentido, a pesquisa-ação passa a se configurar como um processo em que se busca uma criticidade na prática a partir de medidas interventivas e reflexivas, em que o professor, enquanto pesquisador é agente transformador e ativo nesse contexto.

Freire (1996, p. 22), quanto a isso traz que: “A reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando um blá-blá-blá e a prática, ativismo”.

Contudo, a pesquisa ação apresenta-se frente a um caráter ativista, de modo que, segundo Carr e Kemmis (1988), essa busca não somente interpretar o passado

e compreender o presente dos dados que envolvem o contexto, mas procura elementos para transformar o presente e produzir um futuro diferente.

Por esse motivo, passa-se a entender a ação não mais como uma prática e sim como uma *práxis*, que segundo Costas (1996), é informada e comprometida com uma mudança de forma crítica em um contexto social.

Carr e Kemmis (1988) trazem que a prática se refere às ações habituais, mas também traz o significado de exercício de um ato, o que vem de encontro com o conceito de *práxis* que, segundo a etimologia da palavra significa ação informada, comprometida.

La *práxis* tiene sus raíces em el compromiso del práctico para con La acción informada y prudente en una situación histórica práctica y concreta. Es una acción considerada y conscientemente teorizada y capaz de informar y transformar reflexivamente la teoría que, a su vez, la informo. La *práxis* no puede entenderse como mero comportamiento y los compromisos que La informan. Además La *práxis* es inherentemente arriesgada; por eso requiere que el practicante formule un juicio práctico informado y prudente acerca de como actuar en esa situación (CARR e KEMMIS, 1988, p. 201).

Nesse sentido, a partir do entendimento da pesquisa-ação na formação de professores, que se apresenta frente ao conceito de *práxis* social, pode-se pensar na relevância de se buscar um trabalho de intervenção frente à realidade do *bullying*, utilizando-se das distintas formas de mediação que esse tipo de pesquisa proporciona.

O caráter reflexivo e dinâmico, que se dá através de uma construção coletiva estrutura-se como parte fundamental no processo de construção de práticas de minimização a esse tipo de violência, uma vez que, parte das vivências e experiências diárias, sem que se desconsiderem as conceituações necessárias para o reconhecimento do fenômeno.

Esse reconhecimento configura-se como o primeiro passo em busca do entendimento desse fenômeno a partir das vivências relatadas pelas vítimas e/ou colegas de classe. Criar um clima de respeito e confiança dentro do ambiente escolar é papel fundamental do professor para que se tenha sensibilidade em relação ao que o aluno pode trazer de experiências de violência e agressividade.

Fante (2005. p. 91) afirma que

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

Acredita-se que o trabalho de minimização de inicia conhecimento e reconhecimento do fenômeno, os professores, como agentes desse processo, devem estar atentos a existência do *bullying* dentro do espaço educacional e, acima de tudo, tem-se a necessidade de que esse profissional esteja ciente das consequências que esse tipo de violência velada traz ao desenvolvimento do aluno e a construção de valores na instituição educacional. Fante e Pedra (2008, p. 106) “[...] a escola precisa capacitar seus profissionais para a observação, identificação, diagnóstico, intervenção e encaminhamentos corretos”.

Nesse sentido, mostrou-se a necessidade de abranger o tema para discussão com comunidade escolar e, dessa forma, partindo de um contexto de pesquisa-ação, que envolve os ciclos sucessivos de planejamento, ação, observação e reflexão, traçar estratégias preventivas ou minimizadoras do *bullying* dentro do espaço.

Considera-se relevante que, os professores, assim como toda a comunidade escolar priorizem a conscientização geral do fenômeno, incluindo pais, alunos, funcionários e comunidade em geral e a estimulação de medidas *anti-bullying*. Guareschi e Silva (2005) ressaltam que se deve encorajar os professores e os alunos a participar de intervenções que promova a supressão de atos que caracterizam o *bullying* para, dessa maneira, mostrar aos agressores que eles não terão seu apoio, nem sua omissão.

Entretanto, para que isso ocorra, mostra-se necessário se ter um entendimento de quem são os personagens dessa trama, sendo que, estudos teóricos como Silva (2010), Beaudoin e Taylor (2006), Guareschi e Silva (2005), Fante (2005), Alkimin (2011), Calhau (2011), entre outros, trazem essa caracterização, que, quando atrelada à prática, levam a um processo de identificação, transformando-se em uma práxis efetiva, que, através da pesquisa-ação, visa à modificação dessa realidade.

6 A CONSTRUÇÃO DA INVESTIGAÇÃO: EIXOS DE ANÁLISE DO PROCESSO REFLEXIVO

6.1 As interfaces do processo: o início da caminhada investigativa

“Eu sofri bullying também. Eu tinha os dentinhos manchados, eu tenho ainda, e aí as pessoas diziam: “a C não escova os dentes”. Mas não é, é uma calcificação, é uma coisa, depois eu tirei. Então, eu sofri por causa de gorda, só que eu arrasto isso, até hoje eu arrasto, em todos os meus relacionamentos, eu tenho como consequência uma separação por uma péssima autoestima, só que, na minha época, não existia essa palavra bullying, a gente nem comentava em casa, tu sofria aquilo internamente. [...] Eu nem comentava em casa. Eu achava que era normal assim, que era uma brincadeira, mas hoje eu vejo que é a crueldade expressa em palavras” (professora C).

Compreender o que é o fenômeno *bullying* e como ele se estrutura frente aos palcos escolares, de forma a buscar a minimização pra essa realidade, requer um resgate das situações vivenciadas e das experiências que tivemos durante a trajetória de vida. Início esse tópico com a fala de uma professora participante da pesquisa, de forma a compreender esse processo de identificação do *bullying* escolar como um passo inicial da ação: a reflexão.

Reflexão essa, que se propôs ao grupo de professoras participantes da pesquisa a partir de suas próprias falas informais no espaço escolar o qual eu já atuava como professora há cinco meses. A hora do intervalo na escola estadual delineava-se como um desabafo das situações vivenciadas em sala de aula, dentre as quais se destacava a violência escolar, as relações conflituosas entre os sujeitos envolvidos e o que fazer diante das situações de *bullying* escolar.

A partir dessas conjunturas e de conversas com a direção acerca da presença desse tipo de violência na escola, realizei uma reunião inicial com os professores das séries finais do ensino fundamental, em Março de 2013, em que, apresentei a proposta do projeto e convidei-os para participar.

Imediatamente à minha proposta, as discussões e relatos começaram a se delinear entre as professoras dispostas em torno da mesa. As singularidades foram estampadas nos relatos de vivências pessoais de cada uma e através das experiências com seus alunos, durante o tempo de atuação. Por inúmeras vezes a relevância de travar discussões sobre o tema e sobre as situações já vivenciadas ressaltada o que, para mim, configura a necessidade de o professor falar sobre sua própria prática, sobre si.

Quanto a isso, Arroyo (2004), traz a relevância de uma “volta ao passado” e de uma redescoberta da memória no ofício de mestre, como forma de compreender o que somos hoje. Nesse sentido, esse autor traz que:

Não há como olhar-nos sem entender o que procuramos afirmar no presente são traços de um passado que mudou menos do que imaginávamos. O reencontro com a “Nossa memória” nos leva ao reencontro com uma história que pensávamos (ou desejávamos) não mais existir (ARROYO, 2004, p. 17).

Além da minha fala, ofereci ao grupo um resumo dos objetivos e da metodologia da pesquisa, assim como o meu projeto apresentado ao Comitê de Ética na Pesquisa – CEPE¹⁸ (ANEXO 1) da Universidade, como forma de prestar maiores esclarecimentos quanto à proposta de reflexão para o ano de 2013. A identificação de um trabalho voltado a uma situação iminente no cotidiano dos professores foi essencial para que o trabalho fosse abraçado pelo grupo.

Alguns questionamentos emergiram durante as discussões, dentre os quais uma preocupação com o os horários dos encontros, uma vez que, as professoras não apresentavam interesse em permanecer na escola em um horário além de sua carga horária obrigatória. Frente a essa atitude, temi uma possível falta de comprometimento das professoras para com a proposta, contudo, no decorrer da reunião pude perceber em suas falas que a preocupação não se centrava unicamente no horário, mas também, na frequência e qualidade das discussões.

Essa situação me fez repensar algumas concepções sobre a prática docente, muitas vezes, arraigada a situações de descaso e questionamento da eficácia de novas propostas. Quanto a esse aspecto Freire (1996), traz que o momento fundamental na formação docente é o da reflexão sobre a prática, de forma crítica.

¹⁸ Número do Parecer: 348.528.

Ficou acordado que as reuniões ocorreriam quinzenalmente às quartas feiras às 10h e 15min, sendo esse o horário destinado a reuniões pedagógicas e a outras formações. No entanto, em forma de exigência da Direção da escola, os professores do Ensino Fundamental que também atuavam no ensino médio, deveriam estar presentes na reunião destinada ao ensino médio, não podendo participar das discussões propostas.

Esse aspecto me remeteu a uma reflexão quanto a tão apregoada autonomia didático-pedagógica ser um mero discurso de forma a manter uma imagem de escola flexível, enquanto que a autonomia docente está arraigada a um sistema educativo pautado em regulamentações político-administrativas.

Quanto a isso Nóvoa (1992, p. 71) traz que:

A profissão docente é uma semiprofissão. Em parte porque depende de coordenadas político-administrativas que regulam o sistema educativo, em geral, e as condições do posto de trabalho, em particular. A própria profissão foi ganhando forma à medida que ia nascendo a organização burocrática dos sistemas escolares e, por isso, é lógico que a sua própria essência reflecta as condições do meio em que se molda.

Percebo, a partir das palavras de Nóvoa (1992), que a prática docente constitui-se em decisões individuais, contudo está condicionada a regulações organizacionais que são fundamentais à constituição de um espaço construído por normas coletivas. Para tanto, o papel do professor nesse espaço configura-se a partir da burocracia que regulamenta a educação, delimitando, dessa forma, as margens de sua autonomia no espaço escolar.

Poucos são os professores da escola que atuam nos dois âmbitos (Ensino Fundamental e Ensino Médio) e que, conseqüentemente foram impedidos de participar. Apesar disso, uma professora, que aqui chamarei de **CI** para preservar a sua identidade, procurou-me para saber da possibilidade de trabalhar a temática do *bullying* com seus alunos mesmo sem participar das reuniões.

Durante a nossa conversa, ela relatou o quanto considerava pertinente as discussões as quais me propus a estabelecer com o grupo de professores e lamentou não poder participar. Ofereceu-se para discutir sobre *bullying* em outros horários possíveis, assim como, a realizar atividades conjuntas com os demais colegas para buscar uma atenuação das práticas de violência na escola. Nesse sentido, ganhamos uma agente no processo de ação frente ao *bullying* escolar. Essa, apesar de não poder participar das reuniões atuou lado a lado conosco na

minimização dessa violência e teve a sua participação, nos “bastidores” da pesquisa, acolhida pelas demais professoras.

A aceitação do grupo quanto à proposta de refletir sobre as próprias práticas, de forma a buscar alternativas para minimização do *bullying* escolar, me remeteu a uma satisfação pela escolha da pesquisa-ação como forma de trabalho, uma vez que, dessa forma, senti-me comprometida em partilhar além do saber, mas também as vivências e as angústias que assuntam nesse espaço em que eu também atuo como docente. Dessa maneira, assumi a partir desse momento, juntamente com o grupo de professoras participantes, a responsabilidade de olhar criticamente o fazer docente, de forma de buscar as transformações necessárias para a minimização dessa violência escolar e qualificar as práticas em educação visando à inclusão educacional dos alunos.

6.2 Construção e compreensão dos eixos de análise

Optei por constituir eixos de análise, para caracterizar as interpretações dos dados coletados durante a investigação. Diferente de constituir categorias que engessam e classificam os dados coletados, essa forma de organização permite que eu possa direcionar um olhar reflexivo para os mais diversos âmbitos desse processo construído de maneira conjunta através de ciclos sucessivos de planejamento, ação, observação e reflexão.

Os eixos de análise foram estabelecidos de forma a contemplar os diferentes momentos dinâmicos que constituíram a pesquisa, e que foram de fundamental importância ao contemplar os objetivos previamente propostos.

Dessa forma, passo aos seguintes capítulos que constituem o relato imperativo e reflexivo dos eixos de análise dessa dissertação.

7 SER DOCENTE FRENTE ÀS PRÁTICAS DE BULLYING ESCOLAR: RECONHECENDO ESSE FENÔMENO.

7.1 Identificando o conceito de *bullying*: contextos e práticas.

“Eu carrego isso até hoje, o que o bullying significou na minha vida, eu tive o meu primeiro casamento fracassado, meu filho é filho de pais separados, que carregam problemas psicológicos, tudo em relação a, não é nem baixa autoestima, é nenhuma autoestima” (Professora C).

Relatos como o da **Professora C**, no primeiro encontro, foram à motivação para construir uma proposta para a discussão da segunda reunião: compreender o que as professoras participantes da pesquisa identificam ser o *bullying* escolar.

Acredito que compreender o que seja o *bullying* configura-se como o passo inicial para conseguir identificá-lo no espaço escolar e diferenciá-lo de outros tipos de violência ou de brincadeiras e, dessa forma, encontrar alternativas de ação frente a esse fenômeno. Quanto a isso Fante (2005, p. 67) traz que:

É necessário que nossos professores sejam capacitados e habilitados para lidar com esse fenômeno uma vez que ele os atinge diretamente, a considerar o baixo rendimento, observado em vários alunos como “resultado do seu trabalho”; também os afeta veladamente, de maneira sutil e estressante, dentre outros motivos, pelo fato de ser o professor um ser emocional, capaz de perceber e captar tanto as atitudes e interesses dos alunos como o clima emocional da turma. Caso ele não tome consciência de que está convivendo num ambiente onde uma grave síndrome social se desenrola, poderá sofrer sérias consequências – aliás esse é um tema inédito que precisa ser objeto de pesquisa. Esperamos que, no menor espaço de tempo possível, tenhamos no país professores que estejam a par desse tipo de comportamento violento, sendo capazes de distingui-lo dos comportamentos ditos normais entre os alunos, contribuindo assim para fazer da escola o melhor lugar do mundo, propício para o estudo e para o trabalho.

Partindo desse pressuposto, na segunda reunião, o conceito de *bullying* foi o foco principal da discussão e reflexão junto as participantes da pesquisa, estiveram presentes sete, das nove professoras que aderiram à proposta. Inicialmente

apresentei a elas uma diversidade de materiais como, cola, papel, tesoura, lápis de cor, lápis de escrever, caneta, massa de modelar, jornais, revisas, barbante entre outros então solicitei que com o auxílio desses materiais elas demonstrassem o que consideram ser o *bullying* escolar.

De imediato foram explorando os materiais, identificando o que havia em cima da mesa, escolhendo os seus artefatos. A **Professora Si**, começou a falar sobre o tema, afirmando expressar-se melhor em palavras. Dessa forma as discussões começaram a emergir, enquanto algumas produziam seus materiais como forma de caracterizar o que entendem por *bullying* escolar.

Bullying? Eu pensei em uma pessoa sentadinha em uma cadeira e os colegas todos chamando ela de apelidos. (Professora I)

Eu imaginei alguém sendo diminuído, um maior apontando para um pequenininho encolhido em um canto. (Professora Mi)

As palavras da **professora I** e **Mi** vêm exemplificar as relações que se estabelecem frente a um contexto de Bullying escolar, dentre as quais, está a humilhação, os apelidos caracterizados por uma agressão de forma direta. Retomo Fante (2005), quando traz que o *bullying* ocorre de maneira direta quando há agressões físicas ou intimidações através de apelidos pejorativos, humilhação, insultos, constrangimentos.

A percepção de como se configura o bullying escolar, assim como das diferentes formas de manifestação, advém da grande diversidade de ações que o compõem, e que, se referem aos comportamentos agressivos e intencionais nesse espaço. Por vezes, uma dinamicidade de atitudes agressivas entre pares, pode levar o *bullying* a ser confundido com brincadeiras, ou até mesmo, passar despercebido pelos adultos, sendo, dessa forma, de extrema relevância conhecer como se caracteriza essa prática de violência.

Perceber as práticas de violência em um ambiente educacional requer um olhar atento do docente ao cotidiano em que atua e às diferentes situações vivenciadas pelos alunos. A maneira com que o *bullying* caracterizado pela **Professora Mi** remete a construção de uma visão de inferioridade da vítima com relação aos agressores, o que é muito comum no próprio ambiente em que se realizou a pesquisa, como é perceptível através de sua fala quando traz que:

*“Um aluno chegou pra mim, e disse que não queria mais jogar, ele disse: ‘**professora não quero mais jogar, todos me incomodam, eu não sei jogar, ai me chamam de apelido e eu tenho que ficar quieto porque senão é pior**’ (aluno). Por isso que eu acho que o **bullying é muito sério, ele atinge aquelas pessoas mais tímidas, as mais frágeis**” (Professora Mi).*

Goffman (2010), atribui as manifestações do *bullying* escolar às diferentes formas de relações estabelecidas entre os indivíduos que, em geral, transcende a comunicação verbal podendo envolver a aparência física, o modo de falar, expressões faciais, sua postura frente às diferentes situações. Dessa forma, Gisi (2011), entende que a comunicação tem um caráter contínuo que resulta em uma interação entre os alunos e que, apresenta relação com os comportamentos existentes no indivíduo, podendo gerar comportamentos de *bullying* escolar.

Dessa forma, as **Professoras I e Mi** já trazem em sua fala acerca da representação que tem do *bullying*, um fator a ser considerado, que é a fragilidade da pessoa que está sofrendo a agressão. Em geral, o *bullying* acontece inicialmente com pessoas que apresentam dificuldades de relacionamento e segundo Gisi (2011), se comunicam com alguma fragilidade.

Convergindo com a concepção da **Professora I**, a agressão mais comum entre os estudantes está na prática de colocar apelidos, o que, como indicam Gisi (2011) e Goffman (2007), está relacionada principalmente a existência de preconceitos que envolvem questões étnico-raciais, orientação sexual, deficiências, idade, gênero e classe social. A partir desses atributos as pessoas podem ser aceitas ou não em meio a um dada sociedade o que, reflete nas atitudes das crianças e adolescentes que sofrem influência desse meio.

Fazendo alusão ao o exposto, trago a fala das professoras abaixo:

*“Eu acho que o **bullying é preconceito**. É a palavra que mais especifica assim, eu acho que é preconceito. **Preconceito contra o negro, contra o gordo, com o homossexual, o feio ou o bonito, o inteligente ou o burro**, que é chamado até aqui na escola né, o que tem mais condições” (Professora A).*

*“**Preconceito com o diferente na verdade né**” (Professora I).*

*“**Mas, gurias temos que ver bem essa diferença, de bullying e preconceito, acho que não é a mesma coisa, né?**” (Professora C).*

Apesar da relação do *bullying* com a intolerância aos que se diferem dos padrões estereotipados construídos por uma dita normalidade, não se pode sinonimizar com o preconceito, uma vez que, esse último se edifica a partir de uma configuração histórica e individual de cada sujeito, em que, se faz um pré-julgamento ou um juízo antecipado de um indivíduo por suas características, enquanto o *bullying* compõe atitudes agressivas ou opressivas ocorridas em caráter repetitivo e aparentemente sem motivo evidente contra um determinado sujeito.

Quando se traz essa relação entre *bullying* e preconceito, acredito ser necessário refletir, acerca de como se configura nossa sociedade frente às diferenças e multiplicidades emergentes que a compõem, assim como os aspectos que envolvem os relacionamentos advindos dessas diferenças.

Para tanto, vivemos em uma sociedade com um sistema econômico capitalista, individualista, que traz o discurso da inclusão, mas que preza a competitividade, a conquista e estabelece parâmetros de avaliação e seleção. Isso se traduz em uma busca por uma identificação quase obsessiva estabelecida, de quem está ou não qualificado a exercer determinadas funções na sociedade, e trazem, segundo Bandeira e Batista (2002), novas linhas de demarcação no domínio das interações sociais, selecionando, homogeneizando e conseqüentemente gerando atos de intolerância e agressão a quem foge dos padrões estabelecidos.

Na escola essas vivências também ocorrem, uma vez que, as crianças e adolescentes vem sendo estimulados a uma competitividade nos espaços em que frequentam, assim como, vivem a busca desenfreada por uma aceitação do outro devido ao estabelecimento de padrões midiáticos e de exigências culturais, o que Beaudoin e Taylor (2007), discutem como sendo os chamados bloqueios contextuais¹⁹.

Esses bloqueios vêm configurando o sujeito a partir de um padrão estabelecido pelo espaço em que convive e atribuindo a necessidade de estar de acordo com um conjunto amplo de especificidades e deveres determinados por esse espaço. Baudoin e Taylor (2007) trazem que, esse esses deveres tem um impacto significativo nos problemas que possam emergir na vida da pessoa, assim como, para o surgimento do *bullying*.

¹⁹ Retomar o conceito no capítulo 4, item **4.4 Principais causas do *bullying* escolar.**

Como exemplos dos bloqueios contextuais e do impacto que esses causam nos sujeitos, Baudoin e Taylor (2007, p. 24) afirmam que:

Por exemplo, a anorexia só pode se desenvolver em uma cultura que valorize a magreza; o roubo só pode se desenvolver em um contexto de distribuição desigual de recursos, ou de valorização das posses materiais, ou em ambos os casos; a violência doméstica, na maioria das vezes, ocorre em culturas nas quais os homens têm mais poder do que as mulheres; o *bullying* geralmente acontece nas culturas em que os meninos precisam mostrar que são durões; os adolescentes somente rebelam-se contra os adultos naquelas culturas que lhes conferem pouco poder na juventude.

Então, quando se vive em uma cultura permeada por esses discursos subjacentes aos bloqueios contextuais, podemos trazer ao contexto escolar a influência desses fatores, mesmo que, por vezes, externos a esse espaço, eles interferem diretamente nos sujeitos que o compõem, afetando-os com maior ou menor intensidade dependendo das experiências que cada um apresentar, assim como, das percepções e dos discursos vigentes no meio em que convivem.

Em complementaridade com a reflexão acerca dos bloqueios contextuais, trago um diálogo nosso durante a reunião, no momento em que discutíamos justamente a influência dos contextos em que o sujeito vive no desenvolvimento de atitudes agressivas e de *bullying* na escola:

“[...] envolve todo um contexto né, em que eles estão inseridos, e não unicamente os dois, o que agride e a vítima, mas se for dentro de uma sala de aula, por exemplo” (Eu).

“Concordo” (Professora Si).

“O que eu to fazendo com o meu colega, lá fora estão fazendo comigo, na minha casa estão fazendo comigo. Onde eu moro, alguém da família: ‘Ele é mais fraco né, vou pegar ele!’. Então ele tá sofrendo lá, e tá fazendo aparecer aqui. E isso eu penso, que quem faz, alguma coisa tem (Professora Mi).

É verdade (Professora I).

Nesse sentido, retomando a discussão do preconceito içado pela **Professora A**, em consonância com o diálogo exposto acima, acredito que o *bullying* configura-se como uma das consequências do preconceito construído frente a um espaço social que valoriza padrões de beleza, de intelectualidade, em que se preza o consumo. Pessoas que fogem a esse padrão estão sujeitas a julgamentos

preconceituosos, estigmatizantes a ponto de sofrerem agressões sucessivas dentro e fora dos espaços escolares, e muitas vezes, caracterizadas como *bullying*.

