

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ  
ESCOLA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**JOCIANE EMÍDIA SILVA GERONASSO**

**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFESSORES DA ESCOLA BÁSICA SOBRE  
O *BULLYING* NO ESPAÇO ESCOLAR**

**CURITIBA**

**2012**

**JOCIANE EMÍDIA SILVA GERONASSO**

**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFESSORES DA ESCOLA BÁSICA SOBRE  
O *BULLYING* NO ESPAÇO ESCOLAR**

Dissertação apresentada à Banca de Defesa do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação, da Escola de Educação e Humanidades da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Romilda Teodora Ens.

**CURITIBA**

**2012**

**JOCIANE EMÍDIA SILVA GERONASSO**

**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFESSORES DA ESCOLA BÁSICA SOBRE  
O *BULLYING* NO ESPAÇO ESCOLAR**

Dissertação apresentada à Banca de Defesa do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Escola de Educação e Humanidades da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

**COMISSÃO EXAMINADORA**

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Romilda Teodora Ens (Orientadora)  
Pontifícia Universidade Católica do Paraná

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Márcia de Souza Hobold (Avaliador externo)  
Universidade da Região de Joinville

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ana Maria Eyng (Avaliador interno)  
Pontifícia Universidade Católica do Paraná

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Lourdes Gisi (Suplente)  
Pontifícia Universidade Católica do Paraná

Curitiba, 28 de fevereiro de 2012.

Com carinho, dedico esta dissertação a todos que acreditam  
que as palavras e as brincadeiras podem machucar.

Às minhas filhas Ana Caroline e Maria Eduarda, razão da  
minha existência.

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus, pelo dom da vida e por ser meu socorro nos momentos de angústia.

Ao meu esposo, Cristiano, quero compartilhar com você e com as nossas duas filhas a realização deste trabalho.

Às minhas filhas, Ana Caroline e Maria Eduarda, muito obrigada pela compreensão e desculpem a mamãe pelas inúmeras vezes que tive que me ausentar para a dedicação aos estudos.

Aos meus pais, Ocile e Joana, obrigada pelo apoio. O exemplo de vida de vocês foi fundamental para que eu pudesse concretizar este trabalho.

Ao meu irmão Jocile, minha cunhada Sara e minhas sobrinhas Isabela e Alice, pelos momentos de incentivo.

À Professora Dr.<sup>a</sup> Romilda Teodora Ens, minha orientadora, pelas ilustríssimas orientações e pela sua dedicação profissional e pessoal. Muito obrigada, sem você não conseguiria realizar este sonho.

À professora Dr.<sup>a</sup> Ana Maria Eyng, pela oportunidade da minha participação no projeto do Observatório de Violências nas Escolas e pelas suas contribuições na qualificação desta dissertação.

À professora Dr.<sup>a</sup> Márcia de Souza Hobold, agradeço imensamente pelas riquíssimas contribuições dadas na qualificação.

À professora Dr.<sup>a</sup> Maria Lourdes Gisi, pelo carinho com que ministrou as aulas e pelo incentivo para a realização desta pesquisa.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da PUCPR, pelos ensinamentos proporcionados e pelas sugestões pontuais na elaboração deste trabalho.

Aos alunos, professores, direção, equipe pedagógica, funcionários e pais das escolas pesquisadas, pois sem a contribuição de vocês este trabalho não poderia ser realizado.

A todos da Secretaria Municipal de Educação de Araucária, agradeço pelo carinho e incentivo.

A todos os amigos verdadeiros, pelas palavras de conforto e ajuda, em especial a Juciane, que sempre me ajudou para que eu pudesse me ausentar para a dedicação ao curso.

Aos colegas do Observatório de Violências nas Escolas, em especial a Thaís e a Cleide, pelo carinho e ajuda que me deram neste processo.

A todos os colegas do Mestrado pela amizade aqui construída e pelo conhecimento compartilhado.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pela bolsa de estudos concedida.

Às secretárias do Programa de Pós-Graduação em Educação da PUCPR, Solange e Franciele, pelo atendimento sempre gentil e eficiente.

As políticas educativas da atualidade partem da noção de que a escola é espaço de ensino, mas antes de tudo de promoção de justiça social.

(OLIVEIRA, 2009)

## RESUMO

A ocorrência do *bullying* nas escolas de educação básica é um fenômeno que vem despertando uma preocupação recente, apesar de ser uma manifestação de violência que sempre esteve presente na escola. O fenômeno acarreta problemas de aprendizagem e socialização escolar que interferem no trabalho docente. A presente pesquisa analisa a relação entre as políticas de formação de professores e as representações sociais dos professores da escola básica sobre o *bullying* no espaço escolar. Essa pesquisa é parte integrante de dois projetos de pesquisas do PPGE/PUCPR. A investigação apoia-se na abordagem qualitativa e a coleta de dados foi realizada por meio de entrevista estruturada com 51 professores de escolas públicas de Curitiba-Paraná e região metropolitana. As escolas, campo de pesquisa, localizam-se em regiões de vulnerabilidade social. O roteiro da entrevista estruturada analisa 11 questões abertas e 19 fechadas. Para sistematizar os dados coletados, utilizou-se o *Software Sphinx Léxica* nas questões fechadas e para as questões abertas fez-se uso, também, da análise de conteúdo de Bardin (1994). A análise dos dados apoia-se no aporte teórico das representações sociais, em Gilly (2001), Jodelet (2001), Moscovici (2001, 2009), Sá (1996, 2004), bem como autores que versam sobre violências e *bullying*, como Abramovay e Rua (2002), Charlot (2005), Fante (2005), Nogueira (2007), Pereira (2002) e sobre políticas de formação de professores, cujos autores são Ens, Eyng e Gisi (2009), Nóvoa (1995) e Saviani (1998). Os resultados apontam que as representações dos professores acerca do *bullying* apresentam o fenômeno ancorado na agressão verbal de maneira equivocada e não como um processo contínuo. A ação dos professores diante de situações envolvendo o *bullying* resume-se em passar o problema para a equipe pedagógica ou direção, excluindo-se da responsabilidade. As políticas de formação dos professores não contemplam o fenômeno, já que este assunto apresenta pesquisas científicas recentes e dessa forma o profissional fica prejudicado frente à construção de estratégias de intervenção diante das situações que esse ato provoca na escola, afetando diretamente o trabalho docente.

**Palavras-chave:** Representações Sociais. *Bullying* no Espaço Escolar. Políticas Educacionais. Formação de Professores.

## ABSTRACT

The occurrence of *bullying* in the basic education schools is a phenomenon that has been provoking recent concern, even though it is a manifestation of violence that has always been present in the school. The phenomenon causes problems in the learning and school socialization that interfere in the teaching work. This research analyzes the relation between the policies of formation of teachers and the social representations of the basic school teachers about *bullying* in the school space. This research is integrant part of two research projects of PPGE/PUCPR. The investigation is supported on the qualitative approach and the collection of data was done through a structured interview with 51 public school teachers from Curitiba-Paraná and metropolitan region. The research field schools are located in regions of social vulnerability. The structured interview has 11 open questions and 19 closed. To systematize the collected data, the *Sphinx Léxica Software* was used for the open questions, besides the Bardin content analysis (1994). The analysis of the data is supported on the theoretical contribution of the social representations, in Gilly (2001), Jodelet (2001), Moscovici (2001, 2009), Sá (1996, 2004), as well as authors that write about violence and *bullying*, such as Abramovay and Rua (2002), Charlot (2005), Fante (2005), Nogueira (2007), Pereira (2002) and about teacher education policies, whose authors are Ens, Eyng and Gisi (2009), Nóvoa (1995) and Saviani (1998). The results show that the representations of the teacher about *bullying* present the phenomenon anchored on verbal aggression in a mistaken manner and not as a continuous process. The action of the teachers facing situations involving *bullying* is reduced to transferring the problem to the pedagogical team or the director, avoiding the responsibility. The teacher education policies do not deal with the phenomenon, as this subject has been the subject of recent research and this way the professional is hindered when facing the construction of intervention strategies when facing the situations that this act provokes in the school, affecting the teaching work directly.

**Key words:** Social Representations. *Bullying* in the School Space. Educational Policies. Teacher Education.

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Aspectos da legislação ligados a questões de violências escolares (bullying).....	42
Quadro 2 – Legislação Municipal sobre bullying .....	43

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Número de professores participantes da pesquisa conforme a natureza administrativa.....	62
Tabela 2 – Caracterização dos sujeitos da pesquisa em relação ao município pesquisado.....	63
Tabela 3 – Caracterização dos sujeitos da pesquisa.....	65
Tabela 4 – Caracterização dos sujeitos da pesquisa em relação às suas famílias.....	66
Tabela 5 – Caracterização dos sujeitos da pesquisa em relação às suas residências.....	67
Tabela 6 – Caracterização dos sujeitos da pesquisa em relação à sua renda familiar e o acesso ao computador.....	68
Tabela 7 – Caracterização dos sujeitos da pesquisa em relação a seu nível de escolaridade.....	69
Tabela 8 – Caracterização dos sujeitos da pesquisa em relação ao medo na escola.....	72
Tabela 9 – Caracterização dos sujeitos da pesquisa em relação a insultos, deboches e ameaças.....	74
Tabela 10 – Caracterização dos sujeitos da pesquisa em relação ao <i>bullying</i> .....	76
Tabela 11 – Caracterização dos sujeitos da pesquisa em relação ao entendimento do conceito do <i>bullying</i> .....	76
Tabela 12 – Caracterização dos sujeitos da pesquisa em relação às manifestações do <i>bullying</i> .....	78
Tabela 13 – Caracterização dos sujeitos da pesquisa em relação aos espaços físicos da escola e os casos mais frequentes que ocorrem atitudes do <i>bullying</i> .....	80
Tabela 14 – Caracterização dos casos mais frequentes que ocorrem atitudes do <i>bullying</i> .....	81
Tabela 15 – Caracterização dos sujeitos da pesquisa em relação ao encaminhamento para a equipe pedagógica/administrativa.....	83
Tabela 16 – Caracterização dos sujeitos da pesquisa em relação a sua ação diante das vítimas e agressores nos casos de <i>bullying</i> .....	84

Tabela 17 – Caracterização dos sujeitos da pesquisa em relação aos aspectos da sua formação inicial se serviu de subsídio para o enfrentamento do <i>bullying</i> na escola.....	86
Tabela 18 – Caracterização dos sujeitos da pesquisa em relação aos aspectos que a formação inicial deixou a desejar para o enfrentamento do <i>bullying</i> .....	87

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABRAPIA	Associação Brasileira Multiprofissional de Proteção à Infância e à Adolescência.
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNE/CES	Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PNE	Plano Nacional de Educação
PNEDH	Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PUCPR	Pontifícia Universidade Católica do Paraná
UNESCO	<i>United Nation Educational, Scientific and Cultural Organization</i> (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura)

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO.....</b>	<b>13</b>
<b>2 REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E EDUCAÇÃO.....</b>	<b>22</b>
2.1 A ORIGEM DA TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS.....	22
2.2 REPRESENTAÇÕES SOCIAIS NO BRASIL E NA EDUCAÇÃO.....	27
<b>3 BULLYING NO ESPAÇO ESCOLAR.....</b>	<b>29</b>
3.1 O QUE SE ENTENDE POR VIOLÊNCIA.....	29
3.2 VIOLÊNCIAS NAS ESCOLAS.....	32
3.3 O <i>BULLYING</i> NO ESPAÇO ESCOLAR.....	35
<b>3.3.1 Os envolvidos no fenômeno <i>BULLYING</i>.....</b>	<b>38</b>
3.4 A LEGISLAÇÃO EM RELAÇÃO AO FENÔMENO <i>BULLYING</i> .....	41
<b>4 DAS POLÍTICAS SOCIAIS ÀS POLÍTICAS EDUCACIONAIS E A LEGISLAÇÃO SOBRE <i>BULLYING</i> NO BRASIL.....</b>	<b>46</b>
4.1 POLÍTICAS SOCIAIS E O NEOLIBERALISMO.....	47
4.2 POLÍTICAS EDUCACIONAIS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....	49
4.2.1 Trabalho docente e o cotidiano escolar.....	55
<b>5 CAMINHOS DA PESQUISA.....</b>	<b>58</b>
5.1 A ABORDAGEM DA PESQUISA.....	58
5.2 CAMINHOS DA COLETA E ANÁLISE DOS DADOS.....	59
5.3 CARACTERIZAÇÃO DOS PROFESSORES PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	63
<b>6 REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFESSORES SOBRE <i>BULLYING</i> NO ESPAÇO ESCOLAR.....</b>	<b>71</b>
6.1 AS VIOLÊNCIAS NAS ESCOLAS E O <i>BULLYING</i> NAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFESSORES.....	72
6.2 O <i>BULLYING</i> E O TRABALHO DOCENTE.....	82
6.3 O <i>BULLYING</i> E AS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....	85
<b>7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>90</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>95</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>103</b>
<b>ANEXO A – ENTREVISTA ESTRUTURADA COM PROFESSORES.....</b>	<b>104</b>
<b>ANEXO B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA OS ENTREVISTADOS MAIORES DE 18 ANOS.....</b>	<b>106</b>

## 1 INTRODUÇÃO

A sociedade hoje apresenta intensas transformações culturais, econômicas e políticas e como consequência problemas relacionados à condição de vida das pessoas, como o aumento da pobreza, desigualdades sociais, conflitos de etnia e religião ainda estão presentes. A sociedade perdeu “seu rumo”, as famílias se desestruturaram e as políticas sociais do governo não garantem o seu papel em relação à garantia aos direitos fundamentais das pessoas, conforme prevê na Constituição Federal no seu Capítulo I, no Art. 5º,

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 (BRASIL, 1988).

Diante desse quadro social, um dos resultados mais visíveis desse mundo “doente” é o aumento da violência. A violência não é algo que surgiu agora no mundo contemporâneo, ela sempre existiu, porém hoje com a vinculação diária na mídia, torna-se uma preocupação da população. A violência está presente em todo lugar, inclusive na escola, que antes era vista como um lugar de garantia de segurança para os pais deixarem seus filhos, hoje é um dos locais em que a violência é vista com muita frequência,

[...] assim, é possível afirmar que as violências presentes nas escolas referem-se a um fenômeno complexo que vêm despertando, cada vez mais, a atenção dos educadores e da sociedade como um todo e requer atenção especial das instituições responsáveis pela formulação e implementação das políticas públicas, em especial as educacionais. O que se observa, hoje, é uma violência que se apresenta na vida cotidiana, como uma ameaça diária a integridade física, psíquica e da dignidade humana, sendo que as diferentes manifestações das violências no âmbito escolar vêm comprometendo ainda mais a qualidade da educação no contexto da escola pública brasileira (EYNG, GISI, ENS, 2009, p. 470).

A investigação do fenômeno *bullying* nesta pesquisa surgiu do interesse de investigar as representações dos professores da escola básica frente a este fenômeno dentro do espaço escolar e também da minha trajetória profissional enquanto professora no ensino fundamental. Sou professora de educação básica do ensino público há treze anos e desde que iniciei minha atividade profissional sempre

senti dificuldade diante dos comportamentos agressivos que os alunos apresentam entre eles e, diante dessa situação, não sabia intervir quando esses comportamentos ocorriam. Quando fui buscar subsídios em minha formação inicial para tentar solucionar esses problemas, verifiquei que esta havia deixado lacunas diante desse aspecto. Sabe-se que a formação inicial não tem o propósito de ser completa em todos os campos, mas as violências escolares, em especial, nem sempre são sequer comentadas. Na formação inicial muitas vezes a escola é vista como um ambiente ideal, no qual não ocorrem conflitos.

Após esta constatação da falta de tratamento das questões das violências na minha formação inicial, ocorreu um fato em que fui agredida em sala de aula por um aluno e por esse motivo fiquei afastada por quatro meses. Esse afastamento fez com que eu procurasse, na literatura, subsídios para que quando eu voltasse da licença, estivesse mais preparada para lidar com os problemas de relacionamento escolar. Diante de inúmeras leituras, comecei a dar mais atenção aos textos sobre o *bullying* e percebi que atualmente há uma grande difusão desse termo na mídia e nos espaços escolares, mas que muitos falam do *bullying* de maneira equivocada, referindo-se a casos de indisciplina ou de violências escolares, sem ter ideia real do significado da palavra. O *bullying* não pode ser confundido com violência de um modo geral. Sem termos equivalentes em português, é um fenômeno que apresenta características próprias, tendo sua definição como:

[...] 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, atuação 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 das manifestações do comportamento *bullying* (FANTE, 2005, p. 28-29).

Esse fenômeno sempre esteve presente nas escolas, mas somente agora está começando a ser pesquisado em investigações científicas. Nogueira (2007, p. 93) relata que “pesquisadores de todo o mundo atentam para esse fenômeno, apontando aspectos preocupantes quanto ao seu crescimento e, principalmente, por atingir os primeiros anos de escolaridade”. O pesquisador Dan Olweus, da Universidade de Bergen, na Noruega, é considerado o precursor das pesquisas sobre este tema, ele:

[...] desenvolveu os primeiros critérios para detectar o problema de forma específica, permitindo diferenciá-lo de outras possíveis interpretações de violência na escola, com incidentes de gozações ou relações de brincadeiras entre iguais, próprias do processo de amadurecimento do indivíduo (NOGUEIRA, 2007, p. 93-94).

Os envolvidos nas ações de *bullying* são os agressores ou *bullies*, os alvos ou vítimas, e os expectadores ou testemunhas. Esses sujeitos apresentam como características:

Os agressores [...] atuam fortalecendo e enraizando sentimentos e comportamentos desajustados que podem se manter até a idade adulta [...] nas vítimas podem gerar preconceitos, discriminação, exclusão, vitimando os sujeitos percebidos como diversos, acentuando as manifestações de *bullying* [...] os expectadores precisam ter cuidado para não agir de modo a naturalizar os acontecimentos ou sentindo-se incapazes de intervir, pois para muitos, o *bullying* se tornou tão normal no tecido da vida cotidiano que fingem não o ver, tendo-se tornado insensíveis a seus efeitos devastadores (EYNG, 2011, p. 109-112).

Na educação, esse fenômeno interfere no processo de aprendizagem, por desencadear medo, constrangimento, angústia e raiva reprimida.

[...] o medo constante e repetitivo bloqueia a agressividade e o bom funcionamento mental, prejudicando as funções de raciocínio, abstração, interesse por si mesmo e pelo aprendizado, além de estender-se a outras faculdades mentais ligadas à autopercepção, concentração, autoestima e capacidade de interiorização (FANTE, 2005, p. 24).

Para Gisi (2011, p. 40), as ações que envolvem o *bullying* podem ser muitas vezes confundidas como brincadeiras ou passar despercebidas pelos adultos, podendo ser estes os profissionais da educação, já que eles se deparam com essas situações diariamente, como as brincadeiras que os alunos fazem entre si com o propósito de maltratar e intimidar o colega, na colocação de apelidos ofensivos, por exemplo. Ainda segundo a autora, esses comportamentos podem ser como insultos, apelidos, bater, empurrar, tirar dinheiro ou o lanche, ameaçar, falar mal etc.

Devido ao aumento da preocupação da população em relação a esse assunto, iniciou-se sua discussão em algumas câmaras municipais no Brasil, que se preocuparam com o fenômeno e elaboraram leis *antibullying*. Um exemplo é a Câmara Municipal de Curitiba, que elaborou a lei nº 13.632, de 18 de novembro de 2010, que “Dispõe sobre a política “*antibullying*” nas instituições de ensino no município de Curitiba”. Nessa legislação, é definido o conceito de *bullying*, bem

como suas práticas, os objetivos da lei, como a redução da violência, a disseminação do conceito, o desenvolvimento de planos de prevenção e combate a esta prática, a capacitação dos docentes e das equipes pedagógicas para o diagnóstico e para abordagens específicas de caráter preventivo, dentre outras. Para que essas ações se realizem o Município, propõe-se a promoção de seminários, palestras, debates, confecção de cartilhas e materiais informativos em geral.

Sabendo que a legislação educacional regulamenta a educação, busca-se neste trabalho fazer um estudo do tratamento das políticas sociais em relação ao fenômeno, enfocando as políticas sociais e educacionais, e como este interfere no espaço escolar. As políticas educacionais para a educação nacional atualmente têm sua referência principal no Brasil, com a promulgação da Constituição em 1988, cujo artigo 6º, em redação dada pela Emenda Constitucional n.º 64, de 04/02/2010, faz referência primeiramente ao direito à educação, como um direito social:

Art. 6.º São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição (BRASIL, 2010).

O Capítulo III da Constituição que se intitula “Da educação, da cultura e do desporto”, na sua seção I, tem como tema a Educação. Dessa forma, os artigos de 205 a 214 deste capítulo referem-se à educação. Nas políticas educacionais da educação básica, o Estado tem um papel muito importante, pois é de sua alçada desde a organização até o cumprimento das leis estabelecidas. Em 1996, houve a aprovação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN n.º 9.394/1996), que foi um marco para a educação, pois estabelece que a finalidade da educação é o preparo do educando para o exercício da cidadania. No artigo 3º, inciso IV, o ensino deve ser ministrado com base no “respeito à liberdade e apreço à tolerância” e no artigo 27º, inciso I, estabelece um conteúdo de “difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática”. Na LDBEN, os artigos 61 a 67 referem-se à formação dos profissionais para a educação básica e superior. Esses aspectos fazem ampliar a necessidade de uma conscientização necessária ao professor para que em seu trabalho desenvolva medidas para se evitar a ocorrência do *bullying*, já que a educação é uma prática social e a prática do *bullying* é um problema social

sério, que afeta o trabalho educativo com os alunos e seu progresso acadêmico, por isso ele deve ser tratado com responsabilidade.

Os alunos envolvidos com o *bullying*, tanto os agressores, as vítimas ou aqueles que somente o presenciaram, têm sua vida escolar e pessoal afetadas pelo fenômeno. Por isso o professor da escola básica deve estar preparado para trabalhar com essas situações no seu dia a dia. Dessa forma, é muito importante que sua formação seja de qualidade e que não esteja pautada somente no senso comum ou em um universo no qual a escola é um ambiente ideal. É preciso que:

[...] o futuro professor se capacite, para, em sua prática docente, compreender o universo cultural do aluno, a fim de que, juntos, a partir do que conhecem, venham a se debruçar sobre os desafios que o mundo lhes apresenta, procurando respondê-los, e, nesse esforço, produzam novos saberes (MOREIRA apud TESSARO, 2004, p. 125).

Esse estudo teve como aporte teórico a Teoria das Representações Sociais, elaborada por Serge Moscovici, na França, após a publicação do seu trabalho intitulado *La Psychanalyse, son image et son public* (1961). As representações sociais podem ser entendidas como:

[...] um conjunto de conceitos, proposições e explicações originado na vida cotidiana no curso de comunicações interpessoais. Elas são o equivalente, em nossa sociedade, dos mitos e sistemas de crenças das sociedades tradicionais; podem também ser vistas como a versão contemporânea do senso comum (MOSCOVICI, apud SÁ, 1996, p. 31).

No Brasil, pesquisas utilizando a representação social desenvolveram-se nos anos 80 e, desde então, apresentaram grande crescimento, conforme enfatizam Ens, Eying e Gisi (2009, p. 130): “pelas possibilidades de aplicação e interpretações, a teoria das representações sociais apresenta recursos que permitem perceber a variedade dos elementos que a constituem”. Conhecer as representações que os professores têm sobre o *bullying* é conhecer a interação que esses profissionais têm com o objeto de estudo.

Assim, procurei o curso de Mestrado em Educação em 2008 para que eu pudesse ampliar a fundamentação teórica para o desenvolvimento dessa pesquisa e possibilitar maior aquisição de conhecimentos para realizar uma contribuição para os professores quanto ao encaminhamento e monitoramento dos casos de *bullying* nas escolas. No ano de 2010, consegui a aprovação no Mestrado em Educação da

PUCPR na linha de pesquisa “História e Políticas da Educação”, começando, assim a fazer parte de dois projetos de pesquisa dessa linha.

O primeiro projeto de pesquisa ao qual o meu estudo se vinculou foi o intitulado “Políticas de Formação de Professores e as Representações do Trabalho Docente”, o qual tem como objeto de estudo

[...] as políticas de formação inicial e continuada de professores e o trabalho docente. Investiga as representações sociais de alunos e professores sobre o trabalho docente e as produções realizadas em cursos de pós-graduação *stricto sensu* da área de Educação no Brasil, as produções apresentadas em congressos, seminários, reuniões e as produções de revistas científicas da área de Educação, para realizar um balanço dessa produção. Para isso, toma como referência as políticas educacionais, os estudos de representações sociais, o trabalho de campo e a produção do conhecimento na área (PUCPR - Políticas de formação de professores e as representações do trabalho docente, 2010).

A presente pesquisa também está vinculada a um segundo projeto de pesquisa “Políticas, Gestão, Violências e Mediação no Espaço Escolar”, que apresenta a seguinte ementa,

[...] o estudo que articula políticas, gestão e violências nas escolas que têm como objetivo investigar as contribuições das políticas públicas na formação de profissionais para a gestão e mediação no espaço escolar, capazes de atuar na superação da exclusão e violências nas escolas. O projeto se vincula ao observatório de violências nas escolas do PPGE, que em consonância com os propósitos da concepção metodológica da rede de observatórios nacionais e internacionais de violências nas escolas busca integrar atividades de pesquisa com atividades de intervenção que possam encontrar os caminhos para que a educação seja verdadeiramente capaz de dialogar com a diferença e articular as diversas racionalidades. A investigação se pauta nos pressupostos do PNEDH que estabelece para educação a capacidade de abarcar questões concernentes aos campos da educação formal, à escola, aos procedimentos pedagógicos, às agendas e instrumentos que possibilitem uma ação pedagógica conscientizadora e libertadora, voltada para o respeito e valorização da diversidade, aos conceitos de sustentabilidade e de formação da cidadania ativa (PUCPR Políticas, Gestão, Violências e Mediação no Espaço Escolar, 2010).

Dentro dessa linha de pesquisa e desses dois projetos de pesquisa, que tomam como referência as políticas sociais e educacionais, os estudos de representações sociais e das violências nas escolas, houve uma integração para a realização da presente pesquisa.

