

# Violência na escola: uma reflexão sobre o *bullying* e a prática educativa

Herculano Ricardo Campos

Samia Dayana Cardoso Jorge

---

## Resumo

107

O *bullying* envolve todas as atitudes agressivas, intencionais e repetitivas – adotadas por uma ou mais pessoas contra outra – que acontecem sem motivação evidente, causando dor e angústia. Quando executado na escola, resulta em comprometimento da aprendizagem, da vontade de estudar e de todo o ambiente educativo. Um questionário com perguntas fechadas foi aplicado a 107 educadores, em 14 escolas particulares de Natal, Estado do Rio Grande do Norte, e as respostas receberam tratamento estatístico no programa *Statistic Package for the Social Sciences* (SPSS). Os dados mostram que 83% dos entrevistados já ouviram falar em *bullying* e a necessidade de intervenção foi relatada por 97,03% dos entrevistados, dos quais 73,27% já foram chamados por alunos ou funcionários da escola para remediarem situações dessa ordem. Sugere-se a intensificação de estudos relacionados ao assunto e o desenvolvimento de ações e programas que envolvam a comunidade escolar (educadores, pais, alunos, funcionários), em parceria com o Conselho Tutelar e demais órgãos ligados à proteção da criança e do adolescente.

Palavras-chave: violência na escola; *bullying*; prática educativa.

---

## **Abstract**

### ***Violence in school: remarks on bullying and school routine***

*Bullying involves all aggressive, intentional and repetitive attitudes, by one or more persons against another, which occur without apparent motivation and cause pain and anguish. In the school, it affects learning, students' motivation, as well as the whole educational environment. This research developed a study with 107 educators from 14 private schools in Natal, Rio Grande do Norte State. We applied a questionnaire with closed questions. Through the statistical program Statistic Package for the Social Sciences (SPSS), the answers were analyzed in the light of a social and historical reference. We found out that 83% of respondents have at least heard on bullying, and there is a need of intervention mentioned by 97, 03% of the interviewees whose 73, 27% were already called by students or school employees to deal with situations of that order. One suggests much more studies related to this subject and also the development of actions and programs that will involve the school community (educators, parents, students, employees) in a partnership with other social segments as the Conselho Tutelar (a council for children rights) and other organs in charge of adolescent and child's protection.*

*Keywords: violence in school; bullying; educational practice.*

---

### ***Bullying: a trama dos conceitos***

Para melhor demarcar o que se pretende definir como *bullying*, parte-se do conceito de desrespeito. Alencar e Taille (2007, p. 4) conceituam respeito como "o reconhecimento do outro como sujeito de direitos e dotado de intrínseca dignidade", acrescentando que "não há nada mais inverso ao respeito do que a humilhação, nas suas mais variadas formas ou maneiras". A humilhação ou o desrespeito, no dizer dos autores,

[...] pode destruir o auto-respeito e, portanto, acabar tornando inviável a construção do respeito entre as pessoas, consequências igualmente prejudiciais tanto ao desenvolvimento de crianças e adolescentes quando aos relacionamentos interindividuais e sociais (Alencar, Taille, 2007, p. 4).

Os autores acrescentam que a maioria das práticas de humilhação e desrespeito, como o insulto e a difamação, não é divulgada; além de que, na maior parte das vezes, sua prova é de difícil verificação. Acrescente-se, nessa perspectiva, a vontade da vítima de esconder seu sofrimento em face da vergonha e a omissão de grande parte das pessoas que assistem ao ato de desrespeito. Em que pese a pouca divulgação, os casos dessa natureza se repetem diversas vezes no cotidiano escolar, sendo o *bullying* uma das suas expressões.

O termo *bullying* é de origem inglesa e ainda não há correspondente na língua portuguesa que possibilite uma tradução literal. Vem do vocábulo inglês *to bully*, que significa agredir, intimidar, atacar. Nessa perspectiva, *bullying* constitui o ato de ser um agressor, intimidador, juntamente com todas as condutas usadas por esses agressores contra outras pessoas. Debarbieux (2001) afirma que estudos sobre violência, realizados em países de língua inglesa, encontraram dificuldades em definir a multiplicidade de conflitos presentes no interior da escola, pois em inglês *violence* se refere apenas à violência física. Em decorrência, os pesquisadores convencionaram usar o termo *bullying* para descrever grande parte das violências que acontecem no espaço escolar.

De acordo com Silva (2006, p. 43), um dos pioneiros na utilização desse termo foi Dan Olweus, professor e pesquisador da Universidade de Bergen, na Noruega, ao estudar tendências suicidas em adolescentes. Já no início dos anos 1970, ele investigava o problema dos agressores e suas vítimas na escola, embora somente na década de 1980 – depois que três adolescentes entre 10 e 14 anos cometeram suicídio, aparentemente provocado por situações graves de *bullying* –, as instituições passaram a demonstrar interesse pelo tema.

Trata-se, portanto, de uma expressão do que se entende por violência e sua articulação com a escola decorre dos efeitos nocivos sobre a vida escolar dos estudantes que são vítimas dele, do comprometimento demonstrado por alguns alunos no processo ensino-aprendizagem e das consequências desestruturantes sobre todo o espaço educativo. Diferente do dano ao patrimônio, o *bullying* é violência contra a pessoa; e diferente da violência física, trata-se de um modo velado de exercê-la, que não deixa marcas nem indícios suficientes para uma tipificação penal, criminal. De acordo com Middleton-Moz e Zawadski (2007, p. 21),

[...] os comportamentos envolvidos no *bullying* são variados: palavras ofensivas, humilhação, difusão de boatos, fofoca, exposição ao ridículo, transformação em bode expiatório e acusações, isolamento, atribuição de tarefas pouco profissionais ou áreas indesejáveis no local de trabalho, ameaças, insultos, sexualização, ofensas raciais, étnicas ou de gênero.

Não obstante se caracterizar prioritariamente por formas não-físicas de manifestação – como as ameaças, os insultos, os apelidos cruéis e as gozações que magoam profundamente –, de modo que muito se identifica com a violência moral, o *bullying* também se expressa ou resulta em formas físicas de agressão, como empurrões, beliscões, cusparadas, etc. No interior das escolas, ele é observado, sobretudo, nos momentos de maior socialização, como os recreios e a saída para casa, trazendo como resultado a exclusão – na escola e da escola – de muitos estudantes (Olweus, 1998 apud Nogueira, 2007).

O exercício do *bullying* revela pequenas “violências cotidianas”, “microvitimizagens” ou “incivilidades” (Debarbieux, 2001), exercidas em uma relação de poder em que alguns estudantes estão fragilizados, em virtude de certas características pessoais, de certas diferenças. De acordo com Fante (2003), não se trata de um episódio esporádico, mas de um fenômeno violento que se dá em todas as escolas e que propicia uma vida de sofrimento para uns e de conformismo

para outros. Os danos físicos, morais e materiais, os insultos, os apelidos cruéis, as gozações que magoam profundamente, as ameaças, as acusações injustas e a atuação de grupos hostilizam a vida de muitos alunos, levando-os à exclusão, por não se enquadrarem em determinado padrão físico, comportamental ou ideológico. Ou, sob o prisma inverso, o *bullying* traz à tona a dificuldade do sujeito ou de seu grupo de se relacionar e conviver com valores e características pessoais diferentes das suas, configurando as incivildades.

Pois entre professores e alunos há portadores de diferentes normas de conduta, que se manifesta por formas menores [...] de violência no espaço escolar, indicando a difícil questão de convivência entre grupos sociais que utilizam diversos códigos culturais nas relações de socialidade (Santos, 2001, p. 5).