Quanto ao exposto, Antunes e Zuin (2008, p. 36) indicam que:

Ora, o bullying, tal como conceituado, não é, de maneira alguma, uma simples manifestação da violência sem qualquer fator determinante. Na verdade, o bullying se aproxima do conceito de preconceito, principalmente quando se reflete sobre os fatores sociais que determinam os grupos-alvo, e sobre os indicativos da função psíquica para aqueles considerados como agressores.

Percebo a necessidade de destacar a importância das relações socioculturais para a constituição do sujeito, uma vez que, que a criança ou adolescente aprende muito através das sensações corporais, das pessoas e objetos que a rodeiam. Sendo as experiências que vivenciam nessa fase, de extrema relevância para o seu autoconhecimento, tornando-se base para a formação e desenvolvimento do conceito de “eu”.

As experiências sociais para Vygotsky (1991), se configuram de forma que o sujeito se apropria de experiências de outros, não somente na condição de interação imediata, mas também por meio da intersubjetividade, apoiando-se em conceitos regidos conforme o grupo sociocultural, o qual pertence, desenvolvendo as representações e criticidade acerca das pessoas as quais convive.

Durante o seu processo de escolarização, o estudante, apresenta a concepção de ‘eu’ formada a partir da importância do outro social, uma vez que, segundo Almeida (1997, p. 110), fazendo referência à teoria de Wallon (1979), “[...] o outro se constitui como um elemento essencial, estruturante da formação do eu, e a consciência de si e do outro (e do mundo) se elaboram a partir do estabelecimento de uma relação conflitual entre o **eu** e o **não-eu**”.

Nesse sentido, pode-se dizer que nos constituímos através das experiências. O contexto sociocultural é o palco das principais transformações e evolução do sujeito, possibilitando que aprenda e desenvolva formas de agir, ampliando as ferramentas de atuação, dentro desses contextos. Para Coll (1995, p. 20): “Uma das grandes metas do desenvolvimento humano é conseguir a integração efetiva no mundo social no qual encontramos imersos desde o momento do nascimento”.

Smith & Strick (2001, p. 191) ressaltam que:

A competência social também tem um impacto sobre o nível de conforto com o qual um indivíduo funciona no mundo real. A capacidade para formar

e manter relacionamentos não apenas melhora a qualidade de vida, mas é uma pedra fundamental na construção da auto-estima. Entre adolescentes, por exemplo, a conexão com um grupo de companheiros é parte essencial do estabelecimento da identidade.

Para tanto, percebe-se as relações sociais como um aspecto a ser observado na identificação do *bullying*.

Relações estas, que inicialmente se estabelecem em um amplo convívio social e que, acabam repercutindo dentro do espaço escolar, frente às singularidades de cada estudante em meio a uma diversidade sociocultural.

Isso se mostra evidente nas discussões estabelecidas durante a reunião, e é ilustrado pela **Professora B** quando apresenta o desenho (**Figura 3**) que fez para demonstrar a sua concepção de *bullying*:

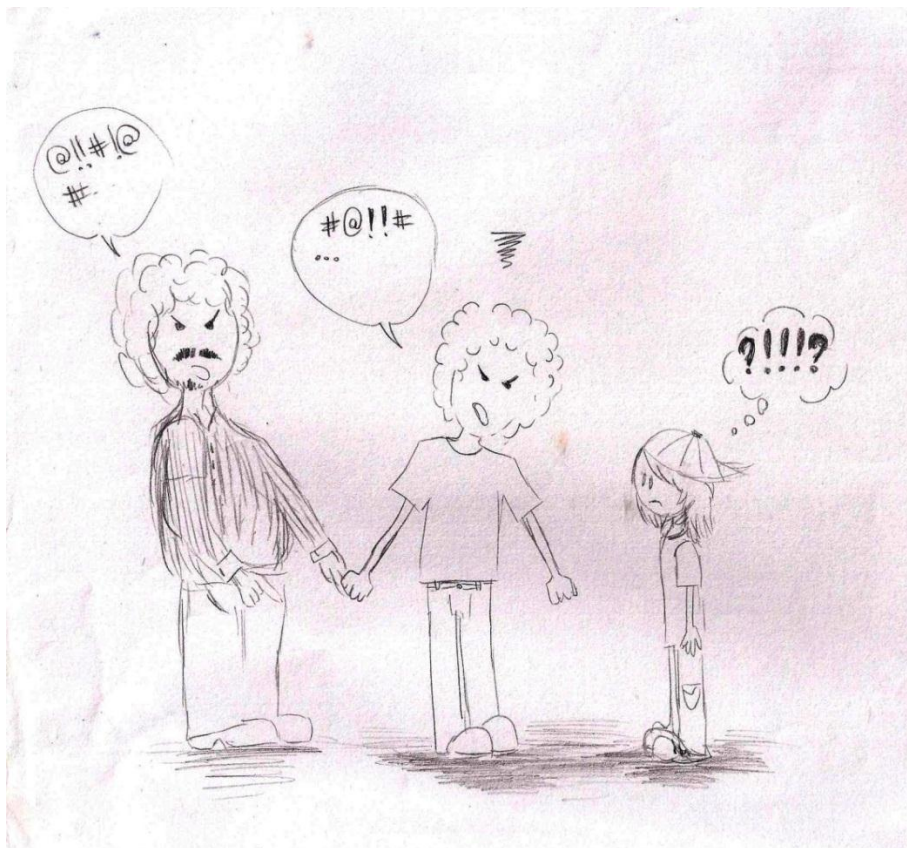


Figura 3 – Desenho da professora B

“Ah, eu pensei na causa estereotipada, que às vezes a gente pensa né que vem de casa, às vezes a gente sofre alguma

coisa em casa e desconta em alguém, então aqui tem o pai xingando o filho e o filho xingando alguma pessoa, que aparentemente não teria nenhum problema. O que muitas vezes acontece também” (Professora B).

Quanto papel da família na vida de uma criança ou jovem que pratica o *bullying*. Fante (2005), afirma ser a prática do *bullying* uma necessidade que, muitas vezes, o agressor tem de exteriorizar e reproduzir os maus-tratos sofridos em casa ou na escola, como uma forma de exercer a autoridade e de se fazer notado. Ainda, pode agir dessa forma, por ser a única maneira que lhe foi ensinada para lidar com possíveis inseguranças pessoais buscando, através de atos violentos, uma autoafirmação e satisfação pessoal.

Em consonância com o exposto pela **Professora B** e, dando enfoque à colocação da família no contexto do *bullying* escolar trago o diálogo estabelecido pelas professoras:

*“Por que **não são pessoas bem resolvidas** né, por que, aquele que a gente sempre acusa né, aquele que tá praticando e a gente diz assim: “ah, tem que fazer isso ou aquilo”, **naquele que pratica, só que esse também é uma criança que por traz daquela agressão dele, tem alguma coisa, né. Ele precisa de uma ajuda, não é um aluno que tenha aquela vida normal**, e que, tem pai, tem mãe bem resolvidos, ele não é bem resolvido né” (Professora Si).*

*“É verdade, por isso eu acho que **a família é muito importante, a gente tem que observar a família deles” (Professora I).***

Para tanto, a partir das palavras das professoras, considero importante ressaltar que o fenômeno *bullying* também apresenta suas raízes nos contextos em que a criança ou adolescente está inserido, sendo as situações familiares de extrema relevância para a constituição desse indivíduo, principalmente no que tange ao desenvolvimento de comportamentos agressivos, ou a transmissão de valores.

Fante (2005) traz que os pais ou familiares devem estar atentos aos comportamentos do estudante, de forma a identificar se esse está se configurando como uma possível vítima do *bullying* escolar, assim como, mostra-se necessário que os pais também façam uma reflexão acerca dos suas próprias condutas com relação ao filho, uma vez que, os estudantes podem estar reproduzindo essas no espaço escolar. Se a educação familiar for permeada por valores como o respeito e

a solidariedade, o estudante tende a refletir em suas atitudes esses valores, contudo se as condutas forem agressivas, são essas atitudes que ele vai reproduzir no ambiente escolar, podendo tornar-se um agressor em uma situação de *bullying*.

Nesse sentido, corroboro com a expressão das professoras quanto a importância de se estarmos atentas às relações familiares dos nossos alunos, uma vez que, essas podem estabelecer pistas acerca dos comportamentos que os estudantes venham apresentando no espaço escolar, assim como, se proposta uma parceria, podem tornar-se aliados na minimização desse tipo de violência, estabelecendo um acompanhamento na vida escolar de seu filho incentivando-o ou repreendendo-o quando necessário.

Estabelecendo diversas discussões, no decorrer da reunião, cada uma das professoras foi trazendo seu relato e demonstrando suas concepções e entendimentos acerca do *bullying* escolar. A **Professora So**, também citou o preconceito como um fator gerador desse tipo de Violência, fez um desenho (**figura 4**), e comentou sobre ele:



Figura 4 – Desenho da Professora So

*“Se eu fosse boa desenhista, desenharia mais coisas né, mas... Daí, como a A falou, é um preconceito, primeira coisa que eu, quando ela disse: ‘O que é pra vocês bullying’. Eu **pensei em preconceito, quatro olho, gordo, feioso, ou pode ser seco, taquara, olívia palito, girafa, era o que a gente mais ouvia no colégio, quando a gente estudava.** E eu vejo assim nos alunos né, como um dia uma menina da tarde veio ali, eu estava na supervisão. E ela dizendo que o colega tinha chamado ela de gorda, mas aí eu disse pra ela: ‘Eu sou gorda, tu tem que ficar triste se ele te chamasse de mal caráter de desonesta, mas gorda não é defeito’. Eu disse pra ela né, e ela tava se achando assim. Outro veio por que a colega chamou ele de negro, eu disse: ‘Mas tu é negro mesmo, não é defeito se te chamarem de negro’, então eles sofrem muito isso aí, e eu to vendo agora, nas turminhas.”*

Na fala da **Professora So**, está retratado um ponto que eu gostaria de destacar: “era o que a gente mais ouvia no colégio, quando a gente estudava”. Esse fragmento introduz um ponto crucial no nosso diálogo acerca das concepções de *bullying* escolar, uma vez que, as professoras passaram a relatar as experiências pessoais e familiares vivenciadas frente a esse tipo de violência.

Beaudoin e Taylor (2006), trazem a experiência como um fator preponderante para a compreensão de como se configura esse tipo de violência em um espaço escolar. A identificação desse fenômeno, assim como, o modo com que ele se estabelece entre os alunos requer que resgatemos atitudes e situações vivenciadas por nós mesmos e, dessa forma, mostra-se possível estabelecer uma ponte entre o que passam os alunos envolvidos nesse tipo de violência e a percepção dos professores quanto a isso.

Nesse sentido, trago agora para análise reflexão as falas das professoras que relataram as suas experiências pessoais com relação ao *bullying*, debatendo acerca das consequências desse tipo de violência na vida dos indivíduos que passam por isso:

*“[...] e outra coisa também, que eu acho assim ó, **são as consequências do bullying que doem**, eu fico impressionada, porque dentro da minha casa eu passei com a minha filha, eu sofri muito, e hoje tem as consequências do que ela é, do que a minha filha é. Tudo que ela passou, agora ela ficou tímida em certos aspectos, ela tem medo de enfrentar algumas coisas, ela é decidida, mas é aquela coisa que eu noto que foi em função daquele tempo que ela foi gorda no colégio, falando gorda mesmo né [...]. E, com o que aconteceu*

agora ela tem medo até de enfrentar uma relação, uma relação afetiva, por medo de não ser aceita. Isso é a consequência, **porque a gente fala do bullying, o bullying é isso, bullying é aquilo, mas essas consequências que ficam gurias é as consequências que são o pior, porque, enquanto eles tão sofrendo ali, eles tão sofrendo, mas e depois que eles tem consciência do que eles já sofreram, dói muito**”.(Professora A)

“E isso pode vir também, do próprio professor, por exemplo, o meu maior trauma é com o professor de educação física, eu era envergonhada para fazer educação física e ele disse que eu era mais lenta que uma tartaruga. **Tinha uma olimpíada que ele não me deixou participar, porque eu ia prejudicava a equipe.** Gente, eu nem na academia vou agora, estão insistindo muito pra eu ir, mas eu tenho medo de não saber fazer, de não conseguir, é complicado”. (Professora I)

Gurias, eu já fui ao contrário, **eu não sofri bullying de fora, eu sofri bullying dentro de casa.** É, então talvez eu seja mais resolvida nessa questão assim, por causa disso, por que os estranhos, no colégio, nunca me chamaram de gorda, baleia e coisa. Mas em casa, **eu sofri bullying da minha família, de dizerem assim ó: ‘Tu vai ter que só namorar na janela, por que quando te olharem...’** sabe? Pessoas da minha família mesmo, da minha avó, da minha mãe, meu pai. Meu pai disse assim, **aí na época não existia calça jeans né, então eu gorda, minha vó fazia as calças pra mim de malha, então imagina, um dia meu pai olhou pra mim e disse assim: ‘ai parece que tu está de fralda’.** Sabe, sempre diziam essas coisas, então depois eu tive isso ai com homens, os guris, meus irmãos sempre: ‘a baleia, o mamute’ sempre era isso. Ta, daí eu era bem tímida assim, só ficava em casa e tudo, sempre tímida né, **mas no colégio nunca me disseram nada, na rua também não, era sempre em casa.** Ai quando eu fui pra faculdade, eu sempre achava a mesma coisa que ela disse assim ó, eu não tenho poder pra conquistar ninguém. (Professora So)

[...] todo mundo aqui falou da aparência, do físico, **eu posso dizer que dentro da minha casa me chamavam de burra: ‘sua burra, tu não sabe de nada, porque não sei o que’.** Meu pai, e tipo, meu pai terminou o segundo grau e parou sabe, **não sei se foi por ele ficar me provocando, me cutucando, chamando disso ou daquilo, eu sempre li, sempre gostei da parte intelectual assim, sempre tentei desenvolver mais esse aspecto, até a aparência eu nunca..** Mas, eu to fazendo o mestrado e terminei uma faculdade

agora, não sei, se eu fui atrás disso pra provar pra ele, pra ele ver quem é que é burra. (Professora B)

Essas falas vêm demonstrando a importância de obter uma identificação individual com o problema, uma vez que, as experiências vivenciadas pelos professores atuam no exercício de sua profissão como um alerta para identificação das diferentes práticas de *bullying* que possam estar acontecendo com os seus alunos. A construção coletiva e reflexiva do que é o *bullying*, fez com que os professores resgatassem suas individualidades e dessa forma, compreendessem a extrema relevância de ouvir, de saber o que está acontecendo com o outro, com o seu aluno, quais são as situações que permeiam a agressividade demonstrada no ato de *bullying* escolar.

Corroborando com essa afirmativa, cito as palavras de Baudoin e Taylor (2006, p. 76):

É mais fácil essas experiências se os educadores puderem estabelecer uma relação pessoal com as experiências dos alunos – quer seja recordando parte das suas vidas como alunos, ou fazendo uma associação com a atual percepção que esses alunos tem da pressão que sofrem na escola (mesmo como adultos).

Freire (1986) enfoca que como professores também precisamos estar abertos para o diálogo com os alunos, para aprender pela experiência com eles, numa relação educacional que se configura de certa forma, informal.

Desse modo, as atitudes tomadas frente à identificação do *bullying* ganham um caráter de autorreflexão, perpassando pela busca de alternativas que se adequem a cada situação, visando à compreensão do fenômeno como um todo, identificando quem são os agentes responsáveis pelo *bullying* escolar e por fim, constituindo formas de intervenção frente a essas práticas que podem ocorrer de forma tão plural. Como exemplo disso, trago mais um diálogo constituído pelas professoras durante a reunião:

“A gente tem que se por no lugar de mãe, por que eu vejo assim ó, podia ser o meu filho aquele ali que tá sendo excluído, ou tá sofrendo bullying” (Professora Mi).

“É, as vezes eu faço isso, na hora de lidar com os alunos, eu lembro de tudo que passei com a minha filha, aí penso no que eu poderia fazer por eles” (Professora A).

“O meu filho pode estar sendo excluído. Então, eu não queria que fizessem isso com o meu filho, eu não vou fazer isso com os meus alunos, nem vou deixar os colegas fazer com eles né. A gente tem que pensar nesse sentido” (Professora Mi).

Identificar o Bullying configura-se como o primeiro passo em busca do entendimento desse fenômeno. Isso pode ser feito, a partir das vivências relatadas pelos sujeitos envolvidos nesse processo, através de uma observação minuciosa das relações estabelecidas em sala de aula, estudos teóricos na área, discussão com os colegas de profissão.

Frente a isso, criar um clima de respeito e confiança dentro do ambiente escolar configura-se como um papel fundamental do professor para que se tenha sensibilidade em relação ao que o aluno pode trazer de experiências de violência e agressividade.

Fante (2005. p. 91) afirma que

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

A partir das reflexões levantadas na reunião inicial pode-se aferir que as professoras têm uma compreensão significativa do que é o bullying, assim como, de quais as consequências desse processo na vida de seus alunos. As correlações feitas com a família, a escola, a sociedade, o preconceito, demonstraram a importância de se constituir em conjunto com as professoras uma visão geral do problema, a partir das experiências vivenciadas dentro da escola, de forma a compreender como os alunos se configuram frente a esse fenômeno e como iniciar uma construção de alternativas para minimização do *bullying* nesse espaço.

Fante (2005) ressalta a importância de fazer essa identificação do bullying nas instituições de ensino, uma vez que, ocorre, com maior ou menor incidência, em todas as escolas do mundo, independentemente das características culturais, sociais e econômicas do alunado e que, acaba sendo uma fonte geradora de outros tipos de violência. Nesse sentido, sensibilizar a comunidade escolar a reconhecer o fenômeno, permitirá saber de onde partir para combater essa prática de violência, que, por vezes ocorre de forma velada aos nossos olhos.

Pouco antes do término da reunião, a partir de um relato, algumas perguntas surgiram, sendo de extrema relevância para o planejamento e constituição do encontro seguinte:

Sabe o que é, o bullying é altamente excludente e eu tenho medo de não saber lidar com isso, quando eu estiver com os alunos, como vamos saber exatamente quem agrediu quem? Quem é que agride? Quem é que sofre? Tenho medo de ser injusta e piorar a situação deles, que já é difícil (Professora A).

Atrelando as reflexões realizadas durante esse primeiro encontro, assim como, a dúvida da **Professora A**, eu, ainda preocupada com a identificação do que é e como se configura o *bullying* nesse espaço escolar, construí o planejamento da segunda reunião baseado na identificação dos personagens dessa trama.

7.2 Reconhecendo e caracterizando os agentes do *bullying* escolar

Ainda no mesmo eixo de análise, tem-se a identificação dos personagens do *bullying* como um fator primordial no reconhecimento dessa prática de violência frente ao cenário escolar, uma vez que, são os agentes diretos da aceitação e disseminação dessas agressões.

Fante (2005) traz como primeiro passo para constituir um trabalho de atenuação do *bullying* escolar, o conhecer a realidade a qual estamos inseridos, assim como, quem está atuando nessa. O autor diz que, quando isso acontecer os problemas que ocorrem na escola serão humanizados, passando a ser vistos como uma porta para a reflexão e estudo dos casos, de forma que, todos os envolvidos se empenhem e se comprometam na busca de soluções.

Nesse sentido, no objetivo de adentrar nessa questão propus na segunda e terceira reunião com os professores que pudéssemos refletir e debater sobre como se caracterizam os personagens do *bullying* dentro da nossa escola, a partir de estudos teóricos, atividades dinâmicas e interpretativas, relacionando com as situações vivenciadas diariamente em sala de aula.

Inicialmente, entreguei a elas Histórias em Quadrinhos (ANEXO 2) que ilustravam casos de *bullying*, pedi que identificassem as vítimas, os agressores e os

expectadores²⁰ e que, relacionassem com situação que já haviam vivenciado na escola. Durante as discussões fui inserindo os tipos de vítima (típica, provocadora e agressora), agressor, e expectadores (ativos, passivos e neutros)²¹ e na terceira reunião, discutimos principalmente acerca de quais as características de cada um dos personagens e o que devemos observar para identificá-los.

As Histórias em Quadrinhos foram importantes na identificação, uma vez que apresentavam as diversas facetas dos personagens que compõem o *bullying* escolar. Contudo, as discussões das duas reuniões centraram-se principalmente nas alternativas as quais podemos lançar mão para identificar essa violência no dia a dia assim como, em uma reflexão sobre a própria prática frente às situações que possam estar gerando *bullying*.

Essa percepção foi desenvolvida pelos professores durante as nossas discussões, como é perceptível na fala das **Professoras A e Mi**:

Precisamos saber identificar, quais são as características, que é pra saber lidar com isso né? Tu tá lidando com vários tipos de cabecinha né (Professora A).

E criança é criança né, tem que saber lidar com isso (Professora Mi).

Sim, tem umas vítimas que superam rapidinho aquilo ali, e outros não superam né, então eu acho assim ó, que, temos que saber caracterizar quem sofre e quem pratica o bullying (Professora A).

Dan Olwes, segundo Silva (2010), já trazia a importância de os professores estarem atentos a vários aspectos, comportamentais das crianças e dos adolescentes, considerando os possíveis papéis que cada um deles pode representar em uma situação de *bullying*.

Nesse sentido iniciamos com a identificação das vítimas, a partir dos estudos de Silva (2010) que descreve algumas as características principais que esse personagem pode apresentar no espaço escolar. São elas:

- Encontram-se frequentemente isolados do grupo ou perto de algum adulto como forma de buscar proteção.

²⁰ Personagens do *Bullying* escolar. Fonte (2005), Beudoin e Taylor (2006), Silva (2010), Calhau (2011).

²¹ Rever quadro página 49 – Personagens do *bullying* escolar.

- Na sala de aula são retraídos. Tem dificuldade de perguntar ao professor, ou emitir opinião aos colegas, quando tem que fazer isso, ficam inseguros e ansiosos.
- Apresentam faltas frequentes.
- Comumente estão tristes ou aflitos, podem até chorar sem expor os motivos.
- Vão perdendo o interesse pelas atividades e tarefas escolares.
- Em alguns casos, apresentam hematomas, arranhões e ferimentos, roupas rasgadas. Deve ser observado o surgimento dessas características no decorrer do período de aula.
- Algumas vítimas podem também apresentar atitudes agressivas, reproduzindo com outra pessoa os maus-tratos sofridos.

Frente às discussões dessas características a **Professora A**, passou a anotar alguns alunos que vinham apresentando comportamentos semelhantes a esses, e compartilhou em sua fala a seguinte história:

*“Sabe que aconteceu na 7ª série? Aconteceu assim ó: eu estava dando as notas dos alunos e aí aquele aluno novo, bem quietinho, foi muito bem na minha disciplina, e quando eu dei a nota, uma menina disse assim: “só podia ser o nerdzinho da aula”. Ele ficou assim sabe, triste sem jeito, aí eu disse assim: “Fulana, tu acha que isso é um defeito?”. E o que mais me impressiona é que essa menina também é boa de nota. Acho que é ciúmes. Mas então assim, aquilo ali, como ela é uma menina que bastante influente na turma, extrovertida, persuasiva e ele é novo e tímido, a opinião dela já conta para os outros.[...] Ela tem uma influência sobre a turma, o que aconteceu? Ele ficou retraído e a turma toda já ficou chamando ele de ‘nerd’, agora ele tá faltando bastante e as notas dele estão caindo. **Eu já conversei com a turma, mas agora to pensando que preciso fazer alguma outra coisa pra mudar isso, né” (Professora A).***

O que se percebe na fala da professora é que estamos ante a um caso de bullying em que o aluno em questão configura-se como vítima de *bullying* escolar, uma vez que, atende às características descritas por Silva (2010). Calhau (2011), traz que, por vezes, o aluno “novato”, como é o caso do estudante foco do relato da **Professora A**, chega muito retraído nesse novo ambiente, o que acaba fragilizando-o ainda mais frente aos outros colegas.

