UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
ESCOLA DE ENFERMAGEM DE RIBEIRÃO PRETO

FLÁVIA CARVALHO MALTA DE MELLO

**Representações sociais de professores sobre o *bullying* e seu
enfrentamento no contexto da prática docente**

RIBEIRÃO PRETO
2018

FLÁVIA CARVALHO MALTA DE MELLO

**Representações sociais de professores sobre o *bullying* e seu
enfrentamento no contexto da prática docente**

Tese apresentada à Escola de Enfermagem
de Ribeirão Preto da Universidade de São
Paulo para obtenção do título de Doutora
em Ciências. Programa de Pós-Graduação
Enfermagem em Saúde Pública.

Linha de Pesquisa: Assistência à Criança e
ao Adolescente.

Orientadora: Prof. Dra. Marta Angélica
Iossi Silva

RIBEIRÃO PRETO

2018

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Mello, Flávia Carvalho Malta de

Representações sociais de professores sobre o *bullying* e seu enfrentamento no contexto da prática docente. Ribeirão Preto, 2018.

142p. : il. ; 30 cm

Tese de Doutorado, apresentada à Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto/USP.
Área de concentração: Enfermagem Saúde Pública.

Orientadora: Marta Angélica Iossi Silva

1. *Bullying*. 2. Violência. 3. Intersetorialidade. 4. Enfrentamento. 5. Representações Sociais.

MELLO, Flávia Carvalho Malta de

Representações sociais de professores sobre o *bullying* e seu enfrentamento no contexto da prática docente.

Tese apresentada à Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Doutora em Ciências. Programa de Pós-Graduação Enfermagem em Saúde Pública.

Aprovado em ____/____/____

Banca Examinadora

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Financiamento:

Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), processo 140175/2015-6

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho ao meu amado e saudoso pai, **Aquiles Malta**, *in memoriam*. Sua partida recente deixou-nos uma profunda dor e saudades imensas. Este grande e honrado homem, de qualidades raras nesse mundo, foi uma pessoa maravilhosa, simples, amiga, solidária e amorosa. Carregava um sorriso contagiante na face, tornando a vida de quem estivesse ao seu lado mais leve e doce. Dedicado à família, um esposo, um pai e um avô carinhoso e afetuoso. Meu pai, grande incentivador e orgulhoso de seus 3 filhos, certamente estaria vibrando e muito feliz com a conclusão de meu trabalho de doutorado. Papai, a minha caminhada nessa vida está mais árdua, sem cor e sem brilho, no entanto, agradeço imensamente a Deus por ter sido sua filha e por termos tido uma relação tão linda e pautada no amor, com cumplicidade e respeito. Se tenho orgulho de alguma coisa na minha vida, foi o fato de ter sido sua filha e de tê-lo amado tão intensamente. Minha eterna gratidão e amor a você papai, descanse em paz, meu querido.

AGRADECIMENTOS ESPECIAIS

A **Deus** que sempre busquei e que me fortaleceu, sobretudo, nos momentos finais e mais difíceis pelos quais passei nessa caminhada, em especial na perda de meu paizinho amado.

À professora Doutora, **Marta Angélica Iossi Silva**, pela orientação segura, dedicada e competente. Meus mais profundos agradecimentos pelo apoio, paciência, generosidade, amizade e contribuição, fundamentais e imprescindíveis, na condução e conclusão deste trabalho. Tenho plena convicção de que nosso encontro, que se desdobrou nessa caminhada ao longo desse processo, foi mais uma das maravilhosas obras de Deus. Meus agradecimentos extensivos à sua família, sobretudo ao **Ricardo** e à **Pâmela**.

Às minhas amadas e queridas filhas, **Mariana** e **Ana Júlia**. Minhas mais sinceras desculpas se não pude dar-lhes a atenção que necessitavam em certas ocasiões essenciais da vida de vocês. No entanto, vocês foram fundamentais para mim em todos os momentos dessa minha trajetória, desde o ingresso até a conclusão de meu doutoramento. Toda conquista empreendida é para vocês e por vocês, meus tesouros mais preciosos.

Ao **Charles**, meu amado companheiro de jornada na vida e pai de minhas preciosas e amadas filhas, por sempre ter acreditado que eu era capaz. Por compreender-me e apoiar-me e impulsionar-me nos momentos mais árduos e desanimadores, enfim, por ser meu porto seguro e meu agente catalisador neste processo.

A minha querida e amada irmã, **Deborah**, que sempre me incentivou a buscar a pós-graduação. Sou muito grata a você nesta vida. Sua fortaleza, competência e amor ao próximo no formato de solidariedade sempre me inspiraram. Você sempre esteve ao meu lado na vida, sendo o esteio de nossa família e, sobretudo, me apoiando ao longo de minha trajetória acadêmica, com suas valiosas e irrestritas contribuições.

À minha mãezinha, **Dirce**, que amo incondicionalmente, que, mesmo à distância, apoiou-me diariamente, orando a Deus para que Ele me desse força nessa trajetória. Você, mamãe, e o meu papai, **Aquiles**, sempre foram meus alicerces e porto seguro durante toda a minha vida. Peço a Deus que a console e a fortaleça nesses dias difíceis pela perda de nosso amado e querido papai.

Ao meu querido e amado irmão, **Achiles Júnior**, que mesmo à distância, sempre esteve ao meu lado, quer seja pelo Skype, em pensamento ou em oração, incentivando-me com palavras carinhosas, demonstrando que o amor fraterno e a solidariedade são capazes de vencer qualquer barreira ou distância física.

À Coordenação do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) pela ajuda financeira prestada entre o período de 01/02/2015 a 03/05/2016.

Aos docentes do Curso do Programa de Pós-graduação Enfermagem em Saúde Pública da Universidade de São Paulo pela competência e contribuição de suas disciplinas no Programa de Pós-graduação.

Às professoras, Dra. **Maria das Graças Bomfim de Carvalho** e Dra. **Marlene Fagundes Carvalho Gonçalves**, pelas pertinentes contribuições por ocasião do Exame de Qualificação da Tese em 14/10/2015.

Aos professores, **Elis Palma Priotto**, **Marlene Fagundes Carvalho Gonçalves** e **Julliane Messias Cordeiro**, por aceitarem participar da Comissão Examinadora de defesa pública desse trabalho.

Aos docentes e colegas pesquisadores do Núcleo de Estudos, Ensino e Pesquisa do Programa de Atenção Primária à Saúde Escolar (PROASE) pelas parcerias, contribuições e amizades que foram construídas durante essa trajetória.

A todos os funcionários, em especial à Shirley Figueiredo e demais docentes do Programa de Pós-Graduação Enfermagem em Saúde Pública.

Um agradecimento mais que especial aos meus queridos amigos que estiveram juntos comigo nessa longa caminhada acadêmica e que, mesmo antes da entrada oficial no Programa, já estávamos estabelecendo amizade e valiosas parcerias de sucesso com cada artigo aprovado. Neste sentido, tenho gratidão e muito carinho a vocês, meus queridos: **Jorge Luiz da Silva**; **Wanderlei Abadio Oliveira**; **Iara Falleiros Braga**; **Marilurdes Faria**; **Julliane Messias Cordeiro Sampaio** e **Elis Palma Priotto**.

Aos professores entrevistados das 4 escolas visitadas na rede municipal de ensino de Ribeirão Preto, bem como aos diretores destas, por terem concordado em dar entrevistas. Tal material apreendido junto aos sujeitos de minha pesquisa consistiu em valiosíssimos depoimentos que contribuíram muito no desvelamento das Representações Sociais construídas sobre o fenômeno *bullying*.

À **Marjorye Medeiros** por sua importante contribuição na transcrição de algumas entrevistas durante o trabalho de campo.

[...] Eu diria que os educadores são como as velhas árvores. Possuem uma face, um nome, uma “estória” a ser contada. Habitam um mundo em que o que vale é a relação que os liga aos alunos, sendo que cada aluno é uma “entidade” sui generis, portador de um nome, também de uma “estória”, sofrendo tristezas e alimentando esperanças. E a educação é algo para acontecer nesse espaço invisível e denso, que se estabelece a dois. Espaço artesanal.

Rubem Alves (2000, p. 19).

RESUMO

MELLO, F. C. M. **Representações sociais de professores sobre o *bullying* e seu enfrentamento no contexto da prática docente**. 2018. 142 f. Tese (doutorado) – Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2018.

Estudos nacionais e internacionais têm revelado que o *bullying* expõe crianças e adolescentes à condição de vulnerabilidade. Sabe-se também que não é a escola a única responsável pela produção de violência neste contexto, pois trata-se de um fenômeno complexo, dinâmico, multifacetado e multicausal, com raízes também em questões de ordem macrossociais e econômicas, exigindo, portanto, enfrentamentos no contexto da intersectorialidade. Este estudo cuja abordagem metodológica foi qualitativa, teve como objetivos apreender as representações sociais dos professores sobre o *bullying* entre os alunos e conhecer as estratégias adotadas frente ao fenômeno no contexto da prática docente. A pesquisa foi desenvolvida em 4 escolas da rede municipal de educação, localizadas na Região Norte da cidade de Ribeirão Preto, Estado de São Paulo, as quais foram selecionadas por fazerem parte do contexto de atuação profissional da pesquisadora. Por conseguinte, o grupo participante foi representado por 10 professores de quintos anos do primeiro segmento do Ensino Fundamental. Como instrumento de coleta de dados, optou-se pela entrevista semiestruturada e a análise dos dados foi realizada à luz da Teoria das Representações Sociais. Reconhece-se que os professores são sujeitos de transformação com possibilidades de (re) construção de práticas que sejam referência no enfrentamento do fenômeno na escola. Os resultados demonstraram que os professores sabem conceituar teoricamente o fenômeno *bullying*, reconhecem que o problema afeta a dinâmica escolar em vários aspectos, causando exclusão e impactos negativos na aprendizagem, na saúde e no desenvolvimento do aluno, assim como nas relações sociais e no ambiente escolar. O estudo revelou dois grandes desafios aos docentes: 1º) A dificuldade no reconhecimento do fenômeno frente a outros tipos de violência manifestados no contexto, tais como atos isolados e não repetitivos de violência escolar. Embora, teoricamente, os docentes soubessem conceituar o fenômeno, talvez pelo fato da mídia abordá-lo em quantidade excessiva, contudo, na prática, o reconhecimento do problema é algo complexo. 2º) O outro desafio revelado pelo estudo é a ausência de trabalho articulado e intersectorial frente ao fenômeno, salvo alguns projetos desconectados e não resolutivos, reforçados na transmissão de valores morais aos alunos. Observou-se que os professores entrevistados agiram pontual e emergencialmente, porém, não de modo a enfrentar efetivamente o fenômeno. Não evidenciamos nenhuma ação articulada entre direção da escola e professores, entre escola e Secretaria Municipal da Educação e tampouco entre escola e serviços de saúde, ou demais áreas sociais adjacentes. Os professores não se furtaram em buscar formas de combate aos vários tipos de violência escolar, ainda que pontuais e desarticuladas. Entretanto, tais ações não se mostraram efetivas, acabando por reforçar práticas de violência cada vez mais recorrentes no âmbito escolar. Diante disto, constatou-se que a escola continua reproduzindo a exclusão social, a violência, e, sobretudo, o *bullying* de grande parcela de alunos que por ali passam, fazendo-se premente a construção e implementação de programas de enfrentamentos na perspectiva da intersectorialidade consolidados, quiçá por políticas públicas de ordem municipal, estadual ou federal.

Palavras-chave: *Bullying*. Violência. Intersectorialidade. Enfrentamento. Representações Sociais. Professores. Prática Docente.

ABSTRACT

MELLO, F. C. M. **Social representations of teachers about bullying and their confrontation in the context of teaching practice.** 2018. 142 f. Thesis (Doctoral) - Nursing School of Ribeirão Preto, University of São Paulo, Ribeirão Preto, 2018.

National and international studies have revealed that bullying exposes schoolchildren to vulnerability. It is also known that school is not the only one responsible for the production of violence in this context, since it is a complex, dynamic, multifaceted and multi-causal phenomenon, also rooted in macro-social and economic issues. It demands, therefore, confrontations in the context of intersectoriality. The study, which methodological approach was qualitative, had as objectives to apprehend the social representations of teachers about bullying among students and to know strategies against the phenomenon in the context of teaching practice. In this sense, we entered 4 schools of the municipal education network located in the North Region of the city of Ribeirão Preto, State of São Paulo. Therefore, the sample of the study was represented by 10 fifth-grade teachers from the first segment of Elementary School. As a data collection instrument, the semi-structured interview and data analysis was done in light of the Theory of Social Representations. It is recognized that teachers are subjects of transformation with possibilities of (re) construction of practices that are a reference in facing the phenomenon in school. The results showed that teachers know how to theoretically conceptualize the bullying phenomenon, recognize that, in fact, the problem affects school dynamics in several aspects, causing exclusion and negative impacts on students learning and development, social relations and school environment. The study revealed two major challenges to teachers: 1) The difficulty in recognizing the phenomenon in front of other types of violence that are present in the context, such as isolated and non-repetitive acts of school violence. Although, theoretically, the teachers could conceptualize the phenomenon, perhaps because the media approached it in excessive quantity, however, in practice, recognition of the problem is not something complex. 2) The other challenge revealed by the study is the absence of an articulated and intersectorial work in front of the phenomenon, except for some disconnected and incipient projects, such as regarding the transmission of moral values to the students. In fact, what has been done by the majority of teachers interviewed acted punctually and emergentially, but not in order to effectively face the phenomenon. There was no articulated action between school management and teachers, between school and municipal secretariat of education and neither between school and health services, or other adjacent social areas. The fact is that teachers did not shy away from seeking ways to combat the various types of violence manifested in school, even if they were punctual and disconnected actions. However, these actions were not effective, instead, they reinforced practices of violence that are increasingly recurrent in the school context. Therefore, the absence of a structured and articulated program does not lead to the combat or reduction of the phenomenon. It was found that the school continues to reproduce, the social exclusion, violence, and, above all, bullying of a large part of the students who pass by, making the construction and implementation of programs of confrontations in the perspective of intersectoriality consolidated, perhaps by public policies of municipal, state or federal order.

Keywords:

Bullying. Violence. Intersectoriality. Confrontation. Social Representations. Teachers. Teaching Practice.

RESUMEN

MELLO, F. C. M. **Representaciones sociales de los profesores acerca de la intimidación y su enfrentamiento en el contexto de la práctica docente.** 2018. 142f. Tesis (Doctoral) – Enfermería Escuela de Ribeirão Preto, Universidad de São Paulo, Ribeirão Preto, 2018.

Estudios nacionales e internacionales revelan que el acoso escolar o bullying expone a niños y adolescentes a una condición de vulnerabilidad. Se sabe que la escuela no es la única responsable de la producción de violencia en este contexto, ya que se trata de un fenómeno complejo, dinámico, multifacético y multicausal, con raíces en cuestiones de orden macro social y económico que exigen enfrentamientos que se adecuan a su naturaleza intersectorial. Este estudio tuvo un enfoque metodológico cualitativo, con objetivos de aprehender las representaciones sociales de los profesores sobre el bullying entre alumnos y conocer las estrategias adoptadas por ellos para enfrentar el fenómeno en el contexto de su práctica docente. La investigación fue desarrollada en 4 escuelas de la red municipal de educación, ubicadas en la Región Norte de la ciudad de Ribeirão Preto, Estado de São Paulo, las cuales fueron seleccionadas por formar parte del contexto de actuación profesional de la investigadora. El grupo participante fue representado por 10 profesores de quintos años del primer segmento de la Enseñanza Fundamental. El instrumento de recolección de datos fue la entrevista semiestructurada y el análisis de los datos fue realizado a la luz de la Teoría de las Representaciones Sociales. Los profesores son sujetos de transformación con posibilidades de (re) construcción de prácticas que sean referencia en el enfrentamiento del fenómeno en la escuela. Los resultados demostraron que los profesores saben conceptualizar teóricamente el fenómeno bullying, reconocen que el problema afecta la dinámica escolar en varios aspectos, causando exclusión e impactos negativos en el aprendizaje, la salud y el desarrollo del alumno, así como en las relaciones sociales y en el ambiente escolar. El estudio reveló dos grandes desafíos a los docentes: 1) La dificultad en el reconocimiento del fenómeno frente a otros tipos de violencia manifestados en el contexto, tales como actos aislados y no repetitivos de violencia escolar. Aunque, teóricamente, los docentes supieran conceptualizar el fenómeno, tal vez por el hecho de que los medios lo abordan en cantidad excesiva, sin embargo, en la práctica, el reconocimiento del problema es algo complejo. 2) El otro desafío revelado por el estudio es la ausencia de un trabajo articulado e de naturaleza intersectorial frente al fenómeno, salvo algunos proyectos desconectados y no resolutivos, tales como, reforzados en la transmisión de valores morales a los alumnos. Se observó que los profesores entrevistados actuaron puntual y de emergencia, pero no para enfrentar efectivamente el fenómeno. No evidenciamos ninguna acción articulada entre la dirección de la escuela y los profesores, entre la escuela y la Secretaría Municipal de Educación y tampoco entre la escuela y los servicios de salud, u otras áreas sociales adyacentes. Los profesores no se burlaron en buscar formas de combate a los diversos tipos de violencia escolar, aunque puntuales y desarticuladas. Sin embargo, tales acciones no se mostraron efectivas y, al contrario, acabaron por reforzar prácticas de violencia que son cada vez más recurrentes en el ámbito escolar. En efecto, se constató que la escuela continúa reproduciendo la exclusión social, la violencia y, sobre todo, el bullying de gran parte de alumnos que por allí pasan, haciéndose apremiante la construcción e implementación de programas de enfrentamientos en la perspectiva de la intersectorialidad consolidados, quizá por políticas públicas de orden municipal, estatal o federal.

Palabras clave: Intimidación, Bullying. Violencia. Intersectorialidad. Enfrentamiento. Representaciones Sociales. Profesores. Práctica Docente.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Dados sociodemográficos dos sujeitos participantes	82
---	----

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Relação de professores entrevistados por Escola.....	83
Gráfico 2 - Caracterização docente por sexo.....	84
Gráfico 3 - Experiência docente dos entrevistados em anos	85
Gráfico 4 - Vínculo profissional na Rede Municipal de Ensino: Efetivo ou Emergencial	86
Gráfico 5 – Formação Inicial/Graduação	87
Gráfico 6 - Graduação: Universidade Pública X Universidade Privada	87
Gráfico 7 - A formação continuada dos professores entrevistados em cursos de pós-graduação.....	88

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Categorias de análise.....	92
--------------------------------------	----

LISTA DE SIGLAS

ABRAPIA - Associação Brasileira Multiprofissional de Proteção à infância e adolescência

AEE - Atendimento Educacional Especializado

AIDS - Acquired Immunodeficiency Syndrome (sigla com origem no inglês)

CAAE - Certificado de Apresentação para Apreciação Ética

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEP - Comitê de Ética em Pesquisa

CLT - Consolidação das Leis do Trabalho

CNJ – Conselho Nacional de Justiça

CNPq - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

CNS - Conselho Nacional de Saúde

EAD - Ensino a Distância

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

EERP - Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto

EMEF - Escola Municipal de Ensino Fundamental

ESEBA/UFU - Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia

HIV - Human Immunodeficiency Virus (sigla com origem no inglês)

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDHM - Índice de Desenvolvimento Humano Municipal

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/Lei nº 9.394/96

LGBT - Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Transgêneros

MEC – Ministério da Educação

OMS - Organização Mundial de Saúde

ONG - Organização Não Governamental

PCNs - Parâmetros Curriculares Nacionais

PEC - Proposta de Emenda Constitucional

PeNSE - Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar

PNE - Plano Nacional de Educação

PNPS - Política Nacional de Promoção da Saúde

PPP - Projeto Político Pedagógico

PROASE - Programa de Assistência Primária de Saúde do Escolar

PSE - Programa Saúde na Escola

SEB/MEC – Secretaria de Educação Básica

SECAD/MEC - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade

SUS - Sistema Único de Saúde

TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TDA: Trabalho Docente com Aluno

TDC - Trabalho Docente Coletivo

TDI - Trabalho Docente Individual

TRS - Teoria das Representações Sociais

UNESCO - United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization - Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

UFJF - Universidade Federal de Juiz de Fora

UFU - Universidade Federal de Uberlândia

UNAERP – Universidade de Ribeirão Preto

UNESP - Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho"

UNIP - Universidade Paulista

USP - Universidade de São Paulo

WHO - World Health Organization

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO

1 INTRODUÇÃO	28
1.1 O fenômeno da violência.....	28
1.2 Quando a violência transpõe os muros da escola	29
1.3 <i>Bullying</i> : Uma forma de violência na escola e suas vulnerabilidades.....	31
 2 O <i>BULLYING</i> NO CONTEXTO ESCOLAR NACIONAL E INTERNACIONAL.....	39
2.1 O <i>bullying</i> na percepção dos docentes.....	44
 3 AS POLÍTICAS PÚBLICAS: MARCOS LEGAIS DE ENFRENTAMENTO ÀS FORMAS DE VIOLÊNCIA ESCOLAR E <i>BULLYING</i> NO CENÁRIO NACIONAL ...	47
3.1 O Estatuto da Criança e do Adolescente	47
3.2 Projeto Justiça nas Escolas	50
3.3 Programa de Combate à Intimidação Sistemática	51
3.4 A Lei 13.431/2017 e a Violência Psicológica	52
 4 A INTERSETORIALIDADE COMO ESTRATÉGIA DE ENFRENTAMENTO DO FENÔMENO <i>BULLYING</i>	55
4.1 A intersectorialidade entre a saúde e a educação como estratégia de enfrentamento do <i>bullying</i>	56
4.2 A Justiça Restaurativa como estratégia de enfrentamento do <i>bullying</i>	60
 5 OBJETIVOS	67
5.1 Objetivo Geral	67
5.2 Objetivos Específicos	67
 6 PRESSUPOSTOS	69
 7 MARCO TEÓRICO.....	71
 8 PERCURSO METODOLÓGICO	74
8.1 As características do estudo.....	74

8.2 O Campo de Estudo.....	74
8.3 A ida a campo: A Região Norte de Ribeirão Preto.....	76
8.4 Os Participantes do Estudo	77
8.5 Instrumento de Coleta de Dados.....	78
8.6 Procedimento para a análise dos dados	79
8.7 Aspectos Éticos	79
9 RESULTADOS E DISCUSSÃO	82
9.1 A Caracterização dos Professores Entrevistados.....	82
9.2 Formação Inicial	86
9.3 Formação Continuada.....	88
9.4 Os Professores: suas vozes, suas práticas.....	91
9.5 Categorias de Análise	92
9.5.1 Representações Sociais dos professores sobre o fenômeno <i>bullying</i>	93
9.5.2 Representações Sociais sobre formas de enfrentamento do <i>bullying</i> na prática docente.....	97
9.5.3 Professor ser solitário <i>versus</i> necessidade de agir intersetorialmente.	102
9.6 Implicações para a área da saúde e da educação	107
10 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	111
REFERÊNCIAS	119
ANEXOS	134
APÊNDICES	139

Apresentação

APRESENTAÇÃO

As inquietações que emergem de nós é que nos movem, fazendo-nos sair da zona de conforto, levando-nos buscar o alargamento de nossos horizontes, com o intuito de ressignificar nossas visões de mundo. Muitas dessas inquietações fazem-nos lançar em mares e percursos muitas vezes desconhecidos. Por vezes, saímos em viagens, nas quais desconhecemos como ou onde se dará o desembarque, nem tampouco o tempo de duração da aventura, movidos única e exclusivamente pela necessidade de sair do lugar comum. Assim, creio, que se dá toda forma de busca e apreensão de novos e significativos conhecimentos.