A Associação Brasileira Multiprofissional de Proteção à Infância e à Adolescência (Abrapia)<sup>1</sup> enfatiza no conceito do *bullying* as relações de poder que estão em jogo. As atitudes agressivas, intencionais, deliberadas e conscientes que visam a causar dor, sofrimento, perseguição e exclusão são adotadas por um indivíduo ou um grupo, na sua maioria composto de pessoas com força física, mais idade e alto poder de persuasão, contra outros indivíduos ou grupos mais “fracos”. Da Silva (2006), por seu turno, ressalta o caráter temporal do *bullying*, afirmando que ele tem continuidade no tempo e não acontece de forma esporádica: as vítimas estão marcadas, visadas e vigiadas pelos agressores, os quais, quando agrirem, sabem exatamente o que estão fazendo e como farão. No dizer de Pereira (2002, p. 18),

110

é a intencionalidade de fazer mal e a persistência de uma prática a que a vítima é sujeita o que diferencia o “*bullying*” de outras situações ou comportamentos agressivos, sendo três os fatores fundamentais que normalmente o identificam: 1) o mal causado a outrem não resultou de uma provocação, pelo menos por ações que possam ser identificadas como provocações. 2) as intimidações e a vitimização de outros têm caráter regular, não acontecendo apenas ocasionalmente. 3) geralmente os agressores são mais fortes (fisicamente), recorrem ao uso de arma branca, ou tem um perfil violento e ameaçador. As vítimas frequentemente não estão em posição de se defenderem ou de procurar auxílio.

Em pesquisa realizada com escolares no início dos anos 2000, Fante (2003) expõe que aproximadamente 63% dos alunos do ensino médio relataram ter sofrido intimidações pelo menos uma vez, e 25% afirmaram ter sofrido *bullying*, caracterizado pela repetição de maus-tratos por parte, principalmente, de colegas da escola. A autora ainda relata que 66% dos estudantes entrevistados declararam já ter agredido algum colega, pelo menos uma vez, inclusive com agressão relacionada ao sexo, como contar piadas pornográficas ou coerção sexual.

As observações e discussões sobre o comportamento de alunos e professores, realizadas por Nogueira (2007), resultaram na identificação de três tipos de atores envolvidos no *bullying*: o espectador, a vítima e o agressor. O primeiro é aquele que presencia as situações de violência e não interfere, ou porque tem medo de também ser atingido, ou porque sente prazer com o sofrimento da vítima. Segundo Silva (2006), o medo de reagir, aliado à dúvida sobre o que fazer, cria um clima de

<sup>1</sup> Disponível em: <<http://www.observatoriodainfancia.com.br/>>. Acesso em: 03 dez. 2008.

silêncio, no qual tudo parece estar bem. É comum o espectador desconsiderar o problema, valendo-se de justificativas e explicações como, por exemplo, as de que o agressor não teve a intenção de magoar ou que a vítima está exagerando. Ademais, quando o agressor continua impune, o espectador pode acreditar que a violência é um caminho rápido e eficaz para alcançar a popularidade, tornando-se ele também um *bully* (Ballone, 2005; Fante, 2005; Middelton-Moz, Zawadski, 2007; Nogueira, 2007).

Os agressores, em geral, são caracterizados como pessoas arrogantes e desagradáveis. De acordo com Gomes *et al.* (2007, p. 4), são muitos os fatores que influenciam as atitudes do autor de *bullying*, estendendo-se desde

[...] a imitação de um padrão de comportamento conflituoso, explosivo ou hostil, à influência do que é veiculado na mídia; a falta de relacionamentos pessoais positivos, em um clima de amor e solidariedade; a falta de atenção e de estímulos necessários a um desenvolvimento sadio; o excesso de agrados e ausência de regras, passando a ideia de que tudo é permitido, desde que seus desejos sejam satisfeitos; a pobre e ineficiente atenção que recebe, o desenvolvimento da sensação de não ser amado e, portanto, de não ser capaz de construir novos relacionamentos satisfatórios e saudáveis.

Alguns estudos indicam que o agressor provém de famílias pouco estruturadas, com baixo relacionamento afetivo entre seus membros, é fracamente supervisionado pelos pais e vive em ambientes onde o modelo para solucionar problemas é o comportamento agressivo ou explosivo. É alta a probabilidade de que as crianças ou jovens que praticam o *bullying* se tornem adultos com comportamentos violentos (Ballone, 2005). No entendimento de Nogueira (2007, p. 99), os agressores,

geralmente, acham que todos devem fazer suas vontades, e que foram acostumados, por uma educação equivocada, a ser o centro das atenções. São crianças inseguras, que sofrem ou sofreram algum tipo de agressão por parte de adultos. Na realidade, eles repetem um comportamento aprendido de autoridade e de pressão.

Também em relação ao agressor, Leme (2006) afirma tratar-se de uma pessoa que busca reconhecimento e admiração dos colegas, além de possuir uma intolerância em relação àquele que é diferente dele, tanto no aspecto físico quanto no comportamental. Em suas pesquisas, a autora ressalta a maior probabilidade de o sexo masculino se envolver nessas agressões; muito embora registre que, nos últimos anos, houve um crescimento da violência também entre meninas.

Já em relação às pessoas que são alvo do *bullying* – as vítimas –, alguns autores convergem no sentido de caracterizá-las como frágeis, que se sentem desiguais e prejudicadas, mas dificilmente pedem ajuda. Sem esperanças de adaptação no grupo, geralmente, sentem dificuldades ou quase impossibilidade de reagir aos ataques, ou mesmo de conversar com alguém sobre o problema. É comum terem poucos amigos, baixo desempenho escolar, medo ou falta de vontade de ir à escola, chegando, por isso, a simular doenças. Trocam de colégio com frequência ou abandonam os estudos, havendo casos de jovens que chegam a desenvolver extrema depressão e/ou incapacidade para aprender. Normalmente, recebem apelidos, são ofendidos,

humilhados, discriminados, excluídos, perseguidos, agredidos, podendo ter seus pertences roubados ou quebrados (Gomes *et al.*, 2007; Nogueira, 2007).

Ballone (2005) afirma que as vítimas costumam ser mais frágeis, com algum traço que destoa do modelo culturalmente imposto ao grupo etário em questão, que pode ser físico ou emocional, como é o caso da timidez. É comum terem dificuldades físicas e emocionais para reagir e possuem um forte sentimento de insegurança. Esse retraimento, aliado à vergonha que sentem por ter sofrido maus-tratos, impede-as de solicitar ajuda. No ambiente familiar, apresentam sinais de medo ou receio de ir à escola, embora dificilmente procurem ajuda dos familiares, professores ou funcionários. Tudo isso acaba fazendo com que troquem de escola frequentemente, ou pior, que abandonem os estudos. Nos casos mais graves, acabam desenvolvendo depressão, podendo chegar a tentar ou a cometer o suicídio.

Em que pese a escusa de comunicar a violência sofrida, o silêncio, Olweus (1998 *apud* Nogueira, 2007, p. 27) afirma que há sinais que facilitam a identificação de uma pessoa que esteja sofrendo maus-tratos, tais como “agressividade, mal-estar na hora de ir às aulas, melancolia, notas baixas”. A maioria das vítimas geralmente se culpa pelo comportamento do *bully* – o agressor –, e, algumas vezes, as outras pessoas também as culpam, como nos exemplos a seguir, retirados de Middleton-Moz e Zawadski (2007, p. 20):

“Se ele simplesmente deixasse de ser tão frágil...”  
“Ele só precisa ser mais esperto.”  
“Ela é atraente, não espera que os caras prestem atenção nela?”  
“Se ele emagrecesse, não seria tão visado.”  
“Ela fez a própria fama, agora só tem que deitar na cama.”  
“Se ela não desse bola, eles parariam.”  
“Concentre-se no seu trabalho, não deixe que eles lhe afetem.”