Considero relevante destacar que a professora, com a sua fala evidencia um processo de identificação dos casos de *bullying* na escola, a partir de uma reflexão sobre o seu cotidiano e da sua prática enquanto docente. Esse aspecto vem ao encontro do que se propõe a pesquisa-ação, uma vez que, apresenta a proposta de uma teorização e reflexão crítica sobre a própria atuação frente à problemática proposta de maneira a encontrar novos caminhos de planejamento e ação.

Esclarecendo esse aspecto, trago Kemmis e McTaggart (1988, p. 31) quando dizem que:

La investigación-acción induce a las personas a teorizar acerca de sus practicas, inquiriendo em las circunstancias, la acción y las consecuencias de ésta y comprendiendo las relaciones entre la circunstancia, las acciones y las consecuencias em sus propias vidas. Las teorías que desarrollan aquellos que se dedican a la investigación-acción pueden expresarse inicialmente em forma del modo de ser y de operar de las prácticas.

Aproveitando a explanação feita pela **Professora A**, convidei-as a identificar o agressor nesse caso relatado, indagando-as acerca de qual dos alunos era o agressor, a estudante que começou, ou os demais que continuaram apelidando o estudante? As mais diversas opiniões surgiram, e para esclarecer, considero importante recorrer à caracterização de Silva (2010), sobre alguns comportamentos que podem ser típicos de um agressor. São eles:

- Iniciam brincadeiras de mau gosto, que evoluem para gozações e provocações.
- Colocam apelidos pejorativos e maldosos.
- Insultam, ameaçam, difamam, menosprezam, constrangem outros alunos.
- Ameaçam direta ou indiretamente.
- Dão ordens, dominam e subjagam seus pares.
- Perturbam ou intimidam com palavras ou agressões físicas como socos, beliscões empurrões etc.
- Envolvem-se constantemente em discussões entre alunos e professores, tanto de forma direta quanto de forma velada.
- Pegam materiais, ou pertences dos outros colegas sem constrangimento ou, até mesmo sob coação.

Quanto a essa identificação, acredito ser relevante destacar que o agressor não necessariamente tenha que estar enquadrado em todas essas características, contudo, são demarcações de comportamentos que proporcionam ao professor um

olhar mais atento às relações que esse aluno está estabelecendo dentro da escola, podendo em uma delas estar presente alguma situação de *bullying*.

Para tanto, em se tratando de buscar uma identificação do agressor no caso descrito pela **Professora A** em conformidade com os escritos de Silva (2010) trago o diálogo seguinte:

“Pois é, acho que agora é a turma toda, a turma já olha pra ele por que ele veio transferido, ele entrou depois. E ele é retraído” (Professora Mi).

“E ele é muito retraído” (Professora A).

“Se tu dá atividade em grupo ele não é convidado. Ele fica quietinho, ele não se acha com os colegas, ninguém procura ele, pra sentar com ele” (Professora Mi).

“Isso mesmo. É exatamente o que acontece. E daí eu pensei na hora, eu como professora né, pensei assim: ‘e se esse aluno sentir que tirar notas boas é um defeito pra ele se inserir na turma’. Fiquei muito preocupada, temos que fazer alguma coisa. Mas essa menina também é agressora por falar isso? Eu não esperava isso dela. Tu vê, uma menina bem, que tem influência ali dentro da turma, mas ela faz parte da turma e ali acho que a turma tá fazendo isso” (Professora A).

As discussões permeiam em torno de compreender os motivos pelos quais se justifica esse caso de *bullying* na escola. No entanto, acusar de agressores a turma como um todo, se mostra incoerente, visto que, são distintas as personalidades que constituem esse grupo no espaço da sala de aula e alguns, podem estar agindo meramente como espectadores. A identificação dos reais agressores requer uma observação minuciosa do dia a dia em sala de aula, ou talvez, a constituição de diários de campo das situações de agressão que ocorrem, por parte de todos os professores a fim de comparar e debater as percepções de cada um, e somente assim, identificar e nomear algum agressor.

Como uma opção de trabalho inicial com essa turma, propus as professoras uma conversa sobre o que é o *bullying*, uma vez que, os alunos podem não estar cientes de que suas atitudes estão imersas em um fenômeno de tamanha proporção e causando constrangimentos que podem causar danos ao colega.

Dentre os personagens do *bullying* escolar estão os espectadores que, segundo Silva (2010), não costumam ter um comportamento muito marcante. A

identificação desses depende principalmente de observação cuidadosa do contexto diário de sala de aula.

Em geral, os espectadores se mantêm calados sobre as situações de *bullying* que presenciam e tomam essa atitude, na maioria das vezes, por medo de tornarem-se vítimas também. Quando indagados sobre o assunto, em geral disfarçam, contando cenas de filmes, ou algo que viram na internet, mas não os casos que vivenciam na escola.

Os professores podem estar incluídos nesses personagens, agindo como agressores ou até mesmo, sendo vítimas de *bullying* escolar. Quanto a isso, trago para reflexão a fala da **Professora B**, referindo-se a como se sentia perante a uma turma em que alguns alunos vinham apresentando atitudes agressivas.

[...] eles se unem pra fazer as coisas. Eu entro na sala e me da vontade de chorar. [...] Esses dias eu tive que me controlar pra não chorar. Não aguento mais, eu estava pensando em pedir pra trocar pra noite (Professora B).

Infelizmente uma realidade vigente nas escolas é a violência constante e contínua entre professor e aluno. Sabe-se que há muitas décadas os docentes emanam seus comportamentos de maneira a servir como exemplo a seus alunos. Contudo, a escola vem enfrentando uma transcendência nessa relação professor aluno, sendo que hoje em dia, ambos podem assumir um papel de agressor, cometendo práticas de *bullying* um contra o outro.

Atualmente, em muitos casos a escola depara-se com uma situação em que segundo Silva (2010), o professor se destitui de suas obrigações e acaba criando situações que podem ameaçar constranger ou colocar em risco a integridade física e/ou psicológica de um estudante. Nesse caso cabe a direção da escola apurar os fatos e, caso se confirmem as atitudes de *bullying* por parte do docente, deve-se aplicar as penas previstas pelo regimento da escola ou então procurar órgãos superiores, bem como proporcionar apoio ao aluno que sofreu a agressão.

No entanto, no caso da **Professora B**, essa pode estar configurando-se como a vítima do *bullying*, o que segundo Silva (2010), vem se tornando uma prática crescente no panorama educacional das instituições de ensino. Nesses casos, Fante (2005) pondera que, ao sofrer qualquer ameaça ou outra forma de maus-tratos por parte dos alunos, o professor deve procurar imediatamente a direção da escola, de

maneira a resolver o problema internamente. Caso nada aconteça o professor tem o direito de ir até uma Delegacia de Polícia registrar ocorrência.

Podemos pensar então, que a escola possui um papel fundamental nos processos formativos do sujeito em âmbito acadêmico e pessoal, servindo como via de acesso ao exercício da cidadania e promovendo a socialização dos indivíduos (Silva, 2010). Nesse sentido, a autora afirma ainda que, o ambiente escolar é como um todo responsável pela educação, proporcionando um vasto ambiente de simbolizações, promovendo a constituição da subjetividade do aluno, bem como, a construção de sua identidade.

Para tanto, as práticas de *bullying* na escola poderão ser combatidas se todos os setores estiverem atentos às relações que se estabelecem nesse ambiente, tendo o professor o papel de repensar suas práticas pedagógicas, de maneira que elas expressem relações de entendimento e respeito às diferenças, que são os valores constituintes da matéria prima da educação, e ferramentas essenciais no combate às práticas de violência nesse espaço.

8 COTIDIANO DOS PROFESSORES: IDENTIFICANDO OS PERSONAGENS DO *BULLYING* ESCOLAR.

8.1 Estudos dos casos de *Bullying*: quem são os nossos alunos?

Uma das primeiras ações que o professor deve ter frente à busca por minimizar a realidade do *bullying* escolar é o construir um mapeamento desse fenômeno no espaço em que atua. Gisi (2011), assevera ser importante conhecer os integrantes do processo, identificar como eles se articulam, como pensam, como vivem além do universo de representações do fenômeno. As respostas para essas questões são obtidas por meio de observações, reflexões e diagnóstico dessa realidade que são fundamentais para o estabelecimento de propostas de ação frente a essa violência.

Para tanto propus as professoras essa observação minuciosa no seu cotidiano em sala de aula, de forma que, pudéssemos trazer para as reuniões uma reflexão sobre os casos de *bullying* presentes naquele ambiente. Dessa forma, as realidades presentes no espaço de atuação e investigação foram se delineando, sendo trazidas para discussão, não unicamente no espaço destinado para as reuniões, mas sempre que despertada alguma percepção no fazer docente diário.

Trago para discussão nesse capítulo os casos de *bullying* escolar, encontrados e relatados pelos professores a partir das suas observações cotidianas, além dos casos que chegaram até mim por alunos e demais professores para que eu, que segundo eles, já estava trabalhando com o tema, pudesse buscar alguma alternativa. As situações do meu conhecimento foram levadas para reflexão durante as reuniões, agregando-se à opinião, constructos teóricos e comprometimento das professoras envolvidas no processo de investigação-ação, de forma que, todas conjuntamente, pudessem estudar as minúcias dessa realidade e buscar a sua transformação.

Em consonância com essa proposição, trago as palavras de Freire e Shor (1986, p. 133): “No momento em que se começa a buscar uma compreensão científica da própria ingenuidade, não se é mais ingênuo”. Atento então, à

importância da pesquisa-ação nesse processo de reconhecimento dos casos de *bullying* na escola, uma vez que, segundo Kemmis e McTaggart (1988), essa apresenta um caráter político, pois implica na realização de trocas que afetarão outras pessoas, de forma que, se possa realizar uma análise crítica e conjunta das situações estruturadas pessoal ou institucionalmente.

Esclareço inicialmente que os alunos imersos nos casos aqui relatados receberão codinomes de maneira a preservar a sua identidade, e, em nenhum momento, suas falas serão utilizadas para análise somente a das professoras envolvidas nesse processo. Os casos que serão relatados e discutidos foram constituídos a partir das reuniões destinadas à pesquisa, de minha construção pessoal de um diário de campo desses momentos e das conversas informais com as professoras agentes da investigação, com a autorização de todos os envolvidos no processo.

Para tanto, elaborei um quadro (**Quadro 4**) com os elementos chave dessa discussão, de forma que se possa ter uma melhor sistematização e compreensão de cada caso.

VÍTIMA			AGRESSOR (ES)	PRÁTICA DE <i>BULLYING</i>
Identificação	Idade	Série/ Turma		
Caso 1 - JV	12 anos	6º ano/61	Alunos da turma 72	Apelido, intimidação
Caso 2 - LW	13 anos	6º ano/62	Alunos da turma 72	Apelidos, constrangimentos, Agressão física
Caso 3 - Lu	12 anos	6º ano/ 62	Colegas de classe	Apelidos, constrangimentos, Exclusão
Caso 4 - Ro	15 anos	7ª série/ 71	Colegas de classe	Apelidos, constrangimentos
Caso 5 - Ra	13 anos	7ª série/ 71	Aluno da turma 72	Apelidos, constrangimentos
Caso 6 - Ez	16 anos	7ª série/ 72	Colegas de classe	Intimidações, Agressão física, exclusão
Caso 7 - Sa	16 anos	7ª série/ 72	Colegas de classe	Intimidação, constrangimentos
Caso 8 - Gi	19 anos	8º ano/ 82	Colegas de classe	Apelidos, constrangimentos
Caso 9 - Me	15 anos	8º ano/ 82	Colegas de classe	Apelidos, constrangimentos

Quadro 4 – Casos de *bullying* identificados nos anos finais.

8.1.1 Caso 1: JV e turma

Aluno JV, 12 anos estudante do 6º ano do ensino fundamental, procurou a professora B para relatar o que estava acontecendo. Os alunos da turma ao lado vinham tomando atitudes agressivas com JV e seus colegas, apelidos, intimidações, ameaças de bater, entre outros. Disse estar passando por dificuldades para vir à escola por medo de “apanhar” na saída.

Segundo os relatos das professoras a turma de JV é de temperamento calmo, contudo, mesmo após denunciar os atos de *bullying* para os professores, continua sofrendo com essas atitudes agressivas dos maiores, atitudes estas direcionadas principalmente a alguns alunos, dentre eles JV.

“Eu sei que esses alunos da 72, tão mexendo também com a 61, JV veio me contar, que não param de incomodar, chamar de apelidos, incomodar, chamar pra briga, esse tipo de coisa. Já foi dito pra eles que eles correm o risco de sofrer de ser registrados, mas acho que não adiantou” (Professora B).

Quanto a esse caso, destaco a preocupação das professoras com relação à situação que está ocorrendo com os estudantes do 6º ano, uma vez que, evidenciava-se um caso típico de *bullying* nesse espaço, em que um grupo de alunos maiores sobrepõe-se com atitudes agressivas aos da série anterior sem nenhuma causa aparente. Quanto a isso, Stival, Nogueira e Raduenz (2011), mostram que para a escola, é importante a certificação de que os alunos se encontram em um ambiente seguro, com atitudes coerentes e eficazes nas relações com todos os presentes nesse espaço.

Esses autores expõem que, os motivos que levam ao *bullying*, são extremamente variados e estão relacionados com as experiências que cada um dos estudantes têm em sua vida, suas singularidades e se dão perante o uso do poder pra intimidar o outro.

8.1.2 Caso 2: LW

LW tem 13 anos e estudava no 6º ano do ensino fundamental, foi transferido do turno da manhã para a tarde, sofre *bullying* desde as séries anteriores por alunos mais velhos, de outras turmas. Sempre teve um bom desempenho escolar, contudo tem, apresentado faltas frequentes e suas notas estão regredindo. Segundo as professoras, quando vem a aula senta de forma isolada, mostra uma atitude dispersiva, não entrega mais os trabalhos.

Quanto a isso, trago o diálogo das professoras abaixo:

“No primeiro trimestre, foi super bem, não faltava aula, era super bom aluno” (Professora B).

“Agora tá faltando muito” (Professora Mi).

“Consequências do bullying né, a evasão” (Professora A).

“Quando vem, senta longe, é disperso, não presta atenção, não entrega trabalho, não tem nota comigo, sendo que trimestre passado ele tirou a melhor nota, 10 ele ficou em inglês” (Professora B).

As professoras apontam fatores importantes frente às situações de *bullying* escolar, algumas das consequências em uma criança ou adolescente, que sofre esse tipo de agressão em um ambiente escolar são a desmotivação para a aprendizagem, as faltas frequentes e, até mesmo, em casos mais graves a evasão.

Todos os fatores citados pelas professoras configuram-se como agravantes de uma aprendizagem efetiva, visto que, segundo Fante (2005), esse sujeito sente-se preso às agressões sofridas, podendo apresentar uma baixa autoestima e consequentemente uma desmotivação para estar dentro do ambiente escolar.

São várias as consequências causadas pelo *bullying*, bem como, inúmeras as implicações na aprendizagem de uma vítima. Em geral a vítima já apresenta características e sentimentos de inferioridade, o que acaba se agravando ao sofrer esse tipo de agressão, podendo causar uma série de outros problemas. Quanto a isso Maciel (2012, p. 116) nos traz que:

A principal causa para a desistência de frequentar a escola entre os estudantes é o Fenômeno *Bullying*, o qual pode ser originado e alimentado

pelas relações interpessoais conflitivas. Por seu caráter intimidador, no qual não apenas as agressões verbais e psicológicas, mas também as agressões físicas ocorrem, o *Bullying* gera medo, insegurança e vergonha nas vítimas.

Frente a isso, é possível aferir que uma das consequências das práticas de *bullying* é a Fobia Escolar, caracterizada por Silva (2010, p. 26), como um “... medo intenso de frequentar a escola, ocasionando repetências por faltas, problemas de aprendizagem e/ou evasão escolar.” Segundo a autora, quem desenvolve esse tipo de fobia, passa a apresentar diversos sintomas psicossomáticos e todas as reações do transtorno do pânico, dentro da escola não conseguindo permanecer dentro desse espaço onde as lembranças são traumatizantes.

Esses são fatores agravantes para a permanência do estudante no espaço escolar, assim como do seu desempenho para a aprendizagem, sendo relevante, a escola buscar a compreensão do caso, de maneira a tomar atitude adequada a esse tipo de situação. Nesse sentido, quanto às atitudes tomadas frente ao fato, trago a fala da **Professora B**:

*“O pai dele teve ai reclamando e daí conversaram com a vice né, e ela chamou os agressores, pra conversar. Assinaram ata, ela fez ocorrência e coisa, aqui na escola né, ai esses dias ele mandou uma mensagem pelo facebook dizendo: ‘professora preciso conversar contigo’. Ai, na hora eu não respondi assim, por que eu tava fazendo outra coisa, tava com visita em casa, mas depois eu perguntei: ‘aconteceu alguma coisa?’ Ai ele falou: ‘**Não pararam de me chamar, é o tempo todo, não aguento mais, eu quero levar meu pai pra fazer uma ocorrência na polícia, ou não vou mais pra aula**’. Ai eu falei **para ele esperar que a gente ia conversar**” (Professora B).*

O desejo do aluno de levar ao pai para fazer ocorrência requer uma reflexão no que tange aos direitos desse sujeito frente à jurisdição brasileira. Calhau (2011), traz que os atos de *bullying* configuram-se como atos ilícitos porque não são autorizados pelo ordenamento jurídico, pelo contrário, são proibidos por desrespeitarem princípios constitucionais como, por exemplo, a dignidade humana.

Quanto a isso trago trechos do artigo 5º da Constituição Brasileira, em que se evidenciam os direitos fundamentais constitucionais que são violados frente a uma situação de *bullying* escolar:

Art. 5º Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a

inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes:

[...]

I - homens e mulheres são iguais em direitos e obrigações, nos termos desta Constituição;

II - ninguém será obrigado a fazer ou deixar de fazer alguma coisa senão em virtude de lei;

III - ninguém será submetido a tortura nem a tratamento desumano ou degradante;

[...]

X - são invioláveis a intimidade, a vida privada, a honra e a imagem das pessoas, assegurado o direito a indenização pelo dano material ou moral decorrente de sua violação;

[...]

XV - é livre a locomoção no território nacional em tempo de paz, podendo qualquer pessoa, nos termos da lei, nele entrar, permanecer ou dele sair com seus bens;

[...]

XX - ninguém poderá ser compelido a associar-se ou a permanecer associado;

[...]

XLI - a lei punirá qualquer discriminação atentatória dos direitos e liberdades fundamentais;

XLII - a prática do racismo constitui crime inafiançável e imprescritível, sujeito à pena de reclusão, nos termos da lei;

Nesse sentido, tem-se o *bullying* como um ato ilícito que pode causar sérios danos ao sujeito, uma vez que, fere os seus direitos e a sua liberdade, mantendo-o sob constante tensão em um espaço que deveria ser favorável a sua aprendizagem e estimulador quanto aos processos de interação e desenvolvimento social.

Para tanto, pode-se fazer uma reflexão acerca de como vai se estruturar a aprendizagem desse aluno nessas condições. Certamente LW, apresenta-se em um estado de constante tensão e amedrontamento passando a direcionar sua atenção a possíveis ataques dos bullies (agressores), e não aos ensinamentos ministrados pelos professores, ocasionando dessa forma, uma desmotivação para a aprendizagem e conseqüentemente para frequentar o espaço escolar.

Fonseca (1995), enfoca que um número importante de crianças e jovens passam a apresentar dificuldades na aprendizagem, uma vez que, desenvolvem problemas de seleção quando dois ou mais estímulos estão presentes. Para tanto, a presença de um estímulo competitivo, neste caso o medo dos bullies, perturba o aluno resultando em um *déficit* de atenção mediante as tarefas escolares.

Nesse sentido, frente ao caso de LW, podemos pensar na relevância de se travar uma batalha **diária** contras as práticas violentas do *bullying*, uma vez que, a primeira medida frente ao problema não teve efetividade. Nesse sentido, mostra-se necessário que nós, enquanto professoras e, agora, pesquisadoras da própria

prática frente a esse fenômeno, possamos adotar novas estratégias minimizantes dessa violência de forma a constituir um espaço em que o estudante consiga estabelecer uma interação emocionalmente e psicologicamente sadia com o meio educacional que está frequentando.

8.1.3 Caso 3: Lu

Lu, 12 anos, estudante do 6º ano do ensino fundamental, vem sofrendo *bullying* pelos colegas de classe. As agressões centram-se em apelidos pejorativos, constrangimentos perante os outros, perseguição no recreio.

Segundo o relato das professoras e a partir de conversas com a pessoa vitimada, os colegas a perturbam por esta apresentar dificuldades de aprendizagem, assim como por sua aparência física.

Segundo Smith e Strick (2001, p. 15)

[...] o termo *dificuldades de aprendizagem* refere-se não a um único distúrbio, mas a uma ampla gama de problemas que podem afetar qualquer área do desempenho acadêmico. Raramente elas podem ser atribuídas a uma única causa: muitos aspectos diferentes podem prejudicar o funcionamento cerebral, e os funcionamentos psicológicos dessas crianças são complicados, até por certo ponto, por seus ambientes doméstico e escolar.

São diversas as causas das dificuldades de aprendizagem em alunos, que aparentemente teriam plenas condições de obter uma aprendizagem normal. Dentre estes fatores, estão os fatores neuropsicológicos, caracterizados por lesões cerebrais, em geral adquiridas por complicações no parto ou por algum acidente ao longo da vida. Existem ainda, as influências ambientais abarcando problemas no ambiente doméstico e escolar, estando entre esses o *bullying*.

Em função de sua grande dificuldade de aprendizagem, Lu apresenta Necessidades Educacionais Especiais - NEE, ou seja, necessita adaptações tecnológicas e pedagógicas em âmbito educacional e, por esse motivo, recebe atendimento na sala de recursos multifuncionais, em que eu atuo como professora de educação especial. Dessa forma pude ter contato direto com a aluna e buscar um diálogo quanto às práticas de *bullying* que essa vinha sofrendo na escola.

Durante nossa conversa, Lu contou que os colegas a chamam de burra por não saber ler com fluência, a importunam sempre que faz alguma pergunta em sala de aula e a excluem dos grupos de trabalho alegando que ela não sabe nada. A estudante, chorando, relatou-me que não aguenta mais, e que, como contar para os professores e direção da escola, já não está mais sendo efetivo, está pensando em “se vingar” dos colegas no final da aula.

A partir dos relatos da aluna, tem-se a referência novamente dos apelidos e intimidações, que já são de grande incidência nesse espaço. Mas que considero relevante destacar é o que Calhau (2011), chama de *bullying* por omissão. Quando Lu relata que é excluída dos trabalhos pelos colegas, podemos identificá-la como uma vítima desse tipo de *bullying*, uma vez que, esse se configura como um ato de agressão bem sutil e implica em um ato de isolar ou “dar um gelo” na vítima.