Com base nos aspectos analisados, o problema de pesquisa foi definido como: “Quais as representações sociais de professores do ensino fundamental sobre o *bullying* no espaço escolar?”.

O objetivo geral do trabalho é, portanto:

– Analisar as representações sociais dos professores do ensino fundamental sobre o *bullying* no espaço escolar.

A compreensão do objetivo geral faz-se por meio de dois objetivos específicos, que darão suporte às reflexões:

– Identificar as representações sociais dos professores no espaço escolar sobre o *bullying*.

– Compreender a relação entre as políticas sociais e educacionais e as representações sociais para a superação do *bullying* no espaço escolar.

Na realização dessa pesquisa, o caminho metodológico teve como opção a abordagem qualitativa, apoiando-se em Bogdan e Biklen (1994) e Lüdke e André (1986). A pesquisa qualitativa ou naturalística, segundo Bogdan e Biklen (1982 apud LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 13) “envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes”. Sendo assim, essa pesquisa partiu do contato direto da pesquisadora com os professores no próprio espaço escolar para o estudo sobre as representações sociais destes profissionais sobre o fenômeno *bullying*. A abordagem qualitativa é considerada a que melhor define essa investigação, já que a interpretação do fenômeno foi realizada a partir dos dados coletados no campo de pesquisa, num corte temporal-espacial para identificar a representação da comunidade escolar (professores) acerca do *bullying* e procurar compreender a relação entre políticas de formação de professores e as representações dos sujeitos pesquisados.

O desenvolvimento da pesquisa foi realizado utilizando-se primeiramente de uma revisão de referenciais teóricos sobre políticas de formação de professores, *bullying* e representações sociais e a coleta de dados foi realizada por meio de entrevistas estruturadas.

Na busca de uma compreensão da problemática, organizou-se o trabalho em seis capítulos, incluída aqui a introdução, na qual é descrita o processo da escolha do objeto de estudo. Para isso, pautou-se nos seguintes autores: Bogdan e Biklen (1994), Ens, Eyng e Gisi (2009), Eyng (2011), Eyng, Gisi e Ens (2009), Fante (2005), Gisi (2011), Lüdke e André (1986), Nogueira (2007), Sá (1996) e Tessaro (2004) e na seguinte legislação: Constituição Federal (1988), Lei de Diretrizes e Bases da

Educação (1996), Emenda Constitucional n.º 64, de 4 de fevereiro de 2010 e a Lei Ordinária n.º 13.632, de 18 de novembro de 2010, da cidade de Curitiba.

O segundo capítulo descreve o aporte teórico das representações sociais, apoiando-se em autores como: Franco (2004), Freaza (2010), Gilly (2001), Jodelet (2001, 2005), Moscovici (2001, 2009) e Sá (1993, 1996).

O terceiro capítulo analisa o *bullying* no espaço escolar. Aqui inicialmente é feita uma contextualização sobre as violências escolares para depois ser explorado o conceito de *bullying* e como esse fenômeno ocorre no ambiente escolar. Desse modo, os autores que embasam o referencial teórico que orientou a construção deste capítulo foram: Abramovay, Lima e Varela (2003), Abramovay, Rua (2002), ABRAPIA (2009), Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), Charlot (2005), Chauí (1999, 2003), Debarbieux (2001), Eyng (2011), Fante (2005), Gisi (2008), Mesquida (2008), Michaud (1989), Nogueira (2007) e Pereira (2002).

O quarto capítulo faz uma apresentação do histórico das políticas de formação de professores no Brasil e o trabalho docente. Esse capítulo foi realizado com base em pesquisa bibliográfica das políticas sociais e educacionais que as orientam. Dentre os documentos analisados estão a Constituição Federal (1988), Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996), o Parecer CNE/CES n.º 01, de 29 de janeiro de 1999, a Resolução CNE/CP n.º 1, de 18 de fevereiro de 2002, a Lei n.º 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, a Emenda Constitucional n.º 53, de 19 de dezembro de 2006, o Decreto n.º 6.094, de 24 de abril de 2007, a Lei n.º 5.089, de 6 de outubro de 2009, da cidade do Rio de Janeiro, o Decreto n.º 51.290, de 11 de fevereiro de 2010, da cidade de São Paulo, a Resolução n.º 4, de 13 de julho de 2010 e a Lei Ordinária n.º 13.632, de 18 de novembro de 2010, da cidade de Curitiba. Os autores que aqui fundamentam são: Bobbio, Mateucci e Pasquino (2008), Brzezinski (2007), Davok (2007), Ens, Ribeiro (2011), Eyng (2009), Eyng, Gisi, Ens (2009), Ferreira (2008), Filgueira (2006), Frizzo (2003), Garcia (1995), Nóvoa (1995), Rothen e Schulz (2007), Saviani (1998), Souza e Villas Bôas (2011), Torres, O´Cadiz e Wong (2002) e Vieira (2007). Nesse capítulo, será analisado o trabalho docente, considerando a crise que o professor está enfrentando na escola e que torna o seu trabalho cada vez mais precário, fazendo com que ele não realize um trabalho satisfatório e não saiba agir em situações que envolvam o *bullying*. Para aprofundar o entendimento das questões aqui apresentadas, contou-se com os seguintes autores: Castellain e

Pryjma (2002), Ens (2006), Ens, Eyng e Gisi (2009), Esteve (1995), Mizukami (2002) e Nóvoa (1995).

No quinto capítulo, é realizada uma explicitação da trajetória na elaboração dessa pesquisa. Para isso, é descrita a metodologia e como foi o caminho percorrido para a coleta e análise dos dados. Nesse capítulo, é realizada a caracterização dos participantes da pesquisa. Os autores aqui estudados são: Almeida (2005), Bardin (1994), Garcia (1999), Gil (1996, 2008), Huberman (1995), Lakatos e Marconi (2008), Lüdke e André (1986), Minayo (1996) e Pádua (2004). Complementam essa trajetória os autores: Abramovay (2002), Eyng (2009) e Sacristán (1995).

No sexto capítulo, é realizada a análise dos resultados coletados nessa pesquisa. Aqui são apresentados os dados organizados obtidos na realização das entrevistas, bem como sua categorização. Nesse capítulo, serão descritas as representações que os professores da escola básica têm sobre o *bullying* e como este processo interfere no trabalho docente. Para isso, foram utilizados os autores: André (2001), André, Hobold e Passos (2011), Bardin (1994), Eyng, Gisi, Ens (2009), Ferreira (2009), Freire (2003), Huberman (1995), Garcia (1999), Gisi (2008), Imbernón (2002), Macedo, Bomfim (2009), Moscovici (2009), Nogueira (2007) e a Resolução CNE/CP n.º 1, de 15 de maio de 2006.

Por fim, apresentam-se as considerações finais desse estudo, trazendo as reflexões acerca dos resultados obtidos e apontando para algumas questões após a análise dos dados da pesquisa, focalizando para a resposta da problemática proposta no início do trabalho, bem como seus objetivos.

## 2 REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E EDUCAÇÃO

Este capítulo apresenta a origem da teoria das Representações Sociais, seus objetivos e suas definições. Aqui são definidos os processos de ancoragem e objetivação, bem como a utilização da teoria em pesquisas educacionais. Esses aspectos são estudados com o apoio de Franco (2004), Freaza (2010), Gilly (2001), Jodelet (2001, 2005), Moscovici (2001, 2009) e Sá (1993, 1996).

### 2.1 A ORIGEM DA TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

Serge Moscovici, na França, foi o precursor da Teoria das Representações Sociais, começando seus estudos em 1953 e confiando na psicologia social a tarefa do estudo das representações com suas propriedades, origens e impactos.

[...] no que se refere às leis do pensamento coletivo, elas são totalmente desconhecidas. A psicologia social, cuja tarefa seria defini-las, não é nada mais que uma palavra descrevendo todo tipo de variadas generalizações, vagas, sem um objeto definido como foco. O que é necessário é descobrir, pela comparação de mitos, lendas, tradições populares e linguagens, como as representações sociais se atraem e se excluem, como elas se mesclam ou se distinguem etc (DURKHEIM, 1895/1982 apud MOSCOVICI, 2009, p. 41-42).

Moscovici (2009) afirma que não se pode negar que o conceito das representações sociais teve seu início com Durkheim (1858-1917), onde as representações coletivas apresentam-se contrárias à psicologia social. Dessa forma, as representações coletivas ficaram com o objeto de estudo da sociologia e as representações individuais da psicologia. A psicologia social surgiu devido à necessidade de fazer relações entre os campos teóricos da psicologia e da sociologia. Ela tem como objetivo a compreensão de como o ser humano realiza o seu comportamento nas relações/interações sociais.

O objetivo desta teoria “[...] é explicar os fenômenos que envolvem o homem a partir de uma perspectiva coletiva, não perdendo de vista a individualidade deste homem” (MOSCOVICI 1988, apud FREAZA, 2010, p. 10).

Moscovici, no seu livro *La Psychanalyse – Son image et son public* (A Psicanálise, sua imagem e seu público), em 1961 (SÁ, 1996), apresentou sua

pesquisa de doutorado que tinha como objetivo a verificação das formas de como a psicanálise penetrou no pensamento dos franceses. Essa pesquisa teve como importância principal a substituição do conceito teórico e abstrato, o da representação social, pela análise do objeto real, a partir da qual pode tentar a construção de um modelo teórico mais geral. Moscovici queria investigar cientificamente o senso comum. No início dos anos 60, explica Moscovici (2001, p. 45), foi realizado um retorno dos estudos das representações e, assim, um grupo de psicólogos sociais vislumbrou a possibilidade de realizar estudos dos comportamentos das relações sociais sem deformá-las nem simplificá-las e de atingir resultados originais.

A definição de representação social torna-se complexa devido a uma série de conceitos sociológicos e psicológicos que estão inseridos no campo da representação. O próprio Moscovici afirma que “se a realidade das Representações Sociais é fácil de ser compreendida, o conceito não o é” (MOSCOVICI, apud SÁ, 1996, p. 30).

Sá (1996, p.30), ao falar do conceito e definição das representações sociais, também afirma que captar as representações sociais dos indivíduos se dá de uma forma fácil, mas fazer a conceituação de seu conceito não é, com isso, a definição das representações sociais pode acabar resultando em uma redução de seu alcance conceitual, já que induz o leitor a fazer a sua definição.

Outra autora que realiza seus estudos em representações sociais é Denise Jodelet, membro da equipe de pesquisa de Moscovici. Jodelet, apoiada em Moscovici, define as representações sociais como:

[...] uma forma de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada, com um objetivo prático, e que contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto social. Igualmente designada como saber de senso comum ou ainda saber ingênuo, natural, esta forma de conhecimento é diferenciada, entre outras, do conhecimento científico. Entretanto, é tida como um objeto de estudo tão legítimo quanto este, devido à sua importância na vida social e à elucidação possibilitadora dos processos cognitivos e das interações sociais (JODELET, 2001, p. 22).

Diante desses conceitos, percebe-se que a representação social é um conhecimento particular que tem a função de elaborar comportamentos e comunicação entre os indivíduos. O homem, para ser considerado homem, deverá pensar por meio de conceitos sociais e não em pensamentos individuais. Dessa

forma, o homem, por meio das representações sociais, fará a construção dos conhecimentos, permitindo assim que ocorra a inserção deles em um determinado grupo social. A intenção então é compreender o comportamento do ser humano diante de suas relações e interações sociais, sem perder de vista a individualidade do ser humano.

A Teoria das Representações Sociais identifica os fenômenos presentes no dia a dia das pessoas, o que gera pensamentos característicos de um determinado grupo, senso comum, transformando em um saber científico que compreende a realidade a sua volta. Moscovici (2009) deixa claro que o objetivo da representação social é compreender e tornar conhecido algo que ainda não se conhecia, classificando, categorizando e nomeando esses conceitos, ideias ou acontecimentos.

As representações sociais são uma forma de construção de saberes sociais que são indispensáveis para a compreensão da dinâmica social e das relações dos indivíduos no âmbito escolar. A sua importância no mundo acadêmico é que ela serve para se agir sobre o mundo e sobre os outros. Esse conhecimento é elaborado socialmente e, dessa forma, ele apresenta um objetivo prático para a construção de uma realidade comum a um conjunto social. Nesse estudo, as representações sociais terão o objetivo de procurar, no grupo dos professores de educação básica, de que forma se dão as suas representações sobre o objeto *bullying*. Segundo Jodelet (2001, p. 22), ao se estudar as Representações Sociais de um objeto, é preciso verificar que são:

[...] sistemas de interpretação que regem nossa relação com o mundo e com os outros - orientam e organizam as condutas e as comunicações sociais. Da mesma forma, elas intervêm em processos variados, tais como a difusão e assimilação dos conhecimentos, o desenvolvimento individual e coletivo, a definição das identidades pessoais e sociais, a expressão dos grupos e as transformações sociais.

Ainda segundo a autora, “a representação social é sempre representação de alguma coisa (objeto) e de alguém (sujeito). As características do sujeito e do objeto nela se manifestam” (JODELET, 2001, p. 27). Ou, como explica Moscovici (2009, p. 54), “a finalidade de todas as representações é tornar familiar algo não familiar” (MOSCOVICI, 2009, p. 54). A ciência, complementa o autor, “era antes baseada no senso comum e fazia o senso comum menos comum; mas agora senso comum é a ciência tornada comum” ( p. 60). Pois, as representações que fazemos sejam elas

sobre um objeto, um fenômeno como o *bullying* ou sobre uma nação, esclarece Moscovici (2009, p. 58), “são sempre o resultado constante de tornar comum e real algo que é incomum (não familiar) ou que nos dá um sentimento de não familiaridade”.

Dessa forma, para se estudar as Representações Sociais, é fundamental compreender os dois processos que a formam, segundo Moscovici (2009, p. 60), que são denominados de ancoragem e objetivação. Para que ocorra a familiarização de um objeto pelo indivíduo, o autor considera esse processo difícil, pois “não é fácil transformar palavras não familiares, ideias ou seres, em palavras usuais, próximas e atuais” (p. 60). A ancoragem transforma tudo que é estranho em algo conhecido e assim cada indivíduo faz uma relação positiva ou negativa ao objeto. Já a objetivação é quando uma ideia de não familiaridade faz uma relação com a realidade e a representação se torna real como um sentido concreto:

[...] ancoragem e objetivação são, pois, maneiras de lidar com a memória. A primeira mantém a memória em movimento e a memória é dirigida para dentro, está sempre colocando e tirando objetos, pessoas e acontecimentos, que ela classifica de acordo com um tipo e os rotula com um nome. A segunda, sendo mais ou menos direcionada para fora (para outros), tira daí conceitos e imagens para juntá-los e reproduzi-los no mundo exterior para fazer as coisas conhecidas a partir do que já é conhecido (MOSCOVICI, 2009, p. 78).

As representações sociais então transformam algo não familiar em familiar, dependendo assim de sua memória. É por meio da objetivação, portanto, que o *bullying*, termo esse de origem inglesa e novo no espaço escolar, antes classificado como um conceito abstrato, torna-se um conceito concreto e perceptível para os professores entrevistados. No momento em que há o contato pela primeira vez com um fenômeno, ou seja, um fenômeno desconhecido, diferente ou estranho para o indivíduo, explica Moscovici (2009), é realizado o movimento da ancoragem a algo conhecido. O indivíduo, ao realizar contato com um novo fenômeno, ou objeto, faz uma comparação com as representações que acredita já lhe ser familiar. Moscovici (2009) afirma que a ancoragem ocorre sob o eixo de dois processos: o de classificar e dar nomes. Na classificação ocorre a reflexão sobre a escolha de um paradigma que se conhece ou que está na memória de cada um e compara com o objeto estranho ou desconhecido que está ocorrendo, verificando se este poderá ser associado àquela determinada categoria. A nomeação é um meio de tirar o objeto desconhecido do anonimato, atribuindo um rol de palavras específicas, localizando-

as dentro da cultura do indivíduo, aqui se atribui o valor, que pode ser positivo ou negativo, dependendo do meio cultural ao qual se está inserido.

O processo de objetivação é aquele em que os conceitos que são considerados abstratos tornam-se concretos. Para Jodelet<sup>1</sup> (1984 apud SÁ, 1993, p. 41), o processo de objetivação pode ser descrito por três fases:

- a) seleção e descontextualização de elementos da teoria, em função de critérios culturais, normativos;
- b) formação de um “núcleo figurativo”, a partir de elementos selecionados, como uma estrutura imaginante que reproduz a estrutura conceitual;
- c) naturalização dos elementos do núcleo figurativo, pela qual, finalmente, “as figuras”, elementos do pensamento, tornam-se elementos da realidade, referentes para o conceito.

Em resumo, para se construir a representação social de algum tema ou coisa, seria necessário identificar qual seu núcleo central e seu sistema periférico. Depois identificar a atitude, a informação e o campo de representação ou imagem. Em seguida, no processo de objetivação, verificar a construção seletiva, a esquematização e a naturalização; por fim, ancorar esse novo (ou ressignificado) conhecimento em algo que seja comum.

É importante ressaltar que nem todos os objetos podem ser considerados como de representação e nem todos os grupos elaboram representações de um determinado objeto por lhe serem às vezes desconhecidos. É preciso, com esse estudo, fazer a verificação de como os entrevistados representam o conceito de *bullying* de acordo com o seu papel no espaço escolar. Jodelet (2001) explica que as pesquisas sobre as representações sociais recorrem a diversas metodologias, tais como: entrevistas, análise documental, dentre outros. Essas pesquisas, para a autora, têm como principais domínios, por exemplo, o “científico [...], cultural [...], social e institucional [...], da produção [...], ambiental [...], biológico e médico [...], psicológico [...], educacional [...], estudo de papéis e atores sociais [...] e relações intergrupais [...]” (p. 12).

---

<sup>1</sup> Sá (1993, p. 41), para descrever o processo de objetivação, apoia-se na obra de JODELET, D. Representations sociales: phénomènes, concept ET théorie. In: MOSCOVICI, S. (Ed.). *Psychologie sociale*. Paris: Presses Universitaires de France, 1984.

## 2.2 REPRESENTAÇÕES SOCIAIS NO BRASIL E NA EDUCAÇÃO

Denise Jodelet foi a responsável pela introdução da Teoria das Representações Sociais no Brasil. Em 1982, por convite da professora Dr.<sup>a</sup> Ângela Arruda, ela ministrou um curso no Pará sobre a metodologia das representações sociais e fez um trabalho de assessoria para um projeto de saúde mental e somática no Núcleo de Ciência e Tecnologia da Universidade Federal da Paraíba (MARQUES, TYRREL, OLIVEIRA, 2006, p. 124 ).

Jodelet (2005) afirma que no Brasil já existem inúmeros estudos das Representações Sociais e esse fato é comprovado pelo grande comparecimento de pesquisadores nas conferências devido ao interesse pela relação entre a teoria e a metodologia. A autora é categórica em dizer que se pode falar que há “uma escola brasileira da representação social” (p. 19).

A Teoria das Representações Sociais pode ser aplicada em diversas áreas, sendo a Educação uma delas. De acordo com Franco (2004, p.170),

[...] não apenas para a educação, mas, de maneira mais ampla, para a sociedade do conhecimento, a abordagem e a realização de pesquisas sobre representações sociais podem ser consideradas ingredientes indispensáveis para a melhor compreensão dessa sociedade.

Gilly (2001, p. 321) nos diz que “[...] o interesse essencial da noção de representação social para a compreensão dos fatos de Educação consiste no fato de que orienta a atenção para o papel de conjuntos organizados de significações sociais no processo educativo”. Segundo Gilly (2001, p. 337):

Os indivíduos são diretamente afetados pelas – ou implicados nas - práticas cotidianas [...] frente a uma instituição que está longe de realizar, na prática, as mudanças esperadas, os indivíduos apoiam-se, para orientar e justificar seus comportamentos, em sistemas representacionais que privilegiam mais frequentemente elementos e esquemas caracterizados por forte inércia.

Gilly (2001, p. 337) complementa:

[...] o estudo das representações sociais não apresenta apenas interesse em si. As perspectivas de pesquisa [...] mostraram-nos que a consideração dos grandes sistemas organizados de significações que as constituem é útil também para a compreensão do que ocorre na sala de aula, ao longo da interação educativa propriamente dita, tanto do ponto de vista dos objetos de saber ensinados, quanto dos mecanismos psicossociais, às vezes muito finos, em ação nas aprendizagens.

Nessa investigação, considera-se o conceito de representação social europeu, proposto por Moscovici, conceito este que está amparado nas representações coletivas de Dürkheim. A escolha por esta teoria ocorreu por facilitar a compreensão do pensamento dos pesquisados e da leitura do contexto que foi realizado o trabalho. Nesse trabalho, as representações sociais são usadas para observar como o fenômeno *bullying* age sobre os professores.

### 3 BULLYING NO ESPAÇO ESCOLAR

A violência atinge todos os grupos sociais, não importando a idade, sendo um fato histórico que sempre ocorreu nas sociedades. Este capítulo trará, sob o olhar de diversos autores, o conceito e características da violência e o compromisso da sociedade, em especial do profissional da educação, frente a ela. Serão delimitadas as violências que ocorrem dentro da escola, denominadas de violências nas escolas e, dentro desse contexto, será focado o fenômeno do *bullying*, que segundo Pereira (2002, p.16), é caracterizado por um conjunto de características de comportamentos agressivos e de intimidação realizada por um indivíduo ou por pequenos grupos, de maneira regular e frequente. Essa forma de violência, que pode ser psicológica ou física, não tem apresentado um tratamento adequado que o fenômeno exige nas escolas e isso ocorre porque muitas das manifestações de *bullying* no ambiente escolar são de difícil distinção entre atos considerados próprios da idade e atos reais de *bullying*. Isso se deve à falta de clareza dos profissionais da educação sobre a conceituação desse ato. E por fim, após a conceituação, formas de manifestação, as consequências para os estudantes (vítimas, agressores ou expectadores), será apresentado um panorama da legislação para que ocorra a sua superação. Para este capítulo, apoiou-se nos seguintes autores: Abramovay, Lima e Varela (2003), Abramovay, Rúa (2002), ABRAPIA (2009), Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), Charlot (2005), Chauí (1999, 2003), Debarbieux (2001), Eyng (2011), Fante (2005), Gisi (2008), Mesquida (2008), Michaud (1989), Nogueira (2007) e Pereira (2002).

#### 3.1 O QUE SE ENTENDE POR VIOLÊNCIA

Para falar do assunto de violências escolares é preciso primeiro fazer uma definição de violência. Essa definição, porém é muito difícil, pois de acordo com cada momento histórico, social e cultural, pode-se fazer a “caracterização” de violência de formas distintas e para isso a sua conceituação ocorre de forma muito ampla. Mesquida (2008, p. 3320) refere-se “na sua concepção da História, a

violência é um ato de desumanidade, pois o praticante deste ato nega o outro como alteridade, como ser humano”. Para Michaud (1989, p. 8), a etimologia do termo violência é assim posta:

‘Violência’ vem do latim *violentia*, que significa violência, caráter violento ou bravo, força. O verbo *violare* significa tratar com violência, profanar, transgredir. Tais termos devem ser referidos a vis, que quer dizer força, vigor, potência, violência, emprego da força física, mas também quantidade, abundância, essência ou caráter essencial de uma coisa.

Segundo o próprio autor Michaud (1989, p. 10-11), podemos caracterizar um ato como violento quando:

[...] há violência quando numa situação de interação, um ou vários atores agem de maneira direta ou indireta, maciça ou esparsa, causando danos a uma ou várias pessoas em graus variáveis, seja em sua integridade física, seja em sua integridade moral, em suas posses, ou em suas participações simbólicas e culturais.

Diante dessas características, a violência se manifesta de diversas formas na sociedade, não ficando somente em um espaço, em uma determinada classe social, em uma faixa etária ou em uma determinada época. Ela é um problema da humanidade e não se conhece nenhuma sociedade no mundo que não tenha passado ou não esteja passando pela violência.

Chauí (2003, p. 41-42), em sua análise de violência, apresenta-a de uma forma multifacetada, ou seja, ela caracteriza a violência a partir de cinco aspectos:

- 1) tudo o que age usando a força para ir contra a natureza de algum ser (é desnaturar);
- 2) todo ato de força contra a espontaneidade, a vontade e a liberdade de alguém (é coagir, constranger, torturar, brutalizar);
- 3) todo ato de violação da natureza de alguém ou de alguma coisa valorizada positivamente por uma sociedade (é violar);
- 4) todo ato de transgressão contra aquelas coisas e ações que alguém ou uma sociedade define como justas e como um direito;
- 5) conseqüentemente, violência é um ato de brutalidade, sevícia e abuso físico e/ou psíquico contra alguém e caracteriza relações intersubjetivas e sociais definidas pela opressão, intimidação, pelo medo e pelo terror.

A violência é inerente ao ser humano, sendo um fato que acompanha toda a sua história. Mesquida (2008, p. 3322) chama atenção para o fato de que os atos de violência, quando praticados, têm consequências muito significativas na vida das pessoas e da sociedade. Segundo o autor: “a violência, o autoritarismo, geram a desconfiança e, principalmente, o medo que tem um impacto substantivo sobre a vida social, cultural, econômica e política de um país”.

A violência apresenta diferentes formas de manifestações, como a doméstica, a praticada nas ruas, no trânsito, contra as crianças, adolescentes, jovens, mulheres, idosos, homossexuais, entre outras. Há também diversas formas de violência relacionadas a problemas de ordem social e econômica,

[...] dessa maneira, as desigualdades econômicas, sociais e culturais, as exclusões econômicas, políticas e sociais, o autoritarismo que regula todas as relações sociais, a corrupção como forma de funcionamento das instituições, o racismo, o sexismo, as intolerâncias religiosas, sexual e política não são considerados formas de violência, isto é, a sociedade brasileira não é percebida como estruturalmente violenta e por isso a violência aparece como um fato esporádico e superável (CHAUÍ, 1999).