No entanto, Leme (2006) declara que a passividade não é a única saída utilizada por uma vítima de *bullying* e que aproximadamente 12% delas podem reagir agressivamente. De acordo com a autora, a vítima reativa é, em geral, “hiperativa, hipervigilante, inquieta e dispersiva” (p. 12), mas, apesar de reagir aos maus-tratos com agressividade, não deixa, também, de sofrer com o medo e o isolamento social causados pelos agressores. Enquanto no início da infância os alvos do *bullying* geralmente são aleatórios, na juventude e na idade adulta, por outro lado, são escolhidos pelos agressores em face de várias características, como:

ser gorda demais, magra demais, usar óculos, trabalhar bem, andar de cadeira de rodas, usar a roupa inadequada, ser passiva ou independente demais, ter a cor, a origem étnica, o sexo, a religião, a origem socioeconômica ou a orientação diferente, gostar do chefe, ser simpático, ser quieto, etc. (Middleton-Moz, Zawadski, 2007, p. 21).

A esse respeito, Goffman (1982 *apud* Ballone, 2005), apesar de considerar um erro culpabilizar uma pessoa por sua diferença, esclarece que a própria sociedade elege critérios de classificação do que considera normal, de modo que aquele que não possui tais características sofre preconceito e discriminação, como se houvesse uma escala na qual existiriam pessoas inferiores e superiores. Alguns desses critérios

variam de acordo com determinada época e cultura, a exemplo do padrão de beleza feminino, que já elegeu desde mulheres acima do peso até mulheres bastante magras. Middleton-Moz e Zawadski (2007) ressaltam que desde cedo as crianças são classificadas e confinadas em subgrupos nas escolas e nos bairros, segundo aparência, interesses ou comportamentos, apesar de isso se dar de forma implícita.

De acordo com Willian Polack (2000 *apud* Middleton-Moz, Zawadski, 2007, p. 22), os meninos vivem com medo de não cumprir as regras “não-ditas do pertencimento, tais como não demonstrar sentimentos, fazer o tipo machão, não parecer sensível demais ou intelectual, ter boa aparência, não chorar, não pedir ajuda nem parecer próximo demais da própria mãe”. As técnicas que os meninos aprendem para cumprir esse “código dos rapazes” formam o que o autor chama de “máscara”, usada durante suas vidas para evitar sofrerem abusos como o *bullying*: “[...] ao usar essa máscara, os meninos reprimem sua vida emocional interior, e, em lugar dela, fazem o tipo valentão, tranquilo, desafiador, imperturbável” (Polack, 2000 *apud* Middleton-Moz, Zawadski, 2007, p. 22).

Já as meninas são pressionadas para se adequarem à imagem de um ser atraente e delicado, tendo de usar as roupas certas e de acordo com a moda, atrair a atenção dos meninos e adotar uma postura doce e meiga. As que não se enquadram nesse padrão têm maiores probabilidades de sofrerem *bullying*, e, geralmente, “são tímidas demais para lutar contra as regras ou não encontram um grupo social ao qual pertencer” (Middleton-Moz, Zawadski, 2007, p. 23). Elas, geralmente, exercem o *bullying* de maneira diferente dos meninos, valendo-se, ao invés de ameaças de violência física, da exclusão social como principal arma: “espalhar boatos maliciosos, intimidar, destruir a reputação da outra, dizer a outras para que deixem de gostar de uma menina de quem querem se vingar” (p. 24).

Portanto, como referido anteriormente, essa forma de violência expressa um padrão de sociabilidade, um modo particular de relação interpessoal marcado pelo desrespeito, pelo descaso e pela negação do outro. Esse componente relacional distingue o *bullying* da indisciplina, posto que esta se trata, no dizer de Garcia (2007, p. 122), de “rupturas relacionadas às esferas pedagógica e normativa da escola”, de transgressões a parâmetros e esquemas de regulação escolar “cujo eixo seria o processo de ensino-aprendizagem”. Entre os professores, o termo indisciplina pode se referir a determinadas contrariedades observadas no cotidiano das suas práticas pedagógicas, incômodos decorrentes de rupturas e tensões produzidas por alunos, tanto em relação aos acordos sancionados formalmente no espaço educativo, e particularmente em sala de aula, quanto em relação a expectativas tácitas sobre a conduta na escola.

Por outro lado, a incivilidade que se expressa no *bullying*, longe de ser considerada simplesmente má educação ou falta de civilização, é uma ruptura no âmbito de regras e expectativas de convivência e dos pactos sociais que perpassam as relações humanas (Garcia, 2007). No dizer de Debarbieux (2001, p. 24), “é um conflito de civilidades, mas não um conflito de civilidades estranhas umas às outras e para sempre irredutíveis e relativas”. Na escola, as incivilidades atendem a diferentes finalidades e se expressam de formas complexas. Como contestação da ordem escolar

ou como violência, ameaçam o funcionamento da escola e a convivência que ali ocorre (Abramovay *et al.*, 2004). Diferentemente da violência física, que salta aos olhos, chocam menos, por não terem consequências tão aparentes quanto um braço quebrado ou um olho roxo. Contudo, a violência muda, implícita, camuflada, velada, pode ser tão ou mais cruel do que a física, pois se manifesta por meio da repressão e da privação do direito de ser e de pensar diferente dos demais (Moura, 2005). Na compreensão de Camacho (2007, p. 128),

a violência, na sua forma explícita de manifestação nas escolas, é combatida, criticada e controlada por meio de punições. Entretanto, a violência mascarada passa impune, ou porque não é percebida como tal e é confundida com a indisciplina, ou porque é considerada pouco grave, isenta de consequências relevantes, ou, finalmente, porque não é vista. Essa violência pode se tornar perigosa porque não é controlada por ninguém, não possui regras ou freios e porque passa a ocorrer constantemente no cotidiano escolar. De tanto acontecer, ela passa a ser banalizada e termina por ser considerada “naturalizada”, como se fosse algo “normal”, próprio da adolescência. A banalização da violência provoca a insensibilidade ao sofrimento, o desrespeito e a invasão do campo do outro.

Embora constatem um discurso pedagógico sobre o que é a violência, que aborda muitos dos aspectos envolvidos no problema, Abramovay e Rua (2002) percebem uma fraca discussão entre professores, pedagogos e gestores sobre os casos de violência que efetivamente estão presentes na escola. Por vezes, as agressões verbais são consideradas precursoras de ocorrências graves, como agressões físicas, e não como práticas violentas em si mesmas.

### **O *bullying* e os educadores**

De acordo com Basso (1998), o educador caracteriza-se por ser um mediador entre o aluno e sua formação e as esferas da vida social. Recorrendo ao dicionário, encontra-se que a palavra educar vem do latim *educare*, por sua vez ligada ao verbo *educere*, composto pelo prefixo *ex* (fora) mais *ducere* (conduzir, levar), e significa, literalmente, conduzir para fora, ou seja, preparar o indivíduo para o mundo. E que mundo é esse do qual se fala? Como é possível um educador conduzir tantos jovens para esse mundo?