Calhau (2011, p. 53) explica essa prática a partir da seguinte exposição:

São detectados com certa dificuldade, pois não deixam vestígios físicos. Uma situação que poderia caracterizá-los seria uma ordem dada pelos agressores para que determinada criança ou adolescente fosse boicotado dos trabalhos escolares em grupo. Essa “ordem” não é dada por escrito e, no geral, raramente chega ao conhecimento dos adultos. Então, quando vão se formando os grupos, a vítima sempre vai ficando por último. Uma, duas, três, dezenas de vezes que ela não é escolhida ou tem de ser encaixada pelo professor em um grupo qualquer. Além de gerar insegurança há uma mensagem no ar de que a pessoa não é popular ou benquista pelos colegas.

Nesse sentido, percebe-se a partir das palavras do autor, assim como, dos relatos de Lu, que essa prática é muito sutil, constituindo-se em pequenas agressões, que aos poucos vão minando a integridade psicológica da vítima. Frente a essa situação de *bullying* e diante das suas dificuldades de aprendizagem, Lu vem apresentando como um dos principais “efeitos-colaterais” a perda de confiança e de autoestima, sentindo-se inferiorizada por não ter as mesmas características ou desempenho dos demais, e não receber apreciação dos colegas.

Outro fator a ser considerado nesse caso, é a necessidade que a aluna apresenta de “fazer justiça com as próprias mãos”, uma vez que, as medidas tomadas pela escola não se mostraram efetivas no seu caso. Frente a essa situação, pode-se aferir que a aluna vem assumindo uma postura do que Fante (2005), chama de vítima agressora²², configurando uma prática de violência como

²² Retomar o conceito no capítulo 4, item **4.3 Personagens do *bullying* escolar.**

uma forma de defesa ou transferência dos maus-tratos sofridos, fazendo dessa forma com que o *bullying* se transforme em uma dinâmica expansiva ou cíclica, proliferando-se no espaço educacional uma cultura da violência.

Frente a essa situação, conversei com Lu para que ela compreendesse que se fosse tomar atitudes agressivas perderia a razão frente à situação ou atrairia mais atitudes agressivas dos colegas para si, que no lugar da “vingança” ela, juntamente com algum professor, deveria levar para discussão em sala de aula a prática do *bullying* escolar, de forma que, os colegas pudessem perceber o significado das atitudes que estavam tendo consigo e as consequências que isso pode trazer para a sua vida. Guareschi e Silva (2008), ressaltam que se devem encorajar os alunos a participar de intervenções que promovam a supressão de atos que caracterizam o *bullying* para, dessa maneira, mostrar aos agressores que eles não terão seu apoio, nem sua omissão.

8.1.4 Caso 4: Ro

O aluno Ro tem 15 anos de idade e estava na 7ª série do ensino fundamental, sofreu *bullying* por ser novo na turma e apresentar boas notas. Foi apelidado de Nerd pelos colegas e excluído em função de sua timidez.

“Só podia ser o Nerd”. Eu já percebo isso acontecendo o tempo todo (Professora A).

Frente a essas atitudes Ro vem apresentando uma queda no rendimento escolar e apresentando cada vez mais isolamento dos demais colegas, sendo poucas vezes visto conversando com alguém na escola.

“Ele é muito retraído, eu me preocupo, ele não conversa com ninguém” (Professora Mi).

Quanto a esse comportamento, mostra-se necessário atentar para um quadro de fobia social, segundo Silva (2010), conhecida também como timidez patológica, nesse caso, o aluno pode estar sofrendo de ansiedade excessiva e persistente, com um temor exacerbado de se sentir o centro das atenções ou de estar sendo julgado

ou avaliado negativamente. Com o tempo, esse aluno poderá evitar todo e qualquer contato social, ocasionando sérios prejuízos em sua vida acadêmica social e afetiva.

8.1.5 Caso 5: Ra

O aluno Ra tem 13 anos e estuda na 7ª série do ensino fundamental, envolveu-se em uma briga na escola no início do segundo semestre de 2013, para defender um amigo do 1º ano do Ensino Médio, passou a sofrer ameaças e intimidações dos alunos da outra turma. Com medo de sofrer alguma agressão física, e também, no intuito de defender o amigo que também estava sofrendo e cometendo *bullying* levou para a escola na mochila uma faca. Ao final da aula, outra briga aconteceu e um dos garotos se machucou com a faca.

A direção da escola chamou os pais de todos os envolvidos, assim como os próprios alunos, no intuito de esclarecer o ocorrido. Houve a revelação então dos casos de *bullying*, apelidos pejorativos, ameaças, intimidações, perseguições, que geraram esse conflito, o qual chegou a um ponto extremo, em que algo mais grave poderia ter acontecido.

Por vezes segundo Calhau (2011), o *bullying* traz a vítima uma necessidade de defesa, introduzindo dessa forma, no contexto escolar, outras formas de violência explícita, como foi o caso de Ra. Dessa forma, há a construção de atos de agressão dentro e fora do espaço escolar, mas que partem de um princípio de *bullying* e constroem um círculo vicioso, no qual um ato de violência fortifica o outro.

Para tanto, a escola deve agir na minimização dessas agressões, por também ser instrumento de inclusão social, e por possuir responsabilidade civil frente aos fatos acontecidos com os alunos nesse espaço. Quanto a isso, e convergindo com o caso de Ra, Calhau (2011, p. 54) traz que:

A responsabilidade civil existe claramente para os atos de *bullying* praticados dentro do estabelecimento. Se forem praticados fora do estabelecimento vai demandar uma análise da prova, que deverá ser conclusiva de que se trata de uma extensão de atos de *bullying* praticados também dentro da escola.

Nesse sentido, destaco a coerência da atitude da direção escolar na resolução dos conflitos causados a partir do caso de Ra, uma vez que, os fatos

foram apurados conjuntamente com os alunos envolvidos e seus responsáveis, sendo denunciados os casos de *bullying*, e só assim, tomadas as providências necessárias à situação, que envolveram práticas restaurativas dos alunos a partir de serviços escolares no intervalo das aulas.

Tratando dessa responsabilidade, Guareschi e Silva (2008), enfocam a importância da escola respaldar e dar uma atenção especial aos alunos que se encorajam a denunciar os atos de abuso e envolvimento de outros nas práticas de *bullying*, para que estes não venham posteriormente se tornarem vítimas dessa violência. Os alunos podem ainda criar junto à equipe pedagógica, regras de convivência, buscando soluções a partir do respeito às diferenças.

8.1.6 Caso 6: Ez

O aluno Ez, tem 16 anos e estudava na 7ª série do ensino fundamental, sofria *bullying* pelos colegas, devido a sua aparência física, as roupas e a sua condição financeira. O estudante não era convidado a participar das atividades grupais, era excluído durante as aulas de educação física por ser muito tímido e pouco interativo com os colegas.

Ez sofreu *bullying* há bastante tempo na escola, e segundo as professoras inicialmente buscava alternativas de defesa, contudo no último ano letivo recebia as agressões cabisbaixo e sem revidar. Suas notas eram excelentes, contudo vem baixando muito, as professoras atribuem isso a sua pouca frequência em aula atualmente.

Gurias ele foi meu aluno há uns três anos atrás aqui e ele já era excluído já sofria agressões dos colegas, só que daí ele rebatia sabe, agora ele não rebate. São alguns colegas que fazem isso, não todos (Professora A).

O Ez tá faltando bastante, por causa disso, porque os colegas excluem ele sempre, por que chamam de apelidos. O tempo todo (Professora Mi).

Ele me entregou só um trabalho. Ele tá bem desanimado, desinteressado esse trimestre, no outro ele não estava

tanto assim, ele decaiu, tá faltando bastante (Professora B).

Nesse sentido, percebe-se que as professoras identificam no caso de Ez uma situação de *bullying*, sendo esse, considerado uma vítima típica, uma vez que apresenta marcadores de diferenças dos demais colegas, que aproveitam a sua fragilidade para agredi-lo.

Eyng (2011), trata desse tema enfocando que, as vítimas de *bullying* são, em geral, escolhidas em virtude de algum traço diferenciador em termos de estatura, peso, aparência física, sexo, sexualidade, raça, etnia, religião, situação socioeconômica, ou mesmo pelo perfil emocional mais sensível. A padronização de rótulos, a desigualdade, o desconhecimento da diversidade, a intolerância, o preconceito, a discriminação, a exclusão vitimam os sujeitos percebidos como diferente, acentuando dessa forma, as manifestações de *bullying* escolar.

“As pessoas que se tornam alvos e são vitimizadas pelos *bullies* em virtude dos traços que os diferenciam dos agressores ou do restante do grupo, quando se sentem impotentes para reagir reforçam a agressão” (EYNG, 2011, p. 110). Nesse sentido, percebo que Ez, por ser alvo de *bullying* há muito tempo já não sabe como reagir, aumentando dessa forma a sua vulnerabilidade frente aos demais colegas, sendo de extrema relevância que se busque uma mobilização das professoras frente a esse caso, de forma a reduzir as consequências dessa forma de violência na vida pessoal e escolar do aluno.

8.1.7 Caso 7: Sa

O aluno Sa, tem 16 anos de idade e estava estudando na 7ª série do ensino fundamental. Sa, também sofre *bullying* há muito tempo na escola. É apelidado pelos colegas de classe por ser pequeno, sofre intimidações e é excluído de algumas atividades. Sobre esse caso, trago as seguintes falas das professoras:

“Quando era menor, ele sofreu bullying por que era o pequeno da sala de aula, e isso ainda a gente vê” (Professora A).

“Si, tu como professora de matemática tu não lembra? Ele era um aluno bom, mas o bullying é silencioso justamente por que ele não tem reação, a gente não percebe, só agora que observamos com mais atenção” (Professora A).

“É, desde o ano passado que eu comecei a trabalhar aqui, o Sa é sempre mais ausente do que presente” (Professora Mi).

É mais um dos alunos que se caracteriza como uma vítima típica. Apresenta uma autoestima muito baixa e não reage às agressões dos demais, não denuncia para os professores nem direção da escola e tem apresentado faltas muito frequentes.

“Temos que fazer alguma coisa, mas já pensou fazer sozinha? Não dá, temos que fazer isso, juntas” (Professora Si).

Percebe-se na fala das professoras uma preocupação quanto à situação do aluno em questão, assim como a percepção de que necessitamos buscar um trabalho conjunto e constante frente a esse fenômeno. Quanto a isso, a pesquisa-ação, permite essas trocas entre nós professoras no sentido de promover ações que vão atuar diretamente no problema, de forma a construírem-se alternativas de trabalho diário e de reflexão frente essas situações.

Para tanto, uma das funções nossas, como professoras desse aluno é minimamente dar o exemplo e apoiá-lo sempre que necessário, demonstrando preocupação com a sua situação escolar e oferecendo-lhe ajuda no que tange a enfrentar essas agressões.

Compreende-se então, que a escola possui um papel fundamental, nos processos formativos do sujeito, em âmbito acadêmico e pessoal, servindo como via de acesso ao exercício da cidadania e promovendo a socialização dos indivíduos (Silva, 2010). Nesse sentido, a autora afirma ainda que, o ambiente escolar é como um todo responsável pela educação, proporcionando um vasto ambiente de simbolizações, promovendo a constituição da subjetividade do aluno, bem como, a construção de sua identidade.

8.1.8 Caso 8: Gi

Auno Gi, 19 anos de idade, estudava no 8º ano do ensino Fundamental e frequentava o Atendimento Educacional Especializado, sofreu *bullying* pelos colegas de classe, que o apelidavam e pediam para que ele lesse em voz alta. Gi apresenta Deficiência Intelectual, o que se tornou mais um motivo para ser “chacota” dos colegas, assim como, por sua aparência física, o estudante era chamado de “gordo”, “baleia”, entre outros nomes em tom pejorativo.

Quando se enfoca o *bullying* frente à intolerância às características do indivíduo com NEE, como é o caso de Gi, mostra-se a necessidade de, enquanto professoras buscarmos estratégias de atuação sob um panorama inclusivo, visando realizar as adaptações necessárias nas práticas dentro e fora da sala de aula, de maneira a constituir para esse estudante uma educação que se pautar no atendimento as suas necessidades e no respeito às suas singularidades. Em conformidade com essa proposição, e enfocando a importância de os professores repensarem suas concepções e práticas frente a um trabalho inclusivo, Freitas (2008, p. 21) traz que:

Assim, a educação de discentes com Necessidades Educacionais Especiais, seja no contexto do ensino regular, seja nas formas de atendimento especializado, permite aos professores em atuação rever os referenciais teóricos-metodológicos e os incentiva, face ao enfrentamento das diferenças de seus alunos, a buscar uma educação continuada.

Gi, sempre aparentou ser muito tímido e introspectivo, nunca revidou as agressões dos colegas de classe, contudo, após uma conversa da **Professora Ma** com a turma, sobre o tema *bullying*, o estudante veio denunciar as agressões que vinha sofrendo já há muitos anos.

*“No dia que eu parei pra conversar com eles, foi aí reclamação veio. Foi assim, Na segunda feira eu vi um colega insultando o Gi, chamando de gordo lerdo e ele ficou de costa e só piscou o olho assim sabe? Primeiro eu pensei em chamar alguém pra falar com eles, mas daí na terça, **eu resolvi fazer isso, fui lá pra fora com eles e comecei a conversar, falar sobre o bullying, falar de casos, exemplos até daquele Wellington que deu na TV e também, desses casos que a gente vê, nos EUA. Depois ele veio e me falou tudo daí, o que ele tava passando” (Professora Ma).***

Quanto a esse caso, é compreensível que o estudante apresentou segurança para contar o que estava acontecendo consigo, após a professora demonstrar conhecimento sobre o assunto. Quanto à importância do professor estar ciente de como se configura o *bullying* escolar e qual o seu papel frente a essa situação, Silva (2010, p. 168) assevera que:

O professor deve possuir pleno conhecimento das suas atribuições, bem como, da competência de todos os profissionais da escola. Somente em posse desses conhecimentos ele será capaz de compreender por que e quando deverá encaminhar um caso de violência entre os alunos a outros profissionais e/ou instituições.

Para Silva (2013), o professor assume para o aluno que é vítima uma postura de extrema relevância, configurando-se como uma figura de confiança e respeito capaz de ajudá-lo a enfrentar essas agressões, assim como, configura-se como um reeducador, a ponto de fazer com que o agressor reveja suas condutas e as modifique nesse espaço.

8.1.9 Caso 9: Me

A estudante Me, tem 15 anos e estudava no 8º ano do ensino fundamental. Sofreu *bullying* por parte de alguns colegas de classe que a apelidavam e constrangiam frente aos demais. Por ser magra era chamada de muitos apelidos, recusava-se a usar calça de malha nas aulas de educação física, pois seus colegas a perturbavam muito.

Me começou a faltar a muitas aulas, a fugir das aulas de educação física, suas notas decaíram muito. Seus pais foram até a escola compreender melhor o motivo pelo qual a filha estava se recusando a frequentar as aulas e relataram à direção da escola que Me vinha passando por situações de constrangimento nesse espaço.

Os agressores responsáveis foram chamados até a direção para uma conversa, assim como os seus responsáveis, a fim de que essas práticas pudessem ser minimizadas. Uma ocorrência foi registrada e até o final do ano letivo não se teve mais denúncias quanto a esse caso.

Relatando esse caso, trago a fala da **Professora Ma**:

*“Os guris ficavam rindo e chamando ela de “não sei o que de fusca” por que ela é muito magrinha perto das outras, e daí assim ó diz que **ela vinha sofrendo fazia dias, que os guris desde o início do ano aprontavam muita coisa pra ela**” (Professora Ma).*

Esse é um caso evidente de uma agressão causada a partir de uma hegemonia de padrões estéticos, em que, não estar nesse padrão torna-se motivo para humilhação e exclusão. Segundo Beaudoin e Taylor (2006), quem foge a esse padrão restrito as crenças estereotipadas pode ser alvo de agressões que afetam a qualidade da sua convivência nos ambientes sociais e educacionais.

Frente a essa identificação feita durante os limiares da pesquisa, buscou-se constituir um planejamento de intervenção, em que, cada uma das professoras assumiria um papel relevante para a minimização desse tipo de violência. Nesse sentido, passamos, durante os encontros seguintes, a buscar o planejamento e sistematização de atividades para serem realizadas com os alunos, de forma a atuar na minimização das práticas de *bullying* frente a cada caso discutido, assim como, frente um todo no espaço escolar. A primeira delas, por opção das professoras, centrou-se em perceber como os alunos se veem diante dessas situações de *bullying* escolar.

8.2 O que os alunos têm a dizer sobre o *bullying*: proposta de trabalho em sala de aula.

Visualizar de forma sistemática os casos de *bullying* mais graves presentes na escola e discutidos por nós, despertou nas professoras, a necessidade de compreender como os estudantes se percebem frente a esse fenômeno, indicando se conhecem o que são essas práticas de violência e como eles próprios se configuram frente as suas vivências diárias. Para isso, as **Professoras B e A**, propuseram um trabalho de exploração do tema com os alunos, em que, a **Professora B** passaria vídeos sobre a temática e debateria com os alunos e a

Professora A, faria um trabalho para identificar como eles se posicionam perante a esse fenômeno, baseado nas seguintes perguntas.

- O que é o *bullying* para você?
- Você já sofreu *bullying*?
- Você já praticou *bullying*?
- Já presenciou alguma cena de *bullying* na escola? O que fez?

Esse trabalho foi realizado com as turmas de 7^o ano e 7^a série do ensino fundamental, visto que, essas turmas apresentaram a maior incidência de envolvimento em casos de *bullying* na escola, dessa forma, pudemos ter uma visualização de como esses alunos se posicionavam frente a essa prática e se a reconheciam ou não como integrante de seu cotidiano. Abaixo se tem a sistematização das respostas dos alunos organizadas em quadros para que melhor possamos visualizar:

7ª série – Turma 71s

Nº de alunos que entregaram o trabalho: 17

Conceito Bullying?			Já sofreu?		Já praticou?		Já presenciou?		Fez algo?	
SIM	NÃO	EP	SIM	NÃO	SIM	NÃO	SIM	NÃO	SIM	NÃO- PQ?
X			X			X		X	----	-----
		X	X		X		X			X – riu
		X	X		X		X			X – não relatou
X			X			X	X			X – medo
X			X		X		X			X – só olhou
X			X			X	X		X	
X				X		X	x			X – medo
		X	X			X	X		X	
		X		X		X	X		X	
X			X			X	X			X- se arrependeu
		X	X		X		X			X – assistiu
	X		X		X			X	----	-----
X			X			X		X	----	-----
		X		X		X		X	----	-----
	X			X		X	X			X – medo
X			X			X		X	----	-----
		X		X		X		X	---	-----
8	2	7	12	5	5	12	11	6	3	8

Quadro 5 – Respostas da turma 71s

7ª série - Turma: 72s

Nº de alunos que entregaram o trabalho: 13

Conceito <i>Bullying</i>			Já sofreu?		Já praticou?		Já presenciou?		Fez algo?	
SIM	NÃO	EP	SIM	NÃO	SIM	NÃO	SIM	NÃO	SIM	NÃO- PQ?
		X	X		X		X		X	
		X	X			X				X - não conheço
X				X	X		X			X – não era comigo
		X	X		X		X		X	
X			X		X		X			X- não sei o q fazer
X			X		X		X			X- não sei o q fazer
X			X		X		X			X – medo
X			X		X		X			X – medo
		X	X			X		X	X	
		X	X		X		X			X - tarde demais
X				X		X		X		X – não se envolve
X				X		X		X		X– não se envolve
		X	X		X		X			X – não se envolve
7	0	6	10	3	9	4	13		3	10

Quadro 6 – Respostas da turma 72s

7º ano - Turma 71 A

Nº de alunos que entregaram o trabalho: 19

Conceito Bullying?			Já sofreu?		Já praticou?		Já Presenciou?		Fez algo?	
SIM	NÃO	EP	SIM	NÃO	SIM	NÃO	SIM	NÃO	SIM	NÃO- PQ?
		X	X		X		X		X	
		X	X		X		X			X – não reagiu
X			X			X	X		X as vezes	X – fiquei olhando
X				X		X	X			X – Não se envolveu
		X	X			X	X			X – medo de sofrer
		X		x		X	X			X – não relatou
		X	X		X		X			X – medo
X			X		X		X		X	
		x	X		X		X			X – não conhecia
		x	X			X	X			X – saía de perto
X			X		X		X			X – não se envolve
X			X		X		X		X	
		x	X		X		X		X	
	X		X		X		X		X	
X			X			X	X		X	
X			X			X	X		X	
	X			x	X		X		X as vezes	X – só olhando
	X		X		X		X			X – medo
	X		X		X		X			X – medo
7	4	8	16	3	12	7	19	0	9	12

Quadro 7 – Respostas da turma 71A

Buscando uma melhor compreensão acerca de como se configuram as práticas de *bullying* em meio a essas turmas, de como essas são percebidas quando

acontecem em seu meio e quais as atitudes tomadas pelos estudantes nesses casos, apresento os gráficos abaixo. Esses trazem as respostas elucidadas por cada turma, no que tange as questões do trabalho e permitem que possamos traçar um quadro comparativo entre os diferentes aspectos abordados pelos estudantes e discutidos com o grupo de professoras pesquisadoras.

A primeira questão centrou-se principalmente no conceito de *bullying*, com a preocupação de saber se os alunos reconhecem o que significa esse fenômeno. Muitas respostas surgiram, mas não cabe utilizar as palavras dos estudantes nessa análise, uma vez que, esses não são participantes diretos da pesquisa. Para tanto, equalizei as respostas de forma simplificada compondo os critérios de Sim (conhecem o conceito), Não (Desconhecem totalmente o conceito) e Em partes (conhecem algumas características do conceito, mas ainda consideram que possa ser um ato isolado).

Nesse sentido apresento o gráfico referente à primeira questão:

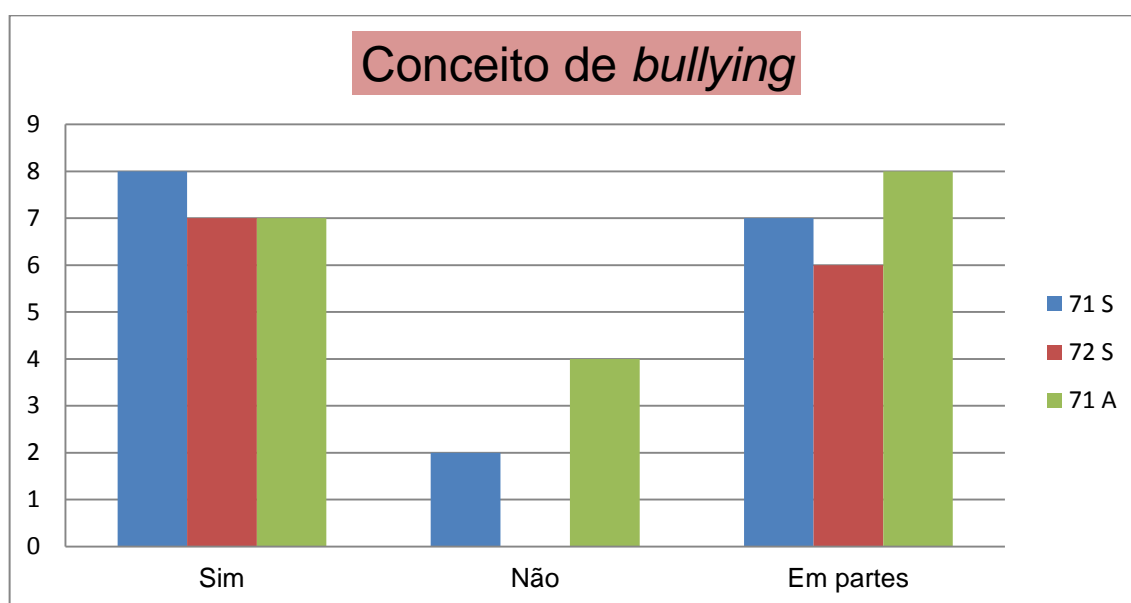


Gráfico 1 – Percentual de alunos que conhecem ou não o conceito de *bullying*.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base nas tabelas resultantes do trabalho desenvolvidos com as turmas de 7^o ano e 7^a série da escola lócus da pesquisa.