Nasci no interior de Minas Gerais, Prados, uma pequenina cidade histórica remanescente do ciclo do ouro, cercada de montanhas, as quais me dispus a transpô-las, com meus quase dezoito anos de idade, no final da década de 80, em busca de respostas às inquietações que à época se faziam presentes e instigantes. Assim, se dá minha primeira grande viagem para longe do aconchego e da segurança de meu lar, de minha cidade natal e de meus pais. Na cidade mineira de Juiz de Fora, inicia-se minha trajetória acadêmica na Universidade Federal da referida cidade, a UFJF, onde cursei Licenciatura Plena em Ciências Biológicas. Já à época dos estágios docentes curriculares, necessários à complementação de minha formação na Licenciatura, ao entrar em escolas (públicas e privadas) e impulsionada pela produção de teóricos da educação, sobretudo, Paulo Freire, constatee o quão importantes e significativos eram o trabalho pedagógico e as práticas docentes responsáveis e comprometidos com o processo de ensino e de aprendizagem dos alunos. Assim, fui seguindo firme em meu propósito de constituir-me professora, com a expectativa de fazer a diferença quando me tornasse uma docente “formada” oficialmente. Por fim, graduei-me e, finalmente, assumi como professora, lecionando aulas de Ciências e Biologia (em turmas do Ensino Fundamental II e Ensino Médio respectivamente). Desde então, adentrei em várias redes de ensino pelas 3 cidades onde morei (Juiz de Fora, Uberlândia e Ribeirão Preto). Ingressei em tais redes, seja através de concurso público ou por contrato temporário, através de processos seletivos. Ao longo de minha trajetória profissional docente tive a oportunidade de lecionar em esferas públicas municipais, estaduais e federais, além de redes privadas de ensino.

Logo no início de minha prática docente me dei conta do quão complexa e desafiadora era a dinâmica escolar e que os conhecimentos e práticas apreendidos e vivenciados durante a formação inicial já não se faziam mais suficientes. Algumas questões relacionadas ao papel da

escola e à prática docente me incomodavam muito, não achava normal a seletividade e exclusão, seja pela evasão ou pela reprovação, praticadas pelas escolas públicas, sobretudo a exclusão de parcelas de alunos advindos das classes mais vulneráveis da população. Busquei uma pós-graduação *lato sensu* numa faculdade privada e, ao final desta, constatei que necessitava me aprofundar mais nas questões relacionadas ao fracasso escolar. Neste contexto, novas e outras inquietações se fizeram presentes, impulsionando-me mais uma vez a ir à procura de respostas. Diante disso, lancei-me pela segunda vez rumo ao desconhecido, agora, em outra cidade, Uberlândia, no triângulo mineiro, no final dos anos 90, onde, mais precisamente no início de 1999, ingressei no mestrado em educação na Universidade Federal de Uberlândia (UFU) e, por dois anos, me dediquei exclusivamente a esse projeto acadêmico, com o auxílio financeiro de uma bolsa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes).

Meu objeto de estudo no Mestrado investigou como a questão do fracasso escolar era abordada e enfrentada pela proposta Escola Plural, que fora implementada pela rede municipal de ensino de Belo Horizonte na década de 90. Tal proposta havia surgido como um novo paradigma na educação pública, com uma perspectiva mais inclusiva, com vistas a intervir nas estruturas excludentes seletivas do sistema escolar. Nesse sentido, um dos objetivos de minha pesquisa de mestrado foi o de apreender como os professores que lecionavam em escolas na rede de educação de Belo Horizonte enfrentavam o fracasso escolar de seus alunos. Desse modo, fui em busca das vozes e práticas de professores de algumas escolas da rede municipal de ensino da capital mineira, com o objetivo de apreender desses sujeitos suas concepções e representações no tratamento das questões que abordavam o fracasso escolar de parte de seus alunos.

Após a conclusão do Mestrado e ainda morando na cidade de Uberlândia, no início dos anos 2000, voltei a lecionar, por dois anos consecutivos, em regime de contrato temporário, o conteúdo de Ciências no Ensino Fundamental, agora no Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Uberlândia, a Escola de Educação Básica (ESEBA/UFU).

Foi após minha passagem pelo Colégio de Aplicação da UFU que tive uma das oportunidades mais significativas e apaixonantes de minha vida profissional e pessoal, o de trabalhar como coordenadora de um projeto educacional e social que tinha como objetivo geral a prevenção à evasão escolar de adolescentes, estudantes de uma escola de Ensino Fundamental de periferia da cidade de Uberlândia. A escola foi indicada, pela Secretaria Municipal de Educação, e apontada, pelos gestores municipais, como uma das escolas com os maiores índices de evasão e de violência escolar do município. Tratava-se de uma escola

situada numa comunidade extremamente carente econômica e socialmente, marginalizada, destituída de aparelhos sociais nas adjacências e, sobretudo, dominada pelo tráfico de drogas e com elevado índice de violência urbana.

O projeto denominava-se Programa de Valorização do Jovem, realizado em várias cidades brasileiras, com a finalidade de inclusão social pela educação. Contava com parcerias muito bem definidas e descentralizadas, em que os principais parceiros eram: uma Organização Não Governamental (ONG), uma empresa privada multinacional, que dava nome ao projeto e a responsável pela logística financeira e estrutural, além das Secretarias Municipais de Educação, nas cidades que aderiram e implementavam o projeto. Eram as Secretarias de Educação as responsáveis pela indicação das escolas municipais em que seria implementado o referido projeto.

A ONG era responsável pelo desenvolvimento e implementação da metodologia, que fora criada exclusivamente para a aplicação nas escolas selecionadas e seus profissionais tinham o domínio da expertise metodológica. Enquanto coordenadora responsável, minha função era a de implementar a metodologia e os pilares do projeto na escola, trabalhando e desenvolvendo junto aos alunos, bem como capacitar os professores para atuarem como parceiros e tutores pedagógicos. Os alunos escolhidos, indicados pela direção e professores da escola, deveriam ser os que corriam o risco de evasão escolar. Dentre as características dos perfis dos selecionados para o projeto, deveriam sobressair atributos diversos, tais como: baixo desempenho acadêmico e baixa frequência; pouco domínio da escrita e da leitura; problemas disciplinares ou o inverso, como apatia; além daqueles que praticavam violência (física ou psicológica) contra seus pares ou contra professores na escola. Em resumo, os escolhidos deveriam ser aqueles com perfil contrário ao do aluno brilhante, ou seja, aqueles considerados “fracassados” pelos professores da escola. Eram com esses “piores alunos” que pude exercer por quatro anos (de 2004 a 2007) um trabalho extremamente responsável, cuidadoso, e, sobretudo, com abordagens teóricas e metodológicas muito bem estruturadas. No início de cada ano, eram escolhidos 25 alunos de 6º ao 9º ano (Ensino Fundamental II), que seriam contemplados pelo projeto durante todo ano letivo. Assim, a cada ano letivo, eu, enquanto coordenadora do projeto, e uma outra professora, escolhida pela escola, desenvolvíamos um trabalho diário de capacitação com adolescentes. Ao longo do ano, uma variedade de atividades, estratégias e avaliações eram propostas aos adolescentes que seriam preparados e capacitados para se tornarem monitores de outros alunos mais jovens, isto é, das séries iniciais do Ensino Fundamental I - todas as atividades eram devidamente supervisionadas pelos professores da escola. Dentre as principais atividades desenvolvidas

junto aos alunos escolhidos, pode-se elencar: atividades lúdicas, acadêmicas, culturais, práticas e teóricas, viagens culturais e, sobretudo, capacitação para atuarem como monitores de alunos das séries iniciais. Um dos objetivos dos monitores atuarem junto aos alunos mais jovens era o de estimular naqueles a solidariedade e o voluntariado. Foi nesse contexto que vivenciei, através de um trabalho corresponsável, comprometido e estruturado, algo muito significativo acontecer ao longo do projeto: a transformação de jovens, antes desacreditados pela escola, família e com histórico de vulnerabilidade social, em sujeitos com mais oportunidades e empenhados em ressignificar suas próprias histórias.

Neste contexto, as atividades com os alunos aconteciam, diariamente, em horário contraturno e na própria escola, estimulando, assim, a assiduidade na escola. Todas as atividades desenvolvidas junto aos alunos/monitores eram devidamente planejadas e preparadas com finalidades pedagógicas, tendo como eixo norteador e condutor o protagonismo juvenil, com o claro propósito de os tornarem incluídos, empoderados, responsáveis e participantes na condução de suas ações sociais e pedagógicas.

Esse, sem dúvida, foi um dos mais promissores e significativos trabalhos que tive o prazer de desenvolver e implementar, enquanto coordenadora. Avalio como sendo uma oportunidade ímpar ao longo de minha carreira profissional, que se coadunou com minha realização pessoal. Como reconhecimento às atividades desenvolvidas junto aos adolescentes da escola, tive a honra de receber no ano de 2005 uma homenagem da Câmara Municipal de Uberlândia, que se traduziu na entrega de um diploma denominado de “Anjos da Escola”. Entretanto, após quase cinco anos me dedicando integralmente ao Programa de Valorização do Jovem na cidade de Uberlândia, encerrou-se minha participação na referida empreitada, devido à uma mudança radical nos rumos de minha vida e de minha família, que culminou na transferência profissional de meu esposo e, conseqüentemente, em mudança de cidade. Mais uma vez lancei-me em outra viagem ao desconhecido, agora desembarcando numa importante cidade do interior do Estado de São Paulo, a saber, Ribeirão Preto.

Nesse contexto, outras tantas oportunidades valiosas descortinam-se diante de mim na cidade paulista, ampliando minhas vivências significativas no trabalho docente, acadêmico e pessoal. É, pois, em Ribeirão Preto que retorno ao contexto da sala de aula, lecionando o conteúdo de Ciências para o Ensino Fundamental, na rede municipal de ensino, através de processo seletivo.

Além da docência no Ensino Fundamental, experienciei também a oportunidade na docência superior em instituições privadas de ensino. Essa última, portanto, instigou-me a procurar maior aporte teórico, que se colocava como premente, reaproximando-me, mais uma

vez, do mundo acadêmico. É assim que, no ano de 2010, torno-me membro do núcleo de estudos e pesquisas da Universidade de São Paulo, o Programa de Assistência Primária de Saúde Escolar – PROASE¹ – onde colaborei ativamente nas discussões teóricas e pesquisas fomentadas pelo grupo, bem como na participação como co autora de diversos artigos publicados como produtos das pesquisas realizadas pelos integrantes do referido núcleo de pesquisa. Foi a partir dessa vivência acadêmica que, no início de 2014, após processo seletivo, retorno oficialmente à pós-graduação, dessa vez como doutoranda do Programa Enfermagem em Saúde Pública da Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo (EERP/USP).

Ao ingressar no doutorado, tive a oportunidade de debruçar e compartilhar dos debates e do aporte teórico e epistemológico produzido no mundo acadêmico, do clássico ao de vanguarda. Entretanto, para dar subsídios ao texto aqui exposto, foram prementes a imersão em produções científicas advindas nas interfaces das ciências sociais, da saúde e da educação, bem como as vivências do trabalho de campo a partir das representações sociais apreendidas dos professores na perspectiva do fenômeno *bullying*.

O texto está organizado em dez capítulos. No primeiro, inicia-se a contextualização fundamentada em bases teóricas que definem os conceitos de violência, fenômeno este que está presente na história da humanidade. Em seguida, adentra-se no universo escolar, percorrendo sobre a violência escolar, e, por fim, a caracterização do fenômeno *bullying*, uma das formas de violência que se manifesta nesse contexto.

Segue-se o segundo capítulo, elucidando sobre o estado da arte do fenômeno *bullying*, isto é, o capítulo debruça-se sobre os estudos referentes à dinâmica escolar nacional e internacional, revelando que esta é permeada por várias formas de violência, em especial o *bullying*, comprovando, dessa forma, que o fenômeno está presente nos contextos escolares ao redor do mundo. Os estudos reforçam ainda que o *bullying* impacta a conjuntura da vida

¹ O PROASE é um dos grupos de pesquisa da Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo (EERP/USP) que destaca-se como um núcleo resultante de um trabalho de extensão à comunidade que propiciou a implantação de um Programa de Saúde Escolar junto às escolas de Educação Básica no município de Ribeirão Preto/SP em 1985. Desde sua implantação, tem contribuído para o ensino de graduação, pós-graduação, desenvolvimento de pesquisas e fortalecimento das linhas de pesquisa "Assistência à Criança e ao Adolescente" e "Sociedade, Saúde e Enfermagem". O grupo de pesquisadores, com caráter multidisciplinar e multiprofissional, tem se dedicado ao desenvolvimento de investigações relacionadas, sobretudo, às temáticas de violência doméstica, violência institucional, redes de apoio, educação e promoção à saúde, com projetos financiados pela FAPESP e CNPq, possibilitando a ampliação do campo de pesquisa para a família, instituições de saúde e educação, instituições de acolhimento, conselhos tutelares, dentre outros. Possui uma significativa produção técnico-científica, a qual incorpora também pesquisadores de outras universidades nacionais e internacionais, e profissionais de diferentes serviços voltados à atenção à criança e ao adolescente. O referido núcleo tem como coordenadoras as professoras Maria das Graças Bonfim de Carvalho e Marta Angélica Iossi Silva (Fonte: <http://www.eerp.usp.br/research-grupos-de-pesquisa-grupos/>).

estudantil, submetendo o estudante à condição de vulnerabilidade, tanto social quanto individual. Tal vulnerabilidade repercute em vários aspectos negativos, tais como: exclusão, isolamento social, impactos na saúde, além de sofrimento psíquico, podendo refletir em doenças mentais que acabam por levar o estudante ao suicídio.

O terceiro capítulo apresenta os marcos legais nacionais fundamentais na formulação de políticas públicas, que corroboram para um novo paradigma de realidade escolar. Nesse sentido, discorre-se sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente, assim como o Projeto de Justiça na Escola, com destaque especial à Lei nº. 13.185, de 2015, conhecida como Programa de Combate à Intimidação Sistemática, que é um marco legal no combate ao *bullying*. Por fim, à Lei 13.431, de Abril de 2017, a mais recente lei federal que versa sobre o fenômeno enquanto uma violência psicológica praticada no contexto escolar.

O quarto capítulo demonstra a necessidade do fenômeno *bullying* ser enfrentado de forma processual nas suas bases e, estrategicamente, em várias frentes de interrupção do ciclo de violência no contexto escolar, sobretudo, no enfrentamento de forma intersetorial para a promoção da saúde e do ambiente de paz.

O quinto capítulo trata-se dos pressupostos da tese, no qual apresenta o problema de pesquisa, bem como a questão norteadora que se faz presente nas representações sociais dos professores.

O sexto capítulo descreve os objetivos do estudo. O sétimo capítulo apresenta o marco teórico utilizado, fundamentado à luz das Representações Sociais dos professores e seus conceitos utilizados para balizar a discussão da tese.

O capítulo oitavo explicita o percurso metodológico; as características do estudo; o campo de estudo, bem como as justificativas para a escolha e seleção dos sujeitos; a ida a campo e as estratégias para a coleta de dados junto aos sujeitos escolhidos; e, por último, os aspectos éticos da pesquisa.

No nono capítulo são apresentados os resultados e discussão dos dados, após análise dos mesmos à luz das Representações Sociais dos professores entrevistados. Diante disto, é feita a caracterização dos sujeitos, dando-lhes a oportunidade dos mesmos compartilharem suas representações e práticas docentes. Neste contexto, debruça-se sobre as categorias de análise surgidas a partir do desvelamento das concepções, vivências e experiências docentes sobre o fenômeno *bullying*, ao mesmo tempo que articula-se com os conhecimentos oriundos da fundamentação teórica advinda da literatura que embasou o estudo. Assim, o capítulo finaliza trazendo as implicações do estudo para a área da saúde e da educação.

No décimo e último capítulo são delineadas as considerações finais do estudo, reforçando sua relevância e pontos fortes, mas também apontando as limitações e direcionamentos para novas e diversas pesquisas sobre o fenômeno *bullying* e suas implicações no contexto escolar.

1 INTRODUÇÃO

A partir daqui, faz-se um caminhar panorâmico sobre as bases teóricas que definem e fundamentam o conceito violência. Nesse sentido, em primeira instância, é feita a identificação ampla e tipificada de violência, entendendo-a como fenômeno produzido histórico e socialmente. Em seguida, procede-se ao reconhecimento do fenômeno no âmbito escolar e, por último, à compreensão do *bullying*, enquanto uma forma de violência escolar.

1.1 O fenômeno da violência

Pela sua complexidade, a violência é, pois, um fenômeno multicausal que atinge e impacta as pessoas sob as mais variadas formas e, abrange, invariavelmente, todas as classes e segmentos sociais, podendo deixar cicatrizes profundas e permanentes, tanto físicas quanto emocionais. Analisar e compreender a violência é, portanto, tarefa complexa, necessitando afastar-se de conceituações simplistas e isentas de análises históricas e contextualizadas sobre o problema. Tanto é assim que, somente em 2002, a Organização Mundial da Saúde, pela primeira vez, se pronunciou sobre o tema no Relatório mundial sobre violência e saúde, definindo violência como:

O uso intencional da força física ou do poder, real ou em ameaça, contra si próprio, contra outra pessoa, ou contra um grupo ou uma comunidade, que resulte ou tenha grande possibilidade de resultar em lesão, morte, dano psicológico, deficiência de desenvolvimento ou privação (KRUG et al., 2002, p.5).

No entanto, antes da referida publicação pela OMS, o Ministério da Saúde já havia se posicionado sobre o tema, assumindo-o como um fenômeno complexo e polissêmico. E, após debates com os diferentes segmentos sociais, tais como Conselho Nacional de Saúde, além dos Conselhos Estaduais e Municipais de Saúde, criou-se a Política Nacional de Redução da Morbimortalidade por Acidentes e Violência, com o objetivo de operacionalizar políticas e planos de ação sobre o tema na perspectiva da promoção da saúde (BRASIL, 2001).

Minayo (2013) afirma que nenhuma sociedade é totalmente isenta de violência, que, por sua vez, é histórica e construída socialmente, podendo sua intensidade variar em função dessa mesma construção social e que suas formas mais cruéis, que ocorrem tanto socialmente,

quanto individualmente, precisam ser analisadas de igual modo às formas mais sutis e simbólicas e não menos violentas.

O fenômeno pode ser reconhecido ou categorizado de acordo com a natureza dos atos de violência. Nesse sentido, Minayo (2013) elenca quatro modalidades, a saber:

1. Violência física: pode ocorrer em qualquer ambiente social e decorre de agressões corporais provocadas pela ação de força física de uma pessoa ou mais contra outra(s) pessoa(s), capazes de produzir lesões, traumas, feridas, dores e incapacidades;
2. Violência psicológica²: agressões verbalizadas, gestuais, capazes de deixar a vítima aterrorizada, humilhada, rejeitada, isolada e excluída socialmente, com impacto negativo na autoimagem de quem sofre essa forma de violência.
3. Violência sexual: pode ocorrer tanto em relações hétero ou homossexuais e tem o objetivo de estimular a vítima ou obter excitação sexual através de práticas eróticas, pornográficas e sexuais, envolvendo ou até utilizando-se de violência física e/ou psicológica para subjugar.
4. Violência envolvendo negligência, abandonos e privação de cuidados: formas de violência caracterizadas pela falta de cuidados e proteção ou recusa no atendimento a quem necessita desses cuidados imprescindivelmente.

Depreende-se que a violência, independente da natureza ou tipologia, configura-se, no seu sentido mais amplo, num fenômeno concreto, com múltiplas causas e de ordem sociopolítica, com impactos na saúde pública, afetando a saúde individual e coletiva (MINAYO, 2013).

1.2 Quando a violência transpõe os muros da escola

A escola, enquanto instituição, é palco de manifestações sociais e, também, local onde afloram as várias formas de violência que permeiam a sociedade e que atravessam seus muros, constituindo-se num ambiente propício às vulnerabilidades sociais compartilhadas pelos sujeitos que dela fazem parte. (SILVA et al., 2012).

²No capítulo 3 será abordado sobre a recente Lei Federal n. 13.431, promulgada em Abril de 2017, que caracteriza a Violência Psicológica como uma das formas de *bullying*.

A violência escolar é um fenômeno social e múltiplo, com várias formas de manifestação, que vão desde as agressões mais graves até pequenas incivildades, presentes cotidianamente no cenário da instituição escola (OLIVEIRA, 2012).

O autor supracitado, porém, chama a atenção para o fato de que a abordagem do tema exige cuidado e critério para não incorrer no erro de atribuir valores exagerados ou, ainda, da estigmatização dos atores envolvidos.

Oliveira (2012) relembra que, durante décadas, a escola não foi centro de interesses, debates e, tampouco, de ações políticas educacionais brasileiras. No entanto, foi a partir dos anos 90 que a sociedade e a política voltaram seus olhares para a instituição escola, na tentativa de atribuir-lhe um novo significado social e político, e, com isso, outorgar-lhe a vocação inerente e processual na formação da cidadania (OLIVEIRA, 2012).