Em relação à legislação vigente, o artigo 5º do Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) dispõe que as crianças e os adolescentes não serão objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. No seu artigo 13, há a obrigatoriedade de denunciar quando houver a notificação de atos de violência e realizar a denúncia “os casos de suspeita ou confirmação de maus-tratos contra criança ou adolescente serão obrigatoriamente comunicados ao Conselho Tutelar da respectiva localidade, sem prejuízo de outras providências legais”. E se o professor não tiver claro quais são os atos que podem caracterizar-se como violento, ou se desejar optar pela não comunicação, este profissional será punido, de acordo com o artigo 245 do ECA, o qual estabelece ser indicado:

[...] deixar o médico, professor ou responsável por estabelecimentos de atenção à saúde e de ensino fundamental, pré-escola ou creche, de comunicar à autoridade competente os casos de que tenha conhecimento, envolvendo suspeita ou confirmação de maus-tratos contra criança ou adolescentes. Pena: multa de três a vinte salários de referência, aplicando-se o dobro em caso de reincidência (BRASIL, 1990).

Percebe-se, assim, diante do Estatuto da Criança e do Adolescente, a sociedade, e neste estudo temos que nos ater ao profissional da educação, que tem o “dever” de proteger as crianças de atos de violência. Para isso, é preciso que o profissional tenha claro o conceito de violência e saiba qual é a melhor forma de intervenção.

### 3.2 VIOLÊNCIAS NAS ESCOLAS

Diante das concepções das diversas formas de violência, presenciamos as violências escolares. Igualmente difícil de defini-la como o conceito de violência de um modo geral, Debarbieux (2001, p. 164) nos diz que “definir” as violências nas escolas é, antes, mostrar como ela é socialmente construída em sua própria designação, como seu campo semântico se amplia a ponto de se tornar uma representação social central.

Abramovay e Rua (2002) apoiam-se em Charlot (1997) para indicar que há certa dificuldade em definir o conceito de violências nas escolas e explicam que isso se deve ao fato de os:

[...] ‘fenômenos heterogêneos, difíceis de delimitar e de ordenar’, mas também porque desestrutura as representações sociais que têm valor fundador: aquela da infância (inocência), a da escola (refúgio de paz) e da própria sociedade (pacificada no regime democrático) (ABRAMOVAY; RUA, 2002, p. 69).

Os profissionais da educação, em especial os professores atuantes no espaço da sala de aula, trabalham diariamente com uma maior diversidade, já que o acesso ao ensino público tornou-se obrigatório para a educação básica. Após a década de 1990, com a implementação do Estatuto da Criança e do Adolescente, esses profissionais tiveram a responsabilidade ampliada devido à legislação e diante destes novos alunos que se apresentam. Dessa forma, é preciso que se organizem diferentes situações de aprendizagem e que se realizarem novos encaminhamentos de mediação no ambiente escolar.

As violências presentes nas escolas tiveram seus estudos ampliados no final da década de 1990, já que houve uma percepção do acréscimo da violência na sociedade pela mídia. Segundo Charlot (2005, p. 125), “os professores e a opinião pública se referem à violência como um fenômeno novo que teria surgido nos anos

1980 e se teria desenvolvido nos anos 1990”. Como explica Charlot (2005, p. 126), na verdade, as violências escolares não são algo tão novo, pois:

[...] primeiro, surgiram formas de violência muito mais graves que outrora: homicídios, estupros, agressões com armas. É certo de que são fatos que continuam muito raros, mas dão a impressão de que não há mais limite algum, que, daqui por diante tudo pode acontecer na escola [...]. Além disso, os ataques a professores ou os insultos que lhes são dirigidos, já não são raros: aí também, um limite parece ter sido transposto, o que faz crescer a angústia social.

Segundo, os jovens envolvidos nos casos de violência são cada vez mais jovens. Os alunos de 8 a 13 anos, às vezes, revelam-se violentos até frente aos adultos; [...].

Terceiro, assiste-se, há alguns anos, a um aumento do número de “intrusões externas” na escola: trata-se por vezes, da entrada nos estabelecimentos escolares, de bandos de jovens que vem acertar, na escola, ou até mesmo nas próprias salas de aula, contas das disputas nascidas no bairro. [...].

Quarto, professores e funcionários do setor administrativo da escola, principalmente nos bairros problemáticos, são, às vezes, objeto de atos constantes, mínimos que não são violência em si, mas cuja acumulação produz um estado de sobressalto, de ameaça permanente [...].

Abramovay, Lima e Varella (2003, p. 95-96), apoiando-se em Charlot (1997), realizam a classificação do conceito de violências escolares em três níveis:

- a violência: golpes, ferimentos, violência sexual, roubos, crimes, vandalismos;
- incivildades: humilhações, palavras grosseiras, falta de respeito;
- violência simbólica ou institucional: falta de sentido em permanecer na escola por tantos anos; o ensino como um desprazer, que obriga o jovem a aprender matérias e conteúdos alheios aos seus interesses; as imposições de uma sociedade que não sabe acolher os seus jovens no mercado de trabalho; a violência das relações de poder entre professores e alunos; a negação da identidade e satisfação profissional aos professores, a sua obrigação de suportar o absentismo e a indiferença dos alunos.

Charlot (2005), ao procurar definir o termo violências nas escolas, faz referência a uma dificuldade nessa definição. Dessa forma, ele distingue as manifestações de violências nas escolas em três momentos: violência na escola, a violência à escola e a violência da escola:

A violência *na* escola é aquela que se produz dentro do espaço escolar, sem estar ligada à natureza e às atividades da instituição escolar: quando um bando entra na escola para acertar contas de disputa de bairro, a escola é apenas o lugar em que ocorre uma violência que poderia ter acontecido em qualquer outro local. [...] A violência *à* escola está ligada à natureza e às atividades da instituição escolar: quando os alunos provocam incêndios, batem nos professores ou os insultam, eles se entregam a violências que visam diretamente à instituição e àqueles que a representam. Essa violência *contra* a escola deve ser analisada junto com a violência *da* escola: uma violência institucional, simbólica, que os próprios jovens suportam através da maneira como a instituição e seus agentes os tratam [...] (CHARLOT, 2005, p. 127).

Assim, as diferentes manifestações de violências dentro do espaço escolar ocorrem, provocando uma insegurança social dentro desses locais que deveriam garantir a segurança dos que ali estão. Outro ponto é a ampliação do conceito de violência que não remete somente a casos graves e sim a atos que podem ser praticados dentro desses espaços antes considerados “seguros” e que têm graves consequências na vida das vítimas. Abramovay e Rua (2002, p. 20) afirmam que “ameaças e agressões de alunos contra professores, violência sexual entre alunos e alunas, uso de armas, consumo de drogas, roubos, furtos e assaltos, violência contra o patrimônio invadiram o espaço da escola”.

Gisi (2008, p. 11519), referindo-se às violências escolares e à atribuição do professor frente a ela, indica que:

[...] é atribuído ao professor um importante papel em relação à violência existente, pois se considera que é sua função, junto com a família, a formação de valores e o estabelecimento de limites, indicando de modo claro e seguro o que é permitido e o que não é permitido fazer no espaço escolar. No entanto, os limites estabelecidos, muitas vezes, não são acatados pelos alunos e isto remete a uma questão de esvaziamento de autoridade que, por sua vez, pode estar relacionado a múltiplas causas, que extrapolam a própria atuação dos professores, pois se fazem presentes na vida cotidiana dos alunos, tais como: atitudes incoerentes, promessas não cumpridas, descaso com as dificuldades sociais e econômicas da população.

Com isso, o professor, na escola, diante destes fatos de violência, sente-se intimidado para tratar sobre o assunto devido à falta de preparo e à carência de políticas que promovam um suporte para essa ação. Muitas vezes o professor se sente só na tentativa de sanar os problemas de violência. O professor está cada vez mais desafiado no objetivo de prevenir a violência que se apresenta de diversas formas e tem um aumento descontrolado na sociedade, fazendo com que as relações pedagógicas sejam afetadas de forma significativa.

### 3.3 O BULLYING NO ESPAÇO ESCOLAR

O *bullying* é um ato de violência. Para Pereira (2002), esse termo foi criado na década de 80, na Noruega, originado da palavra inglesa *bully*, ou seja, valentão. Na forma do verbo, indica a ação de ameaçar, intimidar. Ele se caracteriza por violência psicológica ou física, cometida por um indivíduo ou grupos de forma repetitiva e intencional, com o propósito de intimidar outros indivíduos. Pereira realiza uma definição para o termo com base em Olweus (1993) e explica,

[...] definimos por *bullying* o que a literatura refere por comportamentos agressivos de intimidação e que apresentam um conjunto de características comuns, entre as quais se identificam várias estratégias de intimidação do outro e que resultam em práticas violentas exercidas por um indivíduo ou por pequenos grupos, com caráter regular e frequente (PEREIRA, 2002, p. 16).

No Brasil, há uma Associação patrocinada pela Petrobras denominada de Associação Brasileira Multiprofissional de Proteção à Infância e à Adolescência (ABRAPIA), que tem como objetivo diagnosticar e implementar ações efetivas para a redução do comportamento agressivo entre estudantes de 11 escolas localizadas no município de Rio de Janeiro. Essa associação define o *bullying* como:

[...] o termo *BULLYING* compreende todas as formas de atitudes agressivas, intencionais e repetidas, que ocorrem sem motivação evidente, adotadas por um ou mais estudantes contra outro(s), causando dor e angústia, e executadas dentro de uma relação desigual de poder. Portanto, os atos repetidos entre iguais (estudantes) e o desequilíbrio de poder são as características essenciais, que tornam possível a intimidação da vítima (ABRAPIA, 2009, p. 2).

Nogueira (2007), na sua tese de doutorado, fez uma contextualização dos pesquisadores mundiais que estão realizando trabalhos sobre o tema. Segundo a autora, foi na Noruega que se iniciaram os primeiros estudos científicos.

Dan Olweus, pesquisador da Universidade de Bergen, desenvolveu os primeiros critérios para detectar o problema de forma específica, permitindo diferenciá-lo de outras possíveis interpretações de violência na escola, com incidentes de gozações ou relações de brincadeiras entre iguais, próprias do processo de amadurecimento do indivíduo (NOGUEIRA, 2007, p. 93-94).

A autora cita investigações de grande porte realizadas no Reino Unido em 1990, por Whitney & Smith (1993), por meio da aplicação de questionários adaptados de Dan Olweus, a cerca de 6000 alunos entre 11 e 16 anos, de 24 escolas primárias e secundárias de Sheffield, RU. Esse estudo mostrou altas taxas de *bullying* entre os alunos, apontando as escolas com maior índice do fenômeno aquelas nas quais os alunos ficam sozinhos no recreio e em escolas de áreas desfavorecidas.

Segundo Nogueira (2009), na Espanha, foi o pesquisador Ortega (1994) que realizou a investigação, também usando uma versão modificada do questionário de Olweus, aplicando a 575 alunos, com idades entre 14 e 16 anos. Nessa pesquisa, teve como a forma mais frequente de agressão os insultos e os rumores. Os locais mais referidos para a frequência do *bullying* foi a sala de aula e em seguida o recreio, contrariando muitas pesquisas que apontam o recreio como o local de maior ocorrência do *bullying*. Nesse estudo, apresentou uma particularidade que é o decréscimo da idade dos alunos em relação ao *bullying*, ou seja, quanto mais velhos forem os alunos, menos práticas de *bullying* são detectadas (WHITNEY; SMITH, 1993).

Na tese de Nogueira (2009), outros países citados são a Itália e Portugal. Na Itália os autores Genta, Manesini, Fonzi, Costabile & Smith (1996) fizeram uma investigação sobre a extensão do *bullying* e as características dos agressores e das vítimas. Essa pesquisa teve como amostra 1379 alunos, de 17 escolas, e também foi utilizada uma versão modificada do questionário de Olweus. Na Itália, utiliza-se o termo *prepotenze*, sendo o que mais se assemelha ao termo *bullying*. Nessa pesquisa, o local que mais ocorre o fenômeno é o recreio, pois os meninos agredem mais que as meninas. Os autores fizeram um agrupamento das formas de agressão em três categorias: direto físico, direto verbal e indireto. Essa pesquisa teve como conclusão um decréscimo da agressão física com a idade, a menor frequência do ato entre as meninas e no sul do país. Nogueira ainda comenta de investigações feitas em Portugal (1996), Alemanha (1996), Holanda (1996) e no Brasil. No Brasil, ele cita as pesquisas desenvolvidas pela professora Marta Canfield e seus colaboradores, em Santa Maria, no Rio Grande do Sul (1997), e dos professores Israel Figueira e Carlos Neto, no Rio de Janeiro (2000, 2001). Há ainda as pesquisas realizadas pela ABRAPIA, no Rio de Janeiro (2003).

Diante dessas inúmeras pesquisas, percebe-se que as atitudes do *bullying*, que são de ofender, ignorar, excluir, ferir e humilhar, afetam a autoestima da criança, fazendo com que a vítima se isole, sinta-se insegura, atitudes essas caracterizadas como *bullying*. Esses atos sempre foram encontrados nas escolas, tanto públicas como privadas, como de ensino fundamental e médio. Hoje também está presente nas séries iniciais e em todas as relações sociais.

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

Os professores, às vezes, não interferem nos casos de *bullying* por considerá-los atos normais para a idade dos alunos. Na escola, o fenômeno não pode ser considerado como uma parte da fase do desenvolvimento normal de uma criança. Atos de *bullying* podem afetar o desempenho intelectual e a vida em comum dos alunos. Os comportamentos de *bullying* podem ocorrer, segundo Fante (2005), de duas formas: a direta e a indireta. Ambas aversivas e prejudiciais ao psiquismo da vítima.

[...] a direta inclui agressões físicas (bater, chutar, tomar pertences) e verbais (apelidar de maneira pejorativa e discriminatória, insultar, constranger); a indireta talvez seja a que mais prejuízo provoque, uma vez que pode criar traumas irreversíveis. Esta última acontece através de disseminação de rumores desagradáveis e desqualificantes, visando à discriminação e exclusão da vítima de seu grupo social (FANTE, 2005, p. 50).

O *bullying* é um fenômeno mundial que ocorre na escola e deve ser tratado com mais atenção, pois se não ocorrer nenhum tipo de intervenção, ele trará sérias consequências, favorecendo comportamentos antissociais, de não aceitação ou quebra de regras, que podem se estender para a vida adulta.

[...] quando não há intervenções efetivas contra o *BULLYING*, o ambiente escolar torna-se totalmente contaminado. Todas as crianças, sem exceção, são afetadas negativamente, passando a experimentar sentimentos de ansiedade e medo. Alguns alunos, que testemunham as situações de *BULLYING*, quando percebem que o comportamento agressivo não traz nenhuma consequência a quem o praticam poderão achar por bem adotá-lo (ABRAPIA, 2009, p. 4).

O que leva o aluno a praticar o *bullying* depende da experiência de vida de cada um. Fante (2005) nos afirma que:

[...] o fenômeno *bullying* estimula a delinquência e induz as outras formas de violência explícita, produzindo, em larga escala, cidadãos estressados, deprimidos, com baixa autoestima, capacidade de autoaceitação e de resistência a frustrações, reduzida capacidade de autofrustração e de autoexpressão, além de propiciar o desenvolvimento de sintomatologias de estresse, de doenças psicossomáticas, de transtornos mentais e de psicopatologias graves (FANTE, 2005, p. 9).

Para isso, é importante que na escola se realizem ações para que esse fenômeno seja sanado, tendo o professor um papel importante nesse processo, pois como ele atua diretamente com os alunos, precisa ter subsídios para que quando essas situações ocorram, saiba atuar na prevenção e, dessa forma, possa impedir que os envolvidos tenham suas vidas influenciadas por esses atos de violência.

### 3.3.1 Os envolvidos no fenômeno **BULLYING**

Quando há a ocorrência do *bullying* na escola, ele engloba três categorias de envolvidos: as vítimas, os agressores e os expectadores. As vítimas são as pessoas que apresentam as maiores formas de consequência física ou psicológica, tendo o seu comportamento afetado. Segundo Pereira (2002), os alunos vítimas do *bullying* apresentam comportamentos de isolamento e, muitas vezes, quadros de diversas doenças.

[...] as vítimas experienciam com mais frequência pouca aceitação, rejeição ativa e são menos escolhidas como melhores amigos e apresentam fracas competências sociais tais como cooperação, partilha e ser capaz de ajudar os outros (PEREIRA, 2002, p. 21).

Esses comportamentos da vítima começam a fazer parte do seu cotidiano e dentre eles podemos indicar o medo, a angústia, a rejeição, as dores não específicas, a baixa autoestima, a ansiedade e muitos outros que podem aparecer tanto na idade escolar como ir para a vida toda do indivíduo. Fante (2005, p. 80) cita esses sintomas:

[...] dependendo da intensidade do sofrimento vivido em consequência do *bullying*, a vítima poderá desenvolver reações intrapsíquicas, com sintomatologias de natureza psicossomática: enurese, taquicardia, sudorese, insônia, cefaleia, dor epigástrica, bloqueio de pensamentos e do raciocínio, ansiedade, estresse e depressão, pensamentos de vingança e suicídio, bem como reações extrapsíquicas, expressas por agressividade, impulsividade, hiperatividade e abuso de substâncias químicas.

E um dos problemas mais críticos do *bullying* são os casos de suicídios, ocorrendo quando a vítima chega a sua capacidade máxima de suportar as agressões por ele sofridas. Segundo Pereira (2002, p. 23), há casos de suicídios nos quais os jovens não apresentam mais capacidade para lidar com a situação:

[...] há vários casos de suicídio no Reino Unido em que o *bullying* severo sofrido contribuiu ou precipitou o suicídio... em novembro de 1996, um jovem de 18 anos de uma escola secundária de Guimarães suicidou-se, provocando grande sofrimento na família e consternação na escola. Em conversa informal com alguns conhecidos foi descrito como: “era um bom rapaz, mas era um *mono*”, “estava no grupo, mas quase não falava, era como se estivesse com medo que alguém o *gozasse*”.

Os agressores são sempre aqueles que precisam chamar a atenção para si. São sempre considerados como um líder de um determinado grupo de alunos, apresentando comportamentos de dominação e controle das situações diretas a eles ou ligadas a eles. Fante (2005, p. 80) afirma que este comportamento do agressor faz com que ele apresente os seguintes resultados:

[...] o distanciamento e a falta de adaptação aos objetivos escolares, a supervalorização da violência como forma de obtenção do poder, o desenvolvimento de habilidades para futuras condutas delituosas – caminho que pode conduzi-lo ao crime –, além da projeção dessas condutas violentas na vida adulta, tornando-o pessoa de difícil convivência nas mais diversas áreas da vida: pessoal, profissional e social.

Os agressores podem apresentar condutas criminais, chegando até a cometer atos delinquentes, devido ao seu comportamento impulsivo e sem tolerância. Outro comportamento que ele apresenta é de querer sempre ganhar na vida, não admitindo casos de derrotas:

[...] o agressor (de ambos os sexos) envolvidos no fenômeno estará propenso a adotar comportamentos delinquentes, tais como: agregação a grupos delinquentes, agressão sem motivo aparente, uso de drogas, porte ilegal de armas, furtos, indiferença à realidade que o cerca, crença de que deve levar vantagem em tudo, crença de que é impondo-se com violência que conseguirá obter o que quer na vida [...] afinal foi assim nos anos escolares (FANTE, 2005, p. 81).

Os agressores, conforme afirma Eyng (2011), começam a ser formados a partir da infância, quando nas suas famílias e nas escolas, apresentavam atitudes agressivas e não tinham intervenção adequada de um adulto. Dessa forma, esse indivíduo cresce sem uma construção sólida de limites e valores e como

consequência seus comportamentos e sentimentos desajustados podem se manter até a sua idade adulta.

Pereira (2002, p. 25) faz um resumo para mostrar as consequências que o *bullying* provoca tanto nas vítimas como nos agressores:

Consequências para a(s) vítima(s):

- Vidas infelizes, destruídas, sempre sob a sombra do medo;
- Perda de autoconfiança e confiança nos outros, falta de autoestima e autoconceito negativo e depreciativo;
- Vadiagem;
- Falta de concentração;
- Morte (muitas vezes suicídio ou vítima de homicídio);
- Dificuldade de ajustamento na adolescência e vida adulta, nomeadamente problemas nas relações íntimas;

Consequências para o(s) agressor(es):

- Vidas destruídas;
- Crença na força para solução de seus problemas;
- Dificuldade em respeitar a lei e os problemas que daí advêm, compreendendo as dificuldades na inserção social;
- Problemas de relacionamento afetivo e social;

Incapacidade ou dificuldade de autocontrole e comportamentos antissociais.

Outro grupo de alunos que está envolvido nos casos de *bullying*, de forma indireta, são as testemunhas que somente presenciam, conhecidos como espectadores. Eles não sofrem e nem praticam o ato, somente observam. Segundo Fante (2005, p. 73-74), este grupo de alunos:

[...] representam a grande maioria dos alunos que convive com o problema e adota a lei do silêncio por temer se transformar em novo alvo para o agressor. Mesmo não sofrendo as agressões diretamente, muito deles podem se sentir inseguros e incomodados.

Os atos de *bullying* apresentam consequências em vários alunos pertencentes ao ambiente escolar e não somente entre aqueles praticantes ou

aqueles que sofrem o fenômeno. A prevenção desse fenômeno irá impedir a manifestação de uma situação que trará consequências sérias na vida das crianças e dos adolescentes, jovens e adultos.

### 3.4 A LEGISLAÇÃO EM RELAÇÃO AO FENÔMENO *BULLYING*

Na legislação atual, a preocupação para que os direitos das crianças e dos adolescentes sejam garantidos quanto a sua integridade física e intelectual tem como legislação principal o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Ele tem como princípio que toda criança e adolescente tem direito à educação e também cita que “nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, punido na forma da lei qualquer atentado, por ação ou omissão, aos seus direitos fundamentais” (BRASIL, Art. 5º, 1990). Dessa forma, segundo o estatuto, é assegurado: “a criança e o adolescente têm o direito a proteção à vida e à saúde, mediante a efetivação de políticas sociais públicas que permitam o nascimento e o desenvolvimento sadio e harmonioso, em condições dignas de existência” (BRASIL, Art. 7º, 1990). A lei propõe então que o Estado garanta, nas políticas sociais, o direito de um desenvolvimento harmonioso e para que ocorra esta harmonia é preciso que os alunos tenham forma de prevenir, evitar e punir quando existir atos de *bullying* nas escolas. Todos são responsáveis por isso, conforme cita este artigo do ECA: “é dever de todos velar pela dignidade da criança e do adolescente, pondo-os a salvo de qualquer tratamento desumano, violento, aterrorizante, vexatório ou constrangedor” (BRASIL, Art. 18, 1990). Com isso, o educador deve promover um trabalho que priorize este desenvolvimento integral do seu aluno mediante o apoio do governo e da sociedade.

Como o *bullying* é um problema que ocorre nas escolas de educação básica e o professor é o profissional que atua diretamente com as crianças e adolescentes, devido aos problemas gerados por esse fenômeno, muitas pesquisas têm sido realizadas para alertar a sociedade e os responsáveis por políticas educacionais sobre a necessidade de que providências são imprescindíveis para a superação e a prevenção desse ato. O Estado tem uma importância fundamental para a promoção de políticas públicas e ações de superação, prevenção e notificação. As políticas

públicas, como já descritas neste trabalho, são ações que o Estado realiza para subsidiar as necessidades da sociedade e uma das formas de sua manifestação são as políticas educacionais.

Ens e Ribeiro (2011) realizaram um levantamento das principais legislações, tendo como cunho a garantia da liberdade e do respeito, elementos que são garantias constitucionais a todos os brasileiros (QUADRO 1).

Quadro 1 - Aspectos da legislação ligados a questões de violências escolares (bullying)

LEGISLAÇÃO	ASPECTOS ABORDADOS
<p>ECA/1990 Lei n. 069/1990</p>	<p>Estabelece ser a criança e o adolescente uma pessoa em desenvolvimento, com “direito à liberdade, ao respeito e à dignidade” (art. 15). Além da “liberdade quanto à opinião, expressão, crença e culto religioso” (art. 16, II e III). Ainda, ser respeitado em sua integridade “física, psíquica e moral [...], abrangendo a preservação da imagem, da identidade, da autonomia, dos valores, ideias e crenças, dos espaços e objetos pessoais” (art. 17).</p> <p>Quanto a quem deve ser o responsável pela efetivação desses direitos, o ECA estabelece, em seu art. 18, ser “dever de todos velar pela dignidade da criança e do adolescente, pondo-os a salvo de qualquer tratamento desumano, violento, aterrorizante, vexatório ou constrangedor”. A Escola deve zelar pelo cumprimento desses direitos garantidos em lei e comunicar as demais instâncias do poder estatal os “maus-tratos envolvendo seus alunos” (art. 56, I).</p>
<p>LDB 9394/96</p>	<p>Nos seus artigos 2º e 3º estabelece que a educação é um dever da família e do Estado e o Ensino formal deve ser ministrado com base nos princípios da igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; Quanto a organização, a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios devem trabalhar conjuntamente. A União elaborando o Plano Nacional de Educação; Os Estados incumbir-se-ão de “elaborar e executar políticas e planos educacionais, em consonância com as diretrizes e planos nacionais de educação, integrando e coordenando as suas ações e as dos seus Municípios” (art 10). Cabe aos estabelecimentos elaborar e executar sua proposta pedagógica. (Nesse caso, as propostas de intervenção em casos das violências nas e das escolas e do <i>bullying</i> na e da escola devem ser objeto de estudo dos profissionais da escola e ser parte integrante do Projeto Político-Pedagógico).</p>
<p>PNE / 2001 Lei n.º 10.172</p>	<p>O PNE trata preferencialmente da questão de formar mais professores, valorizá-los e assim tentar trazer qualidade à educação.</p> <p>Fica com os IES a tarefa de incluir nas propostas de cursos de formação de professores a questão da violência escolar, tendo em vista que a RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 1/02 não trata especificamente dos conteúdos.</p> <p>Art. 10. A seleção e o ordenamento dos conteúdos dos diferentes âmbitos de conhecimento que comporão a matriz curricular para a formação de professores, de que trata esta Resolução, serão de competência da instituição de ensino, sendo o seu planejamento o primeiro passo para a transposição didática, que visa a transformar os conteúdos selecionados em objeto de ensino dos futuros professores. (RES. CNE/CP Nº 1/02)</p>
<p>Proposta de cursos de licenciatura e Pedagogia</p>	<p>Consultando a proposta do Curso de Pedagogia da UFPR, constata-se que há somente uma disciplina com o tema “violência escolar”, sendo ela optativa e com carga horária de 30 horas. Nos cursos de licenciatura da mesma instituição, há referências às disciplinas didáticas e pedagógicas, mas</p>

	nada oficial a respeito do tema violência. (Parecer 009/2001 CNE/CP e Resolução CNE/CP 1/2006).
Formação continuada	Constata-se que a oferecida e orientada pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná, nas semanas pedagógicas nos últimos seis anos, têm se voltado, prioritariamente, para a criação e implementação do Projeto Político-Pedagógico e discussão do currículo escolar.
Leis Municipais <i>antibullying</i>	Estas reforçam a ideia de que no espaço escolar são os profissionais da educação os grandes responsáveis pelo combate a esse comportamento. No mais, transformam em lei o que já é uma prática em algumas escolas, como a repreensão do agressor, a ajuda a vítima, a orientação a pais e professores etc.