Turma 71S

Sim – 47,0 %

Não – 11,8%

Em partes – 41, 2%

Turma 72S

Sim – 53,8%

Não – 0%

Em partes – 46,2%

Turma 71A

Sim – 36,8%

Não – 21,0%

Em partes – 42,2%

A partir dos dados apresentados é perceptível que a maioria dos estudantes das turmas que realizaram o trabalho apresentam uma percepção do conceito de *bullying*, uma vez que, já haviam discutido os vídeos passados pela professora B em sala de aula. Na três turmas o número de alunos que reconhecem o conceito (71S =47,0%); (72S= 53,8%) e (71ª = 36,8%) é muito próximo dos que reconhecem em partes (71AS = 41,2%); (72S = 46,2%) e (71ª = 42,2%). Frente a isso, evidencia-se a necessidade de continuar trabalhando sobre o tema com esses alunos de forma que, as dúvidas que ainda existem possam ser sanadas e que estes, a partir do reconhecimento do fenômeno possam atuar na minimização dessas práticas.

O próximo gráfico constitui os resultados da segunda questão em que os alunos responderam se, em algum momento de suas vidas, já sofreram *bullying*. Abaixo os resultados organizados em duas respostas Sim (já sofreram *bullying*) e Não (nunca sofreram *bullying*):

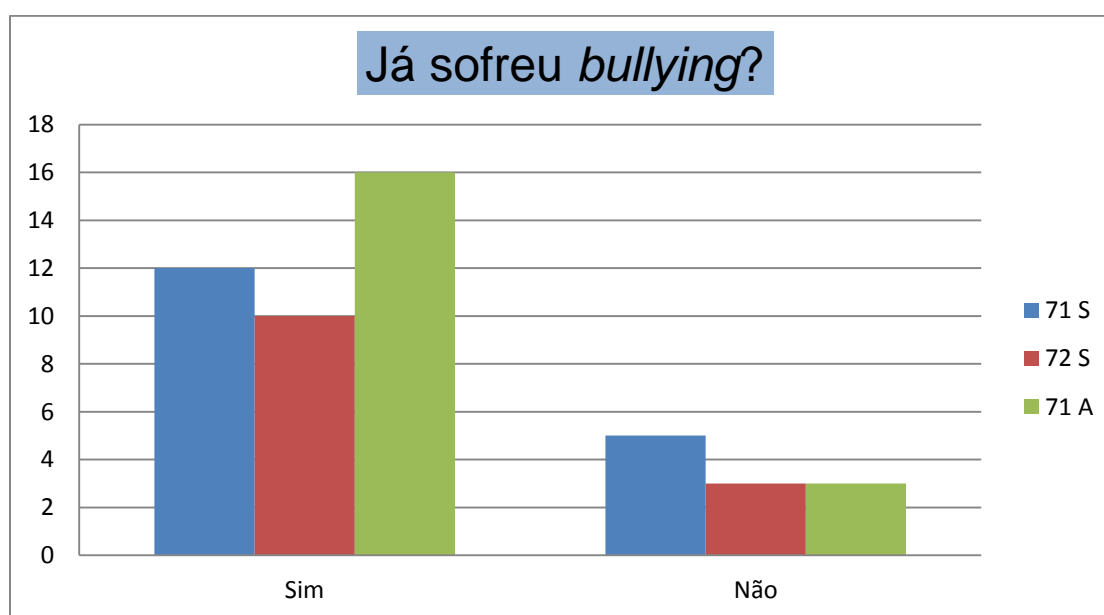


Gráfico 2 – Percentual de alunos que já sofreram *bullying*.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base nas tabelas resultantes do trabalho desenvolvidos com as turmas de 7º ano e 7ª série da escola lócus da pesquisa.

Turma 71S
 Sim – 70,5%
 Não – 29,5%

Turma 72S
 Sim – 76,9%
 Não – 23,1%

Turma 71A
 Sim – 84,2%
 Não – 15,3%

Partir dos dados apresentados pelo gráfico é possível verificar que grande parte dos alunos que realizaram o trabalho já sofreram *bullying*. Na Turma 71A apenas 15,3% não passaram por essa situação, nessa questão os alunos relataram um pouco de suas vivências com relação a esse fenômeno, poucos se mostraram confusos em suas respostas ao afirmarem que já sofreram *bullying*, sendo a maioria reais vítimas desse tipo de violência na escola.

Os motivos pelos quais os alunos participantes do trabalho, sofreram *bullying* são múltiplos, mas a maior parte dos relatos centram-se na constituição de apelidos pejorativos e perseguições/ intimidações por alunos mais populares ou que buscam se sobressair perante os demais. “O *bullying* geralmente acontece nas culturas em que as pessoas precisam demonstrar que são os mais fortes, durões, os melhores, os vencedores, [...]” (EYNG, 2011, p. 116).

O terceiro gráfico traz as respostas referentes à seguinte pergunta feita aos alunos no trabalho: *Você já cometeu bullying?* Temos então os seguintes resultados:

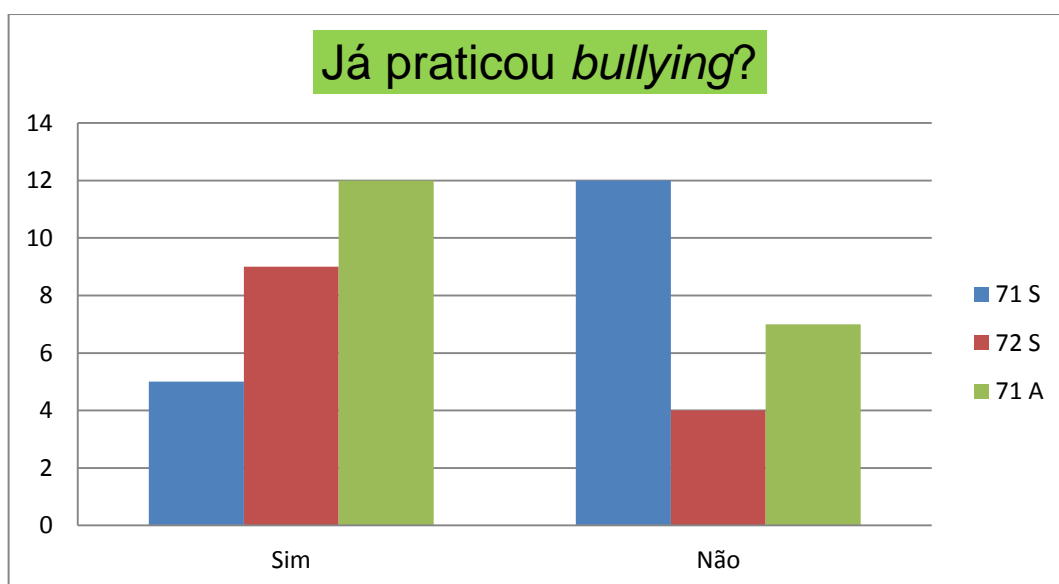


Gráfico 3 – Percentual de alunos que já praticaram *bullying*.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base nas tabelas resultantes do trabalho desenvolvidos com as turmas de 7º ano e 7ª série da escola lócus da pesquisa.

Turma 71 S

Sim – 29,4%

Não – 70,6%

Turma 72 S

Sim - 69,2%

Não – 30,7%

Turma 71 A

Sim – 63,2%

Não – 36,8%

Percebe-se uma disparidade nas respostas dessa pergunta entre as turmas, enquanto na 71S 70,6% dos alunos afirmam **não** ter cometido *bullying* na turma 72S somente 30,7% teve essa resposta e na 71A 36,8%. Percebe-se que os números praticamente se invertem na relação da turma 71S em comparado as outras duas. As professoras atribuem isso, à turma 71S ser uma turma muito interessada nos conteúdos, envolvendo-se pouco em brigas ou discussões em sala de aula.

Quando comparadas as respostas da questão 2 (Você já sofreu *bullying*?) e da questão 3 (Você já cometeu *bullying*?) na turma 71S, é possível perceber que os números estão praticamente iguais uma vez que, 70,5% dos alunos já sofreram *bullying* nessa turma, e 70,6% nunca cometeu *bullying*, enquanto que 29,5% nunca sofreu *bullying* e 29,4% já cometeram essa prática de violência. Esses índices evidenciam que nessa turma, grande parte dos alunos apresenta perfil mais propenso a configurar-se como vítima do que como agressores, enquanto as demais, grande parte dos alunos já sofreu e também já cometeu *bullying* em alguma situação.

A quarta questão procurava identificar os expectadores dessa trama, perguntando aos alunos se já haviam presenciado alguma situação de *bullying* na escola, assim como compreender qual a reação eu esses tiveram frente a isso, se fizeram algo ou não. Para isso, foram elaborados os dois gráficos abaixo:

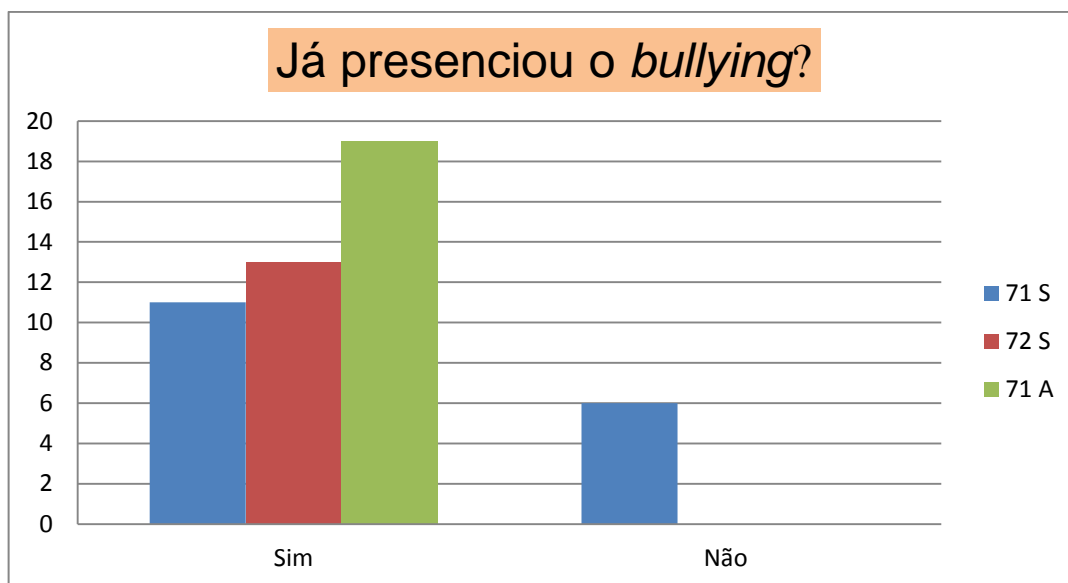


Gráfico 4 – Percentual de alunos que já presenciaram o *bullying* na escola.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base nas tabelas resultantes do trabalho desenvolvidos com as turmas de 7º ano e 7ª série da escola lócus da pesquisa.

Turma 71 S
 Sim – 64,7%
 Não – 35,3%

Turma 72 S
 Sim – 100%
 Não – 0%

Turma 71 A
 Sim – 100%
 Não – 0%

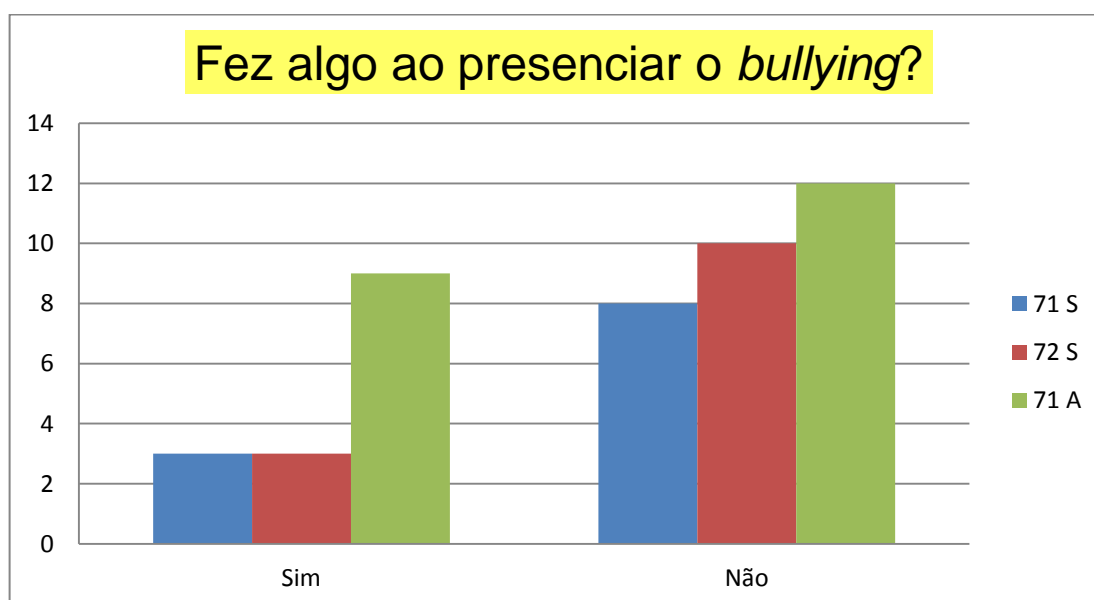


Gráfico 5 – Percentual de alunos que tiveram alguma atitude ao presenciar o *bullying* na escola.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base nas tabelas resultantes do trabalho desenvolvidos com as turmas de 7º ano e 7ª série da escola lócus da pesquisa.

Turma 71S

Sim – 17,6%

Não – 47,0 %

Não respondeu – 35,4%

Turma 72 S

Sim – 23,1%

Não – 76,9%

Turma 71 A

Sim – 42,8%

Não – 57,2%

Frente a esses questionamentos percebe-se que grande parte dos alunos já presenciou alguma situação de *bullying* no ambiente escolar, sendo a resposta “Sim” (Já presenciaram) unânime nas turmas 72S e 71A (100%) e, na turma 71S, a maioria dos alunos (64,7%) também trouxe essa resposta. Contudo grande parte desses, não teve nenhuma atitude frente a esse tipo de violência (71S = 47,0%); (72S =76,9%); (71A = 57,2%).

A justificativa mais encontrada por não ter tido alguma reação frente às atitudes de *bullying* que presenciaram, foi o medo de sofrer também agindo como espectadores nesse caso, ou seja, não sofrem e não praticam diretamente o *bullying*, mas o assistem. O espectador, segundo Fante (2005, p.73) “[...] convive com o problema e adota a lei do silêncio por temer se transformar em novo alvo para o agressor”.

Ao responder essa pergunta, os alunos tiveram a oportunidade de relatar alguns casos que presenciaram o que permitiu às professoras, principalmente a **Professora A**, que foi a responsável pela aplicação do trabalho, uma maior visão de onde e como estão acontecendo às situações de *bullying* escolar em seu cotidiano, traçando, dessa forma novas alternativas de trabalho frente a isso.

Frente aos relatos dos alunos durante esses trabalhos, as professoras consideraram ser importante, dar mais espaço para o diálogo com esses, uma vez que, e percebeu que os estudantes precisam falar sobre o tema e nem sempre encontram abertura a necessária por parte dos docentes. Nesse sentido trago a fala da **Professora Mi**:

“Eu estava olhando as tabelas, é cada uma de uma turma né? Nossa, olha quantos já sofreram bullying, é muita gente” (Professora Mi).

“Eu senti, como eles precisam falar sobre isso, a gente tinha que tirar um tempo da aula, pra ouvir eles” (Professora A).

***“Agora tu falou a verdade, tem que ouvir os alunos, por que a gente não ouve, precisamos ouvir os alunos”
(Professora C).***

“Só que o nosso tempo é muito curto com eles né e a gente tem aquela cobrança assim de tudo, de trabalhar, de dar os conteúdos, de aparecer resultados, só que isso aí vai aparecer depois” (Professora Ma).

Frente à percepção dos professores, acerca de dar vazão aos alunos para falarem sobre o tema, pode-se perceber que uma sensibilização para ouvir o que os personagens principais dessa história têm a dizer. Isso se mostra importante, não somente como forma de compreender as características do fenômeno, mas a fim de buscar uma reflexão sobre um contexto coletivo em que isso acontece, qual a dinâmica que produz os agressores, as vítimas e os expectadores, de forma a identificar quais são os motivadores e/ou reforçadores do *bullying* nesse espaço e assim compreender como agir na neutralização ou minimização dessas práticas.

9 DA PRÁTICA À PRÁXIS, CRIANDO ESTRATÉGIAS DE MINIMIZAÇÃO DO *BULLYING* ESCOLAR E PROMOÇÃO DA INCLUSÃO EDUCACIONAL.

9.1 O papel da formação docente frente ao *bullying* escolar e os indicadores de minimização dessa violência na escola: O que foi feito? O que ainda podemos fazer?

“Vejo o problema como algo muito devastador para os nossos jovens, pois o assédio escolar não envolve só criminalidade ou violência e sim ocorre por meio de abuso psicológico ou verbal que muitas vezes passa despercebido por professores e gestores, por isso a necessidade de palestras, cursos e formações com o tema: bullying” (Professora A).

A percepção de uma necessidade de formação para aprender a reconhecer e a lidar com as práticas de *bullying* dentro da escola são refletidas na fala da professora A, quando afirma que os professores e gestores, por vezes, não reconhecem as agressões silenciosas que o *bullying* pode constituir.

Para tanto, esse capítulo traz para a análise as percepções das professoras quanto ao seu papel na atenuação dessa violência, fazendo uma reflexão sobre a formação e as práticas adotadas em sala de aula frente ao *bullying* escolar, apontando quais os indicadores de minimização encontrados diante desses enfrentamentos.

Feitos os reconhecimentos dos casos de *bullying* na escola, a professora Si lançou durante uma reunião uma reflexão que trouxe a base para as reuniões seguintes:

“[...] Como estão sendo boas essas reuniões, a gente tinha que ter mais formação sobre isso. Agora a gente sabe o que é o bullying, as causas e quem participa. Mas eu também quero saber as respostas, por isso pergunto: o que a gente tem

fazer? Nesses casos de bullying, o que a gente faz?” (Professora Si).

“É, Luana, o que a gente faz?” (Professora A).

Frente a esse questionamento, esclareci as professoras que não seria eu a trazer essas respostas e sim nós, conjuntamente, teríamos que constituir estratégias para amenizar o problema. Frente a isso cada uma assumiu o compromisso de pensar em alguma atuação frente às situações de *bullying* escolar.

Propus as professoras que construíssemos então um cronograma de atividades a serem desenvolvidas por nós em cada turma, enfocando os casos de *bullying* já identificados anteriormente. Dessa forma, as professoras buscaram repensar o seu trabalho, de forma que pudessem incluir em seu fazer pedagógico uma maneira de discutir e buscar a atenuação do *bullying* escolar.

Quanto a isso, Silva (2010) enfoca que para que haja um amadurecimento efetivo das práticas frente ao *bullying*, é necessário que se estabeleçam mudanças no ambiente escolar, que devem redefinir papéis, funções e expectativas de todas as partes envolvidas no contexto educacional.

Essa redefinição de papéis abarca os grupos dentro desse espaço, bem como a relação entre estes. Valores como o respeito às diferenças, são o que direcionam a dimensão ética do espaço em que esses grupos atuam. Os professores também são os constituintes desses grupos, e apresentam um papel fundamental para combater e reduzir a violência escolar e buscar uma inclusão educacional.

Frente a isso, foram assumidas pelas professoras as seguintes tarefas:

* **Professora B e Professora A:** Debater com os alunos, diferentes vídeos sobre *bullying*, retirados da internet²³, de forma a familiarizá-los com as situações que eles próprios vivenciam.

* **Professora C:** Construir cartazes anti-*bullying* com os estudantes durante a aula de redação, de forma que, ao aprender os conteúdos de textos persuasivos pudessem estar atuando na minimização dessas práticas, assim como, uma redação que buscasse uma autorreflexão dos alunos acerca de como se sentem frente as situações de *bullying* já vivenciadas na escola.

²³ Vídeos retirados do site: www.youtube.com.

* **Professora D:** Trabalhar na disciplina de artes com a qualificação dos cartazes da professora C, a partir da pesquisa e estudo de imagens que ilustram o tema *bullying*. Além disso, passar para os alunos na disciplina de Ensino Religioso a “História da Rã”²⁴ (ANEXO 3) proposta por Beaudoin e Taylor (2006), como uma forma de fazer com que os alunos buscassem alternativas para lidar com situações difíceis e conflituosas, bem como, focar as atitudes tomadas diariamente que envolvam a intolerância e a falta de respeito, mostrando aos alunos que essas práticas podem ser redirecionadas a fim de que se mantenha uma convivência pacífica e de respeito ante a diversidade presente no espaço escolar.

* **Professora C**²⁵: Passar o filme “*Bullying*” dirigido por Josetxo San Mateo e lançado em 2009 na Espanha, de forma a buscar uma sensibilização dos alunos quanto ao assunto e, dessa forma, tomar conhecimento das dimensões do problema na escola.

As demais professoras comprometeram-se em auxiliar as colegas na realização das tarefas acima descritas, cedendo-lhe aulas e dando continuidade as discussões propostas sobre a temática. A mim, foi solicitado que realizasse com os alunos oficinas sobre o tema, propondo uma discussão sobre os efeitos do *bullying* na vida dos jovens, levando os alunos da escola, a refletirem sobre suas próprias atitudes diante das diferenças existentes em suas salas de aula.

Esse trabalho conjunto proposto pelas professoras configura-se como um dos pontos chave da investigação-ação, e configura-se como fator primordial em uma formação que busca refletir a prática docente cotidiana frente às situações de *bullying* escolar. Kemmis e McTaggart (1988) trazem que essa forma de investigação é colaborativa e compromete os responsáveis da ação com a qualificação dessa, ampliando e delegando responsabilidades ao grupo colaborador, de forma que, a ação possa trazer reflexos no maior número de pessoas envolvidas com a realidade investigada.

Frente a isso, ressalto que a formação e a ação docente frente às práticas de *bullying* vêm na busca de atingir o maior número de integrantes da comunidade

²⁴ Nessa história, uma rã engole toda água que havia na terra, deixando todos os animais e seres humanos em situação de desespero, com medo de morrer por falta de água, eles passaram dias implorando para a rã devolver a água, então solicita-se aos alunos que proponham soluções para que a rã devolva a água.