Sobre as violências contra a escola, Abramovay (2005) ressalta que:

As violências possuem sentidos coletivos contra instituições, contra a escola e possivelmente está sinalizando que essa não é uma escola em que se é feliz, de que se gosta; não é a escola que se queria idealmente, mas que, também, é uma escola que se quer, por pertencas diversas, como a socialização com pares e adultos significativos [...] a dinâmica do conceito de violência, a dialética entre o gostar e o não gostar da escola parecem com atos individualizados, mas são também uma violência contra o outro, contra si e contra a escola. (p. 374).

A infância e a adolescência³ são períodos fundamentais no processo de formação do ser humano. Entretanto, tem sido crescente o número de crianças e adolescentes que assumem posturas antissociais, como comportamentos agressivos e individualistas no contexto escolar. Isso faz com que as escolas deixem de ser vistas como ilhas de segurança (LOPES NETO, 2006).

Segundo Abramovay (2002), há diferentes tipos de violência nas escolas, envolvendo os diversos atores da comunidade escolar em episódios como de agressões verbais, físicas e simbólicas, despertando a atenção da sociedade civil.

Charlot (2005) chama a atenção que a violência manifestada no contexto escolar pode ser definida a partir de três perspectivas: a violência “*dentro da escola*” (ou no território da escola), a violência “*na*” escola e a violência “*da*” escola (CHARLOT, 2005, p. 20).

³De acordo com o Art. 2.º do Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei n.º 8.069, de 13/7/1990), é considerada criança, a pessoa até doze anos de idade incompletos, e adolescente aquela entre doze e dezoito anos de idade. No entanto, a Organização Mundial da Saúde circunscreve na fase da adolescência os indivíduos que tem idades compreendidas entre 10 a 19 anos e considera que a juventude se estende dos 15 aos 24 anos. Mas qualquer que seja a adoção da fixação etária tanto para a infância, quanto para a adolescência, reconhece-se que a adolescência é a etapa da vida circunscrita entre a infância e a fase adulta, permeada por um complexo processo de crescimento e desenvolvimento biológico e psicossocial.

A violência “*dentro da escola*” é aquela que está também em outros ambientes, não é específica da escola e atravessa seus muros.

O autor prossegue afirmando que a violência que acontece “*na*” escola é institucional, envolvendo conflitos professor-aluno, aluno-aluno e se refere às práticas efetivadas pelos próprios atores escolares, resultante das relações escolares (p. 20).

E a violência “*da*” escola é gerada por ela mesma, incluindo-se a chamada violência “simbólica” (CHARLOT, 2005, p. 20).

Neste sentido, Souza (2012), analisando o fenômeno da violência simbólica, termo cunhado pelo sociólogo francês Pierre Bourdieu, refere que é possível identificá-la no contexto histórico escolar brasileiro, afirmando que nele a violência considerada não é a do ato praticado enquanto somente agressão física, mas a *violência simbólica* legitimada na imposição e interiorização da cultura dominante sobre a cultura do dominado, reproduzindo-se, dessa forma, na escola as relações do mundo trabalho.

Oliveira (2012) reflete que muitas vezes a escola tem um discurso de neutralidade e universalidade, mas, que na prática, essa postura “neutra” e “universal” já possui valores próprios e, com isso, *acentua e dissemina valores* contrários àqueles do cotidiano dos alunos pobres que não se encaixam nesta escola, constituindo-se, dessa forma, numa evidente forma de violência simbólica.

Desta forma, a instituição escolar é vista cada vez mais, tanto pelas famílias como pelos próprios alunos, como um engodo e fonte de uma imensa decepção coletiva: uma espécie de terra prometida, sempre igual no horizonte, que recua à medida que nos aproximamos dela (BOURDIEU, CHAMPAGNE, 2001, p. 483).

1.3 *Bullying*: Uma forma de violência na escola e suas vulnerabilidades

O comportamento violento observado nas escolas resulta da interação entre o desenvolvimento individual e os contextos sociais, como a família, a escola e a comunidade. Uma das formas de violência escolar é o *bullying*, fenômeno frequente compreendido como atos repetidos e intencionais de opressão, humilhação, discriminação, tirania, agressão e dominação de pessoas ou grupos sobre outras pessoas ou grupos, subjugados pela força dos primeiros (PIGOZI; MACHADO, 2015; PINGOELO; HORIGUELA, 2010; PEREIRA; SILVA; NUNES, 2009; SZYMANSKY et al., 2008).

Autores têm destacado que o *bullying* se configura na repetição do evento e no abuso do poder e, conseqüentemente, a prática muito vulnerabiliza a vítima (MARTINS, 2005; SZYMANSKY et al., 2008).

O termo *bullying* vem do inglês: *bully*. Tem sido traduzido como “valentão” e a definição deste fenômeno é compreendida como um subconjunto de comportamentos agressivos, sendo caracterizado por sua natureza repetitiva e por desequilíbrio de poder. (FANTE, 2005). Abuso de poder entre pares, seja ele físico ou psicológico, envolve dominação por parte dos agressores e submissão, humilhação, sentimentos de conformismo, de impotência, raiva e medo por parte das vítimas. As ações, por parte dos agressores, podem ser de várias formas, tais como: aterrorizar, colocar apelidos, humilhar, discriminar, bater, roubar, divulgar comentários maldosos e exclusão social (RISTUM, 2010).

A prática do *bullying* tem sido tipificada de três maneiras:

a) *direta e física*, incluindo agressões físicas, roubar ou estragar objetos, extorquir dinheiro ou ameaçar fazê-lo, forçar comportamentos sexuais ou ameaçar fazê-lo, obrigar a realização de tarefas servis contra a sua vontade;

b) *direta e verbal*, que representa a prática de insultar, colocar apelidos, “tirar sarro”, fazer comentários racistas ou relacionada a qualquer diferença no outro e;

c) *indireta*, que se refere a situações de exclusão sistemática de uma pessoa do grupo, fazer fofocas, espalhar boatos, ameaçar de excluir do grupo com o objetivo de obter algum favorecimento, manipulando e intervindo na vida social do colega (PINGOELO; HORIGUELA, 2010; PEREIRA; SILVA; NUNES, 2009; PINGOELO; HORIGUELA, 2008).

Outro elemento importante que caracteriza a prática do *bullying* é o de que o agressor, em geral, elege uma característica individual como motivo aparente das agressões. Essa característica pode ser a cor da pele, o sexo, a etnia, pertencer ao grupo LGBT⁴, ter convicções políticas minoritárias, ter condições socioeconômicas e culturais diferentes da maioria, diferir dos padrões de beleza socialmente venerado ou outra qualquer. De fato, o cruel é que a característica adotada para a realização das agressões é a que geralmente define a pessoa em termos de sua identidade física, de seu gênero ou sua situação social e posições

⁴LGBT é a sigla de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Transgêneros, usada desde a década de 1990. No Brasil, a sigla tornou-se popular e tem sido adotada de forma geral pela maioria dos centros comunitários e pela mídia. A nomenclatura LGBT destina-se também a promover a diversidade das culturas baseadas em identidade sexual e de gênero, além de constituir-se como uma entidade cujas demandas estão voltadas para seu fortalecimento e empoderamento, através de políticas públicas representativas, e, sobretudo, os enfrentamentos cotidianos de situações de violência, homofobia e discriminação.

Fonte: <https://www.significados.com.br/lgbt/>

políticas, assim, o foco do *bullying* é a identidade da pessoa (PALACIOS, 2015). Denota-se que o fenômeno é uma expressão de preconceito, de intolerância, de negação da diversidade.

De acordo com o Conselho Nacional de Justiça, uma das formas mais agressivas e cruéis de *bullying*, e que extrapola os limites fronteiriços, é o *cyberbullying* ou *bullying* virtual. Os ataques ocorrem por meio de ferramentas tecnológicas, como celulares, filmadoras, máquinas fotográficas, bem como a internet e suas redes sociais (e-mails, sites de relacionamentos, vídeos). O efeito propagador, multiplicador e instantâneo desse tipo de violência sobre a vítima é devastador, pois foge ao controle dos muros das escolas e expõe a vítima a inúmeras formas de sofrimento psicológico e traumas decorrentes do escárnio público. Os praticantes do *bullying* virtual escondem-se atrás do anonimato, criando perfis falsos ou *fakes* nas redes sociais, tornando-se, com isso, difícil a localização e punição dos responsáveis. Os agressores, sem nenhum constrangimento, fragilizam a vítima da forma mais perversa possível (CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA, 2015).

As formas de violência escolar, dentre elas o *bullying*, jamais podem ser naturalizadas e muito menos associadas a brincadeiras ou tratadas como inerente ao desenvolvimento humano. Tais formas de violência não estão na ordem natural das coisas e são fenômenos que expõe cada vez mais crianças e adolescentes a situações de vulnerabilidade com determinantes negativos em diversas áreas do desenvolvimento humano, quer seja social, relacional, comportamental, afetivo, com consequentes impactos na saúde física, emocional e no desempenho acadêmico escolar.

A partir daqui serão analisados alguns aspectos do constructo de vulnerabilidade alinhado à sua contextualização histórica no campo da saúde.

De acordo com Ayres et al. (2009a) e Ayres (2014 e 2016), a construção do conceito de vulnerabilidade é dotada de historicidade e originou-se como uma resposta epidemiológica à epidemia da Aids⁵, surgida no mundo na década de 80. Tal conceito estabeleceu-se como um marco teórico e conceitual que avançou sobre o paradigma vigente à época referendado no conceito de risco, em que as ações eram mais pontuais numa perspectiva limitada na concepção de saúde-doença. Portanto, o conceito de vulnerabilidade, que surgiu após o advento da epidemia da Aids no mundo, estabeleceu-se num movimento que avaliava a chance de exposição das pessoas ao adoecimento como a resultante de um conjunto de

⁵**AIDS** é uma sigla originada do inglês, que significa Síndrome da Imunodeficiência Adquirida (*acquired immunodeficiency syndrome*). É o estágio final da doença provocada pelo HIV, um vírus que causa graves danos ao sistema imunológico. **HIV** também é uma sigla com origem no inglês, que significa Vírus da Imunodeficiência Humana (*Human Immunodeficiency Virus*), um vírus pertencente à classe dos retrovírus. Fonte: <https://www.significados.com.br/aids/>

aspectos individuais, coletivos e contextuais, que pudessem contribuir para as pessoas tornarem-se suscetíveis à infecção. Nesse sentido, os autores fazem uma análise da construção do conceito de vulnerabilidade sob a avaliação articulada de 3 eixos que são interligados entre si: componente individual, social e programático (Ayres et al., 2009a; Ayres, 2014 e Ayres, 2016).

Diante do exposto sobre o conceito de vulnerabilidade, Zequinão et al. (2017b) discorrem sobre a relação entre vulnerabilidade e violência, e constataam que há múltiplos aspectos associados a esse conceito cujo constructo não pode ser pensado sem perder de vista os três planos relacionados por Ayres et al. (2009) e Ayres (2014) e Ayres(2016), a saber: plano individual, social e programático.

A vulnerabilidade individual se relaciona aos aspectos que dependem diretamente das ações individuais, do comportamento e das atitudes (AYRES et al., 2009a; AYRES et al., 2009b; AYRES, 2014 e AYRES, 2016).

A vulnerabilidade social se caracteriza pelo contexto econômico, político e social, que diz respeito à estrutura disponível de acesso a informações, financiamentos, serviços, bens culturais, liberdade de expressão (AYRES et al., 2009a; AYRES et al., 2009b e AYRES, 2014 e 2016).

Por sua vez, a vulnerabilidade programática refere-se às ações gerenciadas pelo poder público, pela iniciativa privada ou por agências da sociedade civil, que tenham como finalidade o enfrentamento de situações que sejam capazes de fragilizar pessoas, grupos e comunidades desprovidos do acesso a essas ações programáticas (AYRES et al., 2009a; AYRES et al., 2009b e AYRES, 2014,2016).

Na perspectiva da vulnerabilidade programática, Jesus et al. (2011) destacam, diante da ocorrência e consequência de alguns agravos que colocam adolescentes em situação de vulnerabilidade, a necessidade de programas e serviços específicos para prevenção e tratamento desses jovens. Nesse sentido, os autores apontam a necessidade de movimentos intersetoriais, entre eles a atuação conjunta da Saúde, Educação, Antropologia, Serviço Social, entre outras áreas, unificando e efetivando, dessa forma, programas preventivos destinados a esses adolescentes (JESUS et al., 2011).

Numa outra perspectiva de vulnerabilidade relacionada às formas de violência escolar, Zequinão et al. (2017b) demonstraram em estudo atual que há várias interfaces entre *bullying* escolar e vulnerabilidade. Os autores reforçam a existência de fatores que influenciam e propiciam os níveis de vulnerabilidade de crianças e adolescentes em relação às situações de *bullying* na escola e, sobretudo, àquelas detectadas nas aulas de Educação Física.

Os autores chamam atenção para o fato de que a abordagem das formas de vulnerabilidade seja operacionalizada no sentido de se criar programas ou ações eficazes de intervenções que sejam pertinentes e relevantes aos vários e heterogêneos contextos sociais de cada comunidade escolar (ZEQUINÃO et al., 2017b).

Sobre a relação entre sofrimento advindo do *bullying* e seu impacto no desempenho escolar, Zequinão et al. (2017a) identificaram numa recente pesquisa a associação entre escolares em situação de vulnerabilidade social, desempenho escolar e envolvimento em episódios de *bullying*. Embora os autores salientem que haja lacunas na literatura nesse tipo de associação, a referida pesquisa corroborou tais achados de forma inter-relacionada.

Desse modo, a maioria das crianças e adolescentes pesquisados encontravam-se em situação de vulnerabilidade social, além de participação em situações de *bullying*, em que assumiram diferentes papéis em relação ao fenômeno, a saber, agressor, vítima e testemunha, e, aliado a isso, apresentaram desempenho escolar inferior ao esperado para a série/ano que frequentavam, indicando, portanto, que pode haver uma linha tênue entre essas três variáveis: *bullying*, vulnerabilidade social e desempenho escolar.

Outra importante questão que poderá impactar de forma decisiva nas interações desenvolvidas no ambiente escolar é a dinâmica familiar. É, portanto, nessa direção que Oliveira et al. (2017) corroboram sobre o papel da família, bem como sua influência nas divergentes manifestações de relações sociais no contexto escolar. Para isso, torna-se necessário compreender a dinâmica do *bullying* e suas relações com diversos contextos.

Oliveira et al. (2017) reforçam ser essencial ampliar o olhar sobre o fenômeno, salientando para a estreita relação entre as vivências da dinâmica familiar com a manifestação do fenômeno na escola. “O *bullying* pode ser entendido como problema de relacionamento que emerge das relações primárias (em geral compostas pela família) e se estabelece como padrão de comportamento na infância, adolescência e vida adulta” (p. 1559).

Os autores preconizam que antes de se implementar programas de intervenção *antibullying* na escola, faz-se premente identificar e reconhecer que as relações familiares podem ter relação direta com a manifestação de comportamentos violentos na escola. Os achados dos estudos evidenciaram que crianças com agressões físicas, tais como, castigos severos e humilhantes e a falta de afetividade e/ou negligência, no contexto da família, se envolveram mais facilmente em situações violentas na escola. É consenso que a família se constitui elemento imprescindível no processo do desenvolvimento humano, especialmente na perspectiva da formação psicológica, emocional e social.

Oliveira et al. (2017) elucidaram que a família poderá constituir-se em fator de proteção ou, ao contrário, como fator de risco. Como fator de risco, crianças e adolescentes que se desenvolvem e vivenciam contextos familiares conflituosos em que há falta de diálogo e excesso de castigo físico, poderão, no ambiente escolar, manifestar comportamentos agressivos, ou ainda, antagonicamente, tornarem-se vítimas.

O estudo demonstrou que crianças e adolescentes que sofrem violência física no contexto familiar correm mais risco de se tornarem mais agressivos na escola (OLIVEIRA, et al., 2017). Pesquisa anterior já havia reforçado que a relação entre violência familiar e escolar requer uma atenção focalizada, uma vez que há conexão entre as variadas formas de violência (ASSIS, 2006).

Nesse sentido, os estudos corroboraram na compreensão sobre as relações familiares e como estas podem contribuir para o desenvolvimento do comportamento do agressor ou da vítima, tornando-se premente a ampliação do entendimento de profissionais da educação e da saúde acerca do fenômeno, com o objetivo de torná-los mais acurados, sobretudo, no engajamento para o enfrentamento do *bullying*.

Numa outra perspectiva, entretanto, existem relatos de estudantes que, embora tenham sido submetidos aos sofrimentos derivados do *bullying*, desenvolveram uma história de superação e resiliência. Assis; Pesce; Carvalhaes (2006) relataram uma investigação sobre resiliência com 997 estudantes, do 8º ano do Ensino Fundamental (antiga 7ª série) ao 2º ano do Ensino Médio, realizada em dezessete escolas públicas da cidade de São Gonçalo, no estado do Rio de Janeiro. Foi utilizada uma técnica baseada na narrativa de histórias de vida, com uma abordagem qualitativa, em que objetivou-se compreender o peso das relações sociais na dinâmica das experiências vivenciadas pelos escolares.

Neste sentido, a pesquisa revelou, entre outros achados, que a supervisão dos pais sobre os filhos, além do apoio familiar ou social, juntamente com atributos individuais dos estudantes investigados foram preponderantes na resiliência dos mesmos. Entre outros aspectos, mostram ser capazes de expor e defender suas próprias opiniões, são mais autoconfiantes e apresentam projetos e metas futuras de vida (ASSIS; PESCE; CARVALHAES, 2006).

Em contrapartida, crianças e adolescentes que demonstraram menor resiliência relataram menor apoio familiar e alienação em seus próprios problemas, demonstrando-se mais indecisos e com maior tendência a sofrimento psíquico e autoestima baixa.

A resiliência é pois um termo originário da física, referente à propriedade no qual possuem algumas matérias, como o elástico, de acumularem energia quando submetidas a

forças externas sem se romperem. Durante a ação da força, tais matérias sofrem uma deformação até certo limite, mas, passada a ação da força, ou quando cessa a tensão, as mesmas poderão voltar ao estado original, dissipando a energia que foi acumulada durante a tensão.

De acordo com Angst (2009), o conceito de resiliência caracteriza-se pela capacidade que determinadas pessoas têm em desenvolver superação e fortalecimento quando passam por eventos de hostilidade. Pessoas que desenvolvem resiliência apresentam características como autoestima positiva, habilidades nas relações humanas e tolerância ao sofrimento. São capazes de procurar recursos (internos ou externos) para resolução de conflitos e superar as adversidades. Portanto, os resilientes não são meros observadores passivos de sua história e sim protagonistas. O referido estudo identificou que os estudantes resilientes foram aqueles que manifestaram estratégias ativas internas e alternativas frente aos problemas. Entretanto, diante de seus próprios limites, buscaram apoio junto aos adultos na resolução de conflitos (ANGST, 2009).

Portanto, a literatura tem colaborado em trazer à luz possibilidades de estratégias que muitos estudantes desenvolvem frente às relações conflituosas e desafiadoras que advém do fenômeno da violência escolar. Tais estratégias demonstram o poder da resiliência que algumas pessoas possuem, evidenciando-se, dessa forma, a capacidade em desenvolver recursos internos ou mesmo buscando apoios externos diante de conflitos.

É salutar e fundamental o poder de resiliência desenvolvido por alguns jovens estudantes frente a situações de *bullying*, sobretudo da perspectiva da vítima. No entanto, diante do fato que nem todas as pessoas serão capazes de desenvolver tal estratégia, torna-se condição *sine qua non* que o fenômeno seja enfrentado com responsabilidade, de forma interdisciplinar e assumido oficialmente como objeto de ações de políticas públicas pelas esferas de poder.

Neste sentido, exige-se enfrentamentos estratégicos na perspectiva de ações interdisciplinares e intersetoriais com alcance em áreas como a educação, a saúde, a justiça e a segurança pública, sendo capazes de ecoar no poder legislativo. Ratifica-se, no entanto, que as referidas ações necessitam estar intrinsecamente articuladas a movimentos sociais com a finalidade de promover uma sociedade que seja pautada na convivência saudável entre seus cidadãos

(MINAYO,

2013).

O Bullying no Contexto Escolar Nacional e Internacional

2 O BULLYING NO CONTEXTO ESCOLAR NACIONAL E INTERNACIONAL

Os estudos sobre *bullying* não são recentes. Foi na Europa, mais precisamente na Noruega, realizado o primeiro estudo sistematizado sobre o fenômeno. O pioneiro e responsável pela realização dessa ampla pesquisa naquele país foi Dan Olweus, em 1982, logo após o episódio do suicídio de três adolescentes, que teve larga repercussão na imprensa, tendo sido noticiado à época que os estudantes poderiam ter sofrido *bullying*. Segundo Olweus (1993), 15% dos alunos noruegueses estavam envolvidos em problemas de *bullying*, como vítimas ou agressores. Aproximadamente 9% eram vítimas, 7% eram agressores ou *bullies* e 1,6% eram vítimas e agressores.

Entre os anos de 2005 e 2006, uma abrangente pesquisa realizada entre escolares de mais de 40 países da Europa e da América do Norte já havia apresentado as principais descobertas sobre determinados comportamentos de risco que pudessem impactar na saúde entre os estudantes de 11, 13 e 15 anos. Dentre os comportamentos de risco analisados, destaca-se o fenômeno *bullying*. A pesquisa analisou dados tanto do ponto de vista do adolescente que sofreu intimidação, quanto do que provocou a intimidação no outro, isto é, vítima e agressor foram objetos de estudo desse amplo relatório internacional (WORLD HEALTH ORGANIZATION, 2008).

Com relação às vítimas, os resultados mostraram que adolescentes de 11, 13 e 15 anos de idade identificaram ter sofrido *bullying* na escola, respectivamente, 15%, 14% e 10% nos últimos dois meses (WORLD HEALTH ORGANIZATION, 2008).

Por sua vez, na perspectiva do agressor, os dados revelaram que estudantes com idades de 11, 13 e 15 anos referiram ter praticado *bullying*, na ordem respectiva, 9%, 12% e 12% nos últimos dois meses (WORLD HEALTH ORGANIZATION, 2008). Além do referido fenômeno, outros temas referentes a vulnerabilidades sociais e comportamentos de risco entre os estudantes foram abordados com o objetivo de destacar as desigualdades na saúde associadas a gênero, idade, dimensões geográficas e contextos socioeconômicos, com a finalidade de informar e influenciar políticas e ações que sejam diretrizes na melhoria da saúde dos jovens nos países pesquisados.