Fonte: ENS; RIBEIRO (2011, p. 77-78).

A criação e a implementação de legislações estabelece uma mobilização da sociedade para a construção de uma sociedade mais democrática, avançando em direção de condições favoráveis para que os atos de *bullying* sejam eliminados e que o direito de todos seja garantido na forma da lei. Na esfera nacional, a comissão do Senado aprovou um projeto de combate ao *bullying* nas escolas. Nesse projeto de lei, as escolas deverão promover práticas de prevenção ao *bullying*, obrigando os estabelecimentos de ensino, públicos ou privados, a adotarem estratégias de prevenção e combate a práticas de intimidação e agressão entre os estudantes. Esse projeto tem como objetivo a inclusão de combate ao *bullying* na LDBEN, como já acontece nas leis *antibullying* (QUADRO 2).

Quadro 2 - Legislação Municipal sobre bullying

UNIDADE FEDERATIVA	LEGISLAÇÃO	EMENTA
Rio de Janeiro (Cidade)	Lei n.º 5.089 de 6 de outubro de 2009	Dispõe sobre a inclusão de medidas de conscientização, prevenção e combate ao <i>Bullying</i> escolar no projeto pedagógico elaborado pelas escolas públicas do Município do Rio de Janeiro e dá outras providências.
São Paulo (Capital)	Decreto n. 51.290, de 11 de fevereiro de 2010 DOC 12/02/10 p. 01 Regulamenta a lei n.14.957, de 16 de julho de 2009,	Dispõe sobre a inclusão de medida de conscientização, prevenção e combate ao <i>bullying</i> escolar no projeto pedagógico elaborado pelas escolas públicas da Educação Básica do Município de São Paulo.
Curitiba	Lei n. 13.632/2010	Dispõe sobre a política " <i>antibullying</i> " nas instituições de ensino no município de Curitiba

Fonte: ENS; RIBEIRO (2011, p. 88).

A Lei n.º 5.089 da cidade do Rio de Janeiro apresenta a concepção do *bullying* como:

Art. 2º Entende-se por *Bullying* a prática de atos de violência física ou psicológica, de modo intencional e repetitivo, exercida por indivíduo ou grupos de indivíduos, contra uma ou mais pessoas, com o objetivo de intimidar, agredir, causar dor, angústia ou humilhação à vítima.

Parágrafo único: São exemplos de *Bullying* acarretar a exclusão social: subtrair coisa alheia para humilhar; perseguir; discriminar; amedrontar; destroçar pertences; investigar atos violentos, inclusive utilizando-se de meios tecnológicos (RIO DE JANEIRO, 2009).

Os objetivos que a lei propõem para a sua superação são a prevenção e o combate da prática do *bullying* nas escolas, a capacitação dos docentes e da equipe pedagógica, a inclusão de regras contra o *bullying* no regimento interno da escola, a orientação das vítimas, agressores e o envolvimento da família para que esta perceba, acompanhe e ajude em uma solução conjunta. Essas ações são para as escolas públicas de educação básica do município e deverão ser incluídas no projeto político-pedagógico.

No Decreto n.º 51.290, de 11 de fevereiro de 2010, da cidade de São Paulo, tem o mesmo entendimento de *bullying* da lei do Rio de Janeiro, mas os exemplos de caracterização de atos como *bullying* são mais amplos, somando catorze situações diferentes. Como ações propostas são a iniciativa da realização de palestras, seminários, debates e exposições; desenvolvimento de atividades direcionadas aos pais, formação dos docentes e outros membros da equipe escolar e a inclusão da temática no projeto pedagógico e no regimento da unidade educacional.

A Lei n.º 13.632/2010, da cidade de Curitiba, apresenta como concepção do termo não idêntica, mas com a mesma essência que as anteriores, somente com a mudança de alguns termos.

Art. 2º Para os efeitos desta Lei, considera-se “*bullying*” qualquer prática de violência física ou psicológica, intencional e repetitiva, entre pares, que ocorra sem motivação evidente, praticada por um indivíduo ou grupo de indivíduos, contra uma ou mais pessoas, com o objetivo de intimidar, agredir fisicamente, isolar, humilhar, ou ambos, causando dano emocional e/ou físico à vítima, em uma relação de desequilíbrio de poder entre as partes envolvidas (CURITIBA, 2010).

Na Lei de Curitiba também há exemplos de práticas de *bullying* e também é descrito o *cyberbullying*, que fica caracterizado como o envio de mensagens, fotos ou vídeos por meio de computador e celular ou a postagem em *blogs* e *sites* conteúdos que coloquem em uma situação de exposição indesejada. Esta lei

apresenta como alguns objetivos a disseminação do fenômeno, a capacitação dos docentes e das equipes pedagógicas para que estes profissionais tenham capacidade de realizar o diagnóstico. Um item que a lei prevê é evitar o máximo a punição dos agressores e sim realizar conscientização a respeito das consequências dos seus atos e a garantia do compromisso dos agressores de um convívio respeitoso e solidário.

As leis que temos oportunidade de analisar somente apresentam sugestões de formação pedagógica a todos os profissionais da educação para o combate desse fenômeno. Mas como será realizada essa formação ainda fica muito obscuro. Só a implementação de uma legislação não garante a superação do *bullying* e a garantia dos direitos das crianças e dos adolescentes. É preciso que diante dessa legislação se garanta uma formação inicial e continuada de qualidade para os educadores, para que estes tenham condições de realizar medidas eficazes na prevenção do fenômeno. É preciso realizar medidas adequadas aos profissionais da educação para garantir condições de trabalho satisfatórias, condições de vida adequadas aos alunos e suas famílias e, acima de tudo, organizar a escola de forma que sejam implantadas culturas e políticas de paz e para o fortalecimento das relações escolares.

#### **4 DAS POLÍTICAS SOCIAIS ÀS POLÍTICAS EDUCACIONAIS E A LEGISLAÇÃO SOBRE *BULLYING* NO BRASIL**

Este capítulo irá contemplar um panorama do desenvolvimento das políticas sociais e das políticas educacionais de formação de professores da escola básica e a sua relação ao fenômeno do *bullying*. Esta reflexão será fundamentada na análise dos documentos da legislação educacional, priorizando o período pós-LDBEN. Dentre os documentos analisados, estão a Constituição Federal (1988), o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996), o Parecer CNE/CES n.º 01 de 29 de janeiro de 1999, a Resolução CNE/CP n.º 1 de 18 de fevereiro de 2002, a Lei 11.274 de 6 de fevereiro de 2006, a Emenda Constitucional n.º 53 de 19 de dezembro de 2006, o Decreto n.º 6.094 de 24 de abril de 2007, a Lei n.º 5.089 de 06 de outubro de 2009, da cidade do Rio de Janeiro, o Decreto n.º 51.290 de 11 de fevereiro de 2010, da cidade de São Paulo, a Resolução n.º 4 de 13 de julho de 2010 e a Lei Ordinária n.º 13.632, de 18 de novembro de 2010, da cidade de Curitiba. Os autores que aqui fundamentam são: Bobbio, Mateucci e Pasquino (2008), Brzezinski (2007), Davok (2007), Ens, Ribeiro (2011), Eyng (2009), Eyng, Gisi, Ens (2009), Ferreira (2008), Filgueira (2006), Frizzo (2003), Garcia (1995), Nóvoa (1995), Rothen e Schulz (2007), Saviani (1998), Souza e Villas Bôas (2011), Torres, O´Cadiz e Wong (2002) e Vieira (2007). Para aprofundar o entendimento das questões aqui apresentadas, contou-se com os seguintes autores: Castellain e Pryjma (2002), Ens (2006), Ens, Eyng e Gisi (2009), Esteve (1995), Mizukami (2002) e Nóvoa (1995).

Na segunda parte desse capítulo, será elaborado o conceito de trabalho docente, considerando a crise que o professor está enfrentando na escola, o que torna seu trabalho cada vez mais precário e menos satisfatório, não sabendo agir em situações que envolvam o *bullying*, por exemplo. Para aprofundar o entendimento das questões aqui apresentadas, contou-se com os seguintes autores: Castellain e Pryjma (2002), Ens (2006), Ens, Eyng e Gisi (2009), Esteve (1995), Mizukami (2002) e Nóvoa (1995).

#### 4.1 POLÍTICAS SOCIAIS E O NEOLIBERALISMO

A sociedade brasileira tem hoje como desafio alguns problemas sociais que precisam ser discutidos, como o aumento das desigualdades sociais, a pressão das políticas neoliberais, o consumismo e a violência. Esses são alguns assuntos que devem ser trabalhados dentro dos estabelecimentos escolares, já que a repercussão da sociedade está presente no sistema educacional. O sistema educacional brasileiro é organizado por políticas educacionais e essas políticas fazem parte das políticas sociais, que garantem os serviços sociais, que no Brasil iniciou-se no começo da industrialização e urbanização, na década de 30. As políticas sociais tendem a garantir a dignidade socioeconômica e política dos cidadãos. Na história da sociedade, vemos que a questão social sempre aparece como uma forma de diferenciação entre as várias camadas sociais. Encontramos na sociedade segmentos que apresentam a posição de economicamente dominantes e os demais são subordinados a esse grupo. Dessa forma, as políticas sociais são destinadas à parcela da população mais pobre (dominada) e elas têm o intuito de diminuir a diferenciação das condições produzidas pelo processo de acúmulo de capital de alguns segmentos sociais em detrimento de outros.

Mas primeiramente é preciso compreender o conceito de política para então entender melhor a ação das políticas educacionais no sistema educacional brasileiro. Segundo Bobbio, Matteucci e Pasquino (2008, p. 954), com relação ao termo política, há um significado clássico “derivado do adjetivo originado de *polis* (*politikós*), que significa tudo o que se refere à cidade e, conseqüentemente, o que é urbano, civil, público, e até mesmo sociável e social”. Quando se fala em política, é comum ouvir-se da grande maioria das pessoas uma frase: “já é tempo de campanha eleitoral?” e, assim, pode-se concluir que “política” está ancorada num jogo de interesses particulares e não como algo que esteja relacionado a todos. No entanto, a política precisa ser compreendida como um caminho para que todos sigam de modo mais efetivo as relações que se dão no meio social, econômico, cultural, ético.

Dessa forma, o termo política também pode ser definido, segundo Ferreira (2008, p. 88), como “a orientação mais geral do processo, a direção de mudanças a serem efetuadas. Elas norteiam e lhes dão sentido. São as diretrizes ou linhas de

ação que definem ou norteiam práticas, como normas, leis e orientações”. A política, assim, é entendida no contexto de uma ideia pública que contribui para que os homens se organizem, ou seja, que possam viver em sociedade. Para isso, a política pública toma a forma de suprir necessidades, ou seja, garantir a dignidade da população. Essa população hoje apresenta diversos problemas sociais, o que faz com que essas políticas também assumam um caráter social, pois de acordo com Vieira (2007, p. 142),

[...] a política social consiste em estratégia governamental e normalmente se exhibe em forma de relações jurídicas e políticas, não podendo ser compreendida por si mesma. Não se definindo a si, nem resultando apenas do desabrochar do espírito humano, a política social é uma maneira de expressar as relações sociais, cujas raízes se localizam no mundo da produção.

Hoje o Brasil está inserido em uma concepção de mundo neoliberal em que o capital financeiro internacional exige aderência aos seus interesses e a educação não poderia ficar de fora. Este projeto neoliberal somente beneficia os grupos econômicos de alto poder aquisitivo e, dessa forma, as políticas sociais ficam de lado, já que o que interessa é o aumento do capital e não a solução dos problemas sociais ou a dignidade de vida de todos.

[...] o projeto neoliberal procura desligar o Estado do seu mandato popular de proteger os espoliados e os pobres em sociedade onde prevalecem profundas diferenças sociais, isolando num nicho protegido de privilégios e de cada vez maior riquezas uma pequena classe média e uma classe alta ainda mais reduzida (TORRES; O’CADIZ; WONG, 2002, p. 58).

Diante desse quadro, o Estado apresenta “o enfraquecimento da capacidade política e da negociação da classe trabalhadora e suas representações” (FILGUEIRAS, 2006, p. 187). Segundo Eyng, Gisi e Ens (2009, p. 479), essas políticas neoliberais “aumentam as desigualdades sociais e levam à falta de perspectivas futuras, contribuem para o enfraquecimento de valores de solidariedade e de respeito ao ser humano”. Constata-se, assim, que essas políticas neoliberais fazem com que tanto os alunos como os professores não tenham força dentro desse processo, sendo somente uma massa de manobra para aqueles que detêm o grande capital.

## 4.2 POLÍTICAS EDUCACIONAIS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

As políticas educacionais possuem um discurso no seu bojo voltado às garantias do direito da educação de qualidade para todos. Essas políticas são parte das políticas sociais e definidas, segundo Saviani (1998, p.1), como:

[...] medidas que o Estado, no caso, o governo brasileiro, toma relativamente aos rumos que se deve imprimir à educação no país. No âmbito do organograma governamental, essas medidas situam-se na chamada “área social”, configurando, pois, uma modalidade da “política social” (SAVIANI, 1998, p. 1).

As políticas educacionais para a educação básica, segmento esse de educação que aqui será pesquisado, tem na Constituição do Brasil de 1988 uma forte referência no seu artigo 6º quanto ao direito à educação, artigo este já citado na introdução deste trabalho, que traz como direito social do cidadão brasileiro a educação, dentre inúmeros outros direitos: a saúde, a moradia. (BRASIL, 1988)

Em função dessa proposta do direito à educação, o Estado então apresenta um papel muito importante no que se refere à educação. Já que é ele o designado pela sua organização, elaboração e no cumprimento das leis que assim são estabelecidas. As leis, pareceres, emendas e decretos definidos e de responsabilidade do Estado são colocadas para as escolas e estas têm a função de serem meras cumpridoras desta legislação. Nesse caso, essas leis geralmente tornam-se obsoletas. É dentro deste contexto

[...] que se estabelecem as políticas públicas da educação que afetam diretamente o desempenho do professor. É importante ressaltar que as políticas públicas são definidas por legisladores, políticos, grupos que estão fora do espaço escolar e que as definem a partir de suas concepções que, muitas vezes, não coincidem com a concepção do professor que está na prática escolar (FRIZZO, 2003, p. 81).

A educação é um bem prioritário para a formação do cidadão e o Estado tem como dever oportunizar esse direito ao cidadão, por isso que na Constituição de 1988, a educação é reconhecida como direito de todos os brasileiros. Na Constituição, no seu artigo 206, inciso V<sup>2</sup>, define-se como prioridade nacional a “valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei,

---

<sup>2</sup> Redação dada pela Emenda Constitucional n.º 53, de 2006.

planos de carreira, como ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas” (BRASIL, 2006).

Na segunda metade da década de 80, começa a discussão da nova LDBEN (Leis de Diretrizes e Bases da Educação), porém em sua tramitação ela foi perdendo pontos importantes e incorporando outros de pouca importância para o corpo educacional. Um dos maiores equívocos da LDBEN é que na Constituição de 1988 há o compromisso da educação básica para todos, e na LDBEN a garantia é somente ao ensino fundamental.

Art. 5.º – O acesso ao ensino fundamental é direito público subjetivo, podendo qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou outra legalmente constituída, e, ainda, o Ministério Público, acionar o Poder Público para exigi-lo (BRASIL, 1996).

A LDB, no art. 21, indica que a educação escolar é composta por dois níveis de ensino: a educação básica que é formada pela educação infantil, ensino fundamental e o ensino médio e a educação superior. Mas na educação básica somente o ensino fundamental é obrigatório e após a Lei n.º 11.274, de 2006, este nível da educação básica passou de oito para nove anos.

Art. 32. O ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão<sup>3</sup> (BRASIL, 2006).

Para falar de políticas educacionais para a formação do professor da educação básica, é preciso primeiramente conceituar a palavra formação. Os autores Rothen e Schulz (2007, p. 164-165) fazem a conceituação do termo formação como:

[...] a palavra formação remete-nos a ideia de “forma” ou de “dar forma”. No âmbito da educação, pode-se dimensionar a tríade: saber, fazer e ser. O saber como informação, transmissão e desenvolvimento do conhecimento acumulado de geração, bem como a descoberta de novos conhecimentos. Na linguagem das competências, pode ser dito como competência cognitiva. O fazer – como instrumentalização para a realização, a capacidade e o desenvolvimento técnico e de seu uso na construção e transformação dos recursos da natureza, a invenção, aperfeiçoamento e descoberta de novos meios tecnológicos – corresponde à competência técnica. A formação do ser significa a humanização do homem, por meio do desenvolvimento do seu potencial para as virtudes a prática de valores, ou seja, a dinamização da dimensão ética e política.

---

<sup>3</sup> Redação dada pela Lei n.º 11.274, de 2006.

Entende-se, assim, que a formação do profissional da educação não é algo estático, na forma, e sim algo que vai em busca de uma construção do conhecimento e, principalmente, para a liberdade do indivíduo, onde este desenvolva o seu potencial para a autonomia.

Na formação inicial do professor, alguns esforços devem ser priorizados que, segundo Tischer (1984 apud GARCIA, 1995, p. 66) são:

- 1- Desenvolver o conhecimento do professor relativamente à escola e ao sistema educativo.
- 2- Incrementar a consciência e compreensão do professor principiante relativamente à complexidade das situações de ensino e sugerir alternativas para as enfrentar.
- 3- Proporcionar aos professores principiantes serviços de apoio e recursos dentro das escolas.
- 4- Ajudar os professores principiantes a aplicar o conhecimento que já possuem ou que podem obter de si próprios.

O profissional que irá atuar na educação básica deverá ter uma formação sólida, unindo a teoria à prática e ter muito clara a realidade profissional que ele irá encontrar nas escolas de educação básica, pois ele irá enfrentar os casos de violência e indisciplina diariamente. Na sua formação, estes aspectos são tratados de forma coerente e séria, pois segundo Nóvoa (1995, p. 25), cabe à formação

[...] estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional.

Na formação inicial do professor da escola básica, deverão ser contemplados os mais diversos temas, já que é nesta fase que o profissional tem a base principal de sua formação e é por meio dela que irá desenvolver todo o seu futuro.

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei n.º 9394/96), definem-se os fundamentos da formação de professores para a educação básica e esta deve ocorrer nos cursos de graduação que são ofertados pelas Instituições de Ensino Superior:

Art.61- A formação dos 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 – aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades.

Art. 62º. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em cursos de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal (BRASIL, 1996).

A formação de professores no ensino superior é vital e essa formação deve ser qualificada para o desenvolvimento da profissão estando preocupada com as novas necessidades sociais. Como a formação do docente é complexa, precisa-se de uma formação de graduação de qualidade para que este profissional tenha condições de compreender e interpretar as mais diversas realidades e situações vividas no espaço escolar.

Para essa formação do professor em nível superior, o Estado criou políticas que promovem a criação de institutos profissionais que ofertem cursos com duração mais curta e mais barata. Outro ponto é a abertura de diversas instituições de nível superior que apresentem cursos de Pedagogia e Letras, por exemplo, com uma duração mais curta e por um preço mais acessível, deixando a qualidade desses profissionais em risco. Na LDB, em seu artigo 62, coloca como regra a formação dos profissionais da educação em nível superior, mas não garante a sua qualidade. Com esse artigo, percebe-se que a formação do profissional da educação infantil e das quatro primeiras séries do ensino fundamental pode se dar tanto em nível superior como nos institutos, assim, a formação deste profissional entra dentro da lógica capitalista, sendo uma formação curta e barata. É importante ressaltar que

[...] nas atuais políticas educacionais de formação de professores é que, apesar de no discurso oficial e no dos detentores do capital a importância de a Educação Básica do brasileiro ter tomado lugar central, as ações do governo são de desvalorização do papel social e cultural dos profissionais da educação e de desmantelamento das estruturas das instituições superiores responsáveis pela formação de professores (BRZEZINSKI, 2007, p. 171-172).

Os cursos de formação de professores estão inseridos dentro das lógicas das atuais políticas do governo e estas estão voltadas para acesso da educação e para as políticas de avaliação educacional. Os professores, nas escolas, estão envolvidos em inúmeras tarefas, mas muitas vezes eles não tiveram um preparo adequado para enfrentar questões atuais como o *bullying*.

Na década de noventa, a educação é vista como investimento e os organismos internacionais, pautados nas políticas neoliberais, preveem projetos para a educação pautados em flexibilidade, centralização de decisões e descentralização das ações. Por um lado as políticas educacionais priorizam a qualidade educacional, formação integral do cidadão e, por outro lado, é possível observar a influência nítida das políticas neoliberais na educação, com menos recursos e investimentos. O conceito de qualidade é muito amplo no campo educacional. Pode-se dizer que uma educação de qualidade é aquela que

Possibilita o domínio eficaz dos conteúdos previstos nos planos curriculares; como aquela que possibilita a aquisição de uma cultura científica ou literária; ou aquela que desenvolve a máxima capacidade técnica para servir ao sistema produtivo; ou ainda, aquela que promove o espírito crítico e fortalece o compromisso para transformar a realidade social, por exemplo (DAVOK, 2007, p. 506).

A mercantilização da educação fica evidente no Parecer CNE/CES n.º 01/99 e depois a Resolução CNE/CES 01/2002, que vão mais uma vez contra um ensino de qualidade devido a uma busca de uma formação aligeirada e técnica e não uma formação que se fundamente na pesquisa para que este profissional possa compreender e intervir na realidade brasileira. Eyng (2009, p. 1) explica que atualmente a qualidade na educação básica

[...] implica na discussão das questões políticas, econômicas e culturais que incidem na configuração do espaço escolar e, conseqüentemente, no modo como as relações de poder, as identidades são concebidas e atravessam o currículo e incidem na maneira como a concepção e gestão desse espaço é formatado.

O Governo Federal tem como característica a criação de inúmeras políticas educacionais, mas não se preocupa com o cuidado de se assegurar que as escolas estejam preparadas para que essas políticas se efetivem e que promovam uma melhor qualidade no ensino brasileiro. Na Constituição Federal Brasileira, o artigo 206, inciso XII, enfatiza a garantia universal da qualidade da educação. Mas ao se

olhar para dentro dos muros das escolas, constata-se que em sua maioria a estrutura é precária, os professores não possuem formação inicial e continuada adequada. Além disso, as escolas convivem diariamente com cenas de violência e cada vez mais se tem a certeza de que esse direito constitucional da qualidade educacional não está sendo cumprido. Os professores a cada dia encontram-se menos preparados para lidar com as situações decorrentes do seu dia a dia, sendo os casos de violência as intercorrências que acontecem no espaço escolar.

Com base nos aspectos evidenciados, pode-se dizer que a característica principal da década de 90 e da atual são políticas educacionais que priorizam a permanência das crianças nas escolas, com as diversas políticas de programas para o assistencialismo e de avaliação, como o IDEB<sup>4</sup> (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), que tem como função a regulação do sistema educacional brasileiro. O fato é que as políticas educacionais brasileiras não podem ficar apenas no discurso da valorização profissional. São fundamentais políticas públicas que tendam a considerar aspectos como “o sujeito que se forma, as condições sob as quais ele se forma e o processo de produção de sua profissionalização”, como explicam Sousa e Villas Bôas (2011, p. 46).

A Resolução do CNE/CEB n.º 04, de 13 de julho de 2010, define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Essa resolução tem no seu Capítulo IV o título “O Professor e a formação inicial e continuada”, e no artigo 56, § 1º, prevê que tanto na formação inicial quanto na continuada deve ser incluído nos currículos e programas: “o conhecimento da escola como organização complexa que tem a função de promover a educação para e na cidadania” (BRASIL, 2010). Nesse mesmo capítulo, no Art. 57, coloca-se sobre a valorização do profissional da educação:

Art. 57. Entre os princípios definidos para a educação nacional está a valorização do profissional da educação, com a compreensão de que valorizá-lo é valorizar a escola, com qualidade gestorial, educativa, social, cultural, ética, estética, ambiental.

§ 1º A valorização do profissional da educação escolar vincula-se à obrigatoriedade da garantia de qualidade e ambas se associam à exigência de programas de formação inicial e continuada de docentes e não docentes,

---

<sup>4</sup> A qualidade da educação básica será aferida, objetivamente, com base no IDEB, calculado e divulgado periodicamente pelo INEP, a partir dos dados sobre rendimento escolar, combinados com o desempenho dos alunos, constantes do censo escolar e do Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB, composto pela Avaliação da Educação Básica – ANEB e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Prova Brasil) (BRASIL, 2007).

no contexto do conjunto de múltiplas atribuições definidas para os sistemas educativos, em que se inscrevem as funções do professor (BRASIL, 2010).

Nessa Resolução, percebe-se que o professor é o eixo principal para que ocorra um ambiente que promova a cidadania do aluno. A ele são incumbidas múltiplas atribuições, porém não lhe são dados subsídios satisfatórios pelo Governo para que este profissional possa cumprir e realizar o seu papel da melhor forma.