²⁵ Não participou das reuniões mas se propôs a trabalhar com os alunos a temática, de maneira a minimizar essa violência na escola.

escolar, de forma a minimizar esse tipo de violência nesse espaço e qualificar a inclusão educacional dos alunos. Para isso, mostra-se relevante aos docentes, um processo de formação contínuo, na busca de novas alternativas de trabalho e na reflexão de sua própria prática. Em consonância com essa proposição trago as palavras de Freire (1986, p. 62):

Os professores cujo sonho é a transformação da sociedade, têm que ter nas mãos um processo permanente de formação, e não esperar o *establishment* a formação profissional. Quanto mais um educador tem consciência dessas coisas, mais aprende na prática, e então descobre que é possível trazer para dentro da sala de aula, dentro do contexto do seminário, momentos de prática social.

Diante das responsabilidades assumidas por cada uma das professoras, estabelecemos prazos para a realização dos trabalhos, adequando os horários de aulas destinados a cada atividade relacionada ao *bullying*. Nem todas as propostas foram passíveis de realização sendo algumas realizadas somente com uma ou outra turma devido ao tempo e outros encargos dos conteúdos escolares, estando os resultados aqui refletidos nas falas das professoras durante as análises das propostas aplicadas.

Segundo relatos da **Professora A** e da **Professora B**, os vídeos, que foram passados a todas as turmas trouxeram debates interessantes para as aulas, uma vez que, englobavam os diferentes aspectos inerentes ao *bullying* escolar (violência física, violência psicológica, *ciberbullying*, além de depoimentos de vítimas e agressores), desfocando dos alunos a ideia de que o *bullying* é somente a delegação de apelidos ou agressão física, mas também se configura, por como uma violência velada, que por vezes, se configura de forma intrínseca às atitudes intencionais adotadas em sala de aula por muitos dos alunos.

Segundo as professoras os relatos foram inúmeros, quanto ao fato de já terem presenciado cenas de *bullying* dentro da escola, assim como, já terem cometido ou sofrido com essas situações. Esse aspecto também foi percebido por mim durante a realização das oficinas, uma vez que, trabalhei com os alunos a partir das consequências do *bullying* em casos que ocorreram em diversos países, inclusive no Brasil.

Acredito que a familiarização com os casos levados as oficinas, fez com que os alunos trouxessem os seus relatos pessoais, assim como, procurassem uma reflexão sobre as suas atitudes perante os demais colegas. As trocas e o “bate-

papo” com os alunos durante as oficinas, me proporcionaram uma aproximação com essa realidade que vínhamos discutindo, podendo abarcar uma visão do outro lado das discussões, as experiências dos alunos.

A pesquisa-ação permitiu que a investigação na realidade escolar transformasse a nossa prática em *práxis*, uma vez que, as vivências estabelecidas frente à busca pela minimização do *bullying* escolar trouxe um patamar reflexivo e teórico sobre a nossa ação. Para tanto, a partir do que os alunos manifestaram foi possível ampliar essa reflexão, levando a eles a relevância de debatermos esse tema, em prol da qualidade de sua escolarização.

Esse aspecto ficou evidente nas oficinas que realizei, no momento em que os alunos solicitaram que debatêssemos mais vezes sobre o tema, e que, eles pudessem conversar comigo individualmente sobre as situações que estavam ocorrendo. Nesse sentido fica evidente a necessidade que os alunos têm de falar sobre suas experiências e dessa forma, pedir ajuda.

Quanto à relevância de dar voz aos alunos, que são agentes diretos dessa prática, Beaudoin e Taylor (2007, p. 109), dizem que:

Se realmente queremos melhorar as escolas e reduzir a ocorrência do desrespeito, então devemos entender como os receptores da educação escolar são afetados pelo grande número de práticas e de procedimentos realizados nesse local em nome do seu benefício.

Nesse sentido, os debates realizados pelas professoras sobre o tema bem como, as oficinas que desenvolvi configuraram-se como um espaço de conversas e esclarecimentos acerca das consequências que as práticas de *bullying* podem causar na vida dos alunos. Alguns expectadores deram o seu relato, levando as professoras a uma sensibilização quanto à importância de estar mais atento ao que os estudantes têm a dizer no seu cotidiano, assim como, dar espaço para um diálogo que aproxime mais essas duas instâncias (professor e aluno) que estão convivendo diariamente, mas que, por vezes, não se encontram em um objetivo comum. Isso se evidencia no seguinte diálogo das professoras:

*“Depois que eu falei com eles sobre bullying, que eu fiquei conversando, eu fiz, **dei um momento pra eles falarem, alguns se manifestaram, falaram alguns casos que eles tão sofrendo né, aí ficou 3 na sala por último e eles: ‘ah, eu não ia falar professora, mas eu não aguento mais, desde o***

início do ano, esses guris aí não param nunca, eles estão o tempo inteiro, fazem isso, fazem aquilo' contaram, começaram a contar, que teve até um vidro quebraram na escola, por que atiraram alguma coisa, atiraram um apagador no colega e quebrou um vidro, por que eles ficam incomodando né".(Professora Ma).

"Eles tão mais interessados" (Professora B).

"Verdade, agora, eles se abrem" (Professora Ma).

"Sim, eu acho que eles vão começar a não aceitar o que tá acontecendo. Chamar de apelido, excluir o outro e achar que tá certo, que é normal" (Professora Mi).

Eu acho também, já da pra ver, eles tão começando a falar, a conversar com a gente, a contar (Professora Ma).

Nesse sentido, frente a minha experiência nas oficinas e a partir da percepção das professoras, considero que os alunos apresentam um papel fundamental na prevenção e combate às práticas de *bullying*, podendo participar ativamente na supervisão e intervenção diante dessa prática de violência. Caso os alunos intervenham como testemunhas, os agressores perceberão que não terão apoio dos demais, e não poderão omitir as atitudes agressivas.

Guareschi e Silva (2005), enfocam a importância de a escola dar respaldo e uma atenção especial aos alunos que se encorajam a denunciar os atos de abuso, e envolvimento de outros nas práticas de *bullying*, para que estes não venham posteriormente se tornarem vítimas dessa violência. Os alunos podem ainda criar junto à equipe pedagógica, regras de convivência, buscando soluções a partir do respeito às diferenças, que inclui uma proposta de inclusão educacional.

Buscar um patamar inclusivo frente a uma diversidade tão grande de alunos, de forma a minimizar um tipo de violência que se configura a partir de conceitos e preconceitos com o que se mostra diferente dos padrões previamente estabelecidos por alguns grupos, requer que tenhamos uma formação para a identificação das situações de *bullying* escolar, assim como para saber agir frente à intolerância que paira nessa situação.

Nóvoa et al. (1992), nos traz que os professores devem perceber as atitudes dos alunos e seus significados frente a cada situação, assim como, os recursos pessoais e sociais que justificam as suas ações com relação ao outro, dessa forma, saber quais são os processos que permeiam essas atitudes, de forma a agir com coerência frente a cada situação.

Em consonância com o que o autor nos traz, busco as palavras da **Professora Mi**, quando fala de quais atitudes vem buscando ter após as discussões desenvolvidas nas reuniões e frente às propostas de trabalho com os alunos na busca pela atenuação do *bullying* escolar:

Procuro ser mais observadora nos atos dos alunos e sempre que posso, tento fazer eles entenderem que eles não tem direito de maltratar os outros de forma alguma. Que precisa haver respeito pelo outro, fazer todos entenderem que não podemos trazer dor para quem está perto de nós (Professora Mi).

Nesse sentido, a formação a partir da pesquisa-ação, permitiu às professoras que, ao longo do trabalho, constituíssem uma visualização das diferentes situações de *bullying*, a partir da relação cíclica de planejamento, ação, observação e reflexão de forma a compreender o problema na escola e agir frente a isso. Em consonância com o exposto, Kemmis e McTaggart (1988, p. 33) enfocam que:

La investigación-acción empieza con *pequenos ciclos* de planificación, acción, observación y reflexión que pueden ayudar a definir problemas, ideas y supuestos con mayor claridade, de tal modo que las personas implicadas pueden definir por si mismas *problemas de mayor envergadura* a medida que avanzan em su labor.

Percebo que ouvir o que os alunos têm a dizer sobre as práticas de *bullying* foi um ponto crucial desvendado pelos professores para que essas práticas começassem a ser reveladas e, dessa forma, serem trabalhadas na busca de uma atenuação. Esse ponto configura-se como um **de minimização do *bullying* escolar** encontrado nessa pesquisa, uma vez que, quando dada à devida atenção ao problema, os alunos sentiram segurança para começar a falar sobre ele, dando aos professores uma identificação da dimensão da situação na escola, podendo dar o devido respaldo a cada caso e a cada aluno vítima do *bullying* escolar.

Nesse sentido, o trabalho da **Professora D**, com a História da Rã, configurou uma visão de como os estudantes estão atuando frente às situações conflituosas, uma vez que, grande parte deles procurou uma situação violenta para que a Rã devolvesse a água na terra. Baudoin e Taylor (2006), referem-se à busca por soluções agressivas como parte influente de uma cultura da agressividade, em que por vezes, a primeira solução encontrada envolve bater, chutar, empurrar, entre outros.

Essa reação não foi diferente com os alunos, contudo, o que se trabalhou a partir dessa história, foram a tolerância, o respeito e a compreensão de cada um dos estudantes a partir de sua singularidade, que são princípios de uma educação que se diz inclusiva. Nesse sentido, pode-se pensar que a escola possui um papel fundamental, nos processos formativos do sujeito, em âmbito acadêmico e pessoal, servindo como via de acesso ao exercício da cidadania e promovendo a socialização dos indivíduos (Silva, 2010).

Frente a isso trago também como **indicador para a minimização das práticas de bullying escolar**, o desenvolvimento de um trabalho que permeie o controle da agressividade, a tolerância, o respeito às diferenças e as individualidades de cada um. Uma vez que, a compreensão das relações entre essas concepções trará aos alunos uma visualização da diversidade presente no espaço escolar, percebendo-se como parte integrante dessa, como agente na construção desse espaço plural.

Silva (2010), afirma ainda que, a escola é como um todo responsável pela educação, proporcionando um vasto ambiente de simbolizações, promovendo a constituição da subjetividade do aluno, bem como, a construção de sua identidade. Para tanto, as práticas de *bullying* na escola poderão ser combatidas se todos os setores estiverem atentos às relações que se estabelecem nesse ambiente, tendo o professor o papel de repensar suas práticas pedagógicas, de maneira que elas expressem relações de entendimento e respeito às diferenças, que são os valores constituintes da matéria prima da educação, e ferramentas essenciais no combate às práticas de violência nesse espaço.

O trabalho com os cartazes foi desenvolvido pela **Professora C**, e não obteve o mesmo êxito e empenho dos alunos, como podemos perceber nas palavras da professora:

“Gurias, eu fiz os cartazes com as sétimas séries, mas eles não tiveram criatividade nenhuma, trabalhei dois assuntos, através dos textos persuasivos, né, porque o cartaz é isso, falei sobre o bullying e sobre a necessidade de cuidar da escola, do espaço escolar eles fizeram, mas sem criatividade. Eles não se envolveram, botavam somente: ‘Não faça bullying’ Gurias eles não tem criatividade, eles não tiveram interesse em fazer e eu disse: Gente eu quero que vocês usem a criatividade para tentar convencer quem lê” (Professora C).

O trabalho da **Professora C** envolveu um processo criativo dos alunos, que não apresentaram tanto empenho, não por falta de conhecimento acerca do assunto, uma vez que, esse já vinha sendo trabalhado pelas demais professoras. Contudo, acredito essa proposta não tenha se mostrado atrativa aos estudantes, que frente a isso demonstraram preocupar-se mais em falar sobre o tema, contar suas experiências do que realizar uma tarefa anti-bullying.

Frente a isso, ao refletir sobre o trabalho desenvolvido com os estudantes, a **Professora C**, traz para discussão uma auto-avaliação de suas práticas docentes cotidianas, levantando uma indagação a todas e levando ao seguinte diálogo:

“Sabe gurias, eu fiquei pensando no meu trabalho desse ano. Será que o que a gente tá trabalhando com eles, nas nossas aulas, é realmente significativo?” (Professora C).

“[...] eu, ano que vem, eu vou me sentar e vou rever todos os meus conteúdos, vou ver o que realmente é importante pra eu trabalhar em cada série, eu não vou simplesmente pegar o livro como eu fiz esse ano, eu não tenho vergonha de dizer, pegar o livro 8ª série ver o que tu tem que dar na 8ª e começar do início ao fim sabe, redação a mesma coisa. No ano que vem, eu vou ver o que realmente eles tão precisando pra realidade deles, eu pretendo fazer isso” (Professora C).

“Eu também quero fazer isso, eu quero reorganizar os meus conteúdos pra falar do que interessa [...]” (Professora I).

“Mas tem a cobrança também gurias, por que assim ó, eles saem dali, vão pro ensino médio, vão fazer vestibular, aquelas provas que eles fazem, os vestibulares e eles tem que ter o conhecimento dos conteúdos, então a gente tem que tentar conciliar” (Professora Ma).

Entra em pauta nesse momento, o fazer docente que obedece a um currículo que se diz flexível, mas que, por vezes, delega aos alunos uma passividade, engessando o processo de ensino aprendizagem a conteúdos programáticos específicos de cada área do conhecimento.

Essa percepção de escola vem trazendo o que Freire e Shor (1986), chamam de “Cultura do Silêncio” em que os alunos internalizam papéis de passividade frente a uma sala de aula tradicional. Os autores enfocam que essa cultura se constitui a partir do desenvolvimento de aulas maçantes de transferências de conhecimento, em que os alunos apenas esperam que o professor imponha as regras e comece a narrar os conteúdos que devem memorizar.

Nesse sentido, quando a **Professora C** propôs uma atividade em que os alunos deveriam apresentar um pensamento criativo, essa se tornou uma tarefa de pouco comprometimento, demonstrando à docente a necessidade de refletir rever suas práticas. Compreendo então, que a necessidade de mudança esta intrínseca ao desenvolvimento do ser docente, uma vez que, quando se quer buscar uma mudança da realidade que se vivencia, no caso aqui destaco a realidade de *bullying* escolar, mostra-se necessário que se comece por suas próprias metodologias de trabalho, sendo necessária, no caso desse tipo de violência, a busca por uma quebra dessa “cultura do silêncio” incitando os alunos a transformarem-se agentes do seu processo educacional, debatendo o tema e construindo conjuntamente estratégias para a minimização dessa violência. Freire (1996, p. 47) trata dessa responsabilidade quando nos diz que: “Saber ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”.

Quanto à importância de ir ao encontro do que os alunos esperam para a sua educação e quanto ao enfrentamento do *bullying* escolar, Baudoin e Taylor (2006) trazem a necessidade de dar voz a esses sujeitos para falarem sobre as dificuldades que estão passando no espaço escolar, assim como, buscar uma compreensão do que eles têm a dizer e a demonstrar diante dos enfrentamentos que apresentam diante dessas práticas a fim de que não sejamos mais uma vez adultos dialogando e avaliando as experiências desses adolescentes. Para tanto, considero coerente à decisão das professoras de reaver os conteúdos de forma a torná-los significativos aos alunos, mesclando o que deve ser passado com as necessidades intrínsecas a esses sujeitos.

Aponto como outro **indicador para a minimização do bullying** nesse espaço, a importância de os professores estarem em consonância com as especificidades dos alunos, ressignificando a sua prática docente sempre que necessário afim de que os estudantes saiam da passividade e tornem-se agentes do seu processo de ensino-aprendizagem e conseqüentemente ativos no seu desenvolvimento enquanto sujeitos partícipes no combate a essa prática de violência na escola.

O trabalho da **Professora Cl**, com o filme “*Bullying*” permeou todos os demais trabalhos, contudo a docente não pode participar das reuniões de discussão, o que se tem acerca desse trabalho são os relatos dela nos “bastidores” da pesquisa e o reflexo que os alunos vieram trazendo em suas falas, durante as nossas intervenções.

Foi perceptível o impacto do filme na conscientização dos estudantes quanto aos agravantes que o *bullying* pode trazer na vida de um sujeito, uma vez que ao final do filme, o personagem principal que é vítima dessa violência comete suicídio. Esse foi um fator enfocado pelos alunos durante as oficinas que realizei, a necessidade de dialogar sobre o assunto e de denunciar os casos que ocorrem na escola emergiu também a partir da identificação das semelhanças entre as vivências do personagem do filme e dos próprios alunos na escola.

Considero relevante destacar que, a partir desse filme, assim como dos demais trabalhos sobre a temática, os alunos começaram a identificar em seu cotidiano as práticas de *bullying* que estavam ocorrendo, apresentando um maior esclarecimento sobre as diferentes configurações desse tipo de violência, que não se centra unicamente no apelido, mas também em outros tipos de agressão físicas e psicológicas.

Como **indicador de minimização do bullying escolar** proponho ainda o esclarecimento frente aos alunos, acerca do que exatamente constitui o *bullying* dentro da escola, quais são as suas características e quem são os personagens, de maneira que, os estudantes possam compreender em suas próprias atitudes àquelas que podem estar configurando essa violência, assim como, dar respaldo às vítimas e expectadores para que possam denunciar os abusos e agressões vivenciadas ou presenciadas nesse espaço.

A formação docente a partir da pesquisa-ação configurou-se como fator primordial na construção de práticas que visassem atenuar as situações de *bullying*

na escola, sendo que, permitiu às professoras uma busca pela compreensão do que lhes cabe fazer ante a essa situação, assim como uma criticidade frente às suas fragilidades enquanto autor de um processo educativo permeado por muitas singularidades.

Dessa forma, buscando respaldo para uma reflexão acerca da importância de compreendermos criticidade à nossa prática e a nossa formação enquanto docentes trago as palavras de Freire (1996, p. 39):

Por isso é que, na formação permanente dos professores o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que pode se melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário a reflexão crítica tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática.

O constructo reflexivo da nossa prática diante do *bullying* na escola configurou a práxis existente a partir de então. Kemmis e McTaggart (1988), abarcam em seus escritos que a pesquisa-ação faz com que as pessoas realizem uma análise crítica das situações que ministram dentro do espaço escolar. Esses autores trazem ainda que:

[...] El investigador, mediante una análisis crítico de la institución, podrá comprender cómo se arraigan las resistencias em los conflictos entre series enfrentadas de prácticas, opiniones en enfrentadas torno de la organización educativa y la toma de decisiones. Esta comprensión crítica ayudará al investigador a actuar políticamente ante las resistencias insuperables (por ejemplo, implicando a otras personas a colaborar em el proceso de investigación, invitando a otros explorar sus prácticas u operando em el contexto más amplio de toda la escuela em busca de una comprensión educativa más racional, procesos más justos de toma de decisiones y formas más satisfactorias de trabajo educativo para todas las personas concernidas) (KEMMIS e MCTAGGAGT, 1988, p. 32).

Ante a essa proposição de construir uma prática reflexiva acerca da atuação docente frente às situações de *bullying* no espaço da investigação, buscamos a ampliação da colaboração nesse processo investigativo e constitutivo de novas alternativas para os estudantes, que são agentes envolvidos diretamente com esse tipo de violência na escola. Ampliar olhares para esses estudantes e para a maneira com que eles reagem frente ao *bullying* permitiu às professoras que identificassem a importância da reflexividade e formação na qualificação da sua atuação frente aos alunos, e da mesma forma, para a sua própria constituição enquanto professor.

Isso se evidencia nas palavras das professoras, quando as questioneei nas últimas reuniões, acerca do que havia ficado do projeto desenvolvido por nós

durante o ano de 2013 e o que elas consideram ainda necessário fazer frente às situações de *bullying* no nosso espaço de atuação. Quanto a isso surgiram as seguintes respostas:

Com certeza esses debates que a gente teve foram muito importantes, esse é o nosso dia a dia, nós precisamos desses momentos, precisamos falar, precisamos nos envolver com isso também, para saber como agir com eles quando acontecem essas situações de bullying, e nós sabemos que elas são frequentes. É necessário (Professora Ma).

É verdade. Foi muito bom. Eu achei bem bom, embora eu não tenha podido participar de todas as reuniões, me envolvi com outras coisas, trocou uns horários, mas eu achei muito válido, eu aprendi bastante, aprendi a observar o meu aluno e a perceber quando as situações de bullying acontecem em sala de aula. E era bom por que eu podia compartilhar com vocês, a gente juntos é mais fácil de resolver (Professora C).

Nós precisamos falar entende? Então é nesses momentos, que tu proporcionaste pra nós que a gente fala, tem umas coisas que a gente não consegue resolver sozinha, que a gente não consegue agir, que a gente não tem o que fazer, na verdade, só parece que a gente não tem o que fazer, e conversando a gente clareia as ideias, compartilha com os outros e acaba encontrando soluções, foi o que a gente conseguiu fazer aqui (Professora Ma).

Precisamos dar continuidade, tu vai ficar na escola, a gente vai ficar na escola, temos que continuar fazendo alguma coisa. Precisamos continuar, e continuar registrando essas coisas, pra eles mesmo perceberem que tem importância pra nós o que acontece com eles. O registro é uma forma de lembrar, de guardar as coisas sabe, depois dizer: ó, o projeto da Luana rendeu isso pra escola e funcionou assim, e deu certo nesse e naquele aspecto. Acho que deu muito certo, principalmente por que a gente passou a olhar mais para os alunos e pensar o que nós, na nossa prática, podemos fazer para melhorar (Professora B).

Para mudar essa realidade temos que continuar, continuar orientando os alunos, dialogando e refletindo com eles sobre o assunto (Professora A).

Percebe-se então, que esse processo de debates e reflexões a partir da pesquisa-ação apresentou-se de forma significativa para as professoras, de forma a procurar na coletividade uma constante formação e trocas de conhecimentos para compreender e buscar melhores alternativas para a minimização do *bullying* no seu ambiente de trabalho. Para tanto, aponto também como um **indicador para a minimização do bullying escolar** a busca por uma formação continuada dos professores que atuam nesse espaço, uma vez que, esse processo de formação, permite que o docente compreenda em sua prática discussões e reflexões constantes, de forma a buscar novas estratégias e alternativas metodológicas que constituam um enfrentamento a essa prática de violência.

Diante das respostas apresentadas, questionei-as quanto ao que poderíamos fazer então para continuar um trabalho diante do *bullying* na escola. E, durante o nosso diálogo, a **Professora B** trouxe a seguinte sugestão:

“Sabe o que eu pensei? Podemos criar tipo um grupo de apoio, de discussões” (Professora B).

“Um comitê?” (Eu).

“Não, uma coisa menos burocrática, eu pensei em um grupo de apoio mesmo, tipo uma vez por semana esse grupo reúne-se pra desabafar, pra conversar, falar sobre os conflitos” (Professora B).

“Mas quem iria orientar isso?” (Professora Mi).

“A Luana” (Todas).

“Pode ser” (Eu).

Seria legal ter um representante de cada turma (Professora Ma).

“Dá pra envolver os professores, cada semana um professor, acompanhar, pra ver o que se pode fazer ou escolher um professor também” (Professora B).

“Vamos pensar juntas como organizar e o que a gente vai fazer pra funcionar né” (Professora Mi).