Elgaret al. (2015) analisaram a prevalência de vitimização do *bullying* e agressões físicas entre jovens de um extenso inquérito epidemiológico realizado em 79 países (fizeram parte do inquérito países da África, do Mediterrâneo Oriental, da Europa e da Ásia). A pesquisa transversal foi administrada nas escolas entre 2003 e 2011. Entre os objetivos

analisados está a saúde pública dos adolescentes e a relação com determinantes estruturais, tais como, aspectos socioeconômicos, desigualdade de renda, gastos governamentais em educação, além de formas de violência juvenil nos países.

Entre os resultados, o inquérito verificou que, aproximadamente, 30% dos estudantes apresentam relatos de vitimização por *bullying* nas escolas. Além das vítimas, foram relatados, no ano anterior à pesquisa, quatro ou mais episódios de agressões físicas entre 10,7% dos meninos e 2,7% das meninas, confirmando que a prevalência do fenômeno no mundo ainda é bastante alta.

Em outro estudo internacional recente, Ortega-Ruiz et al.(2015) analisaram percepções sobre *bullying* e seus efeitos emocionais em crianças estudantes da educação básica. Foram 276 estudantes entre 6 e 11 anos, em uma escola pública de Castilla-La Mancha, na Espanha. A representação sobre o *bullying* entre pares exibidos pelos alunos em seus desenhos se encaixava na definição de assédio moral, tanto em suas características básicas, quanto na distribuição de papel. Os resultados demonstraram que os meninos são os mais implicados no fenômeno que as meninas. Com relação às emoções relatadas, tristeza e emoções negativas foram as mais identificadas nas vítimas.

No contexto brasileiro, Nesello, et al. (2014), por meio de uma revisão sistemática que objetivou dimensionar e identificar os fatores associados à violência escolar, identificaram que o *bullying* foi o mais relacionado como o tipo de violência específica de violência escolar, sendo os fatores mais frequentes associados ao fenômeno: *ser do sexo masculino e ter vivenciado situações de violência na família*.

Diante disso, o fenômeno não deve ser considerado como uma característica normal do desenvolvimento das crianças e dos adolescentes, mas sim um indicador de vulnerabilidade para a adoção de comportamentos violentos mais graves, incluindo o porte de armas, agressões frequentes e lesões relacionadas às agressões (NANSEL et al., 2003). O *bullying* entre estudantes, em geral, é encontrado na maioria das escolas, independentemente das características sociais, culturais e econômicas de seus alunos. Estudos demonstram que se trata de um problema mundial, comum a diversos países e escolas. (WORLD HEALTH ORGANIZATION, 2008; CARLYLE; STEINMAN, 2007; MALTA et al., 2010).

Diante da necessidade de mapear a saúde, o perfil epidemiológico, bem como o comportamento social e vulnerabilidades dos escolares brasileiros, é que foram realizadas, nos últimos anos, três edições de uma abrangente pesquisa nacional.

Trata-se da Pesquisa Nacional da Saúde do Escolar (PeNSE)⁶, realizada a partir de 2009. A primeira edição tem uma amostra de 60.973 estudantes do 9º ano do ensino fundamental de 1.453 escolas públicas e privadas representativas das 26 capitais dos estados brasileiros e do Distrito Federal. Dentre os vários temas abordados e relacionados a comportamentos sociais que podem vulnerabilizar e colocar em risco a saúde dos adolescentes investigados, incluiu-se o tema *bullying*.

A PeNSE apontou que 5,4% (IC95%: 5,1%-5,7%) dos estudantes relataram ter sofrido *bullying* quase sempre ou sempre nos últimos 30 dias. O estudo possibilitou dimensionar a ocorrência do fenômeno entre adolescentes nas escolas das capitais brasileiras, revelando que o contexto escolar brasileiro também tem se constituído em um espaço de reprodução da violência (IBGE, 2009; MALTA et al., 2010).

Em 2012, na segunda edição da PeNSE, uma amostra bem mais ampliada⁷ que a da edição anterior detectou o aumento da prevalência do *bullying* em adolescentes escolares nas capitais para 7,2% (IC95% 6,6 - 7,8), mostrando o crescimento do problema no país (IBGE, 2013).

Em 2015, na última edição da PeNSE, foram analisados os dados de escolares do 9º ano do Ensino Fundamental e do Ensino Médio do período diurno de escolas públicas e privadas nas capitais brasileiras. Os dados tiveram como referência duas amostras: A Amostra 1 representa os alunos do 9º ano e a Amostra 2 alunos de 13 a 17 anos, estudantes do 6º ano ao 9º ano do Ensino Fundamental e também do 1º ao 3º ano do Ensino Médio. Nesse estudo, o fenômeno foi novamente um dos objetos de análise em que os dados apontaram que 7,4% dos escolares brasileiros afirmaram que na maior parte do tempo ou sempre se sentiram humilhados por provocações (IBGE, 2016).

Por seu turno, Mello et al. (2016) apontaram em um recente estudo que cerca de um duodécimo dos escolares da Região Sudeste sofreu *bullying*. Nesse estudo, foram associados comportamentos de risco, saúde mental e contexto familiar, verificando-se que escolares com 13 anos ou menos, do sexo masculino, das cores preta e amarela, alunos de escola privada e os que trabalham relataram sofrer mais *bullying*. Sobre os fatores da saúde mental, foram considerados de risco: sentir-se sozinho, ter insônia e não ter amigos. No contexto familiar, sofrer agressão física dos familiares e faltar às aulas sem avisar os pais também foram fatores

⁶Trata-se da Pesquisa Nacional da Saúde do Escolar (PeNSE) realizada em 2009 pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em parceria com o Ministério da Saúde.

⁷ A PeNSE, realizada em 2012, teve uma amostra mais ampliada do que a edição de 2009, com 109.104 estudantes do 9º ano do ensino fundamental de 2.842 escolas públicas e privadas, representativa das 26 capitais dos estados brasileiros e do Distrito Federal.

considerados de risco. Tais achados chamam a atenção para o fato de que todos esses aspectos relatados acima podem afetar a saúde dos adolescentes.

Ens; Eyng; Gisi (2013) fazem uma pertinente reflexão ao afirmarem que a escola está diante de uma situação paradoxal, pelo fato de ela própria ser a potencializadora de violências em seus espaços. De acordo com as autoras, a escola permite essa situação quando seus processos pedagógicos não contemplam a diversidade, criando, dessa forma, obstáculos para a aceitação do diferente em seu contexto, o que paradoxalmente poderá criar um ambiente de estímulo para o *bullying*, uma vez que tal fenômeno tem como uma das principais motivações a dificuldade em aceitar o diferente. As autoras apontam também a mediação da violência escolar, muitas vezes, culpando os profissionais da educação e estes, também, atribuindo às famílias a responsabilidade dos problemas no espaço escolar (ENS; EYNG; GISI, 2013).

Sampaio et al. (2015), em um estudo descritivo de delineamento transversal, realizado com 232 estudantes, analisaram a frequência do *bullying* entre os estudantes do 6º ao 9º ano em uma escola estadual do interior paulista e as relações entre os pares. A partir das análises, foi observado um elevado número de estudantes envolvidos com o fenômeno, sendo vítima, agressor ou ambos (39%). Os dados apontaram a sala de aula como o lugar de maior frequência do *bullying* (33,30%) e a manifestação mais frequente foi colocar apelido no colega. Parte das vítimas referiu não contar a violência sofrida para ninguém (28,84%). Os resultados indicaram a necessidade de elaboração e efetivação de um plano de intervenção e enfrentamento que envolva toda a comunidade escolar (SAMPAIO et al., 2015).

Sob a perspectiva do agressor, Oliveira, et al. (2016) constataram, diante dos resultados da PeNSE 2012, que a prevalência de agressores em situações de *bullying* foi de 20,8%. As variáveis associadas: sexo masculino, menor participação de escolares de 16 anos e estudantes de escola privada, permaneceram no modelo final multivariado. A maioria dos agressores relatou sentir-se solitário com episódios de insônia e alta prevalência de sofrer violência física familiar. O estudo revelou ainda que os agressores faltam mais às aulas, consomem regularmente mais tabaco, álcool e drogas ilícitas, têm relação sexual e praticam atividade física regular. Isso denota que a prática de *bullying* é bastante relevante e interfere no processo de ensino-aprendizagem, bem como na saúde dos escolares (OLIVEIRA, et al., 2016).

Mello et al. (2017) ao analisarem os dados da edição da PeNSE de 2015 sob a perspectiva do agressor revelaram que praticar *bullying* teve prevalência de 19,8%, com maior frequência no sexo masculino 24,2%, em estudantes de escolas privadas (21,2%) e filhos de

mães com maior escolaridade (21,2%). Os estudantes que trabalham e relataram ser agressores foram de 28,1%.

Os achados revelaram que os praticantes de *bullying* têm mais comportamentos de risco à saúde, tais como, consumo de tabaco (42,4%), álcool (31,9%), drogas (38,8%) e relação sexual precoce (29%), além de problemas relacionados à saúde mental, como insônia (25,5%) e solidão (23,6%). No aspecto familiar, relataram sofrer mais violência física (33,8%), menos supervisão dos pais (27,9%) e mais absenteísmo na escola (28,4%).

Nesse sentido, o estudo de Mello et al. (2017) reflete sobre a interferência da prática do *bullying* no processo ensino-aprendizagem e na saúde dos escolares, apontando a necessidade de enfrentamento do fenômeno por meio da intersetorialidade. Além disso, evidencia-se que a escola, embora não seja o único local de produção de formas de *bullying*, ainda segue como cenário para variadas formas de violência escolar. No entanto, o fenômeno *bullying* é determinado por múltiplos fatores e por contextos diversos, como pessoais, familiares, escolares, sociais e culturais (MELLO et al., 2017).

Enfim, comparando-se os achados das 3 edições da PeNSE (2009, 2012 e 2015⁸), constatou-se um nítido crescimento no relato de sofrer *bullying* entre escolares nas capitais brasileiras. As pesquisas revelaram que a cada edição houve aumento na prevalência do fenômeno, reafirmando que o referido evento persiste no país de forma ascendente, uma vez que a ocorrência do *bullying* pode manifestar-se em diversos espaços além do ambiente escolar, demonstrando que o fenômeno pode ser reproduzido em outras esferas da vida social (IBGE, 2009; 2013 e 2016).

Tendo em vista que os estudos vêm corroborar para o fato de que o contexto escolar brasileiro tem se constituído a cada dia num espaço de reprodução da violência, o *bullying* aflora como um fenômeno complexo, multifacetado e multicausal. Nesse cenário, Malta et al. (2014) apontam para a necessidade de se trabalhar intersetorialmente, por meio de políticas e práticas educativas que possam prevenir e reduzir a ocorrência desse problema nas escolas, na perspectiva da promoção da qualidade de vida individual e coletiva.

O trabalho em rede pode configurar-se em uma outra perspectiva de enfrentamento das formas de violência, sobretudo de formas de violência escolar, entre elas o *bullying*, podendo configurar-se numa eficaz estratégia na prevenção ou interrupção de formas de violência no âmbito escolar. De acordo com Junior; Ude (2009), as redes devem ser tecidas como

⁸Nos dados das edições da PeNSE de 2009, 2012 e 2015, os relatos de sofrer *bullying* pelos escolares foram respectivamente de: 5,4%, 7,2% e 7,4%.

resultante de interações de vínculos cooperativos coletivos e solidários, diante de situações conflituosas e de crise.

Reconhecido como estratégia eficiente na prevenção de violências e de proteção infantil e juvenil, o trabalho em redes constitui-se uma importante estratégia no contexto brasileiro. “Embora existam várias iniciativas nesse sentido, pode-se considerar incipiente a sua adoção no Brasil” (GOMES et al., 2010, p. 129).

2.1 O *bullying* na percepção dos docentes

Eyng, Gisi, Ens (2009) ressaltam a importância de estudos que façam a articulação entre as representações sociais dos múltiplos protagonistas do contexto escolar com as formas de violência manifestadas na escola.

O estudo afirma que um dos equívocos ocorridos na escolas e refere à forma estereotipada e padronizada com que alunos, pais e professores são interpretados e reconhecidos no contexto escolar. Ou seja, aquele que não está de acordo com o padrão aceito, é considerado desviante, o que torna a escola um ambiente mais excludente que inclusivo. Além disso, os achados de Eyng, Gisi, Ens (2009) elucidam que:

No que se refere às representações sobre violência nas escolas, os professores consideram que o fator violência nas escolas está associado à/ao: **família** 22,53%; **medo** 10,62%; as demais respostas compõem uma grande diversidade de significados, tais como: pais, evasão, regras, roubo etc. (EYNG; GISI; ENS, 2009, p. 476).

O estudo revelou ainda que os professores se sentem impotentes diante das violências produzidas na dinâmica escolar, pois têm clareza de que suas ações são ineficazes por não terem sido capacitados adequadamente.

Diante disso, o estudo suscita que os processos de formação docentes tenham como desafio a construção de competências variadas nos professores, com o objetivo de transformá-los em agentes promotores do diálogo e que saibam valorizar a diversidade cultural, em uma perspectiva igualitária, uma vez que o contexto escolar não é um ambiente homogeneizado (EYNG; GISI; ENS, 2009).

Ainda são escassos os estudos que abordam as percepções dos docentes quanto às manifestações do *bullying* no contexto escolar. Um estudo realizado na Universidade Federal de Minas Gerais pesquisou sobre a percepção dos professores sobre o fenômeno entre alunos do curso de medicina. Identificou-se que cerca da metade dos professores não sabia informar

se seus alunos haviam sofrido *bullying*, além de desconhecer sobre o sofrimento psíquico dos estudantes. O estudo concluiu ainda que as docentes do sexo feminino e professores com maior tempo de trabalho foram mais sensíveis ao tema da violência contra os estudantes. (SILVA, et al., 2017a).

No estudo realizado por Silva, et al., (2017b), com 17 professores de cinco escolas públicas de São Paulo, concluiu-se que apenas três, ou apenas 17% dos docentes, tinham consciência acerca do *bullying*, com conhecimentos teóricos e críticos sobre as formas de produção do fenômeno, além de demonstrarem sugestões fortalecidas e propostas estruturadas e institucionais de enfrentamento e redução dessa forma de violência no contexto escolar. A pesquisa revelou ainda que onze desses professores, ou seja, 65%, apresentaram consciência restrita ou pouca fundamentação teórica a respeito das causas do *bullying*, embora tais professores têm engajamentos em relação ao combate dessa violência, mesmo que de forma pontual. No entanto, o fato mais agravante revelado pelo estudo foi que 17% dos professores demonstraram baixa consciência quanto à produção teórica referente ao tema, além de falta de propostas e perspectivas de enfrentamento, mostrando dificuldade de abordar e enfrentar a temática nas escolas. O estudo revelou que quando os professores têm pouca consciência sobre o fenômeno, tampouco haverá intervenção pedagógica e, muito menos, a superação do *bullying* no contexto escolar.

Não obstante, Silva, et al. (2017b) propõe além do desenvolvimento de pesquisas que corroborem na proposição de políticas públicas pelas esferas do poder, a ampliação das ações destinadas à formação docente, sobretudo, no que diz respeito à formação conceitual, com vistas ao fortalecimento do arcabouço teórico, fundamental e necessário para o enfrentamento desse tipo de violência que se manifesta na dinâmica escolar.

Sintetizados os aspectos teóricos da produção do *bullying* e aliados aos estudos sobre professores e seu arcabouço de conhecimentos sobre o fenômeno e as estratégias de seu enfrentamento no contexto escolar, observou-se a necessidade de apreensão das representações sociais dos professores sobre o *bullying*, com vistas a compreender se fundamentam o desenvolvimento de estratégias de intervenção e enfrentamento do fenômeno na escola.

*As Políticas Públicas: Marcos Legais de Enfrentamento às
Formas de Violência Escolar e Bullying no
Cenário Nacional*

3 AS POLÍTICAS PÚBLICAS: MARCOS LEGAIS DE ENFRENTAMENTO ÀS FORMAS DE VIOLÊNCIA ESCOLAR E *BULLYING* NO CENÁRIO NACIONAL

Por tratar-se de um fenômeno complexo, multicausal e com divergentes faces, além de raízes e manifestações em distintos cenários e contextos sociais, o *bullying* pode tornar-se um entrave em sua identificação e, por consequência, poderá ter seu enfrentamento comprometido.

Diante da complexidade e dificuldade que permeiam o *bullying*, sobretudo, seu reconhecimento, torna-se urgente ser assumido por políticas públicas para que seu embate seja feito de maneira radical e à luz de marcos regulatórios. Por efeito, o enfrentamento e a intervenção do fenômeno, ao serem conduzidos de forma legítima, oficializada e intersetorial, apresentam mais possibilidades de sucesso.

A partir daqui, serão apresentados alguns marcos regulatórios e leis federais ou estaduais que são importantes referências enquanto diretrizes na garantia e implementação de direitos protetivos de crianças e adolescentes, em todos os aspectos de sua vida social, educacional e cidadã, sobretudo, aqueles em idade escolar, muitos dos quais com possibilidades reais de serem expostos a situações de negligência, bem como às práticas de violência intrafamiliar e/ou escolar.

3.1 O Estatuto da Criança e do Adolescente

Criado pela Lei n. 8.069, de 13/07/1990, o Estatuto da Criança e do Adolescente, ou simplesmente ECA, se estabeleceu como um marco legal na proteção integral, assegurando, sem distinção, às crianças e aos adolescentes, os direitos fundamentais do ser humano e o exercício pleno da cidadania frente à família, à sociedade e ao Estado. Isto é, o estatuto assegura os mais elementares direitos desses sujeitos, a saber: direitos à vida, à saúde, à educação, à alimentação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária (Bezerra, 2006).

Bezerra (2006) afirma que para melhor compreensão do estatuto em vigência no Brasil cujo foco está na garantia da proteção integral da criança e adolescente, torna-se necessário traçar um rápido paralelo do ECA, que é considerado uma das mais avançadas legislações mundiais na área, com o Código de Menores criado no início do século XX.

O Decreto nº 17943-A, que ficou conhecido como Código de Menores, foi promulgado em 1927, como o primeiro código brasileiro destinado à criança e ao adolescente. De acordo com Bezerra (2006), à época vigorava o pensamento em que os menores de 18 anos, sobretudo aqueles em situação irregular, eram vistos como objetos de tutela e intervenção do Estado e não como sujeitos de direitos diante da família e da sociedade, isto é, o foco estava em medidas assistenciais e protetivas, fundamentadas no *controle social e na criminalização da pobreza*.

Paes (2013) reconhece que tanto a Constituição da República, promulgada em 1988, quanto o Estatuto da Criança e do Adolescente, de 1990, surgem como resultados do processo de redemocratização, ambos trazendo importantes e significativos avanços.

Nesse sentido, a autora faz uma ampla contextualização histórica que retoma desde a criação do Código de Menores, de 1927, até a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente, de 1990, reforçando ser este um longo e árduo caminho a ser percorrido. Tal caminho foi marcado tanto pelo contexto econômico, político e social brasileiro, quanto pelas profundas transformações históricas, com perdas de direitos, sobretudo, no obscuro período de ditadura militar que se iniciou em 1964, quando os militares tomaram o poder no golpe de Estado, estendendo até o final da década de 1980, quando ocorreu o processo de redemocratização, culminando na promulgação da Constituição de 1988, seguida do ECA.

A importância do Estatuto da Criança e do Adolescente ficou caracterizada pela implementação de uma legislação que caminhava na perspectiva do rompimento com antigos paradigmas e permeados pelo efervescente cenário histórico, político, social e econômico da época. Nesse contexto, o estatuto não somente avançou nas discussões, como também legislou, rompendo, dessa forma, com a situação irregular de crianças e adolescentes (Paes, 2013).

Portanto, o ECA cuja responsabilidade está respectivamente sob a égide da família, da comunidade, da sociedade e do Poder Público, configura-se num conjunto de diretrizes que dispõe sobre a proteção integral da criança e do adolescente.

A comunidade, nesse contexto, deve ser compreendida também como a comunidade escolar e, nesse contexto, a escola e, sobretudo, os educadores têm um papel fundamental na garantia de direitos da criança e do adolescente, referentes a aspectos educacionais, pedagógicos e socializadores. Além das questões pedagógicas e cognitivas, torna-se salutar que os professores proporcionem múltiplas e variadas oportunidades de aprendizagens com finalidades de desenvolver nos alunos outras áreas do desenvolvimento humano, tais como: aspectos atitudinais, socializadores e afetivos.

Nesse sentido, o artigo quarto do estatuto preconiza sobre a corresponsabilidade e os deveres dos supracitados em assegurar, com absoluta prioridade, o cumprimento de direitos essenciais ao pleno desenvolvimento da criança e do adolescente, a saber: assegurar direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária (BRASIL, 1990).

O ECA foi, portanto, um marco legal e um divisor de águas no reconhecimento e no cumprimento dos direitos da criança e do adolescente. Dispõe legalmente sobre os deveres e os respectivos papéis dos corresponsáveis para que possam garantir a proteção integral e a assistência necessária ao pleno desenvolvimento dessa faixa etária.

Art. 5º - 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, 1990).

Enfim, o ECA, enquanto política pública, é um conjunto de diretrizes que orientam tanto a família, quanto os profissionais. Assim, nenhum profissional, sobretudo da saúde e educação, poderá eximir-se de ações no sentido do reconhecimento, diagnóstico, notificação, tampouco no enfrentamento dessa rede tão complexa e interconectada de violências que permeiam muitas crianças e adolescentes, quer seja na sua vida familiar ou no ambiente escolar.

Alarcão (2013) afirma, entretanto, que, desde a criação do ECA, a falta de conhecimentos por parte da comunidade tem levado a interpretações equivocadas desse marco legal, tanto pelo corpo docente, quanto pela direção da escola, tornando a lei passível de julgamentos, por vezes infundados, de que o estatuto fora criado para proteger adolescentes infratores. Assim, os meandros pelos quais a lei vem enfrentando, desde sua implementação na década de 90 até os dias atuais, dentre eles interpretações errôneas referentes aos direitos conferidos à criança e ao adolescente, preconizados pelo ECA, culminando com uma grave crise no ensino. Diante disso, uma das críticas feitas ao estatuto reside no fato das várias formas de violência e de comportamentos antissociais de alunos manifestados na escola surgirem após a implementação da lei (ALARCÃO, 2013).