#### **4.2.1 Trabalho docente e o cotidiano escolar**

O trabalho docente não pode ficar comprometido diante dessas inúmeras transformações de caráter político, econômico, social e cultural da sociedade. Os docentes precisam estar preparados para essas mudanças, sendo sujeitos responsáveis e que sabem agir diante das novas particularidades que a escola apresenta. Esteve (1995, p. 117) nos diz que “as mudanças no papel do professor e as profundas modificações no contexto social e nas relações interpessoais ao nível de ensino obrigam-nos a repensar o período de formação inicial”. Outro ponto que o autor nos remete é sobre o papel do professor: “os professores em exercício devem assimilar as profundas transformações que se produziram no ensino, na sala de aula e no contexto social que a rodeia, adaptando conseqüentemente os seus estilos de ensino e o papel que vão desempenhar” (1995, p. 117). O CNE, no documento final das diretrizes, apresenta a grande dificuldade encontrada para que a educação brasileira não apresente uma melhora “o preparo inadequado dos professores cuja formação, de modo geral, manteve predominantemente um formato tradicional, que não contempla muitas das características consideradas, na atualidade, como inerente à atividade docente” (BRASIL, 2001, p. 4). Esse documento objetiva propor um novo professor para atuar diante dessa nova sociedade:

Orientar e mediar o ensino para a aprendizagem dos alunos; comprometer-se com o sucesso da aprendizagem dos alunos; assumir e saber lidar com a diversidade existente entre os alunos, incentivar atividades de enriquecimento cultural; desenvolver práticas investigativas; elaborar e executar projetos para desenvolver conteúdos curriculares; utilizar novas metodologias, estratégias e materiais de apoio; desenvolver hábitos de colaboração e trabalhos em equipe (BRASIL, 2001, p. 4).

Percebe-se, no entanto, que nas legislações de modo geral, somente se fala da formação do profissional da escola básica, esquecendo-se das condições ofertadas para o trabalho desse profissional. O professor, hoje, encontra-se em uma profissão desvalorizada, já que muitos desses profissionais não sabem os verdadeiros objetivos de sua ação docente, sendo reflexo de uma formação que não o prepara efetivamente para a sua profissão. Com esse panorama, o profissional da educação se encontra desmotivado com suas condições de trabalho e a sua atuação diante de situações com os alunos fica prejudicada.

O papel do professor na escola é de um auxiliador no processo de transformação da realidade do aluno, tanto da realidade cognitiva como de sua realidade social. Segundo Castellain e Pryjma (2002, p. 101), “a reflexão a partir de uma ação possibilita que o próprio professor perceba seu papel e transforme a ação educativa em um processo de construção não somente do conhecimento, mas, principalmente, de um novo contexto social”. O professor tem como objetivo uma construção de seu papel no dia a dia nas escolas,

[...] no cotidiano da sala de aula o professor defronta-se com as múltiplas situações divergentes, com as quais não aprende a lidar durante seu curso de formação. Essas situações estão além dos referenciais teóricos e técnicos e por isso o professor não consegue apoio direto nos conhecimentos adquiridos no curso de formação para lidar com elas (MIZUKAMI et al., 2002, p. 14).

Para isso, é preciso que em sua formação o professor tenha subsídios para saber fazer intervenções no seu cotidiano. Segundo Nóvoa, se esta formação for de forma consistente, este profissional saberá intervir e aplicar as políticas educativas para que ocorra uma melhora na sua qualidade profissional.

A formação pode estimular o desenvolvimento profissional dos professores, no quadro de uma autonomia contextualizada da profissão docente. Importa valorizar paradigmas de formação que promovam a preparação de professores reflexivos, que assumam a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional e que participem como protagonistas na implementação das políticas educativas (NÓVOA, 1995, p. 27).

O trabalho do professor precisa estar pautado em toda a transformação que está ocorrendo hoje na sociedade

O trabalho do docente é influenciado pelo modo como pensam e como agem os professores durante sua prática pedagógica e pelo contexto no qual atuam, isto é influenciado pelas mudanças que ocorrem na sociedade como um todo (ENS; EYNG; GISI, 2009, p. 126).

Dessa forma, o professor precisa estar atento a todas as mudanças que ocorrem ao seu redor. O trabalho docente então tem hoje como princípio:

Ser professor, hoje, não significa transformar o conhecimento comum do aluno em conhecimento científico, não significa transmitir os conhecimentos acumulados e armazenados em livros. Ser professor, hoje, é ser um profissional competente, para levar o aluno a aprender, é participar de decisões que envolvam o projeto da escola, lutar contra a exclusão social, relacionar-se com os alunos, com os colegas da instituição e com a comunidade do entorno deste espaço (ENS, 2006, p. 19).

Portanto, o professor em sala de aula desenvolve um papel tanto em relação às questões de ensino e aprendizagem escolar quanto em relação às de ordem social, como o *bullying*, por exemplo, a que os alunos estão expostos.

## 5 CAMINHOS DA PESQUISA

Neste capítulo, é descrita a trajetória metodológica que foi utilizada para o desenvolvimento da presente investigação, fazendo uso de autores como: Almeida (2005), Bardin (1994), Garcia (1999), Gil (1996, 2008), Huberman (1995), Lakatos e Marconi (2008), Lüdke e André (1986), Minayo (1996) e Pádua (2004). Complementam essa trajetória os autores: Abramovay (2002), Eyng (2009) e Sacristán (1995).

### 5.1 A ABORDAGEM DA PESQUISA

Para desenvolver essa investigação sobre as políticas de formação de professores e a representação que esses profissionais têm sobre o *bullying*, foi realizada uma pesquisa de abordagem qualitativa, já que esta faz uso de procedimentos adequados para que ocorra uma melhor compreensão para a resposta deste problema de pesquisa, cujas representações não podem ser quantificadas, sendo preciso então utilizar uma perspectiva qualitativa.

A corrente de investigação qualitativa é expressa da seguinte forma

Essa corrente não se preocupa de quantificar, mas de lograr explicar os meandros das relações sociais consideradas essência e resultado da atividade humana criadora, afetiva e racional, que pode ser apreendida através do cotidiano, da vivência e da explicação do senso comum (MINAYO, 1996, p. 11).

Essa forma de pesquisar faz com que ocorra uma interação entre os indivíduos, já que as representações são as imagens do seu cotidiano e da sua vivência. Esse tipo de pesquisa tem como uma característica fundamental a experiência que os indivíduos têm com o objeto de estudo.

[...] as pesquisas de abordagem qualitativa “têm se preocupado com o significado dos fenômenos e processos sociais, levando em consideração as motivações, crenças, valores, representações sociais que permeiam a rede de relações sociais” (PÁDUA, 2004, p. 36).

Essa pesquisa, sendo fundamentada nessa abordagem, tem como característica principal um movimento de análise crítica, sempre fazendo relações

com as informações para que o conhecimento seja construído de forma sólida. Já se buscou compreender o objeto de estudo aqui proposto dentro do ambiente natural, que são as escolas de educação básica.

Segundo Lakatos e Marconi (2008, p. 271), “os métodos, em geral, englobam dois momentos distintos: a pesquisa, ou coleta de dados, e a Análise e Interpretação”, assim, essa investigação foi composta por ambas as partes, que englobam a pesquisa bibliográfica, a coleta de dados por meio de uma entrevista estruturada e a análise e interpretação dos dados.

## 5.2 CAMINHOS DA COLETA E ANÁLISE DOS DADOS

Inicialmente, realizou-se um levantamento bibliográfico sobre as políticas de formação de professores, o trabalho docente, as representações sociais e a violências nas escolas, com enfoque no *bullying*. O estudo do referencial teórico permitiu um aprofundamento na teorização como uma ampliação da reflexão sobre o assunto para que o objetivo desse trabalho fosse concretizado.

Paralelamente ao levantamento bibliográfico, houve o levantamento das legislações educacionais (leis, decretos, portarias, etc.) relacionadas à formação de professores de escola básica e sobre o *bullying*. As legislações, como a Constituição Federal (1988), o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), a Resolução n.º 4, de 13 de junho de 2010, a Resolução CNE/CP n.º 1 de 18 de fevereiro de 2002, dentre outras, foram priorizadas na análise dos dados. Para Gil (1996, p. 51):

[...] a pesquisa documental assemelha-se muito à pesquisa bibliográfica. A diferença essencial entre ambas está na diferença das fontes. Enquanto a pesquisa bibliográfica se utiliza fundamentalmente das contribuições de diversos autores sobre determinado assunto, a pesquisa documental vale-se de materiais que não recebem ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos de pesquisa.

O autor enfatiza a importância tanto da pesquisa documental como a bibliográfica para que o conhecimento e os dados coletados na pesquisa sejam elementos de grande qualidade da investigação realizada.

A etapa seguinte do estudo compreendeu a coleta de dados e para isso foram utilizadas 19 perguntas fechadas e 11 abertas. Esse trabalho de campo foi parte do

subprojeto denominado “Educação Básica de Qualidade para Todos: Políticas e Práticas no Contexto das Escolas Públicas”, projeto esse que está relacionado ao projeto “Políticas, Gestão, Violências e Mediação no Espaço Escolar” e vinculado ao Observatório de Violências nas Escolas PUCPR.

[...] o projeto de pesquisa do Observatório tem como foco o objetivo de desenvolvimento do milênio da Educação básica de qualidade para todos e o decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007, que estabelece o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. A investigação analisa as potencialidades e fragilidades das políticas sociais como fator de redução das desigualdades sociais, para a maior inclusão social e garantia dos direitos da Criança e do Adolescente na efetivação da educação básica de qualidade para todos no contexto das escolas públicas. [...] O Observatório de Violências nas Escolas PUCPR, vinculado à Cátedra da UNESCO “Educação, Juventude, Sociedade” desenvolve estudos que buscam compreender e prospectar contribuições para a redução das violências nas escolas via formação para a convivência e mediação de conflitos nos espaços sociais, especialmente nas escolas. As pesquisas desenvolvidas pelo Observatório articulam a pesquisa, o ensino e a extensão, no desenvolvimento de estratégias de prevenção e combate às violências nas escolas com foco na formulação e gestão das políticas públicas e na formação dos profissionais da educação (EYNG, 2009, p. 3-4).

Esse projeto tem por objetivo o estudo das políticas sociais que garantam os direitos das crianças e adolescentes mediante a consolidação de uma educação de qualidade, tendo como foco, entre outros, a questão das violências nas escolas. Os dados para essa pesquisa foram coletados dentro desse projeto, da qual participo como pesquisadora. As pesquisas, por esse grupo, iniciaram-se em 2004. Em 2009, houve a realização das entrevistas em escolas públicas, em um bairro de periferia da cidade de Curitiba, pelos pesquisadores do Observatório de Violências. Em 2010, a pesquisa foi ampliada para seis municípios da região metropolitana de Curitiba – Almirante Tamandaré, Araucária, Campo Largo, Colombo, Pinhais e São José dos Pinhais, sendo realizada em uma escola municipal e outra estadual de cada município, ambas situadas em bairros de grande vulnerabilidade social. Em 2011, houve a retomada da coleta de dados na cidade de Curitiba, já que o instrumento de pesquisa que foi aplicado nas escolas da região metropolitana já tinham algumas alterações em relação a 2010. Dessa forma, o grupo de pesquisa resolveu fazer uma nova aplicação com o instrumento novo na cidade de Curitiba.

Segundo Gil (2008), as entrevistas podem ser realizadas por meio de quatro formas: a estruturada, a semiestruturada, a não estruturada e por grupos focais. Nesse estudo, foi utilizada a entrevista estruturada (APÊNDICE A). Para Gil (2008,

p. 113) “a entrevista estruturada desenvolve-se a partir de uma relação fixa de perguntas, cuja ordem e redação permanecem invariáveis para todos os entrevistados, que geralmente são em grande número”. Assim, ela é importante para a coleta de dados para verificar a descrição dos entrevistados sobre as suas percepções sobre o objeto da pesquisa.

As vantagens da utilização das entrevistas em relação a outras técnicas, segundo Lüdke e André (1986, p. 34), é que:

[...] ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos. Uma entrevista bem feita pode permitir o tratamento de assuntos de natureza estritamente pessoal e íntima, assim como temas de natureza complexa e de escolhas nitidamente individuais. Pode permitir o aprofundamento de pontos levantados por outras técnicas de coleta de alcance mais superficial, como o questionário.

As entrevistas aplicadas em estudos que se utilizam das Representações Sociais, segundo Almeida (2005, p. 136), “trata-se de uma técnica considerada, durante muito tempo, como a mais interessante e complexa para estudar as representações sociais”.

Dentro do projeto de pesquisa “Políticas, Gestão, Violências e Mediação no Espaço Escolar”, foram realizadas entrevistas com quatrocentos e oitenta e nove (489) alunos, cento e quarenta e oito (148) pais, cinquenta e um (51) professores, quarenta e sete (47) funcionários, vinte e quatro (24) profissionais da equipe pedagógica e quatorze (14) profissionais integrantes do Conselho Tutelar.

Na entrevista com os professores, foram abordados diversos temas, além da caracterização do participante. Como a pesquisa está vinculada a uma pesquisa maior realizada pelo Observatório de Violências nas Escolas, outros pesquisadores também fizeram a análise de outras questões das entrevistas estruturadas, já que estas abrangiam diversos temas e enfoques. Para essa pesquisa, somente foram analisadas as perguntas que envolveram a caracterização dos participantes e as questões que tiveram relação com as representações que cada professor tem sobre o *bullying*. Essa coleta de dados foi realizada com a participação da equipe dos pesquisadores do Observatório de Violências nas escolas da PUCPR, composta por alunos mestrandos, doutorandos, PIBIC e os próprios professores da instituição.

Em cada estabelecimento de ensino, foram entrevistados pelo menos 20% do total de cada categoria. Os alunos menores de 18 anos que participaram das

entrevistas entregaram um termo de consentimento livre e esclarecido assinado pelos pais ou responsáveis e os entrevistados maiores de 18 anos (professores, funcionários, pais, equipe pedagógica e administrativa e os conselheiros tutelares) assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido no ato da pesquisa (ANEXO A). Esse procedimento ocorre para que as respostas fornecidas pela pesquisa possam ser utilizadas cientificamente. O sigilo da identidade dos entrevistados foi garantido antes do início das entrevistas, bem como uma explicação prévia do objetivo do estudo.

Os participantes são um grupo composto de 51 professores, sendo distribuídos entre as escolas municipais e estaduais, conforme a tabela 1.

Tabela 1 – Número de professores participantes da pesquisa conforme a natureza administrativa

<b>ESCOLAS/NATUREZA ADMINISTRATIVA</b>	<b>NÚMERO DE PROFESSORES</b>	<b>PORCENTAGEM</b>
Escolas Estaduais	32	62,7%
Escolas Municipais	19	37,3%
Total	51	100,0%

Fonte: Dados organizados, com base no banco de dados do Observatório de Violências nas Escolas PUCPR -2010/2011.

Os professores da Escola Básica que participaram da entrevista estruturada demonstraram interesse em responder as perguntas e foram sempre solícitos na entrevista. As entrevistas foram realizadas no momento da hora atividade ou permanência do profissional. Às vezes, as entrevistas eram interrompidas devido à solicitação do professor pelo pedagogo, alunos ou direção. Muitos professores também encontraram no momento da entrevista uma oportunidade de fazer um desabafo entre uma pergunta e outra, devido aos inúmeros problemas que eles encontram nas escolas. Dessa forma, era necessário fazer uma retomada das questões propostas para que não fosse perdido o seu foco.

A análise dos dados coletados, utilizando-se do aporte teórico das representações sociais, das políticas educacionais e dos estudos sobre *bullying*, é a etapa do estudo que faz parte do projeto “Políticas de Formação de Professores e as Representações do Trabalho Docente”. Os dados referentes às questões fechadas e abertas foram organizados e tabulados pelo *Software Sphinx Léxica* e os dados das questões abertas foram analisados a partir da análise de Conteúdo de Bardin (1994) e do aporte teórico aqui indicado para chegar à resposta do problema de pesquisa aqui proposto:

[...] o *Sphinx Léxica* oferece ferramentas avançadas para análise de dados qualitativos, permitindo que se investiguem em profundidade entrevistas, discursos, livros, mensagens, etc., oferecendo funções potentes de divisão do texto, de navegação por hipertexto e de indexação automática. Os dados podem ser coletados por meio de pesquisas realizadas com o *software* ou então importando-se bases de dados já existentes (<http://www.sphinxbrasil.com/cms/sphinx-lexica>).

A análise de conteúdo de Bardin (1994) foi utilizada por permitir fazer a explicação e sistematização do conteúdo e o esclarecimento do significado que está implícito nas mensagens, resumindo-se, segundo a autora, num

[...] conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (BARDIN, 1994, p. 42).

Para a análise dos dados nessa pesquisa de representação social, a análise de conteúdo se encaixa perfeitamente já que ela permite fazer a explicação e a sistematização do conteúdo e o esclarecimento do significado que está implícito nas mensagens. Esse processo somente pode ser considerado se ocorrer por meio de dedução lógica e muito bem justificada.

### 5.3 CARACTERIZAÇÃO DOS PROFESSORES PARTICIPANTES DA PESQUISA

No início das entrevistas estruturadas havia questões fechadas para fazer a realização do perfil dos profissionais participantes da pesquisa. Esses professores atuam na educação básica e se subdividem conforme a tabela 2 em relação ao município pesquisado.

Tabela 2 – Caracterização dos sujeitos da pesquisa em relação ao município pesquisado

MUNICÍPIOS PESQUISADOS	NÚMERO DE PROFESSORES	%
Almirante Tamandaré	5	9,8%
Araucária	9	17,6%
Campo Largo	6	11,8%
Colombo	8	15,7%
Curitiba	8	15,7%
Pinhais	8	15,7%
São José dos Pinhais	7	13,7%
Total	51	100,0%

Fonte: Dados organizados, com base no banco de dados do Observatório de Violências nas Escolas PUCPR -2010/2011.

As escolas pesquisadas estão situadas em bairros considerados de grande vulnerabilidade social.

Vulnerabilidade social como o resultado negativo da relação entre a disponibilidade dos recursos materiais ou simbólicos dos atores, sejam eles indivíduos ou grupos, e o acesso à estrutura de oportunidades sociais econômicas culturais que provêm o Estado, do mercado e da sociedade. Esse resultado se traduz em debilidades ou desvantagem para o desempenho e mobilidade social dos atores (VIGNOLI; FILGUEIRA, 2001 apud ABRAMOVAY, 2002, p. 13).

Em cada cidade estudada optou-se por uma escola municipal e outra estadual, em relação a sua natureza administrativa, sendo a maioria (32 – 62,7%) dos professores entrevistados proveniente de escolas estaduais. Destes professores participantes, observa-se o seguinte perfil em relação a sua caracterização, conforme revela a tabela 3.

Os dados da tabela 3 possibilitam comprovar a predominância feminina nas escolas analisadas, constatando a feminização do magistério. O processo de feminização fez com que a profissão reproduzisse no cenário mundial o desprestígio social das mulheres e não como uma conquista das mulheres para o mercado de trabalho. O magistério, pelas características apresentadas, como trabalho de jornada parcial e atender as características femininas, passou a suprir a necessidade de uma mão de obra que até então era destinada a cuidar das “prendas domésticas”, a mão de obra feminina para ajudar na educação dos filhos da população. Passou a ser considerado um trabalho que não representava uma contribuição oficial aos lares brasileiros e sim uma complementação da renda familiar. Dessa forma, não se fazia necessário um salário significativo, apresentando, assim, uma discriminação ao trabalho feminino.

As análises de Hoyle (1987, apud SACRISTÁN, 1995, p. 66) sobre o grande número de mulheres que adentrou a esse mercado indicam ser este “um dos fatores que determinam o pouco prestígio da profissão docente”.

Em relação à idade (Tabela 3), a maior parte dos professores (17– 33,3%) encontra-se na faixa etária entre 26 a 36 anos, ficando em segundo lugar (14 – 27,5%) professores entre 37 a 47 anos e em terceiro lugar (12 – 23,5%) professores entre 48 a 58 anos. Observa-se que a característica do profissional que atua no serviço público é o profissional de carreira, já que quando ele presta um concurso a

uma instituição pública, sua tendência é de permanecer nela até a sua aposentadoria.

Tabela 3 – Caracterização dos sujeitos da pesquisa

CATEGORIAS		PROFESSORES	
		Nº DE PROF.(S)	%
Sexo	Feminino	41	80,4%
	Masculino	10	19,6%
Idade	Menores de 25	3	5,9%
	26 a 36	17	33,3%
	37 a 47	14	27,5%
	48 a 58	12	23,5%
	Maiores de 59	1	2,0%
	Não resposta	4	7,8%
Cor	Branco	38	74,5%
	Pardo	7	13,7%
	Negro	5	9,8%
	Amarelo	1	2,0%
Religião	Católico	31	60,8%
	Evangélico	10	19,6%
	Outras	5	9,8%
	Nenhuma	5	9,8%

Fonte: Dados organizados, com base no banco de dados do Observatório de Violências nas Escolas PUCPR -2010/2011.

Apoiando-se em Huberman (1995, p. 39), pode-se dizer que os professores entrevistados já superaram a etapa de entrada na carreira, ou seja, o da *sobrevivência e descoberta*. Alguns estão entrando na etapa que o autor denomina de etapa do *comprometimento definitivo ou estabilização*, que ocorre entre 4 e 6 anos de carreira e favorece sentimentos de independência e pertença a um corpo profissional. Outros estão na etapa denominada de *diversificação*, entre 7 e 25 anos de trabalho, a qual, de acordo com o autor, revela percursos individuais que vão desde a rotina até a crise existencial. Já as etapas seguintes, poucos são os professores que atuam entre 25 e 35 anos e esta caracteriza-se pelo aparecimento da serenidade e distanciamento afetivo, ou do conservantismo. Uma última etapa seria entre 35 e 40 anos de carreira, a fase do *desinvestimento* (sereno ou amargo) e refere-se à época da aposentadoria.

Ao tomarem-se as orientações de Feiman (1983 apud MARCELO GARCIA, 1999, p. 25-26), pode-se dizer que os entrevistados já superaram as três primeiras fases da profissão docente, ou seja, a *fase de pré-treino*, que marca o ingresso na profissão; a *fase de formação inicial*, todos possuem cursos de graduação superior;

a *fase de iniciação*, relacionada aos anos iniciais que marcam o exercício profissional. Parece que a totalidade encontra-se na *fase de formação permanente*, uma vez que um número significativo já concluiu a especialização e estão num período que inclui as atividades de formação planejadas pelas instituições e pelos próprios professores ao longo da carreira, a fim de permitir que o desenvolvimento profissional seja uma constante.

Os dados (Tabela 3) mostram que 38 (74,5 %) professores são da cor branca e 31 (60,8%) professores indicam sendo da religião católica. Diante desses dados, aproximando os indicadores de cor, gênero e religião, observa-se haver um padrão dos professores apresentando a docência com características femininas, de cor branca e religião católica.

Em relação aos estados que esses profissionais nasceram, a maioria foi no estado do Paraná, sendo 41 (80,4%) professores. Eles nasceram em cidades tanto da capital Curitiba, como em cidades da região metropolitana e do interior do Estado. Os demais professores (10 – 9,6%) são provenientes dos estados de São Paulo (6 professores), Rio Grande do Sul (3 professores) e do Distrito Federal (1 professor).

Em relação ao âmbito familiar, os professores apresentam as seguintes características, conforme indicado na tabela 4.

Tabela 4 – Caracterização dos sujeitos da pesquisa em relação às suas famílias

EM RELAÇÃO ÀS FAMÍLIAS		PROFESSORES	
	CATEGORIAS	Nº DE PROF.(S)	%
Estado civil	Casado	25	49,0%
	Solteiro	14	27,5%
	Divorciado	6	11,8%
	União Estável	4	7,8%
	Viúvo	2	3,9%
Filhos	Sim	31	60,8%
	Não	20	39,2%
Nº de filhos	1	14	45,2%
	2	11	35,5%
	3	6	19,3%
Idade dos filhos	0 a 5 anos	8	25,8%
	6 a 10 anos	5	16,1%
	11 a 15 anos	6	19,4%
	16 a 20 anos	4	12,9%
	21 ou mais	8	25,8%

Fonte: Dados organizados, com base no banco de dados do Observatório de Violências nas Escolas PUCPR -2010/2011.

Os dados da tabela 4 apontam que nas escolas há predominância de profissionais que possuem uma união estável ou que estão casados, representando mais de 50% da totalidade dos entrevistados. Como esses profissionais apresentam essa característica em relação ao estado civil, a porcentagem em relação aos filhos se aproxima do estado civil. Dos professores entrevistados, 31 (60,8%) têm filhos e 20 (39,2%) professores não têm filhos. Dos 31 professores que possuem filhos, 45,2% deles têm apenas um, 35,5% têm dois e 19,3% três. Nenhum deles tem mais de quatro filhos.

Tabela 5 – Caracterização dos sujeitos da pesquisa em relação às suas residências

EM RELAÇÃO ÀS RESIDÊNCIAS		PROFESSORES	
Residência	CATEGORIAS	Nº DE PROF.(s)	%
Residência	Própria Quitada	38	74,5%
	Própria Financiada	6	11,8%
	Alugada	5	9,8%
	Cedida	2	3,9%
Cômodos na Residência	3	1	2,0%
	4	2	3,9%
	5	10	19,6%
	6	12	23,5%
	Mais de 6	26	51,0%
Pessoas que moram na residência incluindo o professor	1 pessoa	5	9,8%
	2 pessoas	12	23,5%
	3 pessoas	17	33,3%
	4 pessoas	12	23,5%
	5 pessoas	4	7,9%
	Mais de 5 pessoas	1	2,0%
O bairro onde mora é o mesmo no qual trabalha	Sim	7	13,7%
	Não	44	86,3%
Distância da residência ao trabalho	Perto	29	58,0%
	Longe	17	32,0%
	Muito Longe	5	10,0%

Fonte: Dados organizados, com base no banco de dados do Observatório de Violências nas Escolas PUCPR -2010/2011.

A tabela 5 indica que 44 (86,3%) dos professores participantes da pesquisa possuem casa própria quitada ou financiada, enquanto 5 (9,8%) moram de aluguel e outros 2 (3,9%) moram em casa cedida. Essas casas, em sua maioria, possuem seis ou mais cômodos, caracterizando-se como uma casa de boa infraestrutura. Dos entrevistados, 44 (86,3%) não moram no mesmo bairro em que trabalham. Dos

professores entrevistados, 58,0% consideram perto a distância entre a residência e a escola em que trabalham, outros 32% consideram longe e 10,0% consideram muito longe.