Em tempos de supervalorização da quantidade de conhecimento acumulado, visando a carreiras técnicas ou aprovações em vestibulares, a qualidade das relações escolares fica, na maioria dos casos, em segundo plano. Por outro lado, os pais recorrem à escola como se fosse a única responsável pela educação de seus filhos e entregam a ela, e a seus educadores, a tarefa de formar seus jovens enquanto cidadãos conscientes de direitos e deveres, configurando uma das principais contradições de que falam muitos educadores, à qual Hargreaves (2003, p. 36) se refere com clareza:

O ensino é uma profissão paradoxal. De todos os trabalhos que são ou aspiram a ser profissões, só do ensino se espera que crie as habilidades humanas e as capacidades que permitirão aos indivíduos e às organizações sobreviver e ter êxito na sociedade do conhecimento de hoje. Dos professores, mais do que de qualquer outro profissional, espera-se que construam comunidades de aprendizagem, criem a sociedade do

conhecimento e desenvolvam as capacidades para a inovação, a flexibilidade e o compromisso com a mudança que são essenciais para a prosperidade econômica. Ao mesmo tempo, espera-se que os professores mitiguem e equilibrem muitos dos imensos problemas que a sociedade do conhecimento cria, tais como o consumismo excessivo, a perda da comunidade e o incremento da distância entre ricos e pobres. De alguma forma, os professores devem tentar alcançar essas metas aparentemente contraditórias de forma simultânea. Esse é seu paradoxo profissional.

Ainda que a idade, o sexo e o tempo de experiência influenciem a atividade educativa, as mudanças na sociedade e na família, as crescentes exigências sociais, a qualidade das relações entre os membros da comunidade escolar, as constantes reformas dos sistemas educativos e as novas competências exigidas dos professores exercem maior impacto sobre seu trabalho, também contribuindo para as dificuldades envolvidas na tarefa pedagógica. Assim, os desafios para assegurar uma boa convivência nos espaços educativos em que se constatam agressões entre os alunos e entre eles e os professores configuram um fator de tensões com o qual esses profissionais têm de lidar. Tome-se como exemplo a realidade de Portugal ou a da Espanha, onde um em cada cinco estudantes já foi vítima de violência dentro de sua escola (Chalita, 2007). Ou ainda a do Brasil, onde, em 2007, uma professora teve seus cabelos queimados por um aluno, e, em 2008, uma educadora teve queimaduras nas pernas, por sentar na carteira em que um estudante havia, propositalmente, colocado supercola (Cherubini, 2007; Souza, 2008).

O *bullying* se apresenta como um componente particularmente prejudicial à prática docente, uma vez que envolve as relações em sala de aula e o cotidiano escolar em uma atmosfera de desrespeito, tensão e medo. Não obstante, como ressaltam Nogueira (2005), Middleton-Moz e Zawadski (2007) e Pupo (2007), os educadores têm despendido poucos esforços para o seu estudo sistemático, apesar de terem consciência da problemática existente entre agressor e vítima. Até recentemente, poucas instituições de ensino reconheciam nessa forma de violência uma ameaça importante contra crianças, professores ou funcionários, sendo mais comum ignorar o comportamento e torcer para que acabassem as faltas às aulas, o baixo rendimento escolar, os problemas de concentração e de relacionamento social.

Uma das razões para a pouca importância dada ao *bullying* era a confusão feita entre esse fenômeno e as brincadeiras infantis, de modo que, quando uma criança ou jovem se queixava de ser humilhado ou perseguido, por exemplo, os responsáveis tendiam a interpretar como brincadeira, dizendo que aquele era um comportamento passageiro, recomendando que a vítima não ligasse. No entanto, como destacam vários autores, o *bullying* é uma soma de comportamentos intencionais e repetitivos, ou seja, são premeditados e não são passageiros (Middleton-Moz, Zawadski, 2007; Fante, 2003). O resultado é um sentimento de inferioridade diante dos demais colegas, muito diferente da sensação de prazer possibilitada pela brincadeira. Além disso, o *bullying* não pode ser considerado brincadeira, visto que, como afirma Robles (2007, p. 10),

a brincadeira é uma atividade ou ação própria da criança, voluntária, espontânea, delimitada no tempo e no espaço, prazerosa, constituída por reforçadores positivos intrínsecos, com um fim em si mesma e tendo uma relação íntima com a criança.

Como alerta Nogueira (2005), um outro aspecto a ser considerado pelos educadores é a necessidade de se promover a orientação, a conscientização e a discussão a respeito do assunto, atentando para o fato de que nem toda briga ou discussão pode ser rotulada como violência. O conflito saudável e a troca de ideias diferentes são extremamente positivos e necessários ao aprendizado. Souza *et al.* (2007) e Nogueira (2005) afirmam que, quando se identifica um autor e uma vítima de *bullying*, ambos devem ser orientados. É preciso saber a importância de reconhecer as peculiaridades físicas e afetivo-emocionais de crianças e jovens e incentivá-los a desenvolver e aceitar, antes de tudo, suas próprias diferenças, que os constituem seres únicos. Esse é um trabalho da família, sim, mas também papel importantíssimo da escola e dos educadores, que precisam desenvolver atividades baseadas “na cooperação, participação, iniciativa e criatividade dos alunos” (Souza *et al.*, 2007, p. 3).

Ao estudar o fenômeno, Chalita (2007) afirma que alguns educadores optam por um reducionismo psicológico, sugerindo que a solução para o *bullying* está em tratar a vítima e o agressor por meio de terapia individual, sem envolvimento da comunidade escolar. Para eles, não vale a pena falar sobre o assunto na escola, pois dessa forma estariam estimulando sua ocorrência, na contramão dos estudos que se empenham em mostrar que essas posições além de não favorecerem a resolução dos problemas, são potencializadoras de novos casos.

Em pesquisa sobre o efeito da violência no aprendizado nas escolas de Recife, Duarte (2006) defende que a problemática da violência escolar não deve ser desvinculada dos altos índices de pobreza e desamparo político em que vive grande parte da sociedade brasileira. A perpetuação da exclusão econômica, cultural, afetiva, entre outras, é fruto de uma ordem social que vem passando por intensa competitividade oriunda do capitalismo. Em coerência com essa abordagem, Beaudoin e Taylor (2006, p. 26) apontam a necessidade de compreender o contexto de vida das pessoas envolvidas, dado que “os pensamentos dos indivíduos geralmente estão sujeitos a um filtro cultural daquilo que é aceitável num contexto específico”.

Contudo, longe de atuar nessa perspectiva mais compreensiva, o que se percebe é uma inadequação das práticas docentes para lidar com problemas como a violência, fruto da falta de orientação no contexto escolar e mesmo nas formações inicial e continuada. De acordo com Camacho (2007), os professores estão mais preocupados em cumprir suas funções didáticas e atender à necessidade de completar o cronograma de matérias e tarefas, ainda que os problemas resultantes da dinâmica social em que se insere a escola comprometam seus objetivos. De acordo com Fante e Pedra (2008), um exemplo do despreparo dos educadores é o fato de alguns deles chegarem a reproduzir preconceitos e discriminações, fazendo piadas, imitações, insinuações e brincadeiras com os alunos fora das salas de aula. Os autores referem que a prática de *bullying* por funcionários da escola e outros educadores contra alunos ocorre mais do que se imagina, configurada na perseguição, intimidação, coação e acusação. Afirmam que os educadores

comparam alunos, constroem, chamam a atenção deles publicamente, mostram preferência a determinados alunos em detrimento de outros, humilham. Rebaixam a autoestima e capacidade cognitiva, agridem verbal e oralmente, fazem comentários depreciativos, preconceituosos e indecorosos (Fante, Pedra, 2008, p. 45).

Em contrapartida, muitos educadores também são ameaçados, perseguidos e humilhados por alunos ou colegas de trabalho. De acordo com Fante e Pedra (2008), é grande o número de profissionais que sofrem o *bullying* em seu ambiente de trabalho, sem saberem o que fazer ou a quem recorrer. Muitos têm medo de procurar a direção da escola e de ser mal interpretados, taxados de incompetentes, por não saberem lidar com os problemas da sala de aula; ou, ainda, evitam correr o risco de os escolares ou seus pais dizerem que tudo não passou de “brincadeira”, que ele é sensível demais.