Nos últimos anos, um desafio contemporâneo tem colocado o ECA na berlinda, enquanto marco regulatório. O desafio consiste na Proposta de Emenda Constitucional⁹,

⁹ A PEC 33/2012 altera não somente o Estatuto da Criança e do Adolescente, como também altera a redação dos artigos 129 e 228 da Constituição Federal de 1988, acrescentando um parágrafo único para prever a

conhecida como PEC 33 de 2012, que visa a redução da maioria penal para os jovens de 18 para 16 anos. Tal proposta incide diretamente na concepção protetiva dos direitos do Estatuto da Criança e do Adolescente, o que poderá trazer um retrocesso no cumprimento e proteção dos direitos da criança e adolescente.

Real e Conceição (2013) afirmaram que o discurso dos parlamentares a favor da redução da maioridade penal está permeado por conceitos ultrapassados e fundamentados no obsoleto Código de Menores cujas finalidades estão em desacordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente, ou seja, uma fala com argumentos de cunho moralista, religioso, emocional e midiático (REAL; CONCEIÇÃO, 2013).

3.2 Projeto Justiça nas Escolas

O Conselho Nacional de Justiça lançou, em 2010, uma cartilha denominada “Projeto Justiça nas Escolas” com orientações aos gestores escolares. O documento reforça que a escola tem corresponsabilidade nos casos de *bullying*, uma vez que é em seu contexto que, na maioria das vezes, eclodem os comportamentos agressivos. De forma enfática, o referido documento estimula o cumprimento, por parte da instituição, de alguns requisitos em casos detectados do fenômeno, ou até em situações de atos infracionais, entre os quais: o chamamento dos pais ou responsáveis dos envolvidos, além do acionamento dos Conselhos Tutelares ou órgãos de proteção à criança e ao adolescente e, em última instância, a ocorrência policial. Caso a gestão escolar não os cumpra, poderá ser responsabilizada por omissão.

Logo, a instituição, ao acionar as autoridades competentes, dá a oportunidade de os fatos poderem ser devidamente apurados e os culpados responsabilizados. De acordo com a cartilha, tais procedimentos são tentativas de enfrentamento da impunidade e inibição do crescimento da violência infanto-juvenil (CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA, 2015).

A cartilha esclarece ainda que o reconhecimento precoce do *bullying* pelos responsáveis, a saber, os pais e os professores, é de fundamental importância, uma vez que as crianças e adolescentes muitas vezes não relatam o sofrimento vivenciado na escola, por medo de represálias e por vergonha. A identificação dos pais diante de comportamentos diferenciados dos filhos, assim como uma relação de diálogo são fundamentais. O documento

possibilidade de desconsideração da inimizabilidade penal de maiores de dezesseis anos e menores de dezoito anos por lei complementar.

Fontes: <http://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/106330>

<http://legis.senado.leg.br/sdleg-getter/documento?dm=3041940&disposition=inline>

vai além da orientação dos pais, sugerindo ajuda profissional na área de saúde mental para superar possíveis traumas após episódios de *bullying* ou violência a que os filhos foram submetidos.

Ainda na perspectiva da justiça, Alkimin (2011) afirma que as relações estabelecidas na dinâmica da sociedade contemporânea se dão na perspectiva da violência institucionalizada, uma vez que a violência tem permeado vários contextos, entre os quais, a família, o trabalho, sobretudo, a escola e seu entorno.

Portanto, do ponto de vista jurídico, Alkimin (2011) reforça que o *bullying*, enquanto uma violência escolar, é uma modalidade institucionalizada que infringe as normas de bem-viver do cotidiano da escola, sendo caracterizado inclusive como *ato ilícito e antijurídico*. Alkimin (2011) afirma ser o *bullying* um ato infracional, uma vez que o agressor, sendo um adolescente, é capaz de violar os direitos da vítima, causando-lhe danos irreparáveis. Nessa perspectiva, quem pratica o fenômeno torna-se um transgressor da ordem jurídica constitucional, podendo, conseqüentemente, ter sua conduta enquadrada como crime, se tal ato for configurado como infração e, com isso, ser submetido às medidas de proteção e repressão previstas no Estatuto da Criança e do Adolescente, a Lei n. 8069/90 (Alkimin, 2011).

3.3 Programa de Combate à Intimidação Sistemática

Como políticas de prevenção, no Brasil, em 2015, foi instituído o Programa de Combate à Intimidação Sistemática, por meio da Lei nº. 13.185, com o intuito de coibir a prática da intimidação sistemática nas escolas, tornando-se um marco jurídico no enfrentamento ao *bullying*, uma vez que se reconhece, de forma legal, um problema que sempre fez parte do cotidiano escolar.

Conhecida como Lei *antibullying*, esta contém esclarecimentos sobre conceituação e caracterização do fenômeno do *bullying*, além das diretrizes, orientações e informações destinadas aos profissionais das escolas, famílias e sociedade, com o objetivo de auxiliar estratégias de coibição e enfrentamentos do *bullying* no contexto escolar (BRASIL, 2015).

Dentre suas diretrizes, a lei *antibullying* esclarece e direciona a capacitação dos docentes e equipes pedagógicas, com a promoção de discussões sobre o *bullying* e a disseminação de informações e orientação para as famílias e a sociedade como um todo.

No entanto, o quinto artigo da referida lei deixa claro o papel de cada estabelecimento de ensino, ao afirmar que é dever da escola, assim como de outras agremiações recreativas,

assegurar medidas de conscientização, prevenção, diagnose e combate à violência e à intimidação sistemática (BRASIL, 2015).

O sexto e sétimo artigos recomendam que sejam produzidos e publicados pelas esferas municipais e estaduais relatórios bimestrais referentes à ocorrência do fenômeno nas escolas com vistas ao planejamento de ações de combate do *bullying*, uma vez que os entes federados devam estabelecer parcerias para implementação das diretrizes preconizadas pela respectiva Lei (BRASIL, 2015).

3.4 A Lei 13.431/2017 e a Violência Psicológica

Mais recentemente, foi promulgada a lei nacional número 13.431 de 2017. Em seu quarto artigo, ela examina e tipifica sobre as várias formas de violência contra a criança e adolescente, seja ela física ou psicológica. A lei ressalta que qualquer forma de violência infligida contra a criança e adolescente ofenderá tanto sua a integridade emocional, quanto a física, podendo levar a sofrimentos e impactos na saúde. Portanto, a lei versa sobre as várias formas de violência e, especialmente, sobre a intimidação sistemática ou *bullying*, o qual poderá comprometer a saúde psíquica e emocional das vítimas desse fenômeno especificamente neste público alvo. O texto da lei deixa claro que sua aplicação se dará sem prejuízo dos princípios de proteção dos direitos da criança e do adolescente, estabelecidos tanto pelas normas nacionais, quanto internacionais e com base nos direitos e garantias fundamentais dessa faixa etária (BRASIL, 2017). Assim, o texto elucida no artigo quarto sobre as tipificações das formas de violência física e psicológica que podem ser infligidas contra a criança ou ao adolescente. Porém, mais especificamente no item II desse artigo, ele refere-se explicitamente sobre a violência psicológica:

Art. 4º) [...] a) qualquer conduta de discriminação, depreciação ou desrespeito em relação à criança ou ao adolescente mediante ameaça, constrangimento, humilhação, manipulação, isolamento, agressão verbal e xingamento, ridicularização, indiferença, exploração ou intimidação sistemática (*bullying*) que possa comprometer seu desenvolvimento psíquico ou emocional [...] (BRASIL, 2017).

Sem dúvida, tais marcos legais são grandes avanços, uma vez que se trata do reconhecimento e oficialização, por parte das esferas do poder, de que existe um problema no cenário social e educacional brasileiro, impactando de forma implacável e conflituosa as interações que permeiam o contexto escolar, tornando-o inóspito e cruel. Por conseguinte,

deteriorando as relações que ali se dão, podendo deixar graves sequelas, temporárias ou definitivas, influenciando negativamente no desenvolvimento pedagógico, cognitivo, emocional e físico dos partícipes, involuntários ou não das práticas de *bullying*, perturbando de maneira avassaladora a dinâmica escolar. Por fim, reconhece-se a importância e a relevância do fenômeno *bullying* no contexto nacional, bem como das pesquisas e dos estudos realizados para a elucidação do fenômeno. Identifica-se ainda a necessidade da legitimação, através de leis, em especial as leis federais cuja abrangência nacional configura-se como um poderoso instrumento de força jurídica, tornando-se em um divisor de águas enquanto marco regulatório com vistas a interromper o ciclo de violência que permeia as relações interpessoais estabelecidas em todos os meandros da sociedade, sobretudo no contexto escolar.

*A Intersetorialidade como Estratégia de
Enfrentamento do Fenômeno Bullying*

4 A INTERSETORIALIDADE COMO ESTRATÉGIA DE ENFRENTAMENTO DO FENÔMENOBULLYING

Como já mencionado, estudos nacionais e internacionais demonstram que o fenômeno expõe as crianças e adolescentes escolares à condição de vulnerabilidade¹⁰. No entanto, sabe-se que a escola não é a única responsável pela produção de violência nesse contexto, uma vez que o fenômeno é complexo, dinâmico, multifacetado e multicausal, com raízes também em questões de ordem macrossociais e econômicas, exigindo, por conseguinte, enfrentamentos que sejam radicais, efetivos, com ações integradas e não pontuais e isoladas.

É nesse sentido que o trabalho intersetorial torna-se profícuo na construção e fortalecimento de redes sociais no enfrentamento do *bullying* no contexto escolar. Neste cenário emergem possibilidades de efetivação de ações de promoção da saúde na escola, na perspectiva de promover a paz, a educação, a justiça, a equidade, enfim, dar condições e sustentação para que o processo educativo aconteça de forma plena, uma vez que o trabalho escolar lida com os valores, as crenças, os mitos e as representações que se têm sobre a própria relação do saber-fazer-ser educador e educando (BRASIL, 2002).

Assis e Avanci (2013) realizaram um estudo sobre os fatores de risco e de prevenção à violência, na perspectiva da promoção da saúde, e afirmam que ela pode ser prevenida por meio de proteção. Dessa forma, focalizar a adolescência e a juventude como prioridade de ações preventivas é uma estratégia que tem sido adotada em vários países, uma vez que é nesse grupo etário que se encontram a maioria das vítimas e dos autores de vários tipos de violência. Nesse sentido, as autoras elencam alguns fatores protetores que podem ser fundamentais na prevenção de comportamentos violentos por parte dos jovens, dentre eles destacam que atuar na proteção das escolas é fundamental, desde que seja priorizada a melhoria no relacionamento entre alunos e professores, fundamentado na ética e na cidadania, além de se trabalhar conceitos como aprendizado de limites e resolução de conflitos (ASSIS; AVANCI, 2013).

Nesse contexto, a escola assumiria um *status* de responsabilidade social ampliado, por ser local com potencial privilegiado e oportuno para a construção da cidadania, constituindo-

¹⁰Conforme já mencionado acima, o conceito de vulnerabilidade aqui adotado está alinhado como uma resposta epidemiológica à epidemia da Aids que surgiu no mundo na década de 80. Tal conceito estabeleceu-se como um marco teórico e conceitual que, não somente se contrapôs, mas, sobretudo, avançou sobre o paradigma vigente à época referendado no conceito de risco, em que as ações eram mais pontuais numa perspectiva limitada na concepção de saúde-doença (Ayres et al, 2009a).

se espaço de convivência harmoniosa, capaz de garantir o respeito ao outro e a educação, evitando-se, dessa forma, qualquer manifestação de violência.

Entretanto, na realidade, não é o que acontece de fato, uma vez que os espaços sociais têm se revelado cada vez mais como locais de incidência de violência e de diferentes formas de ações agressivas já disseminadas por toda a sociedade, perpetuando-se com características tão intensivas, quanto extensivas. Desse modo, a desarticulação dessas condutas violentas somente se efetivará se o enfrentamento for adotado como um dever social de todos, em uma rede de proteção integral (FALEIROS; FALEIROS, 2008).

4.1 A intersectorialidade entre a saúde e a educação como estratégia de enfrentamento do *bullying*

Para a desarticulação do ciclo de violência na escola, em especial o *bullying*, todos os esforços são bem-vindos, sobretudo, se o fenômeno for reconhecido oficialmente como problema de saúde pública, tanto pelo poder público, quanto pelos demais setores da sociedade.

Nesse contexto, áreas da saúde e da educação são fundamentais na assunção e na ação de formas de enfrentamento do fenômeno, especialmente se forem assumidas de forma intersectorial, com vistas na busca de uma escola mais responsável socialmente e capaz de agir frente a *teia de violência* na perspectiva da promoção da saúde. Diante disso, Costa et al (2013) afirmam que para além dos muros das unidades de saúde, os espaços de Promoção da Saúde são aqueles espaços coletivos onde se desenvolvem atividades de cuidado humano, onde a escola se torna um espaço privilegiado, constituindo-se, dessa forma, num contexto de possibilidades de realizações de atividades educativas, objetivando-se a qualidade de vida dos sujeitos que ali estão. No entanto, as ações de promoção da saúde tendem ser concretas se forem integradas, com coparticipação e corresponsabilidade.

Assim posto, há a necessidade da interseção entre as áreas da saúde e da educação. Enquanto campos de conhecimento e de práticas, estes devem ser ampliados e integrados entre si, uma vez que os processos educativos e os de saúde perpassam também a tomada da autonomia e da consciência, além de promover ações coletivas e de estímulo à participação da comunidade.

Para exemplificar a potencialidade da articulação saúde e educação, tomamos uma intervenção local realizada por enfermeiras da Universidade Federal de Recife, em escola da rede pública. Por meio de Círculo de Cultura, foram realizadas dinâmicas de expressão

corporal e atividades de recreação, que possibilitaram conversas sobre a temática da violência e estratégias para seu enfrentamento, junto aos estudantes. Atividades de educação em saúde, no espaço da escola, empoderaram os escolares e fortalecem as articulações em rede para a prevenção à violência (BRANDÃO NETO, et al., 2014). Intervenções como esta expressam a potencialidade da saúde e da Enfermagem no âmbito da escola, promovendo a efetivação das políticas públicas no enfrentamento da violência (BRANDÃO NETO, et al., 2014).

A concretização dessas ações na escola prevê o empoderamento dos sujeitos, no sentido de que estes sejam capazes de tomar decisões que sejam favoráveis à sua saúde, sua qualidade de vida e a da comunidade na qual estão inseridos. Assim, torna-se necessário que a promoção da saúde na escola seja permeada pelo diálogo entre os sujeitos, que devem estar comprometidos com a ação educativa, formativa e criativa. Essa relação dialogal e comunicação emancipadora propiciam a reconstrução do saber da escola e a formação continuada docente, pois promover saúde nesse contexto requer uma escola alicerçada em valores de educação, paz, justiça e equidade, além de recursos sustentáveis, alimentação, renda e ecossistema saudável. “No contexto escolar, tem a ver com respeito às possibilidades e aos limites do corpo, do intelecto e das emoções, da participação social e do estabelecimento de alianças” (BRASIL, 2002, p. 535).

Desde a Carta de Ottawa¹¹, o conceito de Promoção da Saúde, enquanto uma estratégia de articulação transversal, deriva um novo e desafiante modelo de atenção à saúde, em contraponto ao ainda modelo hegemônico hospitalocêntrico. Esse desafio se estabelece na medida em que é reafirmada a importância da promoção da saúde como uma concepção ampliada de saúde cujos aspectos sociais, econômicos, políticos e culturais determinam as condições de vida e saúde dos indivíduos e da população (WHO, 1986; BRASIL, 2002; HEIDEMANN et al., 2006; 2012).

Assim, podemos compreender a promoção da saúde enquanto um conjunto de estratégias envolvendo ações de intersetorialidade, e focalizando os espaços e ambientes saudáveis que favoreçam a qualidade de vida dos sujeitos (HEIDEMANN, et al., 2012).

Dessarte, espera-se que as práticas de Promoção da Saúde adentrem o contexto escolar e, articuladas aos múltiplos atores sociais, tornem-se fatores de proteção no entorno dos alunos, e determinantes na redução do *bullying* (SILVA, 2012). É nesse sentido que pesquisadores como Lopes Neto (2006); Martins (2005); Botelho e Souza (2007); Pereira;

¹¹A Conferência Internacional sobre Promoção da Saúde, realizada em Ottawa, Canadá, em novembro de 1986, apresentou como documento uma Carta de Intenções, conhecida como Carta de Ottawa, com diretrizes e metas para a promoção da saúde da população global para o ano de 2000 e anos subsequentes.

Silva; Nunes (2009); Fisher (2012); Pereira et al., (2011) demonstram que para prevenir o fenômeno é necessário envolver toda a comunidade escolar. Diversos estudos confirmam que as intervenções na escola que envolvem ações intersetoriais são as mais eficazes (SMITH; PEPLER; RIGBY, 2004; PEREIRA; SILVA; NUNES, 2009; PEREIRA et al., 2011).

A Política Nacional de Promoção da Saúde, que foi instituída em âmbito nacional em 2006, sofreu um processo de atualização, com ampla participação democrática e envolvimento de representantes de vários setores, além de movimentos sociais. Tal processo, permeado pelos novos desafios postos pelo contexto nacional e internacional, motivou e desencadeou o aprimoramento da PNPS, coordenado pelo Ministério da Saúde, juntamente com a Secretaria de Vigilância em Saúde (BRASIL, 2015). A PNPS definiu como prioridades a promoção da cultura da paz e de direitos humanos. Dessa forma, destaca-se a necessidade de intervir nos determinantes e condicionantes socioambientais, visando a promoção da saúde, tendo a equidade como um ponto central. Isso é fundamental para a promoção dos direitos humanos e da cultura de paz e não violência (BRASIL, 2015).

A PNPS destaca ainda a necessidade da ação intersetorial, integrando e articulando os diversos setores. Assim, na perspectiva da promoção da saúde, interagir com aspectos educacionais constitui um instrumento poderoso no entendimento e enfrentamento do fenômeno *bullying*. Nesse sentido, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) preconizam que a educação para a saúde deva ser concebida e efetivada no contexto escolar como um tema transversal do currículo. Dessa forma, somente a participação de todas as áreas do conhecimento, cada qual com enfoque específico pertinente à sua competência, seria capaz de garantir ao educando a construção de um conhecimento fundamentado numa concepção ampla do que é saúde (BRASIL, 2001). E é nesta perspectiva que o Programa Saúde na Escola (PSE) é instituído em todo território nacional, sob o Decreto nº 6.286, de 5 de dezembro de 2007, passando a constituir, a partir de então, as diretrizes da nova política de atenção à saúde do escolar no Brasil.

De acordo com Figueiredo; Machado; Abreu (2010), o PSE é um programa que contribui na formação integral dos estudantes da rede pública de educação básica, com finalidades na articulação entre escola e saúde, com ações de prevenção e promoção da saúde, numa perspectiva na cultura da paz, na promoção da cidadania e dos direitos humanos, além do enfrentamento de vulnerabilidades nos campos da saúde e da educação, culminando no fortalecimento e na participação comunitária em ambas as áreas.

Numa pesquisa realizada por meio de uma revisão sistemática e meta-análise, que incluiu 44 estudos e relatórios, pesquisadores avaliaram a eficácia de programas

desenvolvidos em países da América do Norte e Europa destinados a reduzir a ocorrência do *bullying* escolar, mostrando que, em geral, os programas *antibullying* na escola são eficazes na sua redução. Em média, o problema diminuiu de 20% a 23% e a intimidação diminuiu cerca de 17% a 20% (TTOFI; FARRINGTON, 2011).

Os mais importantes elementos e estratégias dos programas avaliados associados com uma redução do fenômeno na escola foram ações que incluíam a participação dos pais, seja em treinamentos, encontros ou reuniões e o estabelecimento de métodos disciplinares. A intensidade (número de horas) e a duração (número de dias) do programa para as crianças e os professores mostraram-se diretamente relacionadas com a sua eficácia e significativamente com a sua redução (TTOFI; FARRINGTON, 2011).

Destacam-se, no Brasil, alguns programas com perspectivas de ações articuladas que buscam a conexão entre as redes sociais de proteção, como o Programa de Redução do Comportamento Agressivo entre Estudantes, desenvolvido pela ABRAPIA¹², com objetivo de diagnosticar e identificar a prevalência das situações de *bullying* entre estudantes do Ensino Fundamental. O programa inclui alunos de 6ºs ao 9ºs anos (antigas quintas a oitavas séries), por serem de maior incidência em comportamentos agressivos, e avaliou a eficácia dos recursos e estratégias de proteção estabelecidos (LOPES NETO, 2005).

No amplo estudo brasileiro realizado pela UNESCO, em escolas públicas estaduais das regiões metropolitanas de 14 unidades da Federação, demonstrou-se que, por meio de diferentes estratégias, houve empenho no enfrentamento de situações de violência no contexto escolar. Segundo Abramovay, et al. (2003), esse estudo teve como preocupação divulgar experiências e projetos implementados nas escolas com o objetivo de enfrentamento de situações de violência escolar. Sabe-se que são diferentes os tipos de violências que incidem diretamente no aprendizado do aluno e também na imagem da escola, enquanto espaço de aprendizado e formação. Apreendeu-se com a referida pesquisa que é no cotidiano que as escolas enfrentam a violência por meio de estratégias inovadoras, com experiências e ações que trabalhem na perspectiva da paz enquanto instrumento no enfrentamento da violência escolar (ABRAMOVAY, et al., 2003).

Em outra concepção de prevenção da violência escolar, em especial o *bullying*, Freire e Aires (2012) refletem sobre o fenômeno a partir de uma visão ecológica, para além de perspectivas que entendem o fenômeno unicamente como derivado de problemas gerados no

¹²O Programa de Redução do Comportamento Agressivo entre Estudantes, desenvolvido pela Associação Brasileira Multiprofissional de Proteção à infância e adolescência (ABRAPIA), é uma parceria com a Companhia Petrobrás do Brasil.

contexto da instituição escolar, ou, ainda, como problema que surge da falta de interação entre família e escola. As autoras elucidam que a visão ecológica coaduna com a ideia mais ampla de meio ambiente que não se limita somente ao contexto imediato em que os indivíduos estão inseridos, mas também inclui as interconexões e interatividades dos indivíduos com os vários ambientes que provêm de meios mais amplos.