Tabela 6 – Caracterização dos sujeitos da pesquisa em relação à sua renda familiar e o acesso ao computador

EM RELAÇÃO ÀS FAMÍLIAS		PROFESSORES	
	CATEGORIAS	Nº DE PROF.(S)	%
Renda Familiar	1 salário	1	2,0%
	De 2 a 4 salários	16	32,0%
	De 5 a 7 salários	23	43,2%
	De 8 a 10 salários	9	18,8%
	Mais de 10 salários	2	4,0%
Acesso ao computador	Sim	50	98,0%
	Não	1	2,0%
Local de acesso ao computador	Em casa	49	64,5%
	Na escola	24	31,6%
	Lan house	2	2,6%
	Não resposta	1	1,3%

Fonte: Dados organizados, com base no banco de dados do Observatório de Violências nas Escolas PUCPR -2010/2011.

Sobre a renda familiar<sup>5</sup>, os dados sistematizados na tabela 6 indicam que a maioria dos professores (22 – 44,0%) encontram-se na faixa de 5 a 7 salários mínimos<sup>6</sup>, seguidos de 2 a 4 salários mínimos, que foi assinalada consideravelmente por 16 (32,0%) professores. Sendo assim, pode-se inferir que financeiramente os profissionais não se encontram em uma situação confortável, já que eles convivem em seus lares com a presença de 2 a 4 pessoas. A maioria dos professores pesquisados, conforme sua situação financeira, pertence, de acordo com o IBGE,<sup>7</sup> às classes C e D, sendo que somente dois professores estariam na classe B e um professor na classe E.

<sup>5</sup> Como “renda familiar” considerou-se a soma do ganho de todos os membros que contribuem para a renda familiar, inclusive a do professor pesquisado.

<sup>6</sup> O salário mínimo no período da pesquisa era de R\$ 510,00. Disponível em: <<http://www.ibge.com.br>>. Acesso em: 02 fev. 2012.

<sup>7</sup> De acordo com o IBGE, a classe A é acima de 20 salários mínimos, classe B de 10 a 20, classe C de 4 a 10, classe D de 2 a 4 e classe E até 2 salários mínimos. Disponível em: <<http://www.ibge.com.br>>. Acesso em: 02 fev. 2012.

Em relação ao acesso a computadores e onde este acesso era realizado (Tabela 6), 50 (98%) professores têm acesso ao computador e apenas um (1) diz não possuir esse acesso. Dos que possuem o acesso, a maioria, ou seja, 49 (64,5%) o fazem em sua residência e um número significativo, 24 (31,6%), na escola.

O nível de escolaridade dos profissionais é revelado na tabela 7.

Tabela 7 – Caracterização dos sujeitos da pesquisa em relação a seu nível de escolaridade

<b>ESCOLARIDADE</b>	<b>Nº DE PROF.(S)</b>	<b>%</b>
Ensino Superior	14	27,2%
Especialização	35	68,9%
Mestrado	2	3,9%
Total	51	100,0%

Fonte: Dados organizados, com base no banco de dados do Observatório de Violências nas Escolas PUCPR -2010/2011.

Quanto ao grau de escolaridade dos professores, os dados apontam, em relação ao Ensino Superior, que todos os profissionais possuem essa formação e muitos desses professores apresentam uma formação continuada, já que a maioria das formações se concentra no nível de especialização (35 – 68,9% dos professores). Esta continuidade de escolaridade é reflexo de exigências da LDBEN 9394/96, que instituiu a “década da educação”, convocando os professores a cursar o ensino superior. Em relação à graduação dos professores para as licenciaturas na pesquisa, a maioria é da disciplina de Português (9 profissionais), seguido de História (5 profissionais) e de Matemática (4 profissionais). Há um número significativo de profissionais atuando nas séries iniciais (13 professores) e isso ocorreu devido ao fato de a pesquisa ser realizada por pelo menos 20% da totalidade da categoria entrevistada, levando em consideração que as escolas estaduais têm uma dinâmica para o atendimento aos alunos, dividindo-os em séries. Para cada série são destinados professores específicos de cada disciplina (Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Ciências, Artes, Educação Física, Língua Estrangeira Moderna e Ensino Religioso), enquanto que, nas dos anos iniciais do ensino fundamental, nas escolas municipais, os alunos atendidos por uma professora com o curso em Normal Superior ou Pedagogia atuando com uma única turma, exceto nos momentos de “hora permanência” ou “hora atividade”, que esta professora sai de sala e outro professor, com a mesma formação, entra em sala. O

professor dos anos iniciais também ministram algumas disciplinas específicas, como Arte ou Educação Física, por exemplo.

Outro ponto importante diante desses dados é a experiência profissional desses professores. Sabe-se que a maioria dos profissionais entra em um curso de graduação aos 18 anos. Pode-se, diante desse contexto, considerar que mais de 90% dos profissionais têm experiência igual ou superior a quatro anos, pois os pesquisados têm idades que variam de menos de vinte e cinco anos a cinquenta e nove anos (porém a maioria tem entre 25 e 47 anos).

## 6 REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFESSORES SOBRE *BULLYING* NO ESPAÇO ESCOLAR

Neste capítulo, são apresentados os resultados dos dados coletados das entrevistas realizadas nas escolas municipais e estaduais. Faz-se uma análise e discussão dos dados obtidos para a identificação das representações sociais dos professores do ensino fundamental. Foram elaboradas categorias de análises, sob a luz da Análise de Conteúdo da Bardin (1994) e buscadas, com os depoimentos dos professores, as representações sociais para que fosse possível estabelecer relações entre o que foi relatado pelos professores da educação básica, para a realização da análise e para a interpretação dos dados coletados, a fim de que as questões iniciais pudessem ser respondidas. Para essa análise, utilizou-se do aporte teórico da Teoria das Representações Sociais de Moscovici (2009). Para auxiliar na realização da categorização das questões abertas e fechadas, utilizou-se também do apoio do *Software Sphinx Léxica*.

Ao total, foram entrevistados 51 professores, entretanto, para a análise dos dados, algumas das categorias excedem esse número, o que ocorreu porque em algumas respostas os pesquisados puderam escolher mais de uma resposta e nesse caso os 100% não são os 51 professores e sim o total de respostas. Em relação as categorias analisadas para as perguntas abertas procurou-se manter as respostas realizadas pelos professores, evitando-se assim realizar aproximações, devido a coleta de dados ter sido realizada por diversos pesquisadores.

Esse trabalho teve o apoio dos seguintes autores: André (2001), André, Hobold e Passos (2011), Bardin (1994), Eyng, Gisi, Ens (2009), Ferreira (2009), Freire (2003), Garckia (1999), Gisi (2008), Huberman (1995), Imbernón (2002), Macedo, Bomfim (2009), Moscovici (2009), Nogueira (2007) e na Resolução CNE/CP n.º 1, de 15 de maio de 2006.

## 6.1 AS VIOLÊNCIAS NAS ESCOLAS E O *BULLYING* NAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFESSORES

A partir dos dados coletados nas entrevistas estruturadas, busca-se encontrar informações para se realizar um estudo para que se encontrem respostas para a pergunta proposta nessa pesquisa. Primeiro fez-se uma análise das entrevistas de forma individual, para depois perceber como se efetiva a fala no coletivo.

Nossas coletividades hoje não poderiam funcionar se não criassem representações sociais baseadas no tronco das teorias e ideologias que elas transformam em realidades compartilhadas, relacionadas com as interações entre pessoas que, então, passam a constituir uma categoria de fenômenos à parte (MOSCOVICI, p. 48).

Em relação à segurança na escola, os professores trouxeram dados significativos quanto a este item, que foram sistematizados na tabela 8:

Tabela 8 – Caracterização dos sujeitos da pesquisa em relação ao medo na escola

EM RELAÇÃO AO MEDO NA ESCOLA		PROFESSORES	
	CATEGORIAS	Nº DE PROF.(S)	%
Sentiu/sente medo na escola?	Não	31	60,7%
	Sim	18	35,3%
	Não resposta	2	4,0%
Caso afirmativo, você sentiu/sente medo de:	Brigas	8	15,7%
	Armas	7	13,7%
	Ameaças	7	13,7%
	Lan house	2	2,6%
	Não resposta	1	1,3%
	Invasão de pessoas estranhas à escola	7	13,7%
	Gangues	6	11,8%
	Roubo/Furto	5	9,8%
	Traficantes	4	7,8%
	Alunos	4	7,8%
	Polícia	1	2,0%
	Não resposta	33	64,7%

Fonte: Dados organizados, com base no banco de dados do Observatório de Violências nas Escolas PUCPR -2010/2011.

Em relação se o professor já sentiu medo na escola, a maioria – 31 (60,7%) professores – não sentiu medo no âmbito escolar e 18 (35,3%) professores disseram ter sentido medo. Sabe-se que inúmeros fatores podem influenciar o professor em

relação ao medo. Dos 35,3% dos professores que disseram sentir medo, poder-se-ia destacar que as brigas apresentam maior incidência, seguido de armas, ameaça e invasão de pessoas estranhas à escola. Em relação ao último item, da invasão, no momento da pesquisa ocorreu um episódio desses em um dos municípios pesquisados. Uma pessoa armada invadiu uma das escolas devido à falta de muro no estabelecimento e quando perguntado sobre se o professor já sentiu medo na escola, em especial neste município, todos os professores se referiram a esse acontecimento e apontaram que já sentiram medo no seu local de trabalho. Também foram citados problemas relacionados a gangues, roubos/furtos, traficantes e alunos.

Para o enfrentamento dessas manifestações de violências escolares, o governo do estado do Paraná criou a Patrulha Escolar que, com a comunidade escolar, tem o intuito de diminuir a violência e a criminalidade dentro das escolas e em suas proximidades. O objetivo principal desta ação é

[...] a prevenção e, supletivamente, a repressão aos crimes e atos infracionais. Ela assessora a comunidade escolar a encontrar os caminhos da segurança através de trabalhos de reflexão, palestras e organização para a ação. O policiamento nas escolas passa a contar com policiais militares especialmente capacitados que, conhecendo a realidade da comunidade escolar, buscam medidas que minimizem a ação de criminosos nas escolas e proximidades (PARANÁ – Patrulha Escolar, 2011).

Em alguns municípios pesquisados, há também a presença da guarda municipal nos estabelecimentos escolares para a realização deste trabalho de enfrentamento das violências escolares. Os policiais militares também realizam um programa nacional de caráter social e preventivo de resistência a drogas, chamado de Programa Educacional de Resistência às Drogas (PROERD). Esse programa é desenvolvido uma vez por semana na sala de aula, durante uma média de quatro meses, nas escolas de ensino público e privado, para os alunos que estão cursando do quinto ou sétimo ano do ensino fundamental.

Na tabela 9, os professores indicam que reconhecem a existência de manifestações entre os alunos de atos como insultos, deboches e ameaças. Apontam, também, os meios de que se utilizam os alunos para estes atos. Indicam, ainda, quem são os grupos de alunos mais envolvidos nos casos de violências.

Os professores são quase unânimes, ou seja, 43 (84,3%) confirmam que práticas de insultos, de deboches e de ameaças entre os alunos são manifestações de comportamento do cotidiano escolar. Esclarecem que esses tipos de

manifestações se efetivam principalmente pessoalmente, segundo 42 (82,4%) dos professores. Dentre os alunos envolvidos, os professores destacam que a ocorrência dessas manifestações de violências é maior entre os meninos, uma vez que 49,0% dos professores a indica. Em segundo lugar, essa ocorrência, de acordo com 41,2% dos professores, acontece entre meninos e meninas.

Os dados apontam que a diferença entre os gêneros também é uma prática muito presente no meio escolar.

Tabela 9 – Caracterização dos sujeitos da pesquisa em relação a insultos, deboches e ameaças

EM RELAÇÃO AOS INSULTOS, DEBOCHES E AMEAÇAS		PROFESSORES	
Existem, entre os alunos, insultos, deboches e ameaças?	CATEGORIAS	Nº DE PROF.(S)	%
		Sim	43
Não		7	13,7%
Não resposta		1	2,0%
Em caso afirmativo, indique o meio utilizado.	Pessoalmente	42	82,4%
	Não resposta	7	13,7%
	Celular	2	3,9%
	Orkut	2	3,9%
	E-mail	2	3,9%
	Chats	1	2,0%
	Blogs	1	2,0%
Quem está mais envolvido nos casos de violência?	As crianças individualmente	26	51,0%
	Grupos de crianças	25	49,0%
	Crianças e professores	2	3,9%
	Não há violência	2	3,9%
	Não resposta	2	3,9%
	Funcionários	1	2,0%
Casos de violência (brigas, xingar, empurrar, ameaçar, constranger, apelidar, etc.) ocorridos na escola em que você trabalha.	Entre meninos	25	49,0%
	Entre meninos e meninas	21	41,2%
	Entre crianças da mesma idade	9	17,7%
	Entre meninas	8	15,7%
	Entre crianças maiores e menores	5	9,8%
	Entre crianças mais fortes e mais fracas	4	7,8%
	Entre grupos de crianças (gangues)	2	3,9%
	Não ocorrem violências entre as crianças	1	2,0%
	Não resposta	1	2,0%

Fonte: Dados organizados, com base no banco de dados do Observatório de Violências nas Escolas PUCPR -2010/2011.

A tabela 9 ainda mostra o envolvimento dos alunos nos casos de violências como: brigas, xingamentos, empurrões, ameaças, constrangimentos, apelidos etc.

nos espaços escolares. Dentre os envolvidos, segundo os professores, um item que muito chama a atenção é de que as manifestações de violências entre os meninos são de 49,0% e a ocorrência entre meninos e meninas é de 41,2%. Diante desse dado, percebe-se um alto número a respeito das diferenças entre gêneros no meio escolar, e que está muito relacionado à questão da força.

O meio utilizado para os casos de violências apesar do “pessoalmente” ser o mais utilizado, ao somar os indicativos celular, Orkut, *e-mail*, *chat* e *blog*, um total de 8 (19,8%) professores informa esses meios como muito utilizados nos dias de hoje. Essa soma comprova a presença das novas tecnologias no meio escolar e nas casas dos alunos, como celulares e computadores com acesso à internet.

Na segunda parte das entrevistas, os professores foram convidados a responder questões relacionadas ao *bullying*. Consideraram-se as questões iniciais sobre violências de um modo geral no espaço escolar como uma forma de aquecimento para compreender a representação dos professores sobre *bullying*. Para essa nova etapa de perguntas, inicialmente, procurou-se conhecer o que os professores já ouviram falar sobre o *bullying* e se eles o caracterizavam como forma de violência. Os resultados, conforme tabela 10, indicam que dos professores pesquisados, 47 (92,2%) já ouviram falar sobre o fenômeno, 2 (3,9%) professores não e 2 (3,9%) professores não responderam. O conhecimento sobre o assunto parece ser reflexo da intensificação dos estudos sobre o tema e de sua veiculação pela mídia, principalmente após exemplos trágicos de “massacres” de alunos, colegas e professores em escolas nacionais e internacionais. Esses fatos concorrem para o estudo, na medida em que, como explica Moscovici (2009, p. 48),

[...] as representações que hoje nos interessam não são das sociedades primitivas [...] elas são as de nossa sociedade atual, de nosso solo político, científico, humano, que nem sempre têm tempo suficiente para se sedimentar completamente para se tornarem tradições imutáveis.

Além disso, como esclarece o autor, pelos “meios de comunicação de massa essa tendência, multiplicaram tais mudanças e aumentaram a necessidade de um elo entre, de uma parte, nossas ciências e crenças gerais puramente abstratas e, de outra parte nossas atividades concretas como indivíduos sociais” (p. 48).

Nesse sentido, a maioria dos professores (48 – 94,1%) já ouviu falar de *bullying* e o considera como uma forma de violência (Tabela 10).

Tabela 10 – Caracterização dos sujeitos da pesquisa em relação ao *bullying*

EM RELAÇÃO AO BULLYING		PROFESSORES	
	CATEGORIAS	Nº DE PROF.(S)	%
Já ouviu falar sobre o <i>bullying</i> ?	Sim	47	92,2%
	Não	2	3,9%
	Não resposta	2	3,9%
<i>Bullying</i> é uma forma de violência?	Sim	48	94,1%
	Não	1	2,0%
	Não resposta	2	3,9%

Fonte: Dados organizados, com base no banco de dados do Observatório de Violências nas Escolas PUCPR -2010/2011.

Sobre o que o professor entende por *bullying*, feita mediante uma questão do tipo “aberta”, utilizada para essas análises, tomando-se como ponto de partida as orientações de Bardin (1994), fez-se a pré-análise das falas contidas nas respostas, buscando encontrar as categorias presentes. Na sequência, com o apoio do *Software Sphinx Léxica*, realizou-se a elaboração de tabelas para cada questão.

Com esse processo, buscou-se, inicialmente, compreender a representação dos entrevistados sobre *bullying* (Tabela 11).

Tabela 11 – Caracterização dos sujeitos da pesquisa em relação ao entendimento do conceito do *bullying*

EM RELAÇÃO AO CONCEITO DE BULLYING		PROFESSORES	
	CATEGORIA	Nº DE PROF.(S)	%
O que você entende por <i>bullying</i> ?	Violência verbal	15	21,7%
	Xingamentos	9	13,0%
	Preconceito	8	11,6%
	Intimidação	7	10,1%
	Agressões	6	8,7%
	Violência física	6	8,7%
	Falta de respeito	5	7,3%
	Provocação	4	5,8%
	Não resposta	3	4,4%
	Apelidos	2	2,9%
	Atitudes repetitivas	1	1,5%
	Desprezível	1	1,5%
	Não respeito ao direito do outro	1	1,5%
	Não sei	1	1,5%

Fonte: Dados organizados, com base no banco de dados do Observatório de Violências nas Escolas PUCPR -2010/2011.

Com base nos dados da tabela 11, pode-se observar que 15 (21,7%) dos professores entrevistados<sup>8</sup> representam o *bullying* como uma violência verbal, conforme os depoimentos seguintes:

<sup>8</sup> Para preservar a identidade dos professores entrevistados, atribuiu-se uma letra e um número para cada entrevistado, assim suas falas são identificadas por meio desse símbolo.

*Um tipo de violência verbal. (P7)*

*Ameaça verbal, xingamentos. (P12)*

*Agressão verbal. (P18)*

*Agressão verbal, de início uma forma de provocação. (P30)*

*Violência física, verbal, discriminação. (P46)*

Há indicações de que essas manifestações do *bullying* são realizadas de maneira aleatória, o que pode ser constatado nas falas seguintes:

*É qualquer tipo de ofensa e preconceito. (P23)*

*Qualquer tipo de atitude que faça com que alguém se sinta mal. (P37)*

*Toda forma de violência. (P50)*

Os professores, ao representarem o fenômeno *bullying* como violência verbal, não deixam de lembrar que atitudes como xingamentos (13,0% professores), preconceito (8 – 11,6% dos professores), intimidação (7 – 10,1%), agressão e violência física (cada uma apontada por 6 – 8,7% dos professores), falta de respeito (7,5%), provocação (5,0%), apelidos (2,9%) se caracterizam como violência verbal, não podendo ser ignoradas, uma vez que afetam o processo de socialização e comprometem a aprendizagem.

Na sequência, procurou-se trazer os entrevistados para uma reflexão sobre as atitudes que caracterizam o *bullying*. Nesse processo, inicialmente apresentou-se aos professores uma conceituação de *bullying*, como segue: “Considerando que o *bullying* se caracteriza como uma ação/comportamento de forma repetitiva, por um período prolongado, contra uma mesma vítima, mais frágil que o agressor, que tipos de manifestações ocorrem na escola, que você caracteriza como *bullying*?”

Nesse momento, constatou-se que quase todos os entrevistados solicitaram que se repetisse a questão, atitude que parece representar uma preocupação dos professores para com os problemas que vivenciam no espaço/tempo escolar e a confirmação dos professores não terem o domínio teórico ou conhecimento do termo *bullying*.

As respostas sistematizadas na tabela 12 confirmam a representação que os professores entrevistados construíram sobre *bullying*, pois como explica Jodelet (2001, p. 22), uma primeira característica da representação social “é uma forma de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada, [...] e que contribui para a

construção de uma realidade comum a um conjunto social”, que é o grupo de professores entrevistados.

Tabela 12 – Caracterização dos sujeitos da pesquisa em relação às manifestações do *bullying*

EM RELAÇÃO ÀS MANIFESTAÇÕES DO <i>BULLYING</i>		PROFESSORES	
	CATEGORIA	Nº DE PROF.(S)	%
Manifestação do <i>bullying</i>	Agressões verbais	20	27,4%
	Constrangimento (apelido)	17	23,3%
	Preconceito	12	16,4%
	Não tem	9	12,3%
	Ameaças	7	9,6%
	Agressões físicas	4	5,5%
	Não resposta	3	4,1%
	Desconheço	1	1,4%

Fonte: Dados organizados, com base no banco de dados do Observatório de Violências nas Escolas PUCPR -2010/2011.

Os dados da tabela 12 mostram manifestações de atitudes que caracterizam o *bullying* e que são observadas nas escolas pelos professores:

- a) Como agressões verbais, 27,4% dos professores destacam: insultos entre os alunos, xingamento, deboches, denegrir a imagem do aluno, ameaçando-o com palavras “vou te bater”, “no final da aula te pego”, fazer piadas e xingar os colegas por causa do trabalho dos pais, como, por exemplo: “catador de papel”.
- b) Sobre o constrangimento do apelido, 23,3% dos professores indicam: apelidos negativos, humilhando os alunos novos, a aluna desistiu de estudar porque fizeram um concurso para saber quem era a mais feia, tirar “sarro”, chamar de *gay* e fazer desenhos da pessoa no quadro.
- c) Cerca de 16,4% dos professores indicam formas de preconceito, como: preconceito de homossexual, preconceito racial e com o aluno de inclusão.
- d) Uma média de 12,3% dos professores diz “não tem” e explica: “não tem porque já coibimos na sala”.
- e) A “ameaça”, segundo 9,6% dos professores, está vinculada a situações como: ameaça de trazer dinheiro para as gangues, ficar perseguindo ou discutindo com o aluno novo e ameaça dos alunos maiores com os menores, fazendo ironias.
- f) Cerca de 5,5% dos professores fala sobre a agressão física como sendo: “tapas”.

Constata-se que as manifestações do *bullying* têm uma forte relação com a grande diversidade dos espaços escolares.

Na Resolução do CNE/CP n.º 1, de 15 de maio de 2006, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura, no seu Art. 4º, prevê que as atividades docentes precisam

X- demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, entre outras (BRASIL, 2006).

Essa diversidade está presente em todos os lugares e no espaço escolar não é diferente, tendo como problemas diversos

[...] confrontos e conflitos, tornando cada vez mais agudos os desafios a serem enfrentados pelos profissionais da educação. No entanto, essa mesma pluralidade pode propiciar o enriquecimento e a renovação nas escolas das possibilidades de atuação pedagógica (MOREIRA; CANDAU, 2008, p. 20).

Os depoimentos a seguir deixam evidente a contradição entre os que afirmaram ter observado no espaço/tempo da escola a existência, entre alunos, de deboche, insultos e ameaças, e os poucos que indicaram a não existência ou o desconhecimento do *bullying* no espaço/tempo escolar.

*Desconheço. (P8)*

*Não tem muita frequência porque já coibimos na sala. (P11)*

*Não percebi. (P29)*

*Não percebi este comportamento em meus alunos, apenas alguns apelidos. (P40)*

Esses professores parece que não se sentem desafiados para realizar uma transformação dos processos reprodutivos, como explica Freire (2003) ao apontar que o trabalho do professor atende à diversidade como ponto essencial, pois

[...] uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque é capaz de amar. Assumir-se como sujeito porque capaz de reconhecer-se como objeto (FREIRE, 2003, p. 41).

É na escola que o professor tem a oportunidade de mostrar aos alunos que nem todos são iguais e que a vida em sociedade é organizada com base em diferenças, sendo fundamental aprender a conviver e entender, mas acima de tudo respeitar. Portanto, as relações de conhecimento de si e do outro não podem ser excluídas do currículo escolar.

Estudos e pesquisas, como de Nogueira (2007), sobre as pesquisas mundiais, já relatadas no item 3.3 desse trabalho “O *bullying* no espaço escolar”, aponta que no Reino Unido a maior ocorrência é no recreio e que na Espanha a maior ocorrência do fenômeno está muito presente na sala de aula e, deste modo, ele tem uma interferência muito forte no trabalho pedagógico do professor.

Sobre os dados referentes ao espaço físico da escola (Tabela 13), em que há maior incidência de atitudes que indicam manifestações do *bullying*, 23 (45,1%) professores confirmam os estudos realizados na Espanha de que “a sala de aula” é um espaço de ocorrência do fenômeno e que isso interfere na aprendizagem dos alunos e no trabalho do professor. No entanto, 16 (31,4%) professores consideram o espaço/tempo do “recreio” e o próprio pátio da escola como um local onde ocorrem muitas das manifestações de *bullying*.

Tabela 13 – Caracterização dos sujeitos da pesquisa em relação aos espaços físicos da escola e os casos mais frequentes que ocorrem atitudes do *bullying*

EM RELAÇÃO AOS ESPAÇOS FÍSICOS DA ESCOLA	PROFESSORES		
	CATEGORIAS	Nº DE PROF.(S)	%
Espaços físicos da escola em que há maior incidência de atitudes que caracterizam o <i>bullying</i>	A sala de aula	23	45,1%
	Pátio/recreio	16	31,4%
	Não existem locais específicos	14	27,5%
	Corredores e escadas	5	9,8%
	Não resposta	4	7,8%
	Frente à escola	3	5,9%
	Banheiros	2	3,9%

Fonte: Dados organizados, com base no banco de dados do Observatório de Violências nas Escolas PUCPR -2010/2011.

No entanto, os casos de *bullying*, como: brigas, xingamentos, empurrões, ameaças, constrangimento, apelidos etc. acontecem, segundo os professores, devido a diferentes motivos (Tabela 14).