Dados a complexidade do problema e os comprometimentos advindos dessa forma de violência, tanto para o espaço educativo quanto, principalmente, para muitos alunos nele inseridos, e considerando a necessidade de se preencher a lacuna dos estudos a respeito do que pensam os educadores sobre as características, os efeitos e as formas de enfrentamento do *bullying* na escola, desenvolveu-se uma pesquisa cujos passos e resultados são apresentados a seguir.

## **A pesquisa**

Tendo em vista livrar-se da inadequada relação entre pobreza e violência, bem como descortinar estratégias de enfrentamento dessa violência, o estudo foi desenvolvido em instituições da rede privada de ensino da cidade de Natal, capital do Estado do Rio Grande do Norte, com o objetivo de investigar o grau de informação de educadores do ensino médio a respeito do *bullying* –as fontes de informação acessadas, a percepção deles do problema no interior das instituições onde atuam, a estrutura disponível e os métodos adotados quando constatam o problema na escola e a sua formação para utilizar os procedimentos.

O instrumento de coleta de dados foi um questionário, composto por dez perguntas de múltipla escolha, dividido em duas partes. A primeira constava de dados do perfil socioprofissional dos educadores, tais como idade, sexo, tempo de atividades pedagógicas e formação acadêmica; e a outra parte continha questões diretamente relacionadas ao conhecimento do profissional acerca do *bullying*, assim como aos procedimentos utilizados para sua remediação ou prevenção, e também questões relacionadas à violência nas escolas de maneira geral. Os dados coletados receberam tratamento estatístico no *Statistic Package for the Social Sciences* (SPSS).

O número de escolas a se pesquisar foi definido com base no procedimento de amostragem proporcional estratificada e contemplou 14 instituições – um terço do total –, distribuídas entre as quatro regiões administrativas da cidade, sendo que a escolha das escolas, em cada região, obedeceu ao critério do interesse em participar da pesquisa. A lista das escolas – planilha com dados do Censo de Escolas de 2007 – foi obtida junto à Secretaria Estadual de Educação do Rio Grande do Norte .

**Tabela 1 – Quantidade de escolas privadas e de escolas pesquisadas, por região administrativa**

Região administrativa	Número de escolas particulares	Número de escolas pesquisadas
Norte	9	3
Sul	13	4
Leste	17	6
Oeste	3	1

A amostra constou de 107 educadores do ensino médio – 86 professores, 8 fiscais de corredor, 8 coordenadores, 2 diretores, 2 psicólogas e uma professora estagiária –, composta em face da disponibilidade das pessoas para responderem ao instrumento de coleta de dados. Os resultados iniciais que chamam a atenção são:

- 1) o índice de 80,56% de participação de professores em relação ao total de participantes no estudo, considerado alto, mas justificado por ser esta a categoria profissional mais numerosa nas escolas, revelando sua importância inclusive no papel de mediadores do conhecimento junto aos alunos;
- 2) o baixo percentual de participação de coordenadores (6,80%) e diretores (1,94%), em face de alegações como falta de tempo, entre outras;
- 3) a curiosa pequena participação de psicólogos, com percentual igual ao dos diretores (1,94%), tendo em vista que somente em duas instituições eles compunham o quadro de profissionais.

Os dados revelaram que 48,35% dos educadores que participaram do estudo têm até dez anos de experiência profissional na área; 78,43% possuem idade entre 21 e 40 anos; 61,76% são do sexo masculino; 93,14% já concluíram (70,59%) ou estão cursando (22,55%) o ensino superior; mas apenas 0,98% concluíram a pós-graduação. Aliados à juventude, os educadores têm, no geral, pouca experiência no trabalho com educação e pouco investimento na continuação de seus estudos após a graduação. Configurando uma formação tardia, a pós-graduação, além de apresentar baixo percentual, é desenvolvida apenas pelos educadores que se encontram na faixa etária entre 41 e 50 anos. Ressaltem-se os surpreendentes índices de escolaridade observados nas faixas etárias compreendidas entre 21 e 30 e entre 31 e 40 anos de idade. Na primeira faixa, ainda se encontravam 12,12% dos educadores com ensino superior incompleto e 6,06% apenas com ensino médio concluído; e na segunda, os percentuais crescem para 23,40% com superior incompleto e 8,51% apenas com ensino médio.

Esses índices falam de uma realidade na qual o profissional da educação é inserido no mercado sem ter recebido a preparação suficiente para o tipo de trabalho que irá desenvolver. A pouca formação e experiência profissional, aliadas à continuação tardia da formação acadêmica, são fatores que podem influenciar negativamente na maneira de o educador lidar com desafios surgidos na escola,

na sala de aula, com seus alunos. A falta de reciclagem de seus conhecimentos, ou mesmo de atualização e aperfeiçoamento, tira-lhes a possibilidade de reverem suas práticas e analisarem as mudanças, cada vez mais rápidas, que ocorrem no cotidiano social e que repercutem sobre a dinâmica escolar, tais como a violência na escola e o *bullying*.

**Tabela 2 – Formação acadêmica x idade (%)**

Idade (faixa etária)	Superior completo	Ensino médio completo	Superior incompleto	Pós-graduação
21 a 30	81,82	6,06	12,12	0,00
31 a 40	68,09	8,51	23,40	0,00
41 a 50	60,00	0,00	33,33	6,67
60 ou mais	50,00	0,00	50,00	0,00

Quando perguntados se tinham algum conhecimento a respeito do *bullying*, que poderia ser um mero “ouvir falar”, 83% dos entrevistados responderam afirmativamente, revelando significativa penetração do tema na sociedade. Ao se investigar a informação detida, associando-a com os dados sobre a caracterização social e ocupacional dos educadores, observou-se que todos os coordenadores, diretores, psicólogos e a estagiária entrevistados disseram conhecer o termo *bullying*, enquanto que mais de 20% dos professores afirmaram desconhecer o assunto. Todos os educadores com pós-graduação responderam afirmativamente à questão; aqueles com até cinco anos de experiência profissional são os que menos conhecem do tema (60%); e o percentual daqueles com idade entre 21 e 30 anos que afirmaram desconhecer o termo foi de 23,33%.

**Tabela 3 – Conhecimento sobre o *bullying* x formação acadêmica (%)**

Formação acadêmica	Sim	Não
Superior completo	79,71	20,29
Ensino médio completo	80,00	20,00
Superior incompleto	90,91	9,09
Pós-graduação	100,00	0,00

**Tabela 4 – Conhecimento sobre o *bullying* x sexo (%)**

Sexo	Sim	Não
Masculino	74,58	25,42
Feminino	94,59	5,41

**Tabela 5 – Conhecimento sobre o *bullying* x idade (%)**

Faixa etária	Sim	Não
21 a 30	76,67	23,33
31 a 40	82,61	17,39
41 a 50	92,86	7,14
60 ou mais	83,33	16,67

**Tabela 6 – Conhecimento sobre o *bullying* x anos de atividades pedagógicas (%)**

Anos de atividades	Sim	Não
1 a 5	60,0	40,0
6 a 10	76,0	24,0
11 a 15	86,4	13,6
16 a 20	100,0	0,0
21 a 25	80,0	20,0
26 a 30	75,0	25,0
31 ou mais	100,0	0,0

120

**Tabela 7 – Conhecimento sobre o *bullying* x função na escola (%)**

Função na escola	Sim	Não
Professor	79,49	20,51
Fiscal de corredor	87,5	12,5
Coordenador	100,0	0,0
Diretor	100,0	0,0
Psicóloga	100,0	0,0
Estagiária	100,0	0,0

Sobre a fonte onde os educadores afirmaram ter obtido informação acerca do *bullying*, constatou-se que é da televisão que vem o conhecimento que eles detêm, assim como acontece com a maioria das informações na atualidade. Somando os entrevistados que responderam “televisão” com os que se reportaram a “jornais e revistas”, as respostas chegam a quase 41%, o que demonstra a presença do fenômeno *bullying* nos meios de comunicação, ou seja, a mídia está voltando suas atenções para o problema. Resta saber como o tem abordado. De acordo com Fante e Pedra (2008), a mídia realmente tem divulgado o tema, principalmente após as tragédias ocorridas em escolas de vários países. No Brasil, por exemplo, em janeiro de

2003, foi divulgado o caso de um garoto de 18 anos que invadiu a escola onde cursou o ensino médio e, usando um revólver calibre 38, feriu seis alunos, uma professora, o caseiro da instituição e suicidou-se (Dines, 2003). No mundo, são vários os casos de vítimas que, já tendo alcançado seu limite de sofrimento, planejam acabar com suas vidas e de seus colegas, ou, apenas, planejam “brincadeiras” de mau gosto.