De acordo com Freire e Aires (2012), o referido fenômeno precisa ser compreendido nos diferentes contextos em que os indivíduos estão inseridos e as características individuais também devem ser levadas em conta. Isto é, para as autoras, as características de personalidade dos indivíduos e os contextos sociais, familiares e escolares exercem influências no desenvolvimento de comportamentos agressivos entre crianças e jovens. Sendo assim, o *bullying* também irá manifestar-se de formas diferentes em cada contexto, não devendo, portanto, ser avaliado de modo descontextualizado, uma vez que cada escola possui realidades diferenciadas e complexas (FREIRE; AIRES, 2012).

É nesse sentido que Freire e Aires (2012) salientam que o enfrentamento de qualquer tipo de violência escolar deve partir de ações pautadas na perspectiva da prevenção e que para isso a atuação do psicólogo na escola seria fundamental. Embora, historicamente, o papel do profissional do psicólogo escolar ter sido reconhecidamente identificado com a atuação clínica na identificação de alunos com distúrbios de aprendizagem ou problemas de conduta e de personalidade, atualmente, a perspectiva de sua atuação no contexto escolar teria uma ação mais comprometida com o aspecto social (FREIRE; AIRES, 2012).

4.2 A Justiça Restaurativa como estratégia de enfrentamento do *bullying*

Até aqui foram expostas formas de enfrentamento ao fenômeno *bullying*, elucidando a necessidade de inúmeras possibilidades e frentes interdisciplinares na resolução desse problema que não está circunscrito apenas ao âmbito escolar, ao contrário, como já mencionado, por se tratar de um fenômeno multifacetado e multicausal, o mesmo deve ser tratado sob várias perspectivas e sob responsabilidade de vários atores sociais. É, pois, nesse sentido, que surge o conceito da Justiça Restaurativa, próprio das ciências sociais, dentre elas a do direito. Embora seja um termo próprio da área do direito civil, pode ser implementada nos diversos ambientes que sejam regidos por interações sociais, sobretudo no ambiente escolar.

É consenso o papel fundamental da escola na formação dos alunos, seja no domínio de conhecimentos e na cognição, como também no crescimento individual, social, econômico e

cultural dos indivíduos que estão inseridos em sua dinâmica. Mas, sobretudo, reconhece-se a escola como um ambiente potencializador, socializador, capaz de promover a cultura da paz e prevenir a violência. Nesse sentido, um aspecto fundamental da escola é incentivar junto aos alunos situações e práticas de valores relacionados ao autoconhecimento e controle, importantes para o desenvolvimento tanto da autonomia, quanto do exercício da empatia e o respeito ao outro, mesmo que o outro seja diferente.

Diante disso, Varela e Sasazaki (2014) preconizam a implementação de uma proposta alternativa e complementar na resolução de conflitos no ambiente escolar, a saber, a Justiça Restaurativa. De acordo com as autoras, dentre os principais resultados alcançados pela referida proposta, pode-se elencar a redução do índice de violência nesse contexto, evidenciando-se o caráter menos agressivo das atitudes, impacto positivo na formação dos alunos, melhorando também as relações sociais e, conseqüentemente, tornando a convivência no ambiente escolar mais pacífica e harmônica.

O conceito de Justiça Restaurativa tem sido estudado e aplicado por autoridades, nos últimos dez anos, como uma proposta alternativa e complementar na resolução de conflitos. É nesse contexto que a proposta foi criada numa perspectiva distinta da punitiva e fundamentada em valores como diálogo, participação social, autonomia, empoderamento, respeito e com claros objetivos de se restabelecer a ordem, a paz, a harmonia, o senso de justiça, a dignidade e a segurança, isto é, valores que precisam fundamentar e nortear as relações sociais estabelecidas nos variados ambientes, inclusive na escola (VARELA; SASAZAKI, 2014).

Num olhar diferenciado e inovador, a Justiça Restaurativa é uma recente e profícua forma prática de resolução de conflitos no cenário brasileiro, com uma perspectiva contrária da lógica punitiva.

De acordo com Bonini e Candido (2015), no Brasil, a Justiça Restaurativa vem sendo construída numa concepção da cultura de paz, tendo sido concebida pelo Ministério da Justiça, em 2004, numa parceria com o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento. Segundo as autoras, primeiramente, foi desenvolvido um projeto piloto referente à Justiça Restaurativa na cidade de Guarulhos, implantada pela Vara da Infância e Juventude da Comarca do Município, em parceria com a Secretaria Estadual de Educação e o Poder Judiciário do Estado de São Paulo.

A finalidade de tal colaboração entre o Sistema Judiciário e a área da educação foi a de desenvolver práticas restaurativas educacionais nas escolas públicas de Ensino Médio na região de Guarulhos, especialmente em escolas e respectivos entornos que vivenciavam situações cotidianas de violência. Nesse sentido, houve capacitação dos educadores, da

comunidade escolar e de parte da equipe de trabalhadores do fórum para a implementação do referido projeto. Assim, o foco das referidas ações restaurativas estava na implementação de ações fundamentadas em práticas pacíficas, dialógicas e não punitivas, que tivessem como objetivo a resolução de conflitos dessas escolas e comunidades, e, com isso, contribuir para a transformação da realidade violenta desses contextos (BONINI; CANDIDO, 2015).

Nesse seguimento, Varela e Sasazaki (2014) afirmam que a Justiça Restaurativa traz muitas vantagens para todos os envolvidos e que o modelo, para ser bem-sucedido, necessita da ação do mediador cujo papel intermediário tenta aproximar as partes envolvidas e facilitar o entendimento do problema em questão. As autoras chamam a atenção para o fato de, talvez, pela necessidade inconsciente de pertencimento a algum grupo, muitos casos de *bullying* e *cyberbullying* podem ser praticados como forma de brincadeira entre os jovens, tornando-os naturalizados. Sabe-se também que este tipo de violência pode ter início no campo virtual, com um desenlace no contexto escolar, ou vice-versa.

Varela e Sasazaki (2014) ressaltam que a finalidade da Justiça Restaurativa é chegar a um consenso entre as partes que estão inseridas no contexto escolar, em que haja reintegração social e que as necessidades dos envolvidos sejam supridas num acordo ou resultado restaurativo.

Todavia, é fundamental que todas essas referidas ações estejam aliadas e articuladas a uma gestão escolar envolvida com mudanças qualitativas, sobretudo, na relação com os alunos, no envolvimento das famílias, na abertura para a comunidade, no trabalho dos professores e demais funcionários, no bom uso do espaço físico, na sociabilidade e na própria imagem da escola.

Um exemplo de trabalho intersetorial, com foco na saúde, na educação e na assistência social, é a experiência da Rede de Proteção à Criança e ao Adolescente em Situação de Risco para a Violência de Curitiba, a qual tem apresentado resultados exitosos em suas ações (GOMES, et al., 2010). De acordo com os autores, a referida experiência é fruto de um amplo trabalho *integrado, intersetorial e multidisciplinar*, uma vez que há a participação de diversos profissionais e instituições que integram essa rede, dentre eles as Secretarias Municipais de Saúde, Educação, Criança, Meio Ambiente, universidades, Sociedade Paranaense de Pediatria, Conselhos Tutelares, Juizado da Infância e Juventude, entre outros setores governamentais e não governamentais, além de voluntários que trabalham em conjunto com os demais profissionais envolvidos.

Outro Programa, o Educar para a Paz, desenvolvido em uma escola da rede pública do Estado de São Paulo, em um município do interior paulista, agregou estratégias

psicopedagógicas e socioeducacionais para intervenção e prevenção do *bullying* (FANTE, 2005). De acordo com a autora, o programa teve como referencial filosófico os valores humanos da tolerância e da solidariedade, e fundamentou-se em modelos educativos norteadores de ações referendadas em valores e atitudes de combate à violência, estimulando que os alunos envolvidos desenvolvessem habilidades para a resolução de conflitos de forma não violenta. Como já mencionado, estas abordagens mostram a importância da intersectorialidade, buscando a articulação das redes sociais de proteção.

Depreende-se que a ocorrência do *bullying* tem sido evidenciada em vários contextos que derivam do ambiente escolar. No entanto, é no contexto da sala de aula que o professor se torna um instrumento chave no desvelamento do fenômeno. O professor configura-se num importante ator social na elucidação, na prevenção e no enfrentamento desse fenômeno, portanto, faz-se necessário nos aproximarmos desse sujeito e apreendermos dele qual sua concepção sobre o fenômeno na escola.

Em um estudo realizado com professores de uma escola pública de Minas Gerais, teve como enfoque a atuação dos professores do Ensino Fundamental na redução dos incidentes de violência em sala de aula. Foi utilizada a técnica do grupo focal para apreender a posição assumida pelos professores diante das práticas de violência entre os adolescentes, bem como as atitudes adotadas e quais eram os critérios em que fundamentavam suas intervenções (SILVA et al., 2014). De acordo com os autores, o estudo revelou que os professores conheciam o fenômeno *bullying*, porém, de modo incompleto. Além disso, relataram sentimento de despreparo para enfrentar situações de violência escolar e reconhecem que as situações de violência são complexas e necessitam de intervenções mais abrangentes e articuladas, uma vez que possuem dificuldades em localizar as soluções necessárias e pontuais para o enfrentamento da violência no contexto da escola.

Outro estudo qualitativo, realizado por Silva e Rosa (2013), com docentes de uma escola municipal do Recife e estudantes de licenciatura da Universidade Federal de Pernambuco, apontou a necessidade de rever os programas de formação inicial e continuada de professores para que estes atuem de modo mais eficaz diante dos desafios do contexto escolar, em especial o *bullying*. As autoras afirmaram também que a realização pontual de debates e palestras é insuficiente para uma intervenção eficaz diante da ocorrência do fenômeno na escola, sugerindo novas investigações no âmbito das instituições formadoras, de modo a fazerem uma revisão dos modelos adotados (SILVA; ROSA, 2013).

Diante disso, a não clareza do fenômeno na sua totalidade dificulta sua identificação, bem como o enfrentamento do problema. O referido estudo sinalizou ainda as lacunas na

formação docente para fundamentar ações pedagógicas e técnicas adequadas às situações vivenciadas no ambiente escolar, apontando-se para a necessidade de intervenção de equipes multiprofissionais capazes de auxiliar no enfrentamento do problema, além de ressaltar a importância da interface da escola com a família (SILVA et al., 2014).

Outro estudo, realizado em uma escola pública de Ensino Fundamental na cidade mineira de Uberaba, teve como objetivo verificar percepções e intervenções de professores de 6º ano do Ensino Fundamental frente ao *bullying*. Sobre as percepções, Silva et al. (2013) apontaram que no conteúdo das respostas apresentadas pelos professores não foram mencionados os seguintes aspectos evidentes que caracterizam o fenômeno: o caráter da intencionalidade das agressões; a falta de motivação e o desequilíbrio de poder entre vítimas e agressores. Com relação às intervenções empreendidas pelos professores, os autores constataram que eram pontuais e geralmente ficavam limitadas ao espaço da sala de aula ou consistiam em encaminhar a situação à direção da escola. O estudo demonstrou ainda a ausência de um projeto escolar de combate à violência e a falta de articulação entre os profissionais, concluindo-se que a preparação da escola e dos professores são fundamentais para identificar e enfrentar as situações de *bullying* no contexto escolar.

Ainda sobre o papel fundamental dos professores na intervenção do fenômeno, no estudo de Yoon e Bauman (2014), sobre esforços *antibullying* nas escolas, os autores lançam foco sobre a importância dos professores e evidenciam que eles não são preparados de maneira eficiente no enfrentamento do fenômeno. Além disso, a maioria dos professores reconheceu a necessidade de programas com abordagem sobre como intervir de forma exitosa nas situações de *bullying*. Sabendo-se que os professores são fundamentais no enfrentamento e intervenção desse complexo fenômeno presente no contexto escolar, os autores apontam que poucos são os programas que fornecem treinamento adequado aos professores e que, quando acontecem, tendem a se concentrar em informações teóricas, sem referência aos fatores que estão envolvidos no fenômeno. Isto é, programas *antibullying* devem levar em consideração a atuação do professor no amplo contexto de gestão de sala de aula e, também, o relacionamento interpessoal estabelecido neste processo, que é influenciado por variáveis individuais e contextuais.

Frente à complexidade de conceituação e do reconhecimento do *bullying*, enquanto uma das formas da violência na escola, Oliveira (2012) nos lembra que a abordagem da violência no contexto escolar exige cuidado e precisão. Caso contrário, se for feita uma leitura equivocada, corre-se o risco de estigmatização e rotulação dos atores envolvidos no contexto.

Nesta mesma perspectiva, Cachoeira et al. (2015) afirmam que a dificuldade dos docentes em distinguir o *bullying* de outros comportamentos considerados comuns na idade entre os estudantes pode levar a um falso diagnóstico da realidade escolar, perpetuando, dessa forma, a violência no contexto da escola. Faz-se necessário que a comunidade escolar, tanto a equipe gestora, quanto os docentes, saiba identificar adequadamente o *bullying*, assim como os agressores, as vítimas e as testemunhas. Diante disso, os autores evocam a inclusão do tema em programas formativos docentes e nas políticas da escola, uma vez que estes tornam-se imprescindíveis no diagnóstico e enfrentamento do fenômeno.

Ainda nesta vertente, Oliveira (2012) salienta que o professor, diante das formas de violência escolar e sem formação adequada e orientação de especialistas, pauta seu trabalho pedagógico, muitas vezes, de forma intuitiva, tornando-se impotentes em lidar com as manifestações desses conflitos no cotidiano escolar e não conseguindo, dessa forma, atuar eficientemente de maneira pedagógica e ética no seu enfrentamento.

Objetivos

5 OBJETIVOS

5.1 Objetivo Geral

Apreender as representações sociais dos professores do Ensino Fundamental sobre o fenômeno *bullying*.

5.2 Objetivos Específicos

- Conhecer as práticas docentes de enfrentamento ao *bullying* no contexto escolar;
- Analisar se as estratégias referidas pelos docentes frente ao *bullying*, ocorrem de forma pontual, isolada, ou articulada;
- Identificar se as estratégias buscadas pelos docentes, de fato, são capazes de fazer frente ao fenômeno *bullying*.

Pressupostos

6 PRESSUPOSTOS

Os pressupostos teóricos deste estudo estão ancorados em conceitos advindos da Teoria das Representações Sociais, constituindo-se num sistema teórico complexo, o qual subsidia a compreensão das representações construídas e apreendidas junto aos sujeitos do estudo frente ao fenômeno *bullying*. Portanto, este trabalho contribui também com o campo teórico das representações sociais, uma vez que propõe-se a apreender e identificar como os docentes interpretam o fenômeno (JODELET, 1993; 2003).

Reconhecendo os professores como importantes atores nesta dinâmica escolar, parte-se do premissa de que estes são sujeitos de transformação com possibilidades de (re) construção de práticas que sejam referência no enfrentamento do *bullying* na escola. Diante disso, faz se oportuno apreender as representações desses sujeitos sobre o fenômeno *bullying*, na expectativa de que possam ser reveladoras de significados e intencionalidade de atitudes imprescindíveis às formas de enfrentamento desse tipo de fenômeno. Neste sentido, delimitou-se, *a priori* o problema da pesquisa que norteia este estudo e que se traduz na seguinte questão:

As representações sociais apreendidas junto aos professores são capazes de orientar as práticas de intervenção do bullying no contexto escolar?

Como desdobramento da questão norteadora, algumas questões fazem-se pertinentes, assim, o estudo considerou ainda os seguintes pressupostos teóricos:

- Quais as representações sociais que os professores constroem sobre o fenômeno *bullying*?
- Quais as estratégias os professores buscam, no contexto de suas práticas docentes, frente ao *bullying*?

Marco Teórico

7 MARCO TEÓRICO

O fenômeno *bullying* é complexo, dinâmico e está entranhado ao contexto escolar, e, inseridos nesta mesma dinâmica, encontram-se os sujeitos dos quais pretende-se apreender parte dessa realidade, a saber, os professores, sujeitos históricos com representações sociais distintas e construídas socialmente. Pretende-se, portanto, trabalhar no contexto dos significados, das crenças, dos valores, das relações sociais, das concepções, da intencionalidade dos atos (MINAYO, 2012; 2014), enfim, das representações sociais de sujeitos que vivenciam e que enfrentam, ou pretendem enfrentar, o fenômeno da violência escolar na prática docente cotidiana.

As representações sociais constituem-se em material importante para a pesquisa no contexto das Ciências Sociais, por serem produtos da vivência, dos conflitos, das discordâncias, enfim, das contradições que habitam o cotidiano das classes sociais. Além disso, as representações possuem núcleos que permitem a transformação e/ou resistência na forma de apreender a realidade (MINAYO, 2014). Assim, a Teoria das Representações Sociais (TRS) foi originalmente construída por Serge Moscovici, em 1961, no estudo *La Psychanalyse: son image et son public*.

No entanto, Jodelet (1993; 2003) relembra que Durkheim foi o primeiro a identificar no estudo *ideação coletiva* as representações como produções mentais sociais, ou sistemas de interpretação, que regem nossa relação com o mundo e com os outros, orientando e organizando as condutas e as comunicações sociais. Porém, foi Moscovici quem renovou a análise durkheimiana, reforçando o olhar sobre as representações nas sociedades contemporâneas como objetos que se fazem presentes e que permeiam as comunicações e as relações sociais. Para Jodelet (1993; 2003), as representações sociais são como sistemas de interpretação, que conduzem, orientam e organizam as relações e as comunicações sociais e, também, as condutas, ajudando na difusão e na assimilação dos conhecimentos, no desenvolvimento e identidade individual e social, e culminando nas transformações sociais.

Portanto, as representações sociais são fenômenos complexos, agindo na vida social, constituindo-se em elementos diversos, tais como, *elementos informativos, cognitivos, ideológicos, normativos, crenças, valores, atitudes, opiniões, imagens etc.* Assim, tais elementos são uma espécie de saber que se refere à realidade, e, de acordo com Jodelet (1993; 2003), encontram-se no centro da investigação científica. Para além da perspectiva moscovicianiana, as Representações Sociais são, para a autora supracitada, um ponto comum entre conceitos sociológicos e conceitos psicológicos, estando relacionadas com processos

que permeiam tanto a dinâmica social quanto a dimensão psíquica, constituindo-se num sistema teórico bastante complexo. Assim, o referencial teórico da representação social se ancora no fato de se compreender as representações como uma forma de conhecimento, socialmente elaborado e compartilhado, que tem um objetivo prático, a construção de uma realidade comum, servindo para agir sobre o mundo e o outro (JODELET, 1993; 2003). Em razão disso, o processo de gênese da representação social vai do significado que o sujeito ou grupos sociais conferem ao objeto que será representado. Sua construção se dá através de processos que são capazes de apreender como o social transforma um conhecimento em representação e como este transforma o social. A saber, os processos que ajudam na construção e estruturação da representação social são a *ancoragem* e a *objetivação*.

Ordaz e Vala (1998) analisam que o processo de *objetivação* é aquele em que o abstrato se torna concreto, tornando-se *expressão de uma realidade vista como natural*. Sobre o processo de *ancoragem*, os autores o relacionam, primeiramente, como um processo de transformação de algo não familiar em familiar e, posteriormente, as formas através das quais as representações sociais, uma vez formadas, tornam-se socialmente funcionais.

Para isso, é preciso *interpretar* as representações apreendidas nos discursos por meio de um olhar psicossocial. Alves-Mazzotti (2008) aponta a necessidade de compreender como e porquê essas concepções, percepções, imagens, atribuições, valores, crenças, atitudes e expectativas são construídas e apreendidas e como os sujeitos constroem os sistemas de significação socialmente enraizados e partilhados que orientam suas práticas.

De acordo com Reis e Bellini (2011), além de teoria, as representações sociais são métodos de trabalhos e de pesquisas, aplicáveis em diversas áreas do conhecimento, uma vez que a Teoria das Representações Sociais está relacionada com a historicidade do espaço, bem como suas formas e seus conteúdos, e a objetivação, é o modo como se compreende a *descontextualização dos discursos e ideologias*.

Para Vergara e Ferreira (2005), as Representações Sociais são sistemas de interpretação da realidade, que atuam tanto nas relações estabelecidas pelos sujeitos, quanto no contexto em que estão inseridos, acabando por orientar suas práticas. No entanto, os autores reconhecem que as representações sociais são orientadoras, mas não determinantes nas decisões tomadas pelos indivíduos.

Por conseguinte, Mello (2001) afirma que na perspectiva moscoviciana o indivíduo, em sua atividade representativa, não reproduz passivamente o objeto dado a conhecer, ao contrário, ele o reconstrói de forma contextualizada e, ao fazê-lo, ele constitui-se como sujeito determinado, histórico e situado no contexto social e material.

Percorso Metodológico

8 PERCURSO METODOLÓGICO

8.1 As características do estudo

Diante da natureza do estudo e dos objetivos delineados, o desenvolvimento da atual investigação se deu por intermédio de uma abordagem qualitativa, com a finalidade de compreender e apreender as Representações Sociais sobre *bullying* dos professores a partir da percepção destes sobre o problema.

Observo que o uso da abordagem qualitativa da pesquisa social tem se tornado comum no campo da saúde. O que significa o uso de tal abordagem? Basicamente: (1) investigar as representações, as crenças, os valores, as explicações e as opiniões que se expressam nas interações sociais; (2) privilegiar a linguagem e a prática como mediações simbólicas; (3) orientar o estudo a partir do ponto de vista dos atores sociais, levando a sério as suas informações [...] (GOMES, 2014, p. 8)

Partiu-se da premissa de que as Representações Sociais se encontram no campo da pesquisa social, na medida em que são constructos teóricos permeados por significados, crenças, valores e vivências. Dessa forma, as Representações Sociais fazem parte do arcabouço teórico assimilado e projetado pelos atores sociais, diante dos fenômenos que os cercam, podendo ser condutores de suas práticas e maneiras de agir frente aos mesmos (DEZIN; LINCOLN, 2011).

Buscou-se, portanto, as contribuições das Representações Sociais, como sendo as lentes de aproximação do objeto a ser compreendido pelos professores, nesse caso, o fenômeno *bullying*. Para isso, fez-se necessário adentrar às escolas, tendo de antemão a clareza de que as narrativas ali apreendidas seriam o resultado de um complexo processo social e histórico. Sabe-se que o *bullying* é um fenômeno universal, transversal e inerente às diferentes classes e grupos sociais, e que se faz fortemente presente, tanto em escolas de âmbito público, quanto de privado. Para esse estudo, estabeleceu-se, como campo de pesquisa, escolas municipais de Ensino Fundamental de Ribeirão Preto, da Região Norte do município, uma vez que se trata de um contexto de atuação profissional da pesquisadora.