*“Podemos **trazer textos** como por exemplo: **o que é o belo?** Como se atingiu a definição de belo, de dizer que a pessoa bela é magra, como se atingiu o estereótipo, a estética através do tempo, as coisas foram mudando sabe, eu gosto muito de discutir esse tipo de coisa, **eu te ajudo a escrever o projeto, e to dentro pra planejar as discussões. É uma coisa que eu me interesse**” (Professora B).*

*“Isso **são temas que permeiam o bullying. Podemos falar sobre homossexualidade, gênero, religião, etnia, pessoas com necessidades especiais, entre outros temas assim**” (Eu).*

*“Já trabalhamos com o que é o bullying e quais as consequências, **agora vamos conversar com eles sobre as causas, vai ser muito importante pra eles, conversar sobre temas que interessam, que influenciam na vida deles. Vamos escrever o projeto ano que vem e apresentar pra coordenação, acho que vão gostar**” (Professora B).*

Nesse sentido, o desenvolvimento da presente pesquisa, de uma forma conjunta com as professoras do Ensino Fundamental da escola lócus, despertou nessas, o desejo de continuar com discussões que tangenciem os aspectos do *bullying* escolar, dando enfoque às necessidades dos alunos que se configuram como agentes desse fenômeno. Considero então, como um **indicador de minimização do bullying** nesse espaço a continuação de trabalhos que se voltem a essa área, de forma que as reflexões não sessem e que novas ações possam atingir o público que mais sofre com as consequências dessa violência velada: os alunos.

9.2 A Inclusão Educacional como resultado da ação e reflexão docente frente às práticas de *bullying* escolar.

A partir da minimização das práticas de *bullying* escolar, a inclusão educacional encontra-se como foco principal dentre das práticas em educação, tendo as professoras, assumido a responsabilidade e o comprometimento para com o combate das estruturas formativas homogeneizantes. Decorrente dessa redução, passa a ser inscrita a edificação de estratégias por parte das professoras para buscar a valorização das especificidades de cada aluno dentro das salas de aula, a

partir da visão desse novo projeto que se constitui e que, vai tratar dessas diferenças através de diálogos com os alunos sobre as suas singularidades e com focos em temas específicos, uma vez que, as políticas governamentais preveem essa educação mas, não garantem os processos formativos qualificados e necessários.

A partir do trabalho em que se buscou minimizar as práticas de bullying na escola, além da construção de diferentes alternativas metodológicas que atendam as especificidades dos alunos, considero necessário estruturar ainda na escola uma busca pelo direito dos professores em defender a valorização de sua profissão, assim como, por um espaço para o processo formativo que, compreenda as distintas demandas que surgem no cotidiano escolar.

Freire (1996, p. 68), falando sobre a importância da luta em defesa dos direitos dos educadores traz que:

Uma das formas de luta contra o desrespeito dos poderes públicos pela educação, de um lado, é a nossa recusa a transformar a nossa atividade docente em puro *bico*, e de outro, a nossa rejeição a entendê-la e a excedê-la como prática afetiva de “tias e de tios”.

Bueno (2001), discorre acerca dos limites e possibilidades de cada escola, afirmando que esses estão dados exatamente por uma situação ambígua, em que, não se pode cair no risco de se ingressar em um romantismo descolado da realidade, e imaginar que uma escola possa se organizar de tal forma que elimine as ingerências externas e processos de seletividade e de exclusão escolar.

Contudo, considero que ter em mente as palavras de Bueno (2001), quando enfatiza que, em suas práticas a escola possui um espaço de autonomia que permite, mesmo que com limites, constituir resistência aos processos de seletividade e de exclusão, que parecem privilegiar muito pouco a elevação da qualidade de ensino para **todos**²⁶.

Frente a isso, e consonância com o exposto trago as palavras da **Professora Ma** quando diz na última reunião que:

“É tão difícil, a gente tem tantos alunos diferentes, cada um é de um jeito, e ao mesmo tempo que precisamos fazer eles entenderem que cada um é um, que eles nunca vão ser iguais, e que tem que respeitar o outro, mas aí a gente chega

²⁶ Grifo meu.

lá e dá uma prova pra eles, como se eles fossem todos iguais, é muito complicado. Acho que as vezes tem que partir de nós” (Professora Ma).

Então, reconheço nas palavras da professora, que a mudança precisa acontecer dentro dos espaços escolares a fim de que se estruturam práticas inicialmente por parte dos próprios docentes, que atendam a demanda sob a forma de inclusão educacional, a luz de considerar todos os alunos que, independentemente de suas especificidades, tem direito a uma educação de qualidade.

Freire (1996, p. 77) versando acerca da importância de acreditar em uma mudança em meio à educação traz que:

[...] Constatando nos tornamos capazes de *intervir* na realidade, tarefa incomparavelmente mais complexa e geradora de novos saberes do que simplesmente nos adaptar a ela. É por isso também que não me parece possível nem aceitável a posição ingênua ou, pior, astutamente neutra de quem *estuda*. Não posso estar no mundo de luvas nas mãos *constatando* apenas. A acomodação em mim é apenas caminho para a inserção que implica *decisão, escolha, intervenção* na realidade [...].

Essas modificações se estruturam a partir das lutas por um reconhecimento político-social das diferenças, bem como, pela necessidade de se buscar um processo formativo de qualidade, de forma a superar o modelo discursivo acerca da inclusão, que vem construindo rearranjos conceituais que pouco alteram as práticas em educação.

Mostrou-se relevante durante o trabalho com o *bullying* escolar que, se construam diferentes alternativas de ação que reduzam as múltiplas formas de discriminação de forma que seja possível, cada vez mais a construção de novas práticas que abranjam a inclusão educacional, garantindo o respeito às singularidades de cada um dentro e fora da escola, conforme primado nos documentos políticos que priorizam os direitos humanos.

A busca por uma atuação frente às causas do *bullying*, constituída no projeto sugerido pelas professoras para o próximo ano, vem defender os direitos individuais de cada sujeito dentro da escola e focar nas discussões, o que chamamos de “marcadores de diferença” passíveis de constituir o *bullying* nesse espaço de forma a qualificar a inclusão educacional dos alunos independentemente de suas singularidades.

Essa questão aparece iminente na fala da **Professora Mi** quando expressa:

*Eles já vem há anos na vida deles sem respeitar os outros. Precisamos trabalhar sobre essas coisas, coisas que eles não aceitam no 'grupinho' deles, como a gente vê. **A homossexualidade, os que são muito inteligentes e os que têm deficiência ou alguma dificuldade pra aprender também né, por que pelo que a gente viu aqui, esses também sofrem bullying, nós temos os com dificuldade que sofrem com isso (Professora Mi).***

As palavras da **Professora Mi** retratam a preocupação em seguir um trabalho com os estudantes de forma a abranger as especificidades de cada indivíduo, assim como àquelas características que vem sendo motivo para tornar alguns alunos alvo desse tipo de violência.

Destaco então, que o processo de atenuação do *bullying* na escola, assume um caráter cíclico, uma vez que, com muita frequência haverá novos casos a serem identificados e, novas características encontradas como motivos passíveis a agressões. Isso se mostra evidente também nas palavras acima proferidas pela professora, sendo que ao término das ações essa percebeu que os alunos com deficiência ou necessidades educacionais especiais são alvo de *bullying* na escola, apresentando-se a necessidade de trabalhar com os estudantes também os aspectos que tangenciem a inclusão escolar.

Proponho diante disso, uma reflexão acerca da importância de se trabalhar com os estudantes, as relações sociais para a minimização do *bullying* frente às pessoas com deficiência e/ou necessidades educacionais especiais, uma vez que, o desenvolvimento desses alunos e a sua constituição enquanto sujeitos ativos na construção de seu conhecimento e no seu processo de inclusão será o reflexo das relações que esse estabelecerá com o meio social em que está inserido, incluindo os ambientes educacionais.

Vygotsky pensou a deficiência também em âmbito social, sendo a relação das necessidades especiais do sujeito com o meio em que está inserido, parte fundamental em seu processo de interação com o social. "... El defecto físico provoca algo así como una luxación social, completamente análoga a La luxación corporal..." (VYGOTSKY, 1997, p. 73). Para esse pesquisador, órgãos como olhos e

ouvidos precisam ser percebidos não somente como órgãos físicos, mas também como órgãos sociais, visto que, permitem ao ser humano o contato com o mundo.

Ponderando essa perspectiva social no desenvolvimento da pessoa, pauta-se um pensamento a respeito do desenvolvimento dos alunos com necessidades especiais incluídos em uma escola comum. Desenvolvimento este, marcado muitas vezes por estigmas e dificuldades de relacionamentos, e que veem a superação na relação com o meio em que este está inserido, sendo necessário, considerar os ambientes educacionais.

Por vezes, a convivência grupal homogênea dificulta o processo de interação social da pessoa com Deficiência ou necessidades educacionais especiais, nesse sentido os professores, assim como os estudantes precisam estar cientes que os processos de desenvolvimento tornam-se mais qualificados na diversidade.

Para tanto, resalto a importância de eu, enquanto professora atuante nesse espaço, continuar trabalhando com a minimização dessas práticas de violência junto aos meus colegas professores e também com os estudantes da escola, uma vez que a minha atuação na educação especial, assume um caráter de confronto às práticas discriminatórias, estabelecendo estratégias para superá-las com vistas na oportunidade de acesso a uma educação que esteja de acordo com as especificidades dos alunos.

Para Vygotsky (1991), desenvolvimento e aprendizagem são processos que se inter-relacionam ao longo da vida dos indivíduos. Buscando dar um embasamento e explicitar essa proposição, o autor desenvolveu o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal considerado como:

[...] a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (VYGOTSKY, 1991, p. 97).

Esse conceito busca enfatizar que o bom aprendizado é aquele que se adianta ao desenvolvimento, podendo enfatizar nesse sentido, novamente, a importância do convívio social da pessoa com necessidades especiais com os demais, que possam atuar como mediadores na zona de desenvolvimento proximal. Dentre estes se encontram os professores, que atuam pedagogicamente com esses alunos.

Cabe então destacar que, Vygotsky (1991) (1997), defendia uma escola inclusiva e a não segregação de pessoas com deficiência nas relações sociais. Ao ponderar que o desenvolvimento do indivíduo dá-se, principalmente, na vida em sociedade, destaco a importância de uma escola inclusiva alicerçada no estabelecimento de relações, dentro e fora do espaço educacional, com professores e colegas, na busca da potencialização e acesso a aprendizagem por todos que neste estão inseridos.

Frente a isso, quando buscamos durante o ano 2013 a minimização das práticas de *bullying* na escola lócus da pesquisa, viemos buscando uma potencialização e qualificação dos processos de inclusão educacional, buscando tirar do papel o que se tem em políticas abrangentes aos direitos humanos, largando o quadro e o giz para conversar com os estudantes acerca das suas necessidades, dos seus anseios, das singularidades.

Os indicadores para minimização das práticas de *bullying* e a proposta para um novo projeto que debata os aspectos que demarcam diferenças entre os estudantes e que, conseqüentemente podem vir a emergir as práticas de *bullying* escolar, constituem-se como os principais resultados dessa pesquisa, uma vez que, esse tema nunca se esgota e precisa estar em constante reflexão, o que não permitirá nem aos professores, nem os alunos uma acomodação e uma aceitação frente a essa violência que se mostra tão devastadora nos palcos da **NOSSA** escola.

10 CONSIDERAÇÕES FINAIS

*Nós pedimos com insistência
Não digam nunca: Isso é natural!
Diante dos acontecimentos de cada dia.
Numa época em que reina a confusão.
Em que corre o sangue,
Em que se ordena a desordem,
Em que o arbitrário tem força de lei,
Em que a humanidade se desumaniza,
Não digam nunca: Isso é natural!*

(Bertolt Brecht)

Considerações finais de um trabalho mostram-se para mim, as considerações iniciais de outro. Debater um tema como o *bullying* escolar requer que não se estabeleça uma conformidade diante das situações de violência que surgiram e que vierem a surgir.

Essa é a conclusão que chego: que não acabou. Esse foi só o início de um longo processo de desconstrução e construção de conceitos, atitudes, valores e práticas que emanam diante dessa violência escancarada nos palcos escolares, no meu espaço de atuação, no NOSSO espaço de pesquisa. Sim, NOSSO, pois as professoras que juntamente comigo constituíram esse trabalho de minimização das práticas de *bullying* na escola estadual, são as principais pesquisadoras responsáveis pelas conquistas desses resultados que aqui serão sintetizados como pauta de finalização dessa escrita.

A pesquisa-ação como proposta para uma formação auto reflexiva, constituiu o que percebo agora como uma formação de discursos sobrepostos e complementares. A construção conjunta de estratégias para a minimização do *bullying* escolar permitiu às professoras uma revisão do seu cotidiano, direcionando um olhar atento a todos àqueles alunos que, demarcados por um processo de exclusão, foram alvo de uma violência que antes era velada aos olhos de muitos, mas que hoje, entre docentes e discentes se escancara na necessidade de ser combatida.

A desacomodação de atitudes, a identificação de estratégias e a construção de um novo fazer pedagógico diante de uma pluralidade de estudantes que

constituem o NOSSO espaço de pesquisa são os aspectos que me levam a afirmar que os objetivos previamente propostos para esse estudo foram atingidos. Os ciclos de planejamento, ação, observação e reflexão, constituídos pela pesquisa-ação delinear-se durante o ano de 2013 de forma a abranger não só as professoras participantes das reuniões, mas a comunidade escolar como um todo, que passou a mobilizar-se para não tolerar e a recusar a constituição do *bullying* escolar nesse espaço.

Os casos que permearam essa violência foram e, creio que continuarão sendo, identificados cotidianamente por professores, gestores e alunos da escola. O enfrentamento a essas práticas de violência configura-se como uma busca contínua e constante, uma vez que essa é uma realidade existente nesse espaço e que, deve ser encarada como tal, contudo não se pode existir uma conformidade ante a um problema edificado em bases tão cruéis.

Tomando as palavras de Silva (2010) que traz esse fenômeno como uma “batalha épica” cujo cenário é a escola e os atores são os profissionais da educação, acredito que a formação vem ser a chave para a mobilização docente frente a esse tipo de violência, de forma que, através dessa vamos fortalecer esses “guerreiros” na busca por melhores condições de trabalho e conseqüentemente ação diante da violência que paira sobre o seu cotidiano.

A exigência de políticas públicas e privadas que disponibilizem diferentes recursos para a formação docente em âmbito profissional, intelectual, técnica e psicológica são aspectos básicos para que possamos assumir maior comprometimento e engajamento frente a um objetivo comum: educar as crianças e jovens diante de uma pluralidade de pensamentos e atitudes por vezes excludentes enquanto se prima por uma educação que se diz inclusiva.

Durante o período de ação e reflexão dessa pesquisa foi possível encontrar indicadores para a minimização do *bullying* escolar, os quais já estão destacados no capítulo 9. Esses indicadores e, consonância com a proposta para um novo projeto que enfoca os aspectos que demarcam diferenças entre os estudantes podendo emergir as práticas de *bullying* escolar, constituem-se como os principais resultados dessa pesquisa, e pode ser indicado como proposta de constituir um programa anti-*bullying* nesse espaço, uma vez que esse tema precisa estar em constante reflexão.

Contudo o que quero deixar aqui são questionamentos que emergiram durante o desenvolvimento desse trabalho e que ainda não estão respondidos, dando margem a novas pesquisas na área, são eles:

- Como os professores se sentem frente às práticas de *bullying* escolar?
- Quais aspectos vivenciados pelos docentes durante sua vida pessoal e profissional devem ser considerados quando se discute o *bullying* escolar?
- Qual o papel da Família dentro da escola para o enfrentamento do *bullying* escolar?

Esses são aspectos que precisam ainda ser discutidos, e abordados por profissionais da educação, uma vez que, podem configurar-se como decisivos no combate a essa violência escolar.

O que fica dessa pesquisa é a certeza de que ainda há muito a ser feito nessa escola, mas que o passo inicial foi dado pelas professoras participantes, que é fazer o reconhecimento do *bullying* no seu cotidiano, e dar importância a esse fato de maneira que se busquem novas estratégias de atuação e minimização dessa violência e não se feche os olhos às necessidades dos estudantes, sejam elas físicas, cognitivas, psicológicas ou emocionais.

Freire (1996, p. 68) embasa essa afirmativa quando traz em suas sábias palavras que: “Como professor preciso me mover com a clareza da minha prática. Preciso conhecer as diferentes dimensões que caracterizam a essência da prática, o que me torna mais seguro no meu próprio desempenho”.

A inclusão educacional foi consequência da atenuação do *bullying* escolar, uma vez que, movimentadas essas questões dentro da escola as diferenças e singularidade começaram a ser percebidas e constituídas como parte desse espaço. Professores e alunos engajaram-se em uma busca por um espaço de mais respeito e colaboração, as práticas de *bullying* passaram a ser denunciadas e se escancararam frente à comunidade escolar, que agora emana por soluções para essa violência, tanto por parte dos professores que passaram a buscar um trabalho a partir das causas do *bullying* escolar no início do ano letivo de 2014, como para os alunos que solicitam novos trabalhos como os desenvolvidos durante o decorrer da pesquisa.

O que fica para mim, enquanto professora dessa escola e autora desse trabalho, é a vontade cada vez maior de seguir no combate a esse tipo de violência, uma vez que, essa vai de encontro ao juramento que fiz quando recebi o meu

diploma de professora de Educação Especial: “Atuar a partir da consciência do meu dever, honrando os ensinamentos que recebi, observando as Leis e a ética da profissão.”

Tenho como princípios na minha profissão buscar a qualidade no processo de escolarização e na educação dos meus alunos, assim como, me constituir como docente ativa frente a todos os processos políticos e educacionais que a escola apresentar, frente aos desafios cotidianos e aos momentos de reflexão com os meus colegas e alunos. Corroboro com Freire (1996, p. 98) ao expor: “Outro saber de que não posso duvidar um momento sequer na minha prática educativo-crítica é o de que, como experiência especificamente humana a educação é uma forma de intervenção no mundo”.

Para tanto, me proponho a fazer essa busca constante da minimização do *bullying* escolar no espaço em que eu estiver atuando de forma a proporcionar aos estudantes uma qualidade em seu processo de escolarização e o reconhecimento dos valores como o respeito e a solidariedade que considero fundamentais para a seu desenvolvimento.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, S. F. C. A Importância do outro na transmissão e apropriação do conhecimento e na construção da consciência de si e do mundo. In: **Temas em Psicologia: Processos sociais e Desenvolvimento**. Sociedade Brasileira de Psicologia, nº 3: 1997. Disponível em: <http://repositorio.ucb.br/jspui/bitstream/123456789/23/1/A_importancia_outro_transmissao_conhecimento.pdf>. Acesso em: 21 de Janeiro de 2014.

ANTUNES, D. C.; ZUIN, A. A. S. **Do bullying ao preconceito: os desafios da barbárie à educação**. Psicologia e Sociedade, Porto Alegre, n. 20, v. 1, p. 33–42, jan/abr de 2008.

ARROYO, M. G. **Ofício de Mestre: Imagens e autoimagens**. Porto Alegre: Vozes, 2010.

ALKIMIN, M. A (Org.). **Bullying: visão interdisciplinar**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2011.

BANDEIRA, L.; BATISTA, A. S. **Preconceito e discriminação com expressões de violência**. Revista estudos feministas, ano 10, 1º semestre de 2002. Acesso em: 06 de Jan de 2014, disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ref/v10n1/11632.pdf>.

BAPTISTA, C. R.; CAIADO, K. R. M.; JESUS, D. M. (Org.) **Educação especial:**

BEAUDOIN, M. N.; TAYLOR, M. **Bullying e Desrespeito: como acabar com essa cultura na escola**. Tradução: NETZ, S. R. – Porto Alegre: Artmed, 2006.

BOFF, L. **Saber Cuidar: ética do humano – compaixão pela terra**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

BORG DAN, R. & BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Porto, 1994.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.

_____. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos de Jomtien.** Brasília: 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/legislação>. Acesso em: 19 Jun 2012.

_____. **Decreto N. 3.298 regulamenta a Lei 7.853, de 24 de outubro de 1989.** Dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. Brasília, 1999.

_____. **Estatuto da criança e do adolescente.** São Paulo: Cortez, 1990.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Nº 9394/96 de 20 de dezembro de 1996.

_____. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2008.

BUENO, J. G. S. **Função social da escola e organização do trabalho pedagógico.** Educar, Curitiba, n. 17, p. 101-110. 2001. Editora da UFPR.

CALHAU, L. B. **Bullying: o que você precisa saber:** identificação, prevenção e repressão. 3. ed. – Niterói, RJ: Impetus, 2011.

CALHAU, L. B. **Bullying, criminologia e a contribuição de Albert Bandura.** Palestra proferida no I Fórum Paraibano de Combate ao Bullying e incentivo à cultura de paz. João Pessoa (PB), dia 28.03.08. Esse evento foi organizado pelo MP-PB. Disponível em: <http://www.mp.to.gov.br/cint/cesaf/arqs/300309035719.pdf>. Acesso em: 25 de Jan. 2013.

CARR, W.; KEMMIS, S. **Teoria crítica de la enseñanza.** Barcelona: Martinez Roca, 1988.

CEAT/ FIA. Centro de Empreendedorismo Social e Administração em Terceiro Setor – CEATS; Fundação Instituto de Administração – FIA. **Relatório da Pesquisa: Bullying no Ambiente Escolar.** São Paulo: SP, 2010. Disponível em: <http://www.ceats.org.br/ceats/?oid=120>. Acesso em: 28/11/ 2012.

COLL, C. et al. **Desenvolvimento psicológico e Educação: necessidades educacionais especiais e aprendizagem escolar.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

CORREA, V. L. A. S.; STAUFFER, A. B. Educação Inclusiva: repensando políticas, culturas e práticas na escola pública. In: SANTOS, M. P.; PAULINO, M. M. **Inclusão em educação: Culturas, Políticas e Práticas**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008. pp. 123– 142.

COSTA, V. B. Panorama nacional sobre as pessoas com deficiências: desafios e perspectivas. In: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A. **Das margens ao centro: perspectivas para as políticas e práticas educacionais no contexto da educação especial inclusiva**. Araraquara - SP: Junqueira & Marin, 2010.

COSTA, F. A. T. **O jogo protagonizado como elemento potencializador da ação reflexiva de professores pré-escolares**. Dissertação de Mestrado: Universidade Federal de Santa Maria - RS: UFSM, 1996.

DALE, R. **Globalização e educação: demonstrando a existênciade uma “cultura educacional comum” ou localizando uma “agenda globalmente estruturada para a educação”**: Educação, Sociedade & Culturas, Porto, n. 16, p. 133-169, 2001.

DUTRA, T. P. **Brincadeira que Machuca**. Diário de Santa Maria. Santa Maria, 31 jul – 01 ago. 2010 Caderno Mix, p. 3.

EYNG, A. M. **Convivência e violências nas escolas: A dinâmica de sujeitos e contextos na configuração do bullying**. In: GISI, M. L. ENS, R. T. *Bullying nas escolas: Estratégias de intervenção e formação de professores*. Ijuí: Editora Unijuí, 2011.

FANTE, C. **Fenômeno *Bullying*. Como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz**. Campinas: VERUS, 2005.

FARIA, A. C. A.; COSTA, J. B. O. Violência escolar: o fenômeno *bullying* e a formação docente. **Anais**. X Congresso Nacional de Educação – EDUCERE e I Seminário Internacional de Representações sociais, subjetividade e educação – SIRSSSE. Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PUCPR. Curitiba, 7 a 10 de novembro de 2011. Disponível em: http://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/5135_2715.pdf. Acesso em: 03 de Jan. 2013.