A divulgação da existência do *bullying* pelos meios de comunicação já é notada no dia a dia dos educadores, muitos dos quais também ouviram falar do problema pela vizinhança, pelos professores e colegas de trabalho, ou mesmo pelo próprio cônjuge. Tal fato é um grande avanço, que pode incentivar nos educadores a curiosidade e o desejo de saber mais sobre o assunto e pensar estratégias para o seu enfrentamento, como referido em respostas do tipo “pesquisei na internet”, “pesquisei o assunto em livros”, “trabalhei o assunto em sala”.

Um contraponto da divulgação dessas matérias é que a maioria trata apenas do ato em si, ou seja, da violência, dos apelidos, da consequência final – como a morte de uma ou mais pessoas envolvidas –, secundarizando as reflexões sobre os meios para prevenir ou lidar com o problema. Apesar da relevância do conteúdo atual que advém dos meios de comunicação, o fato de a maioria deles não dispor de filtro científico ou pedagógico pode comprometer a qualidade da informação repassada aos seus consumidores. Não obstante a significativa presença na mídia, a necessidade de conhecer mais e trabalhar o *bullying* parece ainda ser incipiente nas escolas, que comparecem somente com 18,26% das oportunidades de capacitação sobre o tema. O papel da escola como informadora e formadora a respeito do tema é importante, tendo em vista constituir fonte confiável de informação de caráter pedagógico.

Com 25,23% das alusões pelos educadores, beliscões e tapas apareceram como os comportamentos mais relacionados ao *bullying*, reforçando a visibilidade da violência física, que ainda é a que mais chama a atenção da sociedade em geral. No entanto, já se percebe a identificação de traços mais marcantes do *bullying*, como apelidos, xingamentos, ameaças verbais e isolamento proposital de alunos.

Em relação à necessidade de intervenção, foi perguntado se os educadores sentem necessidade de agir no caso de presenciarem atos de *bullying* entre alunos, seja qual for sua manifestação, ou se consideram que tais atos são esperados dos jovens, isto é, são “coisas passageiras”. Como resultado, quase todos os entrevistados (97,03%) consideraram que é preciso intervir, denotando preocupação acerca de alguns comportamentos e atitudes nas relações entre alunos no espaço escolar. Sobre esse tipo de preocupação, Constantini (2004, p. 60) considera a importância da intervenção realizada diariamente, referindo que

um dos fenômenos mais preocupantes para aqueles que se ocupam dos jovens é o aumento do comportamento agressivo entre os adolescentes, que se verifica desde as séries iniciais da escola, por meio de comportamentos que revelam intolerância e impulsividade, que se espalham gradualmente até ciclos escolares mais avançados.

Além de revelarem sentir necessidade de intervir em situações de violência, constatou-se que os educadores também são chamados para tal, seja por alunos, seja pela própria administração escolar: 67,33% deles afirmaram já ter sido procurados

especificamente pelos jovens, para que interviessem em algum caso de violência ocorrido com eles. Esses dados ressaltam a importância de capacitar os educadores, não apenas para identificar casos de *bullying*, mas também para atuar com segurança, já que se configuram canal importantíssimo de comunicação com os jovens.

Nesse sentido, Fante e Pedra (2008) afirmam que, para que possa acolher o aluno e intervir adequadamente, é importante o educador ter conhecimento dos limites de sua função e da de cada profissional da escola, para compreender por que e quando interferir e, em situações mais extremas, avaliar a possibilidade de encaminhar o caso a outros profissionais e instituições. Como exemplo, as autoras dizem que cabe ao diretor da escola, como autoridade máxima, decidir a respeito de encaminhamentos dos envolvidos com o *bullying* a outras instituições, como o Conselho Tutelar ou os órgãos de proteção à criança e ao adolescente.

Em relação aos procedimentos realizados quando são verificados casos de violência, quase metade dos entrevistados, 42,97%, disse que convocam os alunos envolvidos para ter algum tipo de conversa, consistindo geralmente de chamar a atenção e repreender os agressores; 19,53% dos educadores afirmaram que solicitam a presença dos pais dos envolvidos para informar o acontecido, e 18,75% deles disseram que encaminham os alunos para a coordenação/direção escolar, na expectativa de que o problema seja solucionado. Medidas drásticas, como a expulsão do aluno, foram referidas em menos de 1% das respostas. Percebe-se que os alunos ainda são considerados os únicos culpados quando se abordam as dificuldades no ambiente escolar, notadamente em se tratando dos agressores. A culpabilização dos responsáveis pelos casos de violência e *bullying* na escola não é fato isolado na prática pedagógica brasileira, refletindo a busca por soluções imediatas para os problemas que surgem no seu interior.

Fante e Pedra (2008, p. 109) exploram o assunto do fracasso escolar quando dizem que “nossa atenção se volta às vítimas e nossa indignação aos agressores” e atentam para o fato de que, mais do que culpar ou vitimizar os envolvidos, é imprescindível que aconteçam ações de conscientização, revisão do plano pedagógico ou programa de paz nas escolas, envolvendo todos os atores escolares.

Também se procurou conhecer o que fazem os educadores quando algum aluno solicita ajuda, depois de relatar ter sido vítima de violência, como apelidos e xingamentos, marcas fortes do *bullying*. Quase metade dos entrevistados, 48%, afirmou que conversa com os alunos envolvidos, e 28,8% disseram conversar com os diretamente envolvidos na violência e, também, com a turma destes. Encaminhar o ocorrido para a direção ou a coordenação fica em terceiro lugar, com apenas 16% das respostas, denotando a necessidade de os educadores interferirem diretamente quando há um problema com os alunos.

Novamente, percebe-se o profissional da educação propondo-se a solucionar problemas em que os alunos estão envolvidos, embora entendendo que eles devem ser devidamente penalizados pelo acontecido. Correia e Campos (2000) tratam dessa perspectiva, que chamam de individualizante, a qual leva em conta, principalmente, os alunos apontados como “problemáticos”. Esses alunos – considerados lentos, agressivos ou distraídos – seriam o impedimento para que os educadores pudessem

seguir seu planejamento escolar e, como tal, deveriam ser tratados individualmente, de acordo com a queixa do educador. Nessa perspectiva, desconsideram os demais fatores que, inegavelmente, influenciam as relações estabelecidas no espaço escolar, tais como a realidade socioeconômica dos envolvidos, a atuação dos educadores, o plano pedagógico da instituição escolar, a convivência familiar que o jovem tem fora da escola.