8.2 O Campo de Estudo

O estudo foi desenvolvido no município de Ribeirão Preto, considerado um importante centro econômico do Estado de São Paulo. A macrorregião a qual pertence é formada por uma

unidade territorial que contém, além de Ribeirão Preto, os municípios de Franca, São Joaquim da Barra, Barretos, Araraquara e São Carlos (PREFEITURA MUNICIPAL DE RIBEIRÃO PRETO, 2014).

Sob o aspecto demográfico, em 2010, a população do município era de 604.682¹³ habitantes e o oitavo mais populoso do Estado, apresentando uma densidade demográfica de 928,46 habitantes por km². O dinamismo econômico da região teve reflexos sobre a estrutura demográfica, entre 1980 e 2010, e a evolução da participação da população regional em relação à estadual foi crescente, com taxas de crescimento superiores as do Estado. Dessa forma, a Região Administrativa teve expressiva urbanização, chegando em 2010 a 97,52%, acima da média estadual, que atingiu 95,94%. O município registrou um grau de urbanização, no ano de 2010, superior a 99,72% e uma taxa de crescimento populacional, no período de 2010 a 2013, de 1,42% ao ano (PREFEITURA MUNICIPAL DE RIBEIRÃO PRETO, 2014).

O crescimento populacional da Região Administrativa de Ribeirão Preto foi o segundo do Estado, 1,26%, ficando atrás apenas da Região Metropolitana de Campinas, que cresceu 1,50%, ambas bem acima da média de crescimento do Estado, que é de 0,87%, indicando que os fluxos migratórios não mais se concentram nos grandes centros que se encontram inchados e saturados, mas sim nas cidades de pequeno e médio porte. Além disso, a oferta de incentivos fiscais por parte do estado e municípios tem contribuído para essa desconcentração do processo produtivo (PREFEITURA MUNICIPAL DE RIBEIRÃO PRETO, 2014).

Sabe-se que a dinâmica econômica é responsável por engendrar a estrutura urbana regional, hierarquizando as cidades e inter-relacionando-as, bem como fornecendo subsídios para o entendimento da configuração da estrutura socioeconômica da região. A macrorregião de Ribeirão Preto é uma das regiões econômicas mais ativas do cenário nacional, movimentando um dinâmico e promissor setor da economia, que é o agroindustrial, mais especificamente o sucroalcooleiro cujo desenvolvimento se dá em bases gerenciais, utilizando-se de alta tecnologia e, alavancando, dessa forma, sua participação na atividade econômica do estado e do Brasil (PREFEITURA MUNICIPAL DE RIBEIRÃO PRETO, 2014).

De acordo com dados do IBGE¹⁴, o Índice de Desenvolvimento Humano Municipal - o IDHM - de Ribeirão Preto referente ao ano de 2010 foi de 0,800.

¹³Segundo dados do IBGE, a população estimada no município de Ribeirão Preto no ano de 2017 é de 682.302 pessoas. Fonte: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sp/ribeirao-preto/panorama>.

¹⁴Fonte: <https://cidades.ibge.gov.br/xtras/temas.php?codmun=354340&idtema=118>

O IDHM é uma medida composta de indicadores de três dimensões do desenvolvimento humano, a saber, longevidade, educação e renda. O índice varia de 0 a 1 e, quanto mais próximo de 1, maior o desenvolvimento humano (IBGE, 2010).

Paralelamente a esse promissor cenário econômico da região de Ribeirão Preto, o contexto educacional municipal não poderia ficar à margem dos esforços da estruturação e investimentos do município. Nesse sentido, o Plano Municipal de Educação (PME) de Ribeirão Preto atende às demandas educacionais do município, sendo definido através de um projeto político e institucional capaz de orientar a formulação e implementação de políticas públicas. Assim, juntamente com o Plano Nacional de Educação (PNE) e o Plano Estadual de Educação (PEE), tem como finalidade garantir uma escola democrática pautada em valores que valorizem a pluralidade de ações, a cidadania, a solidariedade e a inclusão social dos educandos (PREFEITURA MUNICIPAL DE RIBEIRÃO PRETO, 2015).

De acordo com o referido plano municipal, uma das estratégias para o Ensino Fundamental é a garantia de políticas de combate à violência na escola. Nesse contexto, há a previsão da capacitação de educadores para detecção dos sinais dos tipos de violência, além de suas causas, dentre elas a violência doméstica e sexual. O PME preconiza inclusive a adoção das providências necessárias para a promoção da construção da cultura de paz e um ambiente escolar dotado de segurança para a comunidade (PREFEITURA MUNICIPAL DE RIBEIRÃO PRETO, 2015).

Mas o que se vê na prática são ações isoladas e pontuais de alguns docentes ou diretores e não uma ação sistemática e estruturada como a preconizada pelo PME.

8.3 A ida a campo: A Região Norte de Ribeirão Preto

O trabalho de campo foi realizado de Novembro de 2015 a Outubro de 2016. Foram entrevistados 10 (dez) professores dos 5^{os} anos de 4 (quatro) escolas de Ensino Fundamental (EMEFs) da rede municipal de ensino, localizadas na Região Norte de Ribeirão Preto. Todas as escolas pertencentes a bairros reconhecidos de grande vulnerabilidade social, inseridas em distintos e complexos contextos socioeconômicos e culturais, e algumas delas com histórico de violência em seu entorno.

Previamente fizemos contato *in loco* com os diretores e vice-diretores das escolas para a apresentação dos objetivos da pesquisa e posteriormente fomos apresentados aos professores, ocasião em que expusemos os propósitos do estudo para que pudéssemos pré-definir datas, horários e locais para as entrevistas, caso concordassem. Assim, todas as entrevistas ocorreram durante os horários de Trabalho Docente Coletivo ou Individual, que é

um horário específico e obrigatório em que os professores realizam, na própria escola, atividades de planejamento de suas atividades docentes, isto é, nesse tempo os professores não estão em sala de aula lecionando, os mesmos ficam em salas destinadas a essas atividades.

Nas datas combinadas para as entrevistas, antes do início, foram entregues o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido a cada professor, para que lessem atentamente e assinassem. As entrevistas foram realizadas individualmente e, na medida do possível, em local reservado na escola para que pudéssemos gravar em áudios, sem muita interferência de pessoas e/ou barulhos, a fim de que a qualidade do som gravado não sofresse maiores interferências de ruídos externos.

Outro ponto a ressaltar no âmbito do trabalho de campo foi a abordagem feita aos sujeitos da pesquisa, no que diz respeito à interação pesquisador/interlocutor, tendo clareza de ser este um momento relacional, específico e prático. Desde o início, teve-se como premente o cuidado com a referida interação. De acordo com Minayo (2009), no processo investigativo, mesmo que haja uma assimetria referente à posição social entre investigador e investigado, busca-se a compreensão mútua, mas é necessário que haja uma delimitação dos espaços, de modo a transcender ao senso comum. “O pesquisador em qualquer hipótese tem o ônus da compreensão contextualizada e da interpretação” (MINAYO, 2009, p. 75).

Torna-se importante salientar que o fenômeno da violência está, muitas vezes, associado à desigualdade social, à falta de equidade e má distribuição de renda. Embora situações de vulnerabilidades socioeconômicas possam ser ocasionadas por tensões e conflitos na integração social, no entanto, uma não é necessariamente a consequência direta da outra.

Abramovay et al. (2002b) chamam atenção para o fato de que a violência também pode ser deflagrada como consequência da negação do direito ao acesso a bens e equipamentos de lazer, esporte e cultura a determinados grupos sociais, tornando-os vulneráveis socialmente, desencadeando, dessa forma, comportamentos violentos.

É, pois, nesse contexto de vulnerabilidade social e econômica que estão inseridas as 4 escolas visitadas na região norte do município de Ribeirão Preto. Portanto, foi a partir da perspectiva do olhar dos professores entrevistados sobre *bullying* que se apreendeu suas representações sociais sobre o fenômeno.

8.4 Os Participantes do Estudo

A inclusão dos participantes para a pesquisa foi fundamentada no critério de que professores que lecionam nos quintos anos do Ensino Fundamental estão mais próximos aos alunos durante grande parte do turno de aulas. Trata-se de professores e pedagogos que são

referência em sala, por isso passam mais tempo com seus alunos trabalhando os conteúdos em sala de aula, uma vez que, nesses anos, não há um conjunto de professores responsáveis por diferentes disciplinas, como ocorre no segundo segmento do Ensino Fundamental.

Nesse contexto, cada professor é a referência docente na sua respectiva turma, estando efetivamente próximo a seus alunos boa parte do turno. Tal proximidade diária possibilita ao professor estar presente ou mesmo vivenciar situações de *bullying* no contexto da sala de aula durante suas práticas docentes.

Foram entrevistados dez (10) professores que lecionavam em turmas dos quintos anos das escolas participantes da pesquisa. A definição do grupo de sujeitos não teve como finalidade a representatividade numérica, ao contrário, privilegiou-se a compreensão e o aprofundamento teórico do fenômeno *bullying*, bem como a capacidade de apreensão dos valores culturais e das representações dos docentes sobre o fenômeno (MINAYO, 2014).

Além disso, a escolha por esses professores reside no fato de que os alunos dos 5ºs anos encontram-se na transição entre primeiro e segundo segmento do Ensino Fundamental, na faixa etária dos 9 e 10 anos, e de que alguns já são pré-adolescentes. De acordo com Middleton-Moz; Zawadski (2007), nessa faixa etária, há relatos de manifestações frequentes de situações de violência entre pares, tais como, *empurrões, encontrões, cuspidas, arranhões, ofensas verbais, rasteiras, distrações, interrupções e risos*.

8.5 Instrumento de Coleta de Dados

Como instrumentos de coleta de dados, foram utilizadas entrevistas semiestruturadas. Trata-se de uma das técnicas de coleta de dados empregada em pesquisas que têm como objetivo a apreensão das representações sociais dos sujeitos.

As entrevistas (Apêndice A) foram gravadas em áudio e transcritas posteriormente para análise dos dados. Elas foram realizadas individualmente no local de trabalho do professor, ou seja, na própria escola, em horário de sua preferência e que não interferisse no seu trabalho docente. Após a concordância em participar da pesquisa, voluntariamente, foi fornecido ao participante duas vias do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, o TCLE (Apêndice B), em que o participante foi convidado a assinar, sendo que uma das vias foi entregue ao pesquisador e a outra ficou com o participante do estudo.

O roteiro das entrevistas foi orientado por questões que buscaram apreender sobre as representações e percepções dos professores sobre o *bullying* entre alunos nas escolas, no que se constitui o fenômeno, a que atribuem o fato de estar presente no contexto da escola e quais

formas têm intervindo sobre esse problema, ou seja, quais ações têm sido implementadas no sentido de ajudar no seu enfrentamento ou na sua minimização.

Após a coleta dos dados, foi feita a transcrição das entrevistas pela pesquisadora¹⁵. De acordo com Spink (1995b) *apud* Reis e Bellini (2011), na etapa de análise dos dados, é fundamental se atentar a qualquer característica no discurso do sujeito, desde as questões reveladoras, até mesmo aquelas em situações mais sutis, mas não menos importantes, como, por exemplo, silêncios, pausas, lapsos. Após ter apreendido os aspectos mais gerais da construção do discurso, foi preciso retornar aos objetivos da pesquisa e definido, claramente, o objeto da representação.

8.6 Procedimento para a análise dos dados

A análise dos dados tem como finalidade a exploração do conjunto das representações sociais dos professores com relação ao comportamento *bullying* dos alunos. Sabendo-se, *a priori*, que a análise da dimensão sociocultural dessas poderia revelar tanto diversidades, quanto similaridades de opiniões dos sujeitos acerca do fenômeno na escola, como também poderia deparar-se com representações que são próprias de cada indivíduo. Para isso, a interpretação das representações apreendidas foi feita através das lentes da Teoria das Representações Sociais, a partir da sistematização do psicólogo francês, Serge Moscovici, responsável pela inauguração, nos anos 60, dessa teoria, mas também na perspectiva das contribuições de Denise Jodelet.

A fim de manter o sigilo da identificação dos participantes, eles foram, neste estudo, identificados pela letra P para Professor, seguida de um número inteiro que representa cada indivíduo entrevistado, acompanhado da letra E de Escola, seguida de um número romano que identifica a escola em que determinado professor leciona, por exemplo, o participante P8EIII: o número 8 é a identidade do professor que leciona na escola III. Dessa forma, somente a pesquisadora tem acesso ao nome do sujeito participante, bem como da escola em que o referido docente leciona.

8.7 Aspectos Éticos

¹⁵ Durante a transcrição das entrevistas, houve uma valiosa contribuição da graduanda em Licenciatura em Enfermagem pela EERP/USP, Marjorye Medeiros.

O projeto de investigação recebeu a devida autorização da Secretaria Municipal da Educação, para a realização da pesquisa nas escolas municipais citadas no trabalho, referendada no Ofício nº 135/2015 – GS.

Foi avaliado e aprovado, pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo - EERP/USP, respeitando-se as recomendações da Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde, conforme Certificado de Apresentação para Apreciação Ética - CAAE - número 47263515.0.0000.5393.

Resultados e Discussão

9 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Com o trabalho de campo e dos dados coletados, apresentamos e discutimos os resultados, com a finalidade de analisar as concepções, representações e práticas dos professores da rede municipal de ensino de Ribeirão Preto no tratamento das questões concernentes ao *bullying* escolar.

9.1 A Caracterização dos Professores Entrevistados

Os dados sociodemográficos dos professores entrevistados estão apresentados no Quadro 1. Eles caracterizam os participantes de acordo com: sexo; tempo de experiência como professor; se professor Efetivo¹⁶ ou Emergencial¹⁷ na rede; Formação Inicial/Graduação; se possui ou não Pós Graduação.

Quadro 1- Dados sociodemográficos dos participantes da pesquisa. Caracterização dos sujeitos participantes, docentes da rede municipal de ensino de Ribeirão Preto.

Participante	Sexo	Docência	Cargo	Grad.	Pós-grad.
P1EI	Masculino	7 anos	Prof.Efetivo	Pedagogia e História	Não
P2EI	Feminino	7 anos	Prof.Efetivo	Pedagogia e História	Não
P3EI	Feminino	7 anos	Prof.Efetivo	Pedagogia	Não
P4EI	Feminino	8 anos	Prof. Emerg.	Pedagogia	Não
P5EII	Feminino	16 anos	Prof.Efetivo	Pedagogia ¹⁸	Sim
P6EIII	Feminino	6 anos	Prof.Efetivo	Pedagogia	Sim
P7EIII	Feminino	6anos	Prof.Efetivo	Pedagogia	Não
P8EIII	Feminino	6anos	Prof.Efetivo	Pedagogia	Não
P9EIV	Feminino	7anos	Prof.Efetivo	Magistério	Não
P10EIV	Feminino	6anos	Prof. Emerg.	Pedagogia	Não

Fonte: Dados coletados pela autora (2015 e 2016).

¹⁶O Professor Efetivo é o profissional que foi admitido à Rede Municipal de Ensino através de Concurso Público realizado previamente e com regime Estatutário, isto é, com garantias de estabilidade de emprego, além de um Plano de Carreira conforme o Estatuto do Magistério Público Municipal de Ribeirão Preto, que prevê garantias e incorporações de benefícios ao longo dos anos trabalhados até sua aposentadoria.

¹⁷O Professor Emergencial é o profissional que foi admitido à Rede Municipal de Ensino através de Processo Seletivo em caráter temporário. Portanto, esse profissional tem um contrato firmado, em regime CLT (Consolidação das Leis do Trabalho) no qual cumpre suas funções docentes durante um período pré-determinado de tempo que varia conforme está firmado no contrato, podendo ser prorrogado, de acordo com as necessidades da Rede. Esse tempo pode variar de 3 a 4 anos letivos consecutivos, dessa forma, o professor emergencial não tem estabilidade e não dispõe de direitos e garantias que estão incorporados ao plano de carreira do Estatuto do Magistério.

¹⁸Não informou a instituição em que realizou a graduação. Entretanto, possui formação especializada no Atendimento Educacional Especializado (AEE) e curso de pós-graduação em Psicopedagogia.

O Quadro I permite uma visualização geral e panorâmica de dados sociodemográficos dos professores participantes. Todos tinham formação inicial em graduação em Pedagogia, com exceção de uma docente, P9EIV, que não havia concluído o curso de Pedagogia, era professora formada no antigo curso de Magistério, nível Ensino Médio. Embora não tivesse diploma em instituição de ensino superior, ela havia sido aprovada em concurso público e efetivada na rede municipal de ensino, há cerca de 7 anos. A professora relatou estar sempre participando de cursos de formação continuada, simpósios e palestras que a Secretaria de Educação oferece na rede de ensino.

Duas outras observações a serem feitas:

1ª) Na Escola II havia uma professora de 5º ano do turno da tarde que era emergencial, porém, tanto a diretora, quanto a vice-diretora, colocaram dificuldades e sugeriram não entrevistá-la, alegando que por ser emergencial e sem experiência na docência, ela não seria adequada para a entrevista. Embora tenha argumentado, dizendo que o fato da professora ser inexperiente não configuraria impedimentos para a pesquisa, mesmo assim, as gestoras negaram com veemência a entrevista.

2ª) Na escola IV havia também uma outra professora de 5º ano que se recusou a dar entrevista alegando que não dispunha de tempo, pois teria que fazer planejamento durante seus horários de TDI e TDC. Ao tentar argumentar, na expectativa de uma resposta positiva, ela permaneceu enfática na negativa.

Gráfico 1- Relação de professores entrevistados por Escola

Fonte: Relação de professores entrevistados por escolas. Dados coletados pela autora (2016).

Gráfico 2: Caracterização docente por sexo

Fonte: Sexo. Dados coletados pela autora (2016).

Como indica o Gráfico 2, a profissão docente, sobretudo na educação básica, é constituída majoritariamente por professoras, configurando-se no que vários autores da educação chamam de feminização do magistério.

De acordo com Vianna (2013), no Brasil, a presença predominante de mulheres no magistério da educação básica refere-se a um longo e complexo processo histórico, permeado por dificuldades e que coincide com a expansão do ensino público primário. Entretanto, segundo a autora, a presença maciça das mulheres no magistério deve ser analisada e fundamentada nas relações de classe e gênero, uma vez que se constitui em um dos primeiros campos de trabalho para mulheres brancas e de classe média, que lutam por sua inserção na esfera econômica.

Almeida (2006) chama a atenção para o imaginário social predominante do final do século XIX, e que persistiu ao longo do século XX cujo cenário foi marcado por um simbolismo tradicional em que a mulher tinha vocação para educar a infância. Nesse contexto, a condição da mulher é descrita a partir da perspectiva de gênero em que se encontrava, inserida num grupo social hegemonicamente masculino.

O imaginário social dessa época estava arraigado num pensamento dominante em que a mulher deveria exercer um papel redentor e inato de amor ao próximo, qualidade *sine qua non* para o exercício do magistério.

Nesse contexto, as professoras se ocupavam da educação formal das crianças, o que ficou conhecido como a feminização do magistério e, conseqüentemente, afastando os homens da sala de aula, que, por sua vez, foram buscar outras opções na estrutura hierárquica escolar, isto é, a ocupação de cargos administrativos (ALMEIDA, 2006).

Essa visão hegemônica e persistente marcou profundamente o século XX, deixando um legado na educação brasileira. Haja vista os resultados do Censo Escolar¹⁹ de 2007, que corroboram dados que ainda referem fortemente a feminização do magistério na educação básica, embora a profissão tenha sofrido algumas mudanças nessa composição.

Os professores brasileiros são predominantemente do sexo feminino, porém esse perfil vai se modificando à medida que se avança da educação infantil para o ensino médio e educação profissional. De acordo com o Censo, o magistério na Educação Básica é representado por 98% de professoras na creche; 96% na pré-escola e 91% nos anos iniciais do ensino fundamental, portanto, a docência ainda é uma profissão majoritariamente feminina. A cada etapa do ensino regular, entretanto, amplia-se a participação dos homens, que representam 8,8% nos anos iniciais do ensino fundamental, 25,6% nos anos finais, chegando a 35,6% no ensino médio. Já na educação profissional há uma predominância de professores do sexo masculino (BRASIL, 2009).

Gráfico 3: Experiência docente dos entrevistados em anos

Fonte: Experiência em anos de docência. Dados coletados pela autora (2016).

¹⁹O Censo Escolar é o principal instrumento de coleta de informações da educação básica e o mais importante levantamento estatístico educacional brasileiro na área, sendo coordenado pelo Inep (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira) e realizado em colaboração com as secretarias estaduais e municipais de educação e com a participação de todas as escolas públicas e privadas do país. O Censo Escolar é realizado anualmente.

De acordo com o Gráfico 3, os professores apresentam um tempo médio de 7,6 anos de experiência na docência. Ressalta-se que P5EII está há 16 anos na rede municipal.

Gráfico 4: Vínculo profissional na Rede Municipal de Ensino: Efetivo ou Emergencial

Fonte: Professor: Efetivo/Emergencial. Dados coletados pela autora (2016).

A maioria dos professores (80%) entrevistados é efetiva na rede municipal de ensino. P4EI e P10EIV foram as únicas professoras emergenciais entrevistadas, ambas são graduadas por instituições de ensino superior privadas da cidade de Ribeirão Preto.

9.2 Formação Inicial

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394), a LDB de 20 de Dezembro de 1996, os professores formados pelo antigo curso de Magistério, na modalidade Normal do Ensino Médio, embora possam continuar atuando como professores, são orientados a finalizar um curso de nível superior na área da educação para o exercício legal da profissão. O resumo técnico dos anos de 2007 a 2013 do Censo Escolar mostra um panorama global sobre a formação inicial dos docentes que atuam na Educação Básica. Os dados apresentam a seguinte proporção: Em 2007, 25,3% dos docentes tinham formação inicial em curso Normal/Magistério (Nível de Ensino Médio), mas essa proporção diminuiu drasticamente para 13,9% em 2013. Em contrapartida, nesse mesmo intervalo de tempo, observa-se que 68,4% dos professores apresentaram graduação completa na educação superior em 2007, aumentando para 74,8% em 2013.

Nesse contexto, com o desenvolvimento do Plano Nacional de Educação, foi estipulado um prazo para que todos os professores complementem sua formação em nível superior. Assim é que o PNE estabelece, como uma de suas metas, a garantia, em regime de colaboração entre a

União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de um ano de vigência, a política nacional de formação dos profissionais da educação, assegurando, dessa forma, que todos os docentes da educação básica sejam graduados em nível superior e em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam, como preconiza a LDB 9.394/96.