Segundo as representações, entre os alunos, a relação com o peso (crianças muito gordas ou muito magras) tem um destaque pelos professores, uma vez que 35

(68,6%) professores trazem como uma das causas das atitudes que representam manifestações de *bullying* no espaço/tempo escolar. O segundo aspecto destacado por 31 (60,8%) professores é a aparência estética (alunos que apresentam alguma deformação estética ou aquelas que segundo o grupo não são consideradas bonitas). Raça (preconceitos aos alunos normalmente negros, pardos, indígenas e asiáticos) é considerada por 24 (47,1%) professores também como umas das fortes manifestações de atitudes de *bullying*. A sexualidade (alunos que apresentam comportamentos considerados homossexuais) é outro motivo para ocorrência de atitudes de *bullying*, segundo 24 (47,1%) professores. A higiene (alunos com mau cheiro, não cuidado com o corpo e roupas) é considerada por 21 (41,2%) professores. Segundo 18 (35,3%) professores, a condição social (tanto de melhores como de piores condições) também são focos de manifestações do fenômeno. A estatura (alunos muito altos ou baixos) para 17 (33,3%) professores e as deficiências (deficiências tanto física como mental) para 13 (25,5%) não deixam de ser objeto de manifestações de *bullying*.

As representações dos professores sobre situações que têm dado origem comprova novamente a escola como o local de encontro das diversidades.

Tabela 14 – Caracterização dos casos mais frequentes que ocorrem atitudes do *bullying*

CASOS MAIS FREQUENTES EM QUE APARECEM BULLYING	PROFESSORES		
	CATEGORIAS	N. PROF.(S)	%
Casos de violência (brigas, xingar, empurrar, ameaçar, constranger, apelidar, etc.) ocorridos na escola em que você trabalha.	Peso	35	68,6%
	Aparência estética	31	60,8%
	Raça	24	47,1%
	Sexualidade	24	47,1%
	Higiene	21	41,2%
	Condição social	18	35,3%
	Estatura	17	33,3%
	Deficiências	13	25,5%
	Não resposta	5	9,8%
	Outros	3	5,9%

Fonte: Dados organizados, com base no banco de dados do Observatório de Violências nas Escolas PUCPR -2010/2011.

Nesse sentido, as representações dos professores estão relacionadas ao acesso de uma grande parcela da população aos espaços das escolas como resultado das políticas de acesso à educação básica, com professores despreparados para o atendimento desses novos alunos, os quais dão origem a uma diversidade de alunos, que é considerada,

[...] de modo geral como sendo aquele indivíduo que apresenta determinadas características, construídas socialmente que, dizem respeito a sua aparência, ao seu comportamento e a sua capacidade de aprendizagem, o que constitui o aluno padrão, o igual. Aquilo que não está de acordo com o perfil esperado é considerado desvio (EYNG; GISI; ENS, 2009, p. 471).

Esses alunos, geralmente, apresentam maior probabilidade de serem vítimas do *bullying* que acontecem nas escolas de educação básica, como mostram as representações dos professores indicadas na tabela 14.

A própria sociedade apresenta uma barreira muito grande para a aceitação da diversidade entre todos os indivíduos.

Quando o assunto é violência, não há privilegiados, pois qualquer pessoa independente da cor, raça ou condição social, é ou pode ser afetado por ela. No entanto, é preciso considerar que existem alguns grupos ou segmentos que se encontram mais vulneráveis diante desse fenômeno (MACEDO; BOMFIM, 2009, p. 607).

Dos três professores (Tabela 14) que indicaram outros motivos, consideram que as manifestações de *bullying* estão relacionadas aos alunos que apresentam “dificuldades de aprendizagem, moram em locais de invasão e das brincadeiras realizadas pelos alunos” sendo as citações dos professores.

## 6.2 O *BULLYING* E O TRABALHO DOCENTE

A imagem que o professor da escola básica tem sobre o *bullying* é subsídio para a sua representação sobre o fenômeno no seu trabalho docente, conforme aponta Moscovici (2009, p. 35): “nenhuma mente está livre de condicionamentos anteriores que lhes são impostos por suas representações, linguagem ou cultura”. Ainda segundo o autor “nossas experiências e ideias passadas não são experiências ou ideias mortas, mas continuam a ser ativas, a mudar e a infiltrar nossa experiência e ideias atuais” (p. 35).

Sobre as dificuldades apresentadas pelos alunos, os professores informaram que os encaminham à equipe pedagógica/administrativa (Tabela 15).

Tabela 15 – Caracterização dos sujeitos da pesquisa em relação ao encaminhamento para a equipe pedagógica/administrativa

EM RELAÇÃO AO ENCAMINHAMENTO PARA A EQUIPE PEDAGÓGICA/ADMINISTRATIVA		PROFESSORES	
	CATEGORIA	Nº DE PROF.(S)	%
Dificuldades encaminhadas para a Equipe Pedagógica e Direção	Problemas de aprendizagem	28	37,3%
	Problemas de indisciplina	16	21,3%
	Problemas de comportamento	14	18,7%
	Realizar encaminhamento pedagógico/médico	7	9,3%
	Resolver problemas familiares/faltas	5	6,7%
	Não encaminha	4	5,3%
	Não resposta	1	1,3%

Fonte: Dados organizados, com base no banco de dados do Observatório de Violências nas Escolas PUCPR -2010/2011.

Como a maior dificuldade que os professores enfrentam em sala e que precisam realizar encaminhamentos para a equipe pedagógica e a direção para que ocorra a sua superação são primeiramente os problemas de aprendizagem, indicada por 28 (37,3%) professores, seguido de problemas de indisciplina – 16 (21,3%) e problemas de comportamento – 14 (18,7%).

Os indicadores de problemas de indisciplina e de comportamento por muitos entrevistados podem ser considerados como um item só. Sobre problemas de indisciplina:

É possível situá-la no contexto das condutas dos alunos nas diversas atividades pedagógicas, seja dentro ou fora da sala de aula. Em complemento, deve-se considerar a indisciplina sob a dimensão dos processos de socialização e relacionamentos que os alunos exercem na escola, na relação com seus pares e com os profissionais da educação, no contexto do espaço escolar – com suas atividades pedagógicas, patrimônio, ambiente, etc. Finalmente é preciso pensar a indisciplina no contexto do desenvolvimento cognitivo dos estudantes. Sob esta perspectiva define-se indisciplina como a incongruência entre os critérios e expectativas assumidos pela escola [...] e aquilo que demonstram interesse aos estudantes (GARCIA, 1999, p. 102 citado por GISI, 2008, p. 11522).

Os problemas de comportamento pelos professores muitas vezes são confundidos por problemas de indisciplina, podendo estes ser considerados um item único, ficando com a soma de 30 (40,0%) professores.

Na tabela 15, os professores apontam o encaminhamento para a direção e equipe pedagógica problemas relacionados ao encaminhamento pedagógico/médico 7 (9,3%) professores e problemas familiares/faltas apontado por 5 (6,7%) professores.

No trabalho docente, o professor tem que estar atento às atividades que ele deve desempenhar em sala que, muitas vezes, não estão centradas em atividades meramente pedagógicas, como afirma André (2001, p. 59). Essas atividades do professor em sala apresentam uma grande complexidade e exigem do professor decisões imediatas e ações que, muitas vezes, não estão previstas em seu planejamento. Diante disso, percebe-se que o professor tem como desafio os problemas de aprendizagem, mas tem também o problema de indisciplina e comportamento muito presente no seu trabalho. Para Ferreira (2009, p. 266), “os professores passaram a conviver e a temer os fenômenos de violência, indisciplina e não aprendizagem”.

Pela tabela 16, pode-se observar a ação, segundo a qual os entrevistados reagem diante das vítimas e agressores nos casos de *bullying* nas escolas. Tanto em relação à vítima como com os agressores, a atitude que prevalece é a conversa com as partes envolvidas, apresentando o indicativo para as vítimas de 38 (67,9%) professores e para os agressores de 34 (59,7%). O encaminhamento para a direção e equipe pedagógica para ambos os envolvidos ao fenômeno ocupou o segundo lugar como ação dos professores, sendo 9 (16,1%) professores para as vítimas e 14 (24,6%) para os agressores.

Tabela 16 – Caracterização dos sujeitos da pesquisa em relação a sua ação diante das vítimas e agressores nos casos de *bullying*

EM RELAÇÃO À AÇÃO DAS VÍTIMAS E AGRESSORES NOS CASOS DE <i>BULLYING</i>		PROFESSORES	
	CATEGORIAS	Nº DE PROF.(S)	%
Ação do professor diante da vítima	Conversa com as partes envolvidas	38	67,9%
	Encaminha à direção e equipe pedagógica	9	16,1%
	Não resposta	5	8,9%
	Não faz nada	2	3,6%
	Não houve casos	1	1,8%
	Faz encaminhamentos para os pais	1	1,8%
	Ação do professor diante do agressor	Conversa com as partes envolvidas	34
Encaminha à direção ou equipe pedagógica		14	24,6%
Não resposta		6	10,5%
Faz encaminhamentos para os pais		2	3,5%
Não houve casos		1	1,8%

Fonte: Dados organizados, com base no banco de dados do Observatório de Violências nas Escolas PUCPR -2010/2011.

Em relação à ação diante das vítimas nos casos de *bullying*, os professores relatam principalmente que conversam com as vítimas, conforme comprovam os depoimentos abaixo:

*Orienta e conversa. (P8)*

*Conversa. (P12)*

*Converso sobre a importância do ser humano. (P27)*

*Conversas frequentes, conscientização de que o colega tem que ser respeitado e tem que respeitar. (P40)*

*Conversa com as partes envolvidas. (P50)*

O diálogo é o eixo norteador do trabalho do professor como uma forma de prevenir violências. Segundo Freire (2004, p. 68), “o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa”.

Em relação aos agressores, os posicionamentos dos entrevistados são também de conversa, mas não deixam de realizar o encaminhamento para a equipe pedagógica e direção, conforme revelam os depoimentos a seguir:

*É excluído das aulas até ter uma solução. (P01)*

*Encaminho para a direção e equipe. (P03)*

*Encaminhar para a equipe pedagógica. (P13)*

*Chamo a atenção e encaminhamento para a direção. (P28)*

Sobre a representação da ação dos professores, os entrevistados revelaram diferentes representações sobre o tema. A maioria deles ressalta aspectos positivos e revela que o professor tem uma tarefa árdua, diariamente. Como afirma André (2001, p. 59), “a tarefa do professor no dia a dia da sala de aula é extremamente complexa, exigindo decisões imediatas e ações, muitas vezes, imprevisíveis”, assim o professor encontra um desafio muito grande em seu trabalho.

### 6.3 O BULLYING E AS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

A formação inicial, ao ser realizada com qualidade, segundo Imbernón (2009, p. 55), apresenta um “[...] conjunto de atitudes, valores e funções que os alunos [...]”

conferem à profissão”, que atendam às “mudanças e transformações em consonância com o processo socializador que ocorre nessa formação inicial”. Essa formação é a entrada do indivíduo no processo de profissionalização.

Em relação à formação inicial recebida, 37 (72,6%) professores indicaram que não foi trabalhado o tema *bullying* no espaço/tempo dessa formação, 13 (25,5%) professores indicam que a temática foi tratada e 1 (2,0%) professor não apresentou resposta.

Ao serem instigados a refletirem sobre os subsídios que a formação inicial recebida propiciou à superação das questões relacionadas ao *bullying* na escola<sup>9</sup>, 25 (46,3%) professores entrevistados declaram que essa formação inicial ajudou muito na parte teórica, conforme aponta na tabela 17.

Tabela 17 – Caracterização dos sujeitos da pesquisa em relação aos aspectos da sua formação inicial se serviu de subsídio para o enfrentamento do *bullying* na escola

EM RELAÇÃO AOS ASPECTOS QUE A FORMAÇÃO INICIAL DEIXOU A DESEJAR		PROFESSORES	
	CATEGORIA	FREQUENCIA DE PROF.(S)	%
Formação inicial subsídio	Ajudou na parte teórica	25	46,3%
	Não foi tratada	9	16,7%
	Não ajudou na parte prática	7	13,0%
	Não contribuiu	6	11,1%
	Não resposta	3	5,6%
	Em relação ao respeito	2	3,7%
	Em relação à diversidade	2	3,7%

Fonte: Dados organizados, com base no banco de dados do Observatório de Violências nas Escolas PUCPR -2010/2011.

Para o desenvolvimento do trabalho docente, é necessária uma formação inicial eficaz e para isso é preciso de políticas educacionais de formação de professores que ajudem nesse processo. A formação inicial do professor é a base profissional desse indivíduo. De acordo com Imbernón (2009, p. 41) “[...] essa formação inicial é muito importante já que é o início da profissionalização, um período em que as virtudes, os vícios, as rotinas etc. são assumidos como processos usuais da profissão”. É fundamental que o professor, hoje, busque uma formação continuada, já que esta é um processo subsequente em decorrência das mudanças da sociedade e cabe ao professor acompanhar a evolução social.

<sup>9</sup> As questões que foram abordadas aos professores em relação a sua formação inicial são: dos direitos das crianças e adolescentes, diversidade, multiculturalismo, violência e *bullying*. Para a análise dos dados, priorizou-se somente as respostas em relação ao *bullying*.

Grande parte dos entrevistados, ou seja, 25 (46,3%) afirmaram que a formação inicial em relação ao *bullying* apresentou o seguinte:

*A base teórica a partir de alguns autores. (P08)*

*Ela permitiu teoria para trabalhar com as questões. (P24)*

Mas 9 (16,7%) professores foram enfáticos ao dizerem que a formação inicial não tratou do assunto adequadamente, conforme os depoimentos que seguem:

*Não foi tratada na formação inicial. (P05)*

*Nenhum, pois tive que aprender a lidar com as situações sozinha. (P14)*

*Ela ajudou um pouco, mas ela omitiu mais que ajudou. (P18)*

Sobre os aspectos que a formação inicial deixou a desejar para a superação do fenômeno *bullying* na escola (Tabela 18), 21 (36,2%) professores indicaram que houve pouca prática, apresentando uma falta de experiência, 18 (31,0%) indicam que os temas não foram tratados e 8 (13,8%) que foram realizadas discussões sobre o assunto.

Tabela 18 – Caracterização dos sujeitos da pesquisa em relação aos aspectos que a formação inicial deixou a desejar para o enfrentamento do *bullying*

EM RELAÇÃO AOS ASPECTOS QUE A FORMAÇÃO INICIAL DEIXOU A DESEJAR		PROFESSORES	
	CATEGORIA	Nº DE PROF.(S)	%
Formação inicial deixou a desejar	Pouca prática/falta de experiência	21	36,2%
	Os temas não foram tratados	18	31,0%
	Foram realizadas discussões	8	13,8%
	Muita teoria	7	12,1%
	Não resposta	3	5,2%
	O curso não foi nessa área	1	1,7%

Fonte: Dados organizados, com base no banco de dados do Observatório de Violências nas Escolas PUCPR -2010/2011.

A formação inicial de qualidade é de grande relevância ao trabalho do professor. Essa formação é o momento que marca a entrada do professor no espaço profissional, como indicam Huberman (1995) e Marcelo Garcia (1999). É necessária uma formação profissional de qualidade para que se tenha um ensino de qualidade na Educação Básica e que possam ser refletidas nos resultados dos índices no Brasil.

No entanto, constata-se que as políticas públicas para formação de professores no Brasil, como apontam Souza e Villas Bôas (2011), não atendem às necessidades dos processos de formação e de condições de trabalho do professor.

Sobre a formação inicial, os professores apontaram como problema o não tratamento do *bullying* e a pouca inserção da prática e da falta de informações para se tratar com as situações diárias. Sobre isso, disseram os professores entrevistados:

*Muita teoria e pouca prática – muito se aprende na prática. (P01)*

*Não prepara para enfrentar. (P13)*

*Isso a gente não aprende na teoria. Aprende na prática. Faltou a prática. (P16)*

*Tudo em relação aos dias de hoje. Na época os alunos eram outros, havia mais respeito, idem aos pais, irmão. (P51)*

No depoimento dos professores, percebe-se que a formação não propiciou para o professor um crescimento amplo, já que a maioria considerou que essa formação deixou a desejar em relação ao *bullying* e que não houve relação entre a teoria e a prática para esses profissionais que atuam na área de educação.

Muitos dos profissionais, infelizmente, consideram a sua formação de uma forma desmotivadora, apontando deficiência na matriz curricular do curso realizado, bem como uma preparação inadequada para o desenvolvimento do trabalho docente, já que a maioria dos professores (Tabela 18) faz uma avaliação negativa de sua formação.

O quadro de formação profissional apresentado pelos entrevistados é preocupante, pois alegam haver uma formação deficitária e que não prepara para as novas relações que estão no trabalho docente, caracterizando assim uma imagem negativa do professor e de sua formação profissional.

Diante desses fatores, constata-se que a representação dos professores da escola básica sobre o fenômeno do *bullying* reflete como uma interferência muito forte no trabalho educativo e que as políticas de formação de professores não priorizam esse fenômeno.

André, Hobold e Passos (2011, p. 15931) realizaram uma pesquisa com estudantes de licenciatura de uma Instituição Comunitária do Sul do Brasil, afirmando que:

Os estudantes, em sua maioria, atribuem um peso excessivo à prática. Resta-nos perguntar se é por que os professores formadores não conseguem articular os conhecimentos teóricos com as questões da prática de sala de aula, ou ainda, se os próprios cursos de formação não atribuem o devido valor aos conhecimentos teóricos.

Algumas das políticas sociais, como o Estatuto da Criança e do Adolescente e das “Leis *antibullying*”, citadas no texto, são um caminho inicial para que a sociedade pense no assunto e que se desenvolvam mais políticas e ações para o enfrentamento do fenômeno no espaço escolar. Essas políticas têm como principal objetivo a garantia do direito dos cidadãos.

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa realizada faz parte da linha de pesquisa “História e Política da Educação e Formação de Professores” e está vinculada a dois projetos, sendo o primeiro o projeto intitulado “Políticas de Formação de Professores e as Representações do Trabalho Docente”, cujo objeto de estudo são as políticas do trabalho docente sob a investigação das representações sociais dos professores e do segundo projeto “Políticas, Gestão, Violências e Mediação no Espaço Escolar”, que tem como objetivo a investigação das contribuições das políticas públicas na formação dos profissionais para a gestão e mediação no espaço escolar, capazes de atuar na superação da exclusão e violências nas escolas. Ambos os projetos pertencem ao Programa de Pós-Graduação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Essa pesquisa foi motivada pela prática da própria pesquisadora enquanto professora do ensino fundamental de escolas públicas situadas em bairros de grande vulnerabilidade social.

O processo de construção da pesquisa foi muito difícil. Para isso, muitas leituras foram realizadas e elas auxiliaram inclusive na desconstrução de alguns conceitos já enraizados como professora, como o de que os problemas relacionados às violências que ocorrem na escola pouco tem a ver com o trabalho docente.

Estudar as representações sociais também foi um grande desafio, já que esta é uma nova teoria de pesquisa que completa, em 2011, 50 anos, sendo também uma teoria nova para a pesquisadora. Entretanto este aporte teórico foi de suma importância para a realização desse estudo. Durante o processo da pesquisa, houve muitas limitações pessoais e familiares, mas as barreiras foram vencidas.

Com base na compreensão da legislação social e educacional para formação de professores, buscou-se apoio nas representações dos professores sobre como estes observam o *bullying* em relação ao trabalho docente. Para isso, o trabalho apresentou o seguinte problema de pesquisa: “Quais as representações sociais de professores do ensino fundamental sobre o *bullying* no espaço escolar?”

Os professores, hoje, lidam com uma diversidade maior em sala, já que o acesso ao ensino público tornou-se obrigatório para a educação básica. Isso leva os profissionais a ter a exigência de organizar diferentes situações de aprendizagem e realizar encaminhamentos de mediação entre os alunos, sendo no ambiente escolar

que acaba ocorrendo o encontro das diversidades, pois “tais mudanças refletem necessariamente sobre o espaço escolar transformando-o em outra coisa, ainda que se busque manter as mesmas regras e estruturas” (OLIVEIRA, 2009, p. 23).

Hoje, pelo conhecimento das diferentes manifestações de violências que ocorrem no interior do espaço escolar, este não se apresenta diferente do espaço além dos muros da escola. Sobre esta nova escola, Oliveira (2009, p. 23) afirma:

[...] essa escola se foi. Ela não existe como um espaço consagrado, legitimado, autorizado no sentido de que era portadora dos conhecimentos válidos, da moral, dos melhores valores e, sobretudo, da promessa de um futuro promissor. Não há mais promessas. E talvez nem mesmo futuro para muitos que passaram a viver essa escola.

Nesse trabalho, concorda-se com Charlot (2005) que os estudos das violências presentes nas escolas vêm se ampliando a partir do final da década de 1990, tendo em vista o acréscimo das violências na sociedade retratada pela mídia.

Diante desses fatos de violências, o professor parece se sentir intimidado na escola e desamparado para tratar sobre o assunto devido ao desconhecimento de como agir e à carência de políticas que promovam um suporte para essa ação e para todo o trabalho docente realizado na escola. O professor se sente só na tentativa de sanar os problemas de violência, sentindo-se cada vez mais desafiado no objetivo de prevenir a violência que se apresenta de diversas formas e tem aumento descontrolado, assustando a sociedade e fazendo com que as relações pedagógicas sejam afetadas de forma significativa.

O fenômeno do *bullying* sempre esteve presente nas escolas, no entanto é a partir da década de 1990 que ele começa a fazer parte de investigações científicas. Nesse sentido, Nogueira (2007, p. 93) relata que “pesquisadores de todo o mundo atentam para esse fenômeno apontando aspectos preocupantes quanto ao seu crescimento e, principalmente, por atingir os primeiros anos de escolaridade”. O *bullying* pode causar medo, constrangimento, angústia e raiva reprimida, o que vem interferindo no processo de ensino e aprendizagem, como aponta Fante (2005).

Os professores geralmente ouvem falar de *bullying*, mas a maioria desconhece o fenômeno, como mostram os dados da pesquisa realizada. Em relação ao termo *bullying*, 92,2% dos professores já ouviram falar e dentro das constatações percebe-se muito como xingamento, agressão verbal e “tiração de sarro”, mas somente um professor respondeu que o *bullying* é um conjunto de

atitudes que apresenta uma trajetória, ou seja, mostra que essa agressão ocorre de forma contínua. Constatou-se na investigação que a maioria dos professores apresenta a ideia do conceito *bullying* ancorada na agressão verbal, sem preocupar-se com a principal característica do *bullying* que são ações repetitivas.

Ao professor, hoje, é dada a tarefa de desenvolver um papel tanto nas questões da aprendizagem escolar quanto em questões sociais que envolvem o aluno. Ao professor faz-se necessário estar atento às questões de *bullying* às quais os alunos estão expostos no espaço escolar, pois é nesse espaço que elas se concretizam em situações de xingamento, apelidos e empurrões, que são atos que muitas vezes passam despercebidos aos profissionais da educação.

Frente a esse problema, constata-se que pela Constituição de 1988, no seu artigo 6º, a educação é tratada como um direito social e questiona-se como prevenir a prática do *bullying*, já que esse é um problema social que vem quase que impossibilitando a ação dos professores no processo de ensinar e aprender.

Dos profissionais pesquisados, 94,1% têm em sua opinião o *bullying* como uma forma de violência. Os tipos de manifestações ocorridos na escola e caracterizados como *bullying* são: xingamento, apelidos, agressões, tapas e ficar perseguindo. Um fato que chamou a atenção no decorrer da pesquisa é de que após a conceituação sobre o *bullying*, dez professores ficaram com medo de identificar essas manifestações e declaram que na escola não havia casos de *bullying* ou que eles desconheciam a sua presença na escola.

Outro ponto que chamou atenção na coleta de dados é a unidade da fala dos professores em relação as suas respostas, pois apesar de estes pertencerem a comunidades diferentes e de cidades diferentes (professores da capital e da região metropolitana), os dados apresentaram uma unidade muito significativa, mostrando que houve um entrecruzamento das falas e seus depoimentos apresentam uma representação coletiva sobre o tema.

Os alunos envolvidos com o *bullying*, tanto os agressores, as vítimas ou aqueles que somente presenciam, têm sua vida escolar e pessoal afetadas pelo fenômeno (FANTE, 2005). Por isso, cabe ao professor da escola básica ou mesmo de todos os níveis de ensino estar preparado para trabalhar com essas situações no seu dia a dia. Dessa forma, é muito importante que sua formação seja de qualidade e que não esteja pautada somente no senso comum de que a escola é um ambiente ideal e de que dará conta de todos os problemas sociais.

Parece existir certa “insegurança social” no interior das escolas, locais esses que já foram espaços considerados de plena segurança para aqueles que ali adentravam. As escolas agora se apresentam como espaços nos quais as violências se encontram presentes.

Os resultados apresentados permitem traçar um panorama da representação que o professor da escola pública tem em relação ao *bullying* e apontar que as políticas educacionais propostas, tendo como base a legislação pós-promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), não contemplam esse fenômeno nas legislações decorrentes da LDBEN, mesmo apesar de o *bullying* sempre existir e seus estudos científicos terem se iniciado na década de 1980. Em contrapartida, o profissional que atua na escola de educação básica já se depara com esses atos de violência diariamente e ele sente necessidade de intervir diante dessa situação. Faz-se necessário, portanto, políticas que priorizem a formação e a valorização dos profissionais da educação.

Com base nesse estudo, é preciso ressaltar que esses professores apresentam uma ideia ancorada sobre *bullying* em sala de aula, não sendo um problema que ele vai solucionar sozinho, mas no coletivo do espaço escolar.

No coletivo é necessário se fazer contribuições para a melhoria da escola e que se construa uma escola de qualidade. Vale lembrar que o conhecimento é dinâmico e se no momento da formação inicial o *bullying* não era contemplado, agora o fenômeno está presente nas escolas. Assim, pode-se dizer que ao estudar o *bullying* em relação às políticas sociais e educacionais de formação de professores, perceberam-se as fragilidades e deficiências desse processo.

Para fugir da triste realidade que aflige hoje a educação nacional, é preciso que os profissionais da educação apresentem uma formação de qualidade, para que possam realizar um trabalho de qualidade com os alunos. Estes seriam fatores que poderiam melhorar os níveis de desenvolvimento no Brasil.