FOGOLI, B. F. C. S.; SILVA FILHO, L. F.; OLIVEIRA, M. M. N. S. Inclusão na educação: uma reflexão crítica da prática. In: SANTOS, M. P.; PAULINO, M. M. **Inclusão em educação: Culturas, Políticas e Práticas**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008. pp. 107 – 122.

FONSECA, V. **Introdução às Dificuldades de Aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 1995.

FRANCO, M. A. S. **Pedagogia da Pesquisa-ação**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 483-502, set./dez. 2005.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P.; SHOR, I. **Medo e ousadia: O cotidiano do professor**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

GARCIA, R. M. C. Reflexões teórico-metodológicas acerca das políticas para a Educação Especial no contexto educacional brasileiro. Revista da FAEEBA – **Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 16, n. 27, p. 1-258, jan./jun., 2007.

GARCIA, R. M. C. Políticas inclusivas na educação: do global ao local. In: GISI, M. L. **Políticas de formação de professores e a ocorrência do bullying nas escolas de educação básica**. In: GISI, M. L.; ENS, R. T. *Bullying nas escolas: Estratégias de intervenção e formação de professores*. Ijuí: Editora Unijuí, 2011.

GISI, M. L.; BARBOSA, F. A.; VALTER, C. C. N. *Bullying: um desafio para a formação de professores*. **Anais**. Seminário de pesquisa em Educação da Região Sul – ANPEDSUL. Realizado de 29 de julho a 1º de agosto de 2012. UCS- Caxias do Sul. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/2268/478>. Acesso em: 10 de Jan. de 2013.

GOFFMAN, E. **A representação do eu na vida cotidiana**. Petrópolis: Vozes, 2007.

GOFFMAN, E. **Comportamento em lugares públicos: notas sobre a organização social dos ajustamentos**. Petrópolis: Vozes, 2007.

GOFFMAN, E. **Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. 4.ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores. 1988.

GÓMEZ, A. I. P. **A função e a formação do professor/a no ensino para a compreensão: diferentes perspectivas**. In: SACRISTÉN, J. G.; GÓMEZ, A. I. P. *Compreender e transformar o ensino*. 4. Ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

GUARESCHI, P. A. & Michele Reis da Silva (Coord). **Bullying: mais sério do que se imagina**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008

GUATEMALA. **Convenção interamericana para a eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência**, 1999.

JORDÃO, R. S. A pesquisa-ação na formação inicial de professores: elementos para a reflexão. **Anais**. 27ª Reunião Anual da ANPEd, se 21 a 24 de novembro de 2004. Caxambu – Minas Gerais.

KEMMIS, S.; MCTAGGAGT, R. **Cómo planificar la investigación-acción**. Barcelona: Laertes S. A. de Ediciones, 1988.

NASCIMENTO. G. A. F. A violência no âmbito escolar. In: ALKIMIN. M. A (Org.). **Bullying: visão interdisciplinar**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2011.

MACIEL, M. O. **Alunos com altas habilidades/superdotação e o fenômeno bullying**. Dissertação de mestrado – Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação. Programa de Pós-graduação em Educação: RS, 2012.

MACIEL. M. O.; FREITAS, S. N. A influência dos mitos sobre altas habilidades/superdotação na formação dos comportamentos *bullying* na escola. **Anais**. X Congresso Nacional de educação – EDUCERE e I Seminário internacional de representações sociais, subjetividade e educação – SIRSSE. Realizado de 07 a 10 de novembro de 2011. PUCPR-Curitiba.

MALTA, D. C. et al. **Bullying nas escolas brasileiras: resultados da Pesquisa Nacional de saúde do escolar (PENSE)**, 2009. Ciência e Saúde Coletiva vol. 15 supl. 2. Rio de Janeiro: out. 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-81232010000800011.

MEDEIROS, M. V.; CABRAL, C. L. O. **Formação docente: da teoria à prática, em uma abordagem sócio-histórica**. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo Programa de Pós-Graduação Educação: Currículo Revista E-Curriculum - ISSN 1809-3876, Disponível em: <http://www.pucsp.br/ecurriculum>, Acesso em: 04 Jan. 2013.

MELETTI, S. M. F.; BUENO, J. G. S. **O impacto das políticas públicas de escolarização de alunos com deficiência: uma análise dos indicadores sociais no Brasil**. Linhas Críticas, Brasília, DF, v. 17, n. 33, p. 367-383, maio/ago. 2011.

Ministério da Educação (MEC). **Site da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão - SECADI**. Apresentação. 2011. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php>. Acesso em: 21 Jan. de 2013.

NASCIMENTO, G. A. F.; ALKIMIN, M. A. Violência na escola: o bullying na relação aluno-professor e a responsabilidade jurídica. **Anais**. XIX Encontro Nacional do CONPEDI realizado em Fortaleza - CE nos dias 09, 10, 11 e 12 de Junho de 2010. Disponível em: <http://www.conpedi.org.br/manaus/arquivos/anais/fortaleza/3776.pdf>. Acesso em: 04 de Jan. de 2013.

NAUJORKS, M. I. Burnout docente no trabalho com a inclusão de alunos com necessidades educativas especiais. In: **Cadernos de Educação Especial**, LAPEDOC – UFSM, vol. 2 (2003) – Nº 22.

NÓVOA, A. **Profissão Professor**. Porto: Porto Editora Lda. 1992.

ONU. **Declaração universal dos direitos humanos**. Adotada e proclamada pela resolução 217 A (III) da Assembleia Geral das Nações Unidas, 10 de dezembro de 1948.

OREAL/ UNESCO. **Declaração de Salamanca e Linhas de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais**. Brasília: CORDE, 1994.

PIMENTA, S. G (org.). **Saberes Pedagógicos e atividade docente**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

REGO, T. C. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. Petrópolis: Editora Vozes, 2002.

RODRIGUES, M. de. F. **Da racionalidade técnica à “nova” epistemologia da prática: a proposta de formação de professores e pedagogos nas políticas oficiais atuais**. 2005. 228 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2005. Disponível em: <http://ri.uepg.br:8080/riuepg//handle/123456789/444>, Acesso em: 13 de Jan. 2013.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. Campinas / SP, 2001.

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

SILVA, N. P. **Indisciplina e bullying**: soluções ao alcance de pais e professores. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

SMITH, C.; STRICK, L. **Dificuldades de aprendizagem de A a Z**: um guia completo para educadores. Tradução: Dayse Batista. Porto Alegre: Artmed, 2001. Letra da Música:

STIVAL, M. C. E. E.; YNAË, P. A. N.; RADUENZ, E. Manifestação do *bullying* na educação básica: O papel da família. In: GISI, M. L.; ENS, R. T. **Bullying nas escolas**: Estratégias de intervenção e formação de professores. Ijuí: Editora Unijuí, 2011.

TRIPP, D. **Pesquisa-ação: uma introdução metodológica**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VYGOTSKY, L. S. **Obras Escogidas V – Fundamentos de defectología**. Madrid: Visor Dis., 1997.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Termo de Consentimento livre e esclarecido

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título do estudo: Práticas de *bullying* escolar e a inclusão educacional: a formação de professores nesse contexto.

Pesquisador responsável: Prof.^a Dr.^a Fabiane Adela Tonetto Costas

Instituição/Departamento: Universidade Federal de Santa Maria

Telefone para contato: (55) 91494026

Local da coleta de dados: Uma Escola da Rede Estadual no município de Santa Maria - RS

Prezada Senhor(a), você está sendo convidado(a) a Participar dessa pesquisa, que se dará através de **reuniões quinzenais**, com duração de uma hora, de Abril a Dezembro de 2013.

- Antes de concordar em participar desta pesquisa, é muito importante que você compreenda as informações e instruções contidas neste documento.
- As pesquisadoras deverão responder todas as suas dúvidas antes que você se decidir a participar.
- Você tem o direito de desistir de participar da pesquisa a qualquer momento, sem nenhuma penalidade.

Objetivo do estudo: Refletir e elaborar junto aos professores de **uma escola estadual de Santa Maria – RS**, estratégias para a atenuação das práticas de *bullying* escolar visando à inclusão educacional de seus alunos.

Justificativa: Tem-se como problemáticas para essa pesquisa as seguintes indagações: Como os professores que interagem com alunos vítimas de *bullying* percebem suas práticas diante da prática do *bullying* escolar? De que forma, na visão dos professores, o *bullying* influencia no processo de in /exclusão

educacional? Quais as estratégias podem ser elaboradas por parte dos professores para a minimização do *bullying* com vistas à inclusão educacional dos alunos?

Frente a essas indagações, edificou-se em mim o interesse em realizar a presente pesquisa, através de uma metodologia de pesquisa-ação baseada em Carr e Kemmis (1988), dando voz e vez aos professores, que constroem o fazer pedagógico dentro do espaço escolar, a fim de que se possa compreender como o *bullying* vem interferindo no processo de inclusão educacional dos alunos, e dessa forma, se pensar sobre as diferentes alternativas de minimização dessas práticas de violência velada e promoção de inclusão que prime pelo respeito à diferença, como normatizado nas políticas vigentes em nível nacional e internacional.

Nesse sentido, no intuito de não somente compreender como essas relações se entrelaçam em um espaço escolar, mas também, buscar alternativas de trabalho frente ao *bullying* escolar, parto de uma perspectiva da formação de professores através da pesquisa-ação de Carr e Kemmis (1988) traçando como objetivos para essa pesquisa:

Procedimentos: Sua participação nesta pesquisa consistirá em participar de reuniões formativas que trarão as temáticas envolvendo o *bullying* escolar e a inclusão educacional. Essas reuniões acontecerão quinzenalmente, serão gravadas e posteriormente transcritas pelas pesquisadoras.

Benefícios: Esta pesquisa trará maior conhecimento sobre o tema abordado, sem benefício direto para você. Porém trará benefício para as discussões que cercam as novas temáticas envolvendo o *bullying* escolar, assim como, se buscará alternativas para a minimização desse tipo de violência e promoção da inclusão educacional.

Riscos: A sua participação nesta pesquisa não representará qualquer risco físico e moral, porém existe a possibilidade de desconforto psicológico durante as reuniões. Caso sinta-se desconfortável durante as reuniões você poderá solicitar que a mesma seja interrompida e terá o direito de pedir que o que foi dito até então não conste nos dados da pesquisa e demandar que não quer mais fazer parte da pesquisa. Será preservado o seu direito de continuar ou não a fazer parte da pesquisa e todos os dados respondidos por você até o momento lhe serão devolvidos.

Sigilo: As informações fornecidas por você terão sua privacidade garantida pelas pesquisadoras responsáveis. Os nomes dos sujeitos da pesquisa não serão identificados em nenhum momento, mesmo quando os resultados desta pesquisa forem divulgados em qualquer forma. Além disso, os participantes terão o direito de se manterem atualizado sobre os resultados obtidos a partir da pesquisa, podendo buscar informações desta na sala 3340-B, no Centro de Educação/UFSM, prédio 16, com a professora coordenadora da pesquisa Fabiane Adela Tonetto Costas.

É importante esclarecer que não há despesas pessoais para o participante deste estudo. Também não há compensação financeira relacionada à sua participação. Se existir qualquer despesa adicional em materiais e outros, ela será absorvida pelo orçamento da pesquisa.

Ciente e de acordo com o que foi anteriormente exposto, eu _____, estou de acordo em participar desta pesquisa, sendo entrevistado.

Assino este consentimento em duas vias, ficando com a posse de uma delas.

Santa Maria,dede.....

Assinatura do sujeito de pesquisa

N. identidade

(Somente para o responsável do projeto)

Declaro que obtive de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido deste sujeito de pesquisa ou representante legal para a participação neste estudo.

Santa Maria,dede.....

Prof^a. Dr^a. Fabiane Adela Tonetto Costas
Coordenadora da Pesquisa

APÊNDICE B – Termo de Confidencialidade**TERMO DE CONFIDENCIALIDADE**

Título do projeto: Práticas de *bullying* escolar e a inclusão educacional: a formação de professores nesse contexto.

Pesquisador responsável: Prof.^a Dr.^a Fabiane Adela Tonetto Costas

Instituição/Departamento: UFSM/Centro de Educação

Telefone para contato: (55)91494026

Local da coleta de dados: Escola da Rede Estadual de Santa Maria

Os pesquisadores do presente projeto se comprometem a preservar a privacidade dos professores cujos **dados serão coletados em reuniões quinzenais, gravados e posteriormente transcritos**, na Escola xxxxxxxx. Concordam, igualmente, que estas informações serão utilizadas única e exclusivamente para execução do presente projeto. As informações somente poderão ser divulgadas de forma anônima e serão mantidas na sala 3340-B no Centro de Educação/UFSM, prédio 16, localizado na Av. Roraima, nº 1000, Santa Maira – RS, por um período de 2 anos a partir da conclusão do projeto, sob a responsabilidade da Sr.^a Fabiane Adela Tonetto Costas. Após este período, os dados serão destruídos. Este projeto de pesquisa foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFSM em/...../....., com o número do CAAE.

Santa Maria, de de

.....
Fabiane Adela Tonetto Costas

ANEXOS

ANEXO 1 – Parecer Comitê de Ética da Pesquisa

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
SANTA MARIA/ PRÓ-REITORIA
DE PÓS-GRADUAÇÃO E



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: PRÁTICAS DE BULLYING ESCOLAR E A INCLUSÃO EDUCACIONAL: A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NESSE CONTEXTO

Pesquisador: FABIANE ADELA TONETTO COSTAS

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 16234813.6.0000.5346

Instituição Proponente: Universidade Federal de Santa Maria/ Pró-Reitoria de Pós-Graduação e

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 348.528

Data da Relatoria: 23/07/2013

Apresentação do Projeto:

O projeto se intitula PRÁTICAS DE BULLYING ESCOLAR E A INCLUSÃO EDUCACIONAL: A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NESSE CONTEXTO, e se vincula ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSM.

Pretende-se, pela aplicação da pesquisa metodológica de cunho qualitativo, centrada na Pesquisa-Ação. Serão entrevistados professores da rede Pública de educação. Esse tipo de pesquisa mostra-se relevante de forma a abranger o objetivo desse estudo, buscando, através de diferentes encaminhamentos que o professor se posicione, durante o estudo, a um só tempo, como agente e pesquisador de sua própria prática a fim de transformar a realidade do bullying escolar. Por que pesquisa-ação? Esse tipo de investigação pretende muito mais do que apenas a constatação de uma realidade. Ela tem como ponto de partida uma ou mais questões problematizadoras levantadas pelo grupo participante.

Consta de cronograma e orçamento.

Objetivo da Pesquisa:

De acordo com o que está dito do projeto (p. 13), o objetivo é "Refletir e elaborar junto aos

Endereço: Av. Roraima, 1000 - Prédio da Reitoria 2º andar

Bairro: Cidade Universitária - Camobi

CEP: 97.105-900

UF: RS

Município: SANTA MARIA

Telefone: (55)3220-9362

E-mail: cep.ufsm@gmail.com

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
SANTA MARIA/ PRÓ-REITORIA
DE PÓS-GRADUAÇÃO E



Continuação do Parecer: 348.528

professores de uma escola de Santa Maria, RS, estratégias para a atenuação das práticas de bullying escolar visando à inclusão educacional de seus alunos."

E tendo como objetivos específicos:

- Identificar e problematizar o entendimento dos professores acerca do bullying escolar e qual a implicação dessa concepção na prática.
- Mapear junto aos (as) professores(as) quantos e quais são os alunos da escola que sofrem bullying escolar.
- Elaborar conjuntamente com os professores estratégias para minimização desse tipo de violência velada, com base nas vivências dos professores junto a seus alunos e a partir de estudos teóricos na área.
- Apontar indicadores para a minimização do bullying na escola.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Quanto aos riscos e benefícios, consta o que segue (p. 77):

"A sua participação nesta pesquisa não representará qualquer risco físico e moral, porém existe a possibilidade de desconforto psicológico durante as reuniões." ... "Esta pesquisa trará maior conhecimento sobre o tema abordado, sem benefício direto para você. Porém trará benefício para as discussões que cercam as novas temáticas envolvendo o bullying escolar, assim como, se buscará alternativas para a minimização desse tipo de violência e promoção da inclusão educacional."

Assim entende-se que a descrição dos riscos e benefícios é apropriada ao que se propõe no projeto.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Rever o Cronograma já que no mesmo consta que os encontros começaram a realizar-se no mês de abril e já estamos em agosto.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

O TCLE foi apresentado de forma satisfatória.

Autorizações institucionais foram apresentadas de forma satisfatória.

Termo de confidencialidade foram apresentadas de forma satisfatória.

Endereço: Av. Roraima, 1000 - Prédio da Reitoria 2º andar
Bairro: Cidade Universitária - Camobi **CEP:** 97.105-900
UF: RS **Município:** SANTA MARIA
Telefone: (55)3220-9362 **E-mail:** cep.ufsm@gmail.com

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
SANTA MARIA/ PRÓ-REITORIA
DE PÓS-GRADUAÇÃO E



Continuação do Parecer: 348.528

Recomendações:

Se recomenda rever o cronograma com relação ao início dos encontros.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

.

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Considerações Finais a critério do CEP:

SANTA MARIA, 04 de Agosto de 2013

Assinador por:

Félix Alexandre Antunes Soares
(Coordenador)

Endereço: Av. Roraima, 1000 - Prédio da Reitoria 2º andar

Bairro: Cidade Universitária - Camobi **CEP:** 97.105-900

UF: RS **Município:** SANTA MARIA

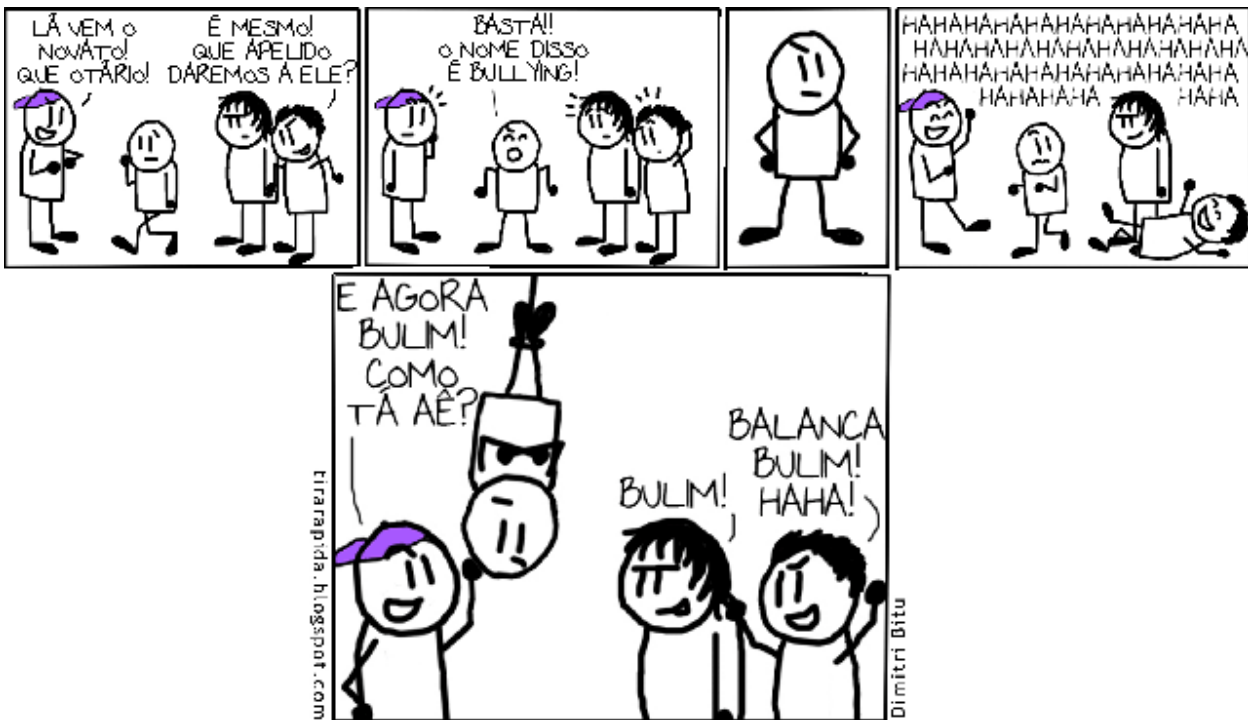
Telefone: (55)3220-9362

E-mail: cep.ufsm@gmail.com

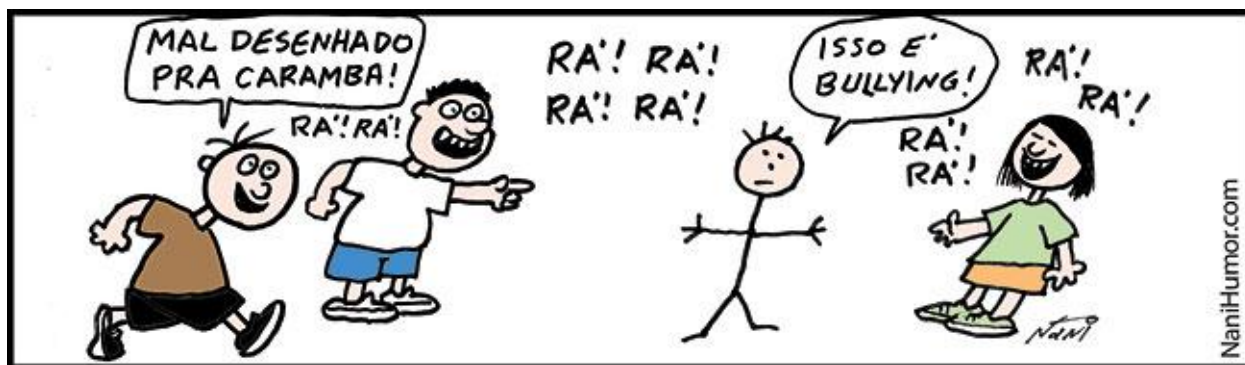
ANEXO 2 – Histórias em Quadrinhos



Fonte: <http://mzilinkas.blogspot.com.br/2011/05/bullying-em-tirinhas.html>



Fonte: http://tirasnacionais.blogspot.com.br/2011/04/bullying_25.html



Fonte: <http://www.nanihumor.com/2011/03/isso-e-bullying.html>



Fonte: <http://blogdoxandro.blogspot.com.br/2011/05/tiras-n1693-no-monjolinho-estudio.html>

ANEXO 3 – História da Rã

A História da Rã e uma mudança de perspectiva

Nenhuma manhã ensolarada, uma grande rã decidiu engolir toda a água na Terra. Sentou-se orgulhosa, saciada. Parecia uma montanha de água, e a pele azul e verde ficara quase transparente sob tensão. De tão pesada, nem conseguia se mexer. Por isso, ficou apenas ali sentada, olhando para todos os animais e os seres humanos à sua frente. “O que vamos fazer?!”, gritaram todos os seres vivos. “Vamos todos morrer se ela não devolver os rios, os córregos e os oceanos.” Passaram três dias rezando e implorando para que a rã soltasse as águas. Mas a rã nem se mexia. As crianças choravam, os idosos sofriam, e, no horizonte, a areia do deserto avançava lentamente. Era preciso fazer alguma coisa.

Traduzido e adaptado de Gougaud, 2000

Fonte:

BEAUDOIN, M. N.; TAYLOR, M. ***Bullying e Desrespeito: como acabar com essa cultura na escola.*** Tradução: NETZ, S. R. – Porto Alegre: Artmed, 2006.