Outro fator ainda pouco explorado e que deve ser analisado quando se fala em violência escolar é sua ocorrência sobre os próprios educadores. Ao serem perguntados a respeito dessa questão, quase 70% dos profissionais afirmaram já ter sofrido algum tipo de violência dentro do espaço escolar ou em seu entorno. Eles revelam que, além de cargas de trabalho longas e exaustivas, passam por vários episódios de maus-tratos em seu próprio ambiente de trabalho. Mais de 60% deles relataram ter sido vítimas de violências verbais, como palavrões, apelidos de mau gosto e xingamentos. É interessante perceber que esses profissionais não só identificam, como também se queixam dos casos, cada vez mais frequentes, que ultrapassam a visibilidade da violência física e afetam a integridade psíquica e emocional. Retirando os 11,11% que afirmaram ter sofrido tapas e empurrões, restam 88,89%, que sofreram com o *bullying* em forma de ameaças, desrespeito, danificação de objetos pessoais, como arranhões no automóvel, chegando ao extremo de 2,28% queixarem-se de ameaças de morte.

Para Fante e Pedra (2008), os educadores estão à mercê desses tipos de violência, tanto por parte dos alunos quanto por parte de seus colegas de trabalho. Esse fato é mais comum do que se imagina, embora muitas vezes passe despercebido; pois se os educadores recorrem à direção, correm o risco de ser mal interpretados e rotulados de incapazes de lidar com o problema. Quando chamam os pais dos agressores para uma conversa, a maioria não comparece, e se reclamam com os próprios alunos, estes, geralmente, dizem que “são brincadeiras inofensivas e que o educador é sensível demais”, principalmente quando se trata de violências verbais, como apelidos e boatos difamatórios (Fante, Pedra, 2008, p. 44). Os educadores que convivem diariamente com violências experimentam um grande sofrimento, o que acarreta prejuízos na saúde física e mental, como fadiga, ansiedade, transtornos no sono e no apetite. Os constrangimentos sofridos e a sensação de impotência “levam a vítima a degradar sua qualidade de vida e sua condição de trabalho, podendo levar a vítima ao ostracismo e insegurança no ambiente de trabalho” (p. 80).

Tais manifestações contra a integridade física, moral e social, de agressividade entre os alunos e contra os professores, lembram aspectos referidos anteriormente, que falam da existência do que Debarbieux (2001, p. 24) chama de “um novo padrão de sociabilidade marcada pela falta de respeito e pela prática de microviolências”. De acordo com o autor, não se pode mais, hoje, reduzir a violência à violência física, sob pena de desconsiderar o entendimento subjetivo do que ela vem a ser. É preciso considerar como violência, também, as chamadas incivildades que, segundo ele, quebram o pacto social de relações humanas e as regras de convivência. A estreita relação entre a escola e a comunidade na qual ela se insere se mostra evidente, quando os dados da pesquisa revelam na escola as incivildades e microviolências

características de relações sociais violentas no espaço de convivência extraescolar, inclusive a própria casa da família.

Assim, convive-se em um sistema social e educacional que se organiza de tal modo que professores e demais educadores simplesmente não sabem o que fazer quando a questão a ser tratada é a violência que assola o espaço escolar. Essa é uma realidade agravada pelo fato de que muitos dos próprios educadores foram vítimas de *bullying* quando eram escolares, e ainda sofrem as consequências disso. Apesar da soma de informações a respeito da temática remeter a um olhar cuidadoso sobre ela, pouco é feito, ainda, quando são os educadores que sofrem algum tipo de agressão. Dentre os entrevistados, 21% procuraram resolver, eles mesmos, o problema, apenas conversando com os alunos envolvidos. Tais conversas baseiam-se, em geral, na repreensão verbal dos agressores, principalmente nos casos de violências verbais e de desrespeito às aulas. No caso de violências físicas, algumas vezes, tomam-se as medidas mais drásticas, como suspensão ou expulsão.

Também de acordo com Fante e Pedra (2008), o educador tem assegurado o direito à segurança na atividade profissional, com penalização da prática de ofensa corporal ou de outro tipo de violência sofrida no exercício de suas funções. Caso o professor seja vítima de ameaças ou de alguma outra forma de maus-tratos que coloque em risco sua vida ou sua reputação, deve procurar imediatamente a direção escolar. O diretor é quem tomará as providências adequadas e, caso a escola se omita, o professor deve dirigir-se à delegacia de polícia para lavrar boletim de ocorrência. Infelizmente, ainda há muita impunidade nos casos de violência contra o professor, mesmo que ele os relate e denuncie. Esse é um fator de profunda decepção desses profissionais em relação ao seu trabalho, podendo contribuir para a desistência precoce de suas atividades pedagógicas.

A situação é agravada pela desinformação dos educadores e pela desestruturação da maioria das instituições educativas para desenvolver uma formação em serviço. No presente estudo, 57,28% dos educadores afirmaram não ter recebido qualquer informação ou treinamento sobre o assunto pelas instituições escolares nas quais trabalham, enquanto apenas 18,26% deles disseram ter recebido capacitação sobre o *bullying* nesses mesmos locais. No entendimento de Fante e Pedra (2008), o desconhecimento dos educadores em relação ao *bullying* torna difícil atribuir a esses profissionais a responsabilidade de identificação, prevenção e remediação do problema. É necessária a criação de políticas públicas que proporcionem à escola o conhecimento desse tipo de problema e as devidas ferramentas de enfrentamento. Para que as informações cheguem até os profissionais, é importante a oportunização de espaços de discussão sobre a violência nas escolas, em especial o *bullying*, em que alternativas de resolução de problemas sejam colocadas, inclusive o encaminhamento para outras instituições, ou outros profissionais, dos casos identificados como impossíveis de serem resolvidos no interior da escola.

A despeito desse quadro difícil, contudo, 84,47% dos educadores disseram acreditar que a escola é um local adequado para a prevenção de comportamentos violentos; 27,48% deles responderam que seria importante oferecer aos alunos palestras e informações sobre os comportamentos indesejados, bem como

treinamento, capacitação e outras formas de transmissão de conhecimentos para os estudantes, para os pais e para eles próprios. Interessante perceber que 10,69% dos educadores, apesar de terem concordado que a escola pode contribuir na prevenção da violência, não souberam responder de que maneira isso poderia ser feito, ou seja, ainda não tiveram oportunidade de refletir e formar uma opinião a respeito do assunto. Os educadores merecem atenção diferenciada nas campanhas e políticas de informação e formação, pois lhes faltam as devidas ferramentas teóricas e práticas para que atuem no sentido da prevenção e do combate.

### Referências bibliográficas

---

ABRAMOVAY, M.; RUA, M. G. *Violências nas escolas*. Brasília: Unesco, 2002.

ABRAMOVAY, M. et al. *Juventudes e sexualidade*. Brasília: Unesco, 2004.

ALENCAR, H. M. de; LA TAILLE, Y. de. Humilhação: o desrespeito no rebaixamento moral. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, v. 59, n. 2, p. 217-231, 2007.

ARROYO, M.; BUFFA, E.; NOSELLA, P. *Educação e cidadania: quem educa o cidadão?* 7. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

BALLONE, G. J. Maldade da infância e adolescência: *Bullying*. *PsiquWeb*, 2005. Disponível em: <<http://www.psiqweb.med.br/site/?area=NO/LerNoticiaGridNoticia=126>>. Acesso em: 4 abr. 2007.

BASSO, I. S. Significado e sentido do trabalho docente. *Cadernos Cedes*, v. 19, n. 44, p. 15-30, 1998.

BEAUDOIN, M. N.; TAYLOR, M. *Bullying e desrespeito: como acabar com essa cultura na escola*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

CAMACHO, L. M. Y. As sutilezas das faces da violência nas práticas escolares de adolescentes. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 27, n. 1, p. 123-140, jan./jun. 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v27n1/a09v27n1.pdf>>. Acesso em: 1º maio 2007.