A formação de professores deveria ser priorizada por meio de políticas adequadas, já que esta formação tem uma interferência direta no trabalho do professor. A presente pesquisa deixou muitas questões em aberto e a necessidade de um aprofundamento nas representações que a comunidade escolar tem sobre o *bullying* com os pais, funcionários, direção e equipe pedagógica. Para isso, outras pesquisas seriam de fundamental importância por trazerem indicações e subsídios

para a superação desse fenômeno na escola, que tem uma forte influência na vida dos alunos e no trabalho docente.

## REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Miriam et al. **Juventude, violência e vulnerabilidade social na América Latina: desafios para políticas públicas**. Brasília: UNESCO, 2002.

ABRAMOVAY, Miriam; LIMA, Fabiano; VARELLA, Santiago. Percepções dos alunos sobre as repercussões da violência nos estudos e na interação social na escola. In: ABRAMOVAY, Miriam (Org.). **Escola e violência**. Brasília: UNESCO, UCB, 2003. p. 89-117.

ABRAMOVAY, Miriam; RUA, Maria das Graças. **Violências nas escolas**. Brasília: UNESCO, Coordenação DST/AIDS do Ministério da Saúde, Secretaria de Estados dos Direitos Humanos do Ministério da Justiça, CNPq, Instituto Ayrton Senna, UNAIDS, Banco Mundial, USAID, Fundação Ford, CONSED, UNDIME, 2002.

ABRAPIA. Associação Brasileira Multiprofissional de Proteção à Infância e à Adolescência. Programa de Redução do Comportamento Agressivo entre Estudantes. Disponível em: <<http://www.observatoriodainfancia.com.br/IMG/pdf/doc-154.pdf>>. Acesso em: 30 ago. 2011.

ALMEIDA, Ana Maria de. A pesquisa em representações sociais: proposições teórico-metodológicas. In: SANTOS, M. F. S.; ALMEIDA, L. M. **Diálogos com a Teoria das Representações Sociais**. Pernambuco: Editora Universitária da UFPE, 2005. p. 130-142.

ANDRÉ, Marli. Pesquisa, formação e prática docente. In: ANDRÉ, Marli (Org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. Campinas: Papirus, 2001. p. 55-69.

ANDRÉ, Marli; HOBOLD, Márcia de Souza; PASSOS, Laurizete Ferregut. Os saberes do trabalho docente nas representações de estudantes de licenciatura.

X CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE E I SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS, SUBJETIVIDADE E EDUCAÇÃO, Curitiba: Champagnat, 2011. p. 15.923-15.935.

Disponível em: <[http://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/6217\\_3658.pdf](http://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/6217_3658.pdf)>. Acesso em: 28 jan. 2012.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1994.

BOBBIO, Norberto; MATEUCCI, Nicola; PASQUINO, Gianfranco. **Dicionário de política**. Brasília: UNB, 2008. v. 2.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil, de 05 de outubro de 1988. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm)>. Acesso em: 16 jun. 2011.

BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente. Casa Civil. **Lei n.º 8.069**, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm)>. Acesso em: 12 de maio 2011.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm)>. Acesso em: 7 out. 2010.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE n.º1**, de 29 de janeiro de 1999. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores na Modalidade Normal em nível Médio. Disponível em: <[http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/diretrizes\\_p0500-0518\\_c.pdf](http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/diretrizes_p0500-0518_c.pdf)>. Acesso em: 24 maio 2011.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB n.º1**, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1\\_2.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf)>. Acesso em: 24 maio 2011.

BRASIL. Lei n.º 11.274, de 06 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a educação de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 06 fev. 2006. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm)>. Acesso em: 3 de jun. 2011.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP n.º1**, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_06.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf)>. Acesso em: 28 jan. 2012.

BRASIL. Emenda constitucional n.º 53, de 19 de dezembro de 2006. Dá nova redação aos art. 7, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 19 de dez. de 2006. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/emendas/emc/emc53.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc53.htm)>. Acesso em: 8 abr. 2011.

BRASIL. Decreto n.º 6094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com os municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 24 abr. 2007. Disponível em: <<http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/94807/decreto-6094-07>>. Acesso em: 28 de jan. 2012.

BRASIL. Emenda constitucional n.º 64, de 4 de fevereiro de 2010. Altera o art. 6º da Constituição Federal, para introduzir a alimentação como direito social. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 4 fev. 2010. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/Emendas/Emc/emc64.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc64.htm)>. Acesso em: 8 abr. 2011.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução n.º 4**, de 13 de julho de 2010. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Disponível em: <<http://www.ceepi.pro.br/Norma%20federal/2010%20Res%20CNE.CEB%2004-Diretrizes%20da%20EB.pdf>>. Acesso em: 12 maio 2011.

BRASIL. Comissões de educação 14 de junho de 2011. **Senado aprova inclusão de combate ao bullying na LDB**. Disponível em: <<http://www.senado.gov.br/noticias/senado-aprova-inclusao-de-combate-ao-bullying-na-ldb.aspx>>. Acesso em: 30 ago. 2011.

BRZEZINSKI, Iria. Política de formação de professores: a formação do professor “primário” na Lei n.º 9.394/96 e em seus desdobramentos. In: BRZEZINSKI, Iria (Org.). **LDB Interpretada: diversos olhares se entrecruzam**. São Paulo: Editora Cortez, 2007. p. 169-196.

CASTELLAIN, Mirian Célia; PRYJMA, Marielda Ferreira. Estratégias interdisciplinares na educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental. In: EYNG, Ana Maria (Org.). **Planejamento e gestão educacional: numa perspectiva sistêmica – parte II**. Curitiba: Champagnat, 2002. p. 94-106.

CHARLOT, Bernard. **Relação com o saber, formação dos professores e globalização: questões para a educação hoje**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

CHAUÍ, Marilena S. Uma ideologia perversa. In: **Intelectuais analisam 500 anos de Brasil**. Brasil 500 d.c. Folha on-line,, SP. 14 mar. 1999. Disponível em: <[http://www1.folha.uol.com.br/fol/brasil500/dc\\_1\\_4.htm](http://www1.folha.uol.com.br/fol/brasil500/dc_1_4.htm)>. Acesso em: 26 ago.2011.

CURITIBA. Câmara de Curitiba. Lei Ordinária n.º 13.632, de 18 de novembro de 2010. Dispõem sobre a política “antibullying” nas instituições de ensino no município de Curitiba. **Diário Oficial do Município**, Curitiba, n. 87, 23 nov. 2010. Disponível em: <[http://www.cmc.pr.gov.br/wspl/sistema/ProposicaoDetalhesForm.do?select\\_action=&ordena=005.00123.2010&popup=s&chamado por link&pro id=63227](http://www.cmc.pr.gov.br/wspl/sistema/ProposicaoDetalhesForm.do?select_action=&ordena=005.00123.2010&popup=s&chamado%20por%20link&pro_id=63227)>. Acesso em: 06 abr. 2011.

DAVOK, Delsi Fries. Qualidade em educação. Avaliação (Campinas), v. 12, n. 3, p. 505-513, set, 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/aval/v12n3/a07v12n3.pdf>>. Acesso em: 26 de jan. 2012.

DEBARBIEUX, Eric. A violência na escola francesa: 30 anos de construção social do objeto. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 27, n. 1, p. 163-189,2001.

Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v27n1/a11v27n1.pdf>>. Acesso em: 10 de out. 2011.

ENS, Romilda Teodora. **Significados da pesquisa segundo alunos e professores de um curso de Pedagogia**. 2006. Tese (Doutorado em Educação – Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

ENS, Romilda Teodora; RIBEIRO, Rudinei. *Bullying* “na” e “da” escola: Desafios para políticas de formação de professores. In: GISI, Maria Lourdes; ENS, Romilda Teodora (Org.). **Bullying nas escolas**: estratégias de intervenção e formação de professores. Ijuí: Rio Grande do Sul, 2011. p. 67-94.

ENS, Romilda Teodora; EYNG, Ana Maria; GISI, Maria Lourdes. O trabalho do professor nas representações sociais de alunos de licenciatura em pedagogia e biologia. In: ENS, Romilda Teodora; VOSGERAU, Dilmeire Sant’Anna Ramos; BEHRENS, Marilda Aparecida (Org.). **Trabalho do professor e saberes docentes**. Curitiba: Champagnat, 2009. p. 125-140.

EYNG, Ana Maria. Convivência e violências nas escolas: A dinâmica dos sujeitos e contextos na configuração do *bullying*. In: GISI, Maria Lourdes; ENS, Romilda Teodora (Org.). **Bullying nas escolas**: estratégias de intervenção e formação de professores. Ijuí: Rio Grande do Sul, 2011. p. 97-133.

EYNG, Ana Maria. Educação Básica de Qualidade para todos: políticas e prática no contexto da escola pública. Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE), 2009. Disponível em: <[http://www.anpae.org.br/congressos\\_antigos/simposio2009/26.pdf](http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2009/26.pdf)>. Acesso em: 26 de jan. 2012. p. 1-14.

EYNG, Ana Maria. **Projeto**: Educação básica de qualidade: políticas e práticas no contexto das escolas públicas. Observatório de Violências nas Escolas – PUCPR, 2009.

EYNG, Ana Maria; GISI, Maria Lourdes; ENS, Romilda Teodora. Violências nas escolas e representações sociais: um diálogo necessário no cotidiano escolar. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 9, n. 28, p.467-480, set/dez. 2009.

ESTEVE, José M. Mudanças sociais e função docente. In: NÓVOA, Antônio (Org.). **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1995. p. 93-124.

FANTE, Cléo. **Fenômeno bullying**: como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz. Campinas: Verus Editora, 2005.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto Ferreira. Supervisão educacional: novas exigências, novos conceitos, novos significados. In: RANGEL, Mary. **Supervisão pedagógica**: princípios e práticas. 9. ed. São Paulo: Papirus, 2008. p. 57-67.

FILGUEIRA, Luiz. O neoliberalismo do Brasil: estrutura, dinâmica e ajuste do modelo econômico. In: BASUALDO, Eduardo M.; ARCEO, Enrique. **Neoliberalismo y**

**setores dominantes:** tendências globales e experiências nacionais. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciências Sociales CLACSO, 2006. p. 179-206.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. Representações Sociais, Ideologia e Desenvolvimento da Consciência. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 121, p. 169-186, jan./abr, 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v34n121/a08n121.pdf>>. Acesso em: 10 out. 2011.

FREAZA, Valesca Moreira. **Aposentadoria:** prêmio ou castigo? Um estudo exploratório. 2010, 137 f. Dissertação (Mestrado Profissionalizante em Administração) – Faculdade de Economia e Finanças – IBMEC, Rio de Janeiro, 2010. Disponível em: <[http://www.ibmecrj.br/sub/RJ/files/dissert\\_mestrado/ADM\\_valescafrezza\\_mai10.pdf](http://www.ibmecrj.br/sub/RJ/files/dissert_mestrado/ADM_valescafrezza_mai10.pdf)>. Acesso em: 15 de maio 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 28. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 36 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

FRIZZO, Mariza Nunes. As políticas públicas e a formação do professor. In: BONETI, Lindomar Wessler (Org.). **Educação exclusão e cidadania.** Ijuí: Unijuí, 2003. p. 81-89.

GARCIA, Carlos Marcelo. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, Antônio. **Os professores e sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1995. p. 51-76.

GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de professores:** para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** São Paulo: Atlas, 1996.

\_\_\_\_\_. Métodos e técnicas de pesquisa social. São Paulo: Atlas, 2008.

GILLY, Michel. As representações sociais no campo da educação. In: JODELET, Denise. **As representações Sociais.** Rio de Janeiro: EDUERJ, 2001. p. 321-341.

GISI, Maria Lourdes. Políticas de formação de professores e a ocorrência do *bullying* nas escolas de educação básica. In: GISI, Maria Lourdes; ENS, Romilda Teodora. (Org.). **Bullying nas escolas:** estratégias de intervenção e formação de professores. Ijuí: Rio Grande do Sul, 2011. p. 97-133.

GISI, Maria Lourdes. Políticas de formação de professores e a violência na escola. CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE E III CONGRESSO IBERO-AMERICANO SOBRE VIOLÊNCIAS NAS ESCOLAS – CIAVE, Curitiba: Champagnat, 2008. p. 11519-11530. Disponível em: <<http://www.catedra.ucb.br/sites/100/122/00000834.pdf>>. Acesso em: 01 out. 2010.

HUBERMAN, A. M. O ciclo de ida profissional dos professores e seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, Antonio: **Vida de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995. p. 31-62. (Coleção Ciências da Educação). ISBN 972-0-34104-1.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2002.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br>>. Acesso em: 02 de fev. 2012.

JODELET, Denise. **As Representações Sociais**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2001.

JODELET, Denise. Representações sociais: história e avanços tecnológicos: vinte anos da teoria das representações sociais no Brasil. In: OLIVEIRA, Denise Cristina de; CAMPOS, Pedro Humberto Faria (Org.). **Representações Sociais**: uma teoria sem fronteiras. Rio de Janeiro: Museu da República, 2005. (Coleção Memória Social). p. 11-21.

JODELET, Denise. Representações Sociais: um domínio em expansão. In: \_\_\_\_\_. **As Representações Sociais**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2001. p. 17-44.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2008.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MACEDO, Rosa Maria de Almeida; BOMFIM, Maria do Carmo Alves. Violências na escola. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 9, n. 28, p. 605-618, set/dez. 2009.

MARQUES, Sergio Corrêa; TYRRELL, Maria Antonieta Rubio; OLIVEIRA, Deniza Cristina de. A produção científica da enfermagem na perspectiva da representação social: Brasil, 1975-2001. **Rev. Latino-Am. Enfermagem**, 2006, v. 14, n. 5 p. 102-129. Disponível em: <[http://www.scielo.br/pdf/rlae/v14n5/pt\\_v14n5a19.pdf](http://www.scielo.br/pdf/rlae/v14n5/pt_v14n5a19.pdf)>. Acesso em: 30 de jan. 2012. ISSN 0104-1169.

MESQUIDA, Peri. Esse é meu corpo: corpo, violência e educação à luz do pensamento de Paulo Freire. CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE E III CONGRESSO IBERO-AMERICANO SOBRE VIOLÊNCIAS NAS ESCOLAS – CIAVE, Curitiba: Champagnat, 2008. Disponível em: <[http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/941\\_848.pdf](http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/941_848.pdf)>. Acesso em: 06 jun. 2010. p. 3316-3325.

MICHAUD, Yves. **A violência**. Tradução: L. Garcia. São Paulo: Ática, 1989.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: Hucitec – Abrasco, 1996.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti et al. **Escola e aprendizagem da docência:** processos de investigação e formação. São Carlos: EdUFSCar, 2002.

MOREIRA, Antônio Flávio; CANDAU, Vera Maria. **Multiculturalismo:** diferenças cultura e práticas pedagógicas. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais:** investigações em Psicologia Social. Petrópolis: Vozes, 2009.

\_\_\_\_\_. Das representações coletivas às representações sociais: elementos para uma história. In: JODELET, Denise. (Org.). **Representações sociais.** Rio de Janeiro: EDUERJ, 2001. p. 45-66.

NOGUEIRA, Rosana Maria César Del Piccchia de Araújo. **Violências nas escolas e juventude:** um estudo sobre o *bullying* escolar. 2007. 258f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

NÓVOA, Antônio. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, Antônio. **Os professores e sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1995. p. 15-33.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Política educativa, crise da escola e a promoção de justiça social. In: FERREIRA, Eliza Bortolozzi; OLIVEIRA, Dalila Andrade (Org.). **Crise da escola e políticas educativas.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009. p. 17-32.

PÁDUA, Elisabete Matallo Marchesini de. **Metodologia da pesquisa:** abordagem teórico-prática. 13. ed. São Paulo: Papyrus, 2004.

PARANÁ. Secretaria de Segurança Pública. Apresenta informações sobre a Patrulha Escolar. Disponível em:  
<<http://www.seguranca.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=26>>. Acesso em: 31 jan. 2012.

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

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ. Pesquisa e pós-graduação *Stricto Sensu*. Projeto Políticas de Formação de Professores e as Representações do Trabalho Docente. Disponível em:  
<<http://www.pucpr.br/cursos/programas/ppge/projetos.php?pesquisa=6907>>. Acesso em: 15 set. de 2010.

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ. Pesquisa e pós-graduação *Stricto Sensu*. Projeto Políticas, Gestão, Violências e Mediação no Espaço Escolar. Disponível em:  
<<http://pucpr.br/cursos/programas/ppge/projetos.php?pesquisa=6905>>. Acesso em: 15 set. 2010.

RIO DE JANEIRO. Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro. Lei n.º 5.089, de 06 de outubro de 2009. Dispõe sobre a inclusão de medidas de conscientização,

prevenção e combate ao *bullying* escolar no projeto pedagógico elaborado pelas escolas públicas do Município do Rio de Janeiro e dá outras providências.

Disponível em:

<[http://www.soperj.org.br/nsocio/textos\\_detalhe.asp?ld=959](http://www.soperj.org.br/nsocio/textos_detalhe.asp?ld=959)>. Acesso em: 18 jan. 2012.

ROTHEN, José Carlos; SCHULZ, Almiro. SINAES: do documento original à legislação. **Diálogo**, Curitiba, v. 7, n. 21, p. 163-180, maio/ago. 2007.

SÁ, Celso Pereira de. **Núcleo central das representações sociais**. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 1996.

\_\_\_\_\_. Representações Sociais: o conceito e o estado atual da teoria. In: SPINK, Mary Jane (Org.). **O conhecimento no cotidiano**: as representações sociais na perspectiva da psicologia social. São Paulo: Brasiliense, 1993. p. 19-45.

SACRISTÁN, J. G. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Profissão professor**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995.

SÃO PAULO. Prefeitura do Município de São Paulo. Decreto n.º 51.290, de 11 de fevereiro de 2010. Regulamenta a Lei n.º 14.957, de 16 de julho de 2009, que dispõe sobre a inclusão de medidas de conscientização, prevenção e combate ao *bullying* escolar no projeto pedagógico elaborado pelas escolas públicas da Educação Básica do Município de São Paulo. Disponível em: <<http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Projetos/supervisao/Anonimo/DOC2010/D51290INCLUIBullyingNoPP.htm>>. Acesso em: 19 jan. 2012.

SAVIANI, Dermeval. Da nova LDB ao Novo Plano Nacional de Educação por uma outra política educacional. Campinas, SP: Autores Associados, 1998.

SPHINX BRASIL. Sphinx léxica - software 5.1. Disponível em: <<http://www.sphinxbrasil.com/cms/sphinx-lexica>>. Acesso em: 04 abr. 2011.

SOUZA, Clarilza Prado de; BÔAS, Lúcia Pintor Santiso Villas. **Contribuições para as políticas de formação de professor**. In: Jornada Internacional sobre Representações Sociais, 7. Conferência Brasileira sobre Representações Sociais, 5. 2011, Vitória. Anais dos programas e resumos: GM Editora, 2011. p. 46.

TESSARO, Adriana. **Estigma e preconceitos como expressões da exclusão escolar**: uma questão na formação de professores? Maringá, 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2004.

TORRES, Carlos Alberto; O' CADIZ, Maria Del Pilar; WONG, Pia Lindquist. **Educação e democracia**: a práxis de Paulo Freire em São Paulo. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2002.

VIEIRA, Evaldo. **Os direitos e a política social**. São Paulo: Cortez, 2007.

**ANEXOS**

## ANEXO A – ENTREVISTA ESTRUTURADA COM PROFESSORES

### ENTREVISTA ESTRUTURADA - PROFESSORES

*Escola:* \_\_\_\_\_ *Professor (a) de:* \_\_\_\_\_ *Idade:* \_\_\_\_\_

**1. Sexo:**

- Masculino  Feminino

**2. Como você se considera?**

- Branco  Negro  Pardo  Amarelo  Indígena

**3. Estado civil?**

- Solteiro  Casado  Divorciado  
 União Estável  Viúvo

**4. Qual a sua religião?**

- Católico  Evangélico  Outras  
 Nenhuma  Não Sei

**5. Onde nasceu? Cidade? Estado?**

**6. Você tem filhos? ( ) Sim ( ) Não Se sim, quantos?**

**7. Quais suas idades?**

**8. Em que bairro você mora?**

**9. O bairro onde mora é o mesmo no qual trabalha? ( ) Sim ( ) Não. Se não, como considera a distância entre sua residência e a escola na qual trabalha:**

- Perto  Longe  Muito longe

**10. Em relação a sua moradia:**

- Própria quitada  
 Própria financiada  
 Alugada  
 Cedida  
 Em área de ocupação irregular

**11. Quantos quartos tem em sua casa?**

- 1  2  3  4  5  6  Mais de 6

**12. Quantas pessoas moram na sua casa, incluindo você?**

- 1 pessoa  2 pessoas  
 3 pessoas  4 pessoas  
 5 pessoas  Mais de 5 pessoas

**13. Qual sua renda familiar?**

- Menos de 1 salário  1 salário  
 De 2 a 4 salários  De 5 a 7 salários  
 De 8 a 10 salários  Mais de 10 salários

**14. Tem acesso ao computador? ( ) Sim ( ) Não. Caso afirmativo, onde?**

- Em casa  Na escola  Lan house  
 Outros \_\_\_\_\_

**15. Qual seu nível de escolaridade?**

- Ensino Superior  Especialização  Mestrado  
 Doutorado

**16. Quais são os tipos de dificuldades apresentadas pelos alunos que você encaminha para a equipe pedagógica/administrativa?**

**17. Você alguma vez já sentiu/sente medo na escola? ( ) Sim ( ) Não. Em caso afirmativo, você sentiu/sente medo de:**

- Invasão de pessoas estranhas à escola  Gangues  
 Roubo/furto  Ameaças  
 Traficantes  Brigas  
 Armas  Polícia  
 Alunos  Funcionários  
 Outros prof<sup>o</sup>  Outro: \_\_\_\_\_

**18. Existe entre os alunos, insultos, deboches e ameaças? ( ) Sim ( ) Não. Em caso afirmativo, indique o meio utilizado:**

- Celular  Orkut  
 E-mail  Chats  
 Blogs  Pessoalmente  
 Outro \_\_\_\_\_

**19. Quem está mais envolvido, nos casos de violência (brigas, xingar, empurrar, ameaçar, constranger, apelidar, etc.) ocorridos na escola em que você trabalha?**

- As crianças individualmente  Grupos de crianças  
 Crianças e professores  Somente professores  
 Funcionários  Não há violência

**20. Os casos mais frequentes de violência (brigas, xingar, empurrar, ameaçar, constranger, apelidar, etc.) com as crianças na escola ocorre:**

- Entre meninos  
 Entre meninas  
 Entre meninos e meninas  
 Entre crianças maiores e menores  
 Entre crianças da mesma idade  
 Entre grupos de crianças (gangues)  
 Entre crianças mais fortes e mais fracas  
 Não ocorrem violências entre crianças

**21. Você já ouviu falar sobre o Bullying? ( ) Sim ( ) Não O que você entende por Bullying?**

**22. Na sua opinião, Bullying é uma forma de violência?**

- Sim  Não

**23. Considerando que Bullying se caracteriza como uma ação/comportamento de forma repetitiva, por um período prolongado, contra uma mesma vítima, mais frágil que o agressor, que tipos de manifestações ocorrem na escola, que você caracteriza como Bullying?**

**24. Em quais espaços físicos da escola há maior incidência de atitudes que caracterizam o bullying?**

- Corredores e escadas  
 Banheiros  
 Pátio/recreio  
 A sala de aula  
 Frente à escola  
 Não existem locais específicos  
 Outros: \_\_\_\_\_

**25. Em sua opinião os casos mais frequentes de Bullying estão relacionados a: (Pode marcar mais de uma opção)**

- |  |   |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> Peso            | <input type="checkbox"/> Estatura           |
| <input type="checkbox"/> Deficiências    | <input type="checkbox"/> Aparência estética |
| <input type="checkbox"/> Condição social | <input type="checkbox"/> Raça               |
| <input type="checkbox"/> Sexualidade     | <input type="checkbox"/> Higiene            |
| <input type="checkbox"/> Outros: _____   |   |

**26. Qual a sua ação diante de vítimas nos casos de bullying?**

**27. Qual a sua ação diante de agressores nos casos de bullying?**

**28. Em sua formação inicial, foram abordadas questões relacionadas a:**

- Direitos da criança e do Adolescente - ( ) Sim ( ) Não  
 Diversidade - ( ) Sim ( ) Não  
 Multiculturalismo - ( ) Sim ( ) Não  
 Violência - ( ) Sim ( ) Não  
 Bullying - ( ) Sim ( ) Não

**29. Em que aspectos a sua formação inicial serviu como subsídio para o enfrentamento dessas questões na escola?**

**30. Em que aspectos a sua formação inicial deixou à desejar para o enfrentamento dessas questões na escola?**

Fonte: Banco de dados do Observatório de Violências nas Escolas PUCPR – 2010/2011.

## **ANEXO B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA OS ENTREVISTADOS MAIORES DE 18 ANOS**

Nome da escola :

Município :

Data: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

Categoria de entrevistada: Pais

Você está sendo convidada (o) a participar de uma pesquisa que objetiva analisar as contribuições das políticas sociais como fator de redução das desigualdades sociais, para a maior inclusão social e garantia dos direitos da Criança e do Adolescente na efetivação da educação básica de qualidade para todos no contexto das escolas públicas. Ao integrar este estudo você estará permitindo a utilização dos dados aqui fornecidos, porém informamos que sua privacidade será respeitada, ou seja, seu nome ou qualquer outro dado ou elemento que possa, de qualquer forma, o (a) identificar, será mantido em sigilo, estando ainda totalmente ciente de que não há nenhum valor econômico, a receber ou a pagar, pela participação. Somente o (a) pesquisador (a) terá acesso às suas informações e após o registro destas o documento será destruído. Você tem liberdade de se recusar a participar e ainda se recusar a continuar participando em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo pessoal.

-----  
Ana Maria Eyng – pesquisadora responsável  
Telefones: 3271 1655/3271-2242 PUCPR

Tendo em vista o esclarecimento acima apresentado, eu, manifesto livremente meu consentimento em participar da pesquisa.

Nº	NOME DO PARTICIPANTE	ASSINATURA DO PARTICIPANTE
01		
02		
03		
04		
05		
06		
07		
08		
09		
10		
11		
12		
13		
14		
15		
16		
17		
18		
19		
20		

Entrevistador:

---