CANDAU, V. M. F. *Por uma cultura da paz*. São Paulo, 1998. Disponível em: <<http://www.dhnet.org.br/direitos>>. Acesso em: 26 out. 2007.

CHALITA, G. *Bullying, o crime do desamor*. *Profissão Mestre*, v. 9, n. 99, p. 27-37, dez. 2007. Disponível: <<http://www.construirnoticias.com.br/asp/materia.asp?id=1308>>.

CHERUBINI, Luciano. Professoras são agredidas dentro da escola. *SPTV*, 29 jun. 2007. Disponível em: <<http://sptv.globo.com/Sptv/0,19125,LPO0-6146-20070629-288844,00.html>>.

CONSTANTINI, Alessandro. *Bullying: como combatê-lo?* Trad. Eugênio Vinci de Moraes. São Paulo: Itália Nova, 2004.

CORREIA, M.; CAMPOS, H. R. Psicologia escolar: história, tendências e possibilidades. In: YAMAMOTO, O. H.; C. NETO, A. (Org.). *O psicólogo e a escola: uma introdução ao estudo da psicologia escolar*. Natal: EDUFRN, 2000.

DEBARBIEUX, E. A violência na escola francesa: 30 anos de construção social do objeto (1967-1997). *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 27, n.1, p. 163-193, jan./jun. 2001.

DINES, Alberto. Nazismo redivivo: Hitler em Taiúva. *Jornal do Brasil*, 1º fev. 2003. Disponível em: <<http://www.observatoriodaimprensa.com.br/artigos/jd050220034.htm>>. Acesso em: 3 dez. 2008.

DUARTE, Renato. *Efeitos da violência sobre o aprendizado nas escolas públicas da Cidade do Recife*. Recife: Massangana, 2006.

DUBET, F. *A escola e a exclusão*. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n119/n119a02.pdf>>. Acesso em: 26 out. 2007.

FANTE, C. *Fenômeno bullying: estratégias de intervenção e prevenção da violência entre escolares*. São José do Rio Preto: Ativa, 2003.

\_\_\_\_\_. *Fenômeno bullying: como prevenir a violência e educar para a paz*. 2. ed. Campinas: Verus, 2005.

FANTE, Cléo; PEDRA, José Augusto. *Bullying escolar: perguntas e respostas*. Porto Alegre: Artmed, 2008.

126

FRIGOTTO, G. *Educação e a crise do capitalismo real*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1995/2000.

GARCIA, J. Indisciplina, incivilidade e cidadania na escola. *Educação Temática Digital*, Campinas, v. 8, n. 1, p. 121-130, dez. 2006. Disponível em: <<http://143.106.58.55/revista/include/getdoc.php?id=898&article=97&mode=pdf>>. Acesso em: 20 out. 2007.

GOMES et al. *Violência sem limites*. Disponível em: <[http://www.aliancapelainfancia.org.br/biblioteca/textos\\_portugues.asp](http://www.aliancapelainfancia.org.br/biblioteca/textos_portugues.asp)>. Acesso em: 19 nov. 2007.

HARGREAVES, A. *Teaching in the knowledge society*. Maidenhead: Open University Press, 2003.

LEME, M. I. da S. *Convivência, conflitos e educação nas escolas de São Paulo*. São Paulo: ISME, 2006. Disponível em: <<http://www.edicoessm.com.br/ArchivosColegios/edicoessmAdmin/Archivos/Galer%C3%ADa%20Documentos/CCEescolasSP.pdf>>. Acesso em: 1º fev. 2008.

LOPES C. S.; GASPARIN, J. L. Violência e conflitos na escola: desafios à prática docente. *Acta Scientiarum Human and Social Sciences*, v. 25, n. 2, p. 295-304, 2003.

MIDDELTON-MOZ, J.; ZAWADSKI, M. L. *Bullying: estratégias de sobrevivência para crianças e adultos*. Porto Alegre: Artmed, 2007.

MOURA, A. C. S. A violência nas práticas avaliativas e sua relação com o fracasso escolar. CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE VIOLÊNCIAS NAS ESCOLAS, 2., 2005, Belém do Pará. *Anais do II...* Belém, 2005.

NOGUEIRA, R. A prática de violência entre pares: o *bullying* nas escolas. *Revista Iberoamericana de Educación*, v. 37, p. 93-102, 2005. Disponível em: <<http://www.rieoei.org/rie37a04.pdf>>. Acesso em: 16 abr. 2007.

OLIVEIRA, E. C. S.; MARTINS, S. T. F. Violência, sociedade e escola: da recusa do diálogo à falência da palavra. *Psicologia & Sociedade* [online], v. 19, n. 1, p. 90-98, jan./abr. 2007. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-71822007000100013&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-71822007000100013&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt)>. Acesso em: 20 set. 2007.

PEREIRA, Beatriz Oliveira. *Para uma escola sem violência: estudo e prevenção das práticas agressivas entre crianças*. Porto: Dinalivro, Audil, 2002.

PUPO, K. R. *Violência moral no interior da escola: um estudo exploratório das representações do fenômeno sob a perspectiva de gênero*. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, 2007.

RIZZINI, I. *A assistência à infância no Brasil: uma análise de sua construção*. Rio de Janeiro: Santa Úrsula, 1993.

ROBLES, H. S. M. A brincadeira na educação infantil: conceito, perspectiva histórica e possibilidades que ela oferece. *Psicopedagogia Online*. 2007. Disponível em: <<http://www.psicopedagogia.com.br/artigos/artigo.asp?entrID=943>>. Acesso em: 20 out. 2007.

SANTOS, J. V. T. A violência na escola: conflitualidade social e ações civilizatórias. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 27, n. 1, p. 105-122, jan./jun. 2001.

SILVA, D. G. da. *Violência e estigma: bullying na escola*. 2006. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais Aplicadas) – Unisinos, São Leopoldo, 2006.

SOUZA, E. et al. *Bullying: como lidar com nossas crianças e adolescentes?* 2007. Disponível em: <<http://www.graphhein.com.br>>. Acesso em: 12 jan. 2007.

SOUZA, Rose Mary de. Alunos põem supercola em cadeira de professora em Campinas. *Estado de S.Paulo*, 3 de setembro de 2008. Disponível em: <<http://www.estadao.com.br/noticias/cidades,alunos-poem-supercola-em-cadeira-de-professora-em-campinas,246857,0.htm>>.

SPOSITO, M. P. Um breve balanço da pesquisa sobre violência escolar no Brasil. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 27, n.1, p. 87-103, jan./jun. 2001. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_issuetoc&pid=1517-970220010001&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_issuetoc&pid=1517-970220010001&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 25 jun. 2007.

VIOLÊNCIA nas escolas ameaça alunos e professores. *O Globo*, São Paulo, 25 jun 2007. Caderno Educação. Disponível em: <<http://g1.globo.com/Noticias/SaoPaulo/0,,MUL58175-5605,00-VIOLENCIA+NAS+ESCOLAS+AMEACA+ALUNOS+E+PROFESSORES.html>>. Acesso em: 25 jun. 2007.

---

Herculano Ricardo Campos, psicólogo e doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), é professor do Departamento e do Programa de Pós-Graduação em Psicologia (nível mestrado) dessa universidade.

hercules@ufrnet.br

Samia Dayana Cardoso Jorge é psicóloga pela Universidade da Amazônia (Unama), com experiência no Observatório de Violências nas Escolas, Núcleo Pará/Unama, e mestranda em Psicologia na UFRN.

samiapsi@yahoo.com.br