Gráfico 5: Formação inicial/Graduação para o exercício da docência

Fonte: Professor: Graduação. Dados coletados pela autora (2016).

Gráfico 6: Graduação em Universidade Pública ou Privada

Fonte: Professor: Graduação/Universidade. Dados coletados pela autora (2016).

Os professores P1EI e P2EI, além de pedagogos, são também historiadores.

P1EI tem formação em Pedagogia por uma universidade pública e estadual de Ribeirão Preto e também graduação em História por faculdade privada da cidade (Gráficos 5 e 6).

P2EI é graduada em Pedagogia por uma instituição de ensino superior privado de Ribeirão Preto, além de graduação em História, por uma universidade estadual pública do interior de São Paulo (Gráficos 5 e 6).

P3EI, que é efetiva há 7 anos na rede municipal, também possui graduação por uma universidade pública e estadual da cidade.

No entanto, observou-se que a grande maioria dos docentes entrevistados apresenta graduação em instituições privadas de ensino.

9.3 Formação Continuada

Gráfico 7: Formação continuada dos professores entrevistados em cursos de pós-graduação

Fonte: Professor: Pós-graduação. Dados coletados pela autora (2016).

A professora P5 da escola EII e P6 da escola EIII, além de lecionarem, cada uma, na sua respectiva turma de 5º ano, atuam também em outro turno, em escolas municipais que oferecem o Atendimento Educacional Especializado - AEE²⁰. As referidas docentes fazem atendimentos especializados a alunos com necessidades especiais. As professoras tinham formação específica, em nível de pós-graduação, com enfoque na educação especial.

²⁰Atendimento Educacional Especializado – AEE: de acordo com a Secretaria Municipal de Educação, uma das ações da rede municipal de ensino de Ribeirão Preto é a execução, desde o ano de 2003, do Programa de Educação Inclusiva.

Para atuar no AEE, além da formação especializada, o docente precisa passar por cursos de formação específica oferecidos pela Secretaria de Educação na perspectiva da educação inclusiva, com finalidade de complementar a formação e certificar os docentes que atuam na educação inclusiva.

Por conseguinte, a formação complementar, oferecida pela Secretaria Municipal de Educação, tem como diretrizes o Programa de Educação Inclusiva²¹, que é um programa ofertado ao Atendimento Educacional Especializado e constitui-se numa parceria entre o Ministério da Educação (MEC) e a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, que oferece cursos de formação para os professores municipais, com o objetivo de consolidar e sistematizar a formação especializada desses docentes para atuarem no atendimento de alunos portadores de necessidades especiais.

A professora P6EIII, além de atuar no AEE, estava concluindo o Mestrado em Educação por uma universidade pública e estadual da cidade.

Dos professores entrevistados, ressalta-se que P6EIII é a única que possui mais de uma pós-graduação. A referida docente, que graduou-se em Pedagogia por universidade pública e estadual de Ribeirão Preto, após sua formação inicial, dedicou-se formalmente em sua formação continuada. Além de mestranda em Educação e especialista em AEE, possui também duas especializações lato sensu: pós-graduação em Ética, Valores e Saúde (modalidade semipresencial) e especialização em Desenvolvimento de Materiais para Educação a Distância, modalidade de ensino a distância, ambas concluídas em universidades públicas.

A docente P7EIII é efetiva há 6 anos na rede e tem formação inicial em Pedagogia por uma instituição de ensino superior privada e confessional da cidade de São Paulo.

P8EIII, efetiva há 6 anos na prefeitura e graduada em Pedagogia por uma faculdade particular em Ribeirão Preto.

De uma maneira geral, os professores entrevistados demonstraram comprometimento para com o exercício do magistério. Observou-se que vão além de suas práticas docentes e buscam, sempre que possível, estar em formação continuada, através de cursos eventualmente oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação, além de atividades individuais ou coletivas

²¹O Programa de Educação Inclusiva consiste em um documento de Política Nacional de Educação Especial publicado em 1994. Preconiza a responsabilidade da educação de estudantes com necessidades especiais, com a finalidade de orientar a organização dos sistemas educacionais inclusivos nas classes comuns do ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado, complementar ou suplementar à escolarização, ofertado em salas de recursos multifuncionais ou em centros de AEE da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos.

que consistem, respectivamente, no Trabalho Docente Coletivo Individual (TDI) e no Trabalho Docente Coletivo (TDC).

Sobre as atividades relacionadas ao trabalho docente, o Artigo 21 da Lei Complementar, que versa sobre a jornada de trabalho dos professores da rede municipal de Ribeirão Preto, preconiza que esta será composta por 3 tipos de trabalho docente, a saber:

I- Trabalho Docente com Aluno (TDA): que compreende o exercício da docência em si, isto é, as atividades diretas com os alunos;

II- O Trabalho Docente Coletivo (TDC): refere-se ao tempo dedicado à formação docente e sua atuação com a equipe escolar, reuniões pedagógicas e de pais; na construção, acompanhamento e avaliação do projeto político-pedagógico da unidade escolar; no aperfeiçoamento profissional e nas atividades de interesse da unidade escolar e da Secretaria Municipal da Educação;

III- O Trabalho Docente Individual (TDI): compreende o trabalho desempenhado pelo professor em hora e local de sua livre escolha, destinado à preparação das atividades pedagógicas.

O referido artigo esclarece que é da competência da Secretaria Municipal da Educação definir a estratégia, as orientações e os fluxos de cumprimento das horas do Trabalho Docente Coletivo (PREFEITURA MUNICIPAL DE RIBEIRÃO PRETO, 2012).

Todos os professores entrevistados informaram participar efetivamente das atividades de formação continuada oferecidas pela Secretaria de Educação. As atividades fazem parte da competência e da jornada de trabalho docente dos professores da rede municipal, sendo ministradas eventualmente em espaços oferecidos previamente.

Acerca de formação continuada realizada através da pós-graduação, somente dois professores entrevistados buscaram essa modalidade.

Na prática, o que se observa é ainda uma incipiente e tímida busca de alguns professores por uma formação acadêmica de pós-graduação no sentido *Stricto Sensu* do termo, ou seja, a busca por formação continuada e acadêmica em termos de pós-graduação, nível Mestrado e Doutorado, ainda é algo que não faz parte da tradição do professor da rede municipal de Ribeirão Preto.

Não há nenhum incentivo formal ou investimento oficial por parte da Secretaria de Educação, nem através de redução da carga horária dos professores efetivos, sem diminuição de salário para que possam realizar, por determinado tempo, uma formação especializada na modalidade de pós-graduação em instituições de ensino superior. Quando isso ocorre, é por iniciativa do próprio docente, que busca individualmente uma formação acadêmica mais

aprimorada e certificada. Observa-se uma parcela muito pequena de professores que buscam aperfeiçoamento ou especialização em programas de pós-graduação Lato Sensu, que oferecem cursos de curta duração em faculdades privadas de ensino superior e, não raro, isentas de um processo seletivo prévio para o ingresso, quer seja nas modalidades de Ensino a Distância (EAD), presencial ou semipresencial, por um período mais curto de tempo (duração mínima de 360 horas).

Os professores arcam com os custos de sua própria formação na pós-graduação, não raro optando por faculdades privadas que ofereçam mais acessibilidade financeira do que propriamente uma excelência na qualidade dos cursos que oferecem.

Não obstante, a procura pela formação continuada é uma via de mão dupla, pois além da busca genuína pelo ressignificado de sua prática pedagógica, busca-se também uma melhoria de ganhos e benefícios financeiros adicionais que poderão ter um impacto positivo no plano de carreira docente futuramente.

A procura por Mestrado e Doutorado em universidades públicas e gratuitas é algo ainda pouco acessível aos professores da rede municipal. Como já mencionado, dos professores entrevistados, somente uma docente (P6EIII) estava cursando pós-graduação *stricto sensu*, em Programa de Mestrado em Educação pela Universidade de São Paulo.

9.4 Os Professores: suas vozes, suas práticas

O percurso analítico e sistemático, portanto, tem o sentido de tornar possível a objetivação de um tipo de conhecimento que tem como matéria prima opiniões, crenças, valores, representações, relações e ações humanas e sociais sob a perspectiva dos atores em intersubjetividade. Desta forma, a análise qualitativa de um objeto de investigação concretiza a possibilidade de construção de conhecimento e possui todos os requisitos e instrumentos para ser considerada e valorizada como um construto científico (MINAYO, 2012, p. 626).

A partir daqui, buscou-se apreender sobre o pensar e o agir de docentes frente às questões que envolvem o *bullying* no contexto da prática docente de cada professor entrevistado. Mediante isto, torna-se necessário dar a voz aos professores e apreender destes o que têm a nos dizer.

Gomes (2009) avalia que, na perspectiva da pesquisa qualitativa, a interpretação e análise de falas dos interlocutores tem seu foco principalmente na apreensão do conjunto de opiniões e representações sociais referentes ao fenômeno que se deseja observar. Nesse sentido, a dimensão sociocultural das concepções e representações de um grupo podem ter

características similares e compartilhadas, ao mesmo tempo que também podem apresentar as singularidades próprias de cada sujeito (GOMES, 2009).

9.5 Categorias de Análise

No processo de coleta e análise das falas dos professores, trabalhou-se com 3 categorias de análise (Figura 1):

- I- **Representações Sociais dos professores sobre o fenômeno *bullying*.**
- II- **Representações Sociais sobre formas de enfrentamento do *bullying* na prática docente.**
- III- **Professor ser solitário *versus* necessidade de agir intersetorialmente.**

Figura 1: Categorias de análise

Fonte: Elaborado pela autora.

9.5.1 Representações Sociais dos professores sobre o fenômeno *bullying*

Nesta primeira categoria, foram apreendidas as representações sociais dos professores sobre o *bullying*, ou seja, como os docentes compreendem, conceituam e interpretam o fenômeno. Assim, encontram-se revelados pelos sujeitos entrevistados o que Jodelet (1993; 2003) refere-se sobre as representações sociais cujos fenômenos complexos agem na vida social e constituem-se em elementos diversos, tais como, *elementos informativos, cognitivos, ideológicos, normativos, crenças, valores, atitudes, opiniões, imagens etc.*

Para Jodelet (1993; 2003), as representações sociais são um ponto comum entre aspectos sociológicos e psicológicos, estando relacionadas tanto a dinâmica social quanto a dimensão psíquica, constituindo-se num sistema teórico complexo. Ou seja, embora a construção das representações sociais seja uma forma individual de cada sujeito interpretar o mundo que o rodeia, estas são também permeadas pelo contexto material e social que rodeia este mesmo sujeito, tornando-se, ambos, aspecto individual e social indissociáveis.

Sempre necessitamos saber o que temos a ver com o mundo que nos cerca. É necessário ajustar-se, conduzir-se, localizar-se física ou intelectualmente, identificar e resolver problemas que ele põe. Eis porque construímos representações. E, da mesma forma que, ante as coisas, pessoas, eventos ou ideias, não somos equipados apenas com automatismos, igualmente não somos isolados em um vazio social: compartilhamos o mundo com outros, neles nos apoiamos às vezes convergindo; outras, divergindo para o compreender, o gerenciar ou o afrontar. Por isso as representações são sociais e são tão importantes na vida cotidiana. Elas nos guiam na maneira de nomear e definir em conjunto os diferentes aspectos de nossa realidade cotidiana, na maneira de interpretá-los, estatuí-los e, se for o caso, de tomar uma posição a respeito e defendê-la (JODELET, 2003, p. 48).

De certa maneira, os professores entrevistados já haviam construído suas próprias representações sociais sobre o fenômeno *bullying*, isto é, reconhecendo-o como um fenômeno real, amplo e complexo que está presente no contexto escolar, embora não o seja exclusivo deste. Embora, alguns professores admitam, que o reconhecimento e identificação no cotidiano seja complexo.

Sobre a identificação e caracterização do fenômeno, as falas a seguir convergem para suas percepções sobre o fenômeno *bullying*:

[...] O bullying pra mim ele é um fenômeno que [...] ele não pode ser olhado apenas do ponto de vista de sala de aula ou de escola, ele é representação de algo maior, que é ligado a [...] imagem social das crianças, no caso [...] aqui a gente trabalha numa escola de periferia, então a representação de

bullying que as nossas crianças têm é diferente da representação de bullying que crianças com outras vivências têm... então, pra mim, bullying remete a uma situação de violência escolar repetida, constante, não apenas física, mas também psicológica.(P6EIII)

O bullying é mais comum do que aparece na mídia, né? [...] eu penso que atualmente só recebeu o nome, mas vem ocorrendo há muito tempo e refere-se a todo o tipo de agressão, seja verbal, seja física, psicológica [...] é uma forma de constranger ou agredir o outro constantemente [...] é constantemente, não é isolado, pode ser feito por uma pessoa contra outra, ou um grupo referente a uma pessoa. (P1EI)

...Eu acho que varia de turma pra turma... das minhas turmas está [sic] estável [...] porque sempre tem aquele... os alunos que praticam bullying e tem os alunos que sofrem bullying [...] não sei, eu acho que não está aumentando, porque muitos [...]às vezes, ao nosso olhar, a gente vê como bullying, mas entre eles, muitos levam na brincadeira, hoje xinga, aí amanhã é outro, então, muitos [...] eu não sei se eu posso considerar bullying, na verdade, certos tipos de brincadeiras. Eu consideraria bullying a partir do momento que a pessoa acha ruim, a pessoa se sente ofendida, a pessoa se sente coagida. (P1EI)

... eu diria que é qualquer ação ou... que gera uma agressão, que gera um mal estar na criança de ordem física, ou de ordem psicológica e que ocasiona algum problema na criança, de questão de saúde [...]da criança ficar impedida de fazer alguma coisa, de se sentir bem, de realizar alguma atividade, de se socializar, ou então de aprender, né [...] mas que gere um dano realmente pra criança [...]não é um simples xingamento ali, xingou [...] agora quando começa a ficar repetitivo e a gerar um mal-estar de fato na criança que a impeça de ficar, de permanecer com qualidade na escola, aí eu acho que deve ser caracterizado como bullying[...](P2EI)

[...] a gente tem que saber diferenciar o que é bullying e o que é uma brincadeira, uma brincadeira de mau gosto ou às vezes algo pontual [...] do mais forte para o mais fraco. Então eu acho que assim tem aquele agressor, por que o bullying é aquele confronto, aquele prazer de ...né, de tá fazendo aquela maldade [...](P4EI)

O bullying mesmo é aquele trato que é de um grupo específico, ou um aluno específico para com outro aluno, todos os dias, todos os dias, até desencadear algum fator psicológico [...] quem sofre essa agressão [...]é o fator psicológico, né [...] de isolamento, de [...] de choro, sabe de falta de diálogo, você vê que a criança fica mais reclusa dentro da sala, ela não se mistura, ela evita, ela tenta de todas as formas não, até mesmo nas conversas dela é muito baixa, muito tímida, e a característica de quem comete, o agressor, ou o grupo de agressor, é sempre um aluno que [...]eu entendo que aquela criança ela tem dificuldade de relacionar até mesmo em casa, então ela traz isso pra escola, e aí ela transfere isso, talvez como uma forma de se sentir no poder ou no controle, é [...] talvez enfim, é [...] talvez uma baixa estima também, sabe então ela acaba sendo o agressor, então [...]eu entendo assim.(P9EIV)

No entanto, as duas docentes a seguir admitem que têm dificuldade na conceituação e no reconhecimento do que seria o fenômeno:

[...]Eu ainda não tenho uma definição sobre o que seria, porque ainda acho que falta mais um pouco mais de estudo pra saber qual seria o limite para ser considerado bullying ou ser considerado um brincadeira, ainda não se tem um padrão pra gente poder dizer o que seria exatamente [...]são várias características, eu não saberia dizer... se é a personalidade de uma pessoa de fazer mal a outra e não se arrepender disso, tem gente que chama isso ... fala que a pessoa é psicopata né [...] então não tem como eu te dizer quais seriam os fatores que geram o bullying dentro da escola ou que refletem.(P3EI)

Esse assunto do bullying, é um assunto que, assim, eu gostaria até de participar mais, né? porque assim, eu não tenho muita experiência na área como professora, mas assim, eu estou sempre em palestra, em [...] sabe? [...] estudo [...]Só que assim, não tem muito assim, sabe? não tem muito [...] conhecimento disso, mas assim [...]forte, sabe? [...] Algo concreto, algo que você traz e fala “ah eu vou fazer isso”[...] “Ah eu vou usar assim [...] ”Ou tal escola tá adotando isso [...] e tá [...] Estratégias [...] algo protocolado mesmo, algo que [...] É, então, mas é tão recente, você concorda?[...] que é tão recente, que não chegou nem nas nossas mãos [...] Exatamente, algo concreto mesmo, pra gente trabalhar e saber até [...] porque assim às vezes eu tenho vontade de falar algumas coisas, mas eu nem sei se eu posso, né?[...] E porque será que eu posso falar “ah é isso!!!”[...] “É bullying?” É [...] ou a escola ainda não [...] trabalhou isso [...](P10EIV)

Não obstante, as docentes P3EI e P10EIV tenham relatado insegurança e dificuldade na conceituação do fenômeno, todos admitem a presença do fenômeno no contexto da escola.

Outra docente revela que seu conhecimento sobre o fenômeno é restrito e que trabalha de modo a enfrentá-lo de forma instintiva. Ela atribui tal lacuna à falta de formação adequada sobre o tema enquanto cursava Pedagogia na faculdade. Entretanto, a docente salienta que não se furta de estudar e pesquisar o assunto em literaturas específicas.

[...] assim, dizer que eu tenho uma formação específica para lidar com o bullying eu não tenho, é instintivo, eu vou pesquisar eu vou tentar, vê se tem alguma sugestão de literatura específica dentro da pedagogia, mesmo porque no curso de pedagogia menciona esse tipo de[...] né, menciona bem passageiramente [...] (P9EIV).

Por outro lado, verifica-se que a docente (P6EIII) indica um conhecimento mais contextualizado sobre o fenômeno: “o bullying é representação de algo maior, que é ligado a imagem social das crianças[...]então, pra mim, bullying remete a uma situação de violência escolar repetida, constante, não apenas física, mas também psicológica”.

Além disso, os docentes reconhecem que o fenômeno manifesta-se por meio de agressão física, verbal e psicológica, envolvendo repetitividade e a existência de atores como a vítima e o agressor:

[...] do mais forte para o mais fraco. Então eu acho que assim tem aquele agressor, por que o bullying é aquele confronto[...] (P4EI).

As revelações dos docentes sobre concepções e representações acerca do *bullying* são corroborados pela literatura sobre as dificuldades que professores demonstram no (re) conhecimento do fenômeno. Isto é, embora tenham consciência de que o fenômeno está presente no contexto escolar, revelam dificuldades na conceituação do fenômeno e consequentemente entraves no reconhecimento do mesmo em suas práticas cotidianas. No estudo de Silva, et al. (2014a), em que os docentes reconhecem, de forma parcial, as principais características e formas de prática do *bullying* entre os alunos, mas desconhecem elementos fundamentais, tais como o caráter da repetitividade e intencionalidade do mesmo. Entretanto, eles referiram não se sentirem adequadamente preparados para identificação das práticas de *bullying* o que é fundamental para as estratégias de intervenção do fenômeno nas situações ocorridas em sala de aula.

Em outro estudo, Silva, et al. (2014b), os professores revelaram que conhecem o *bullying*, tanto no que concerne à natureza das agressões, quanto na existência de desequilíbrio de poder entre agressores e vítimas. Tais conhecimentos vão ao encontro dos achados da literatura. No entanto, os docentes demonstraram falta de conhecimentos mais aprofundados sobre o fenômeno, atribuindo tais dificuldades à formação docente. Outra questão levantada no referido estudo, refere-se ao fato de que o sistema de ensino não têm se furtado em discutir o tema *bullying* nas escolas. Porém, nem sempre as ações formativas oferecidas foram suficientes para a redução dos conflitos no contexto escolar, ou por não constituírem-se eficazes ou por não irem ao encontro das necessidades dos professores (SILVA, et al., 2014b).

Esta situação de lacunas na formação docente ficou evidente na fala acima de P9EIV quando a mesma revelou que frente ao fenômeno, age de forma instintiva, pois durante o curso de Pedagogia o *bullying* foi mencionado de forma passageira. Assim, a docente procura sanar sua falta de conhecimento sobre o tema fazendo pesquisas pontuais na literatura específica.

A forma instintiva de ação frente ao fenômeno relatada pela docente P9EIV, vai de encontro ao que Oliveira (2012) diz sobre professores cuja formação é inadequada, isto é, pautam seu trabalho pedagógico, muitas vezes de forma intuitiva. Assim, tornam-se impotentes em lidar com as manifestações desses conflitos no cotidiano escolar, não

conseguindo, dessa forma, atuar eficientemente de maneira pedagógica e ética no enfrentamento destes (OLIVEIRA, 2012).

9.5.2 Representações Sociais sobre formas de enfrentamento do *bullying* na prática docente

A partir dessa categoria, estão expostas as práticas utilizadas pelos docentes no enfrentamento do *bullying* de seus alunos.

*[...] então assim eu tentei sempre estar próximo deles, então eles se abriam muito comigo são crianças muito carente daqui né então eles se abriam, toda vez que eles chegavam do recreio ne eles tinham umas brincadeiras meio estranha meio brusca né que essas crianças têm, conversando muito com eles, falando que isso não pode né, reprimindo isso pra que isso não venha se tornar mais pra frente um bullying[...]*Então a gente tem que cortar o que consegue aqui! (P4EI)

[...]Se caso eu vejo que algum deles está praticando uma violência contra o colega a gente primeiro tenta acabar aquela situação, bota um fim na situação e depois você dá o famoso sermão, como eles dizem [...](P3EI)

É um trabalho de fevereiro até dezembro que a gente tem que fazer... não é pontual, da mesma forma que o bullying não é pontual, o trabalho pra inibir isso, também não é, acho que passa por uma formação de valores do aluno, é uma construção [...] a direção orienta a gente trabalhar valores mesmo, principalmente porque aqui nessa escola, por ser uma periferia e de ter um histórico de famílias assim mais violentas [...] é [...] desde o começo do ano a gente já tem um projeto de trabalho voltado pra valores [...] Então, às vezes, assim, vira e mexe, além do professor ter que trabalhar em sala de aula constantemente, pra conversar, pra orientar, pra ensinar uma cultura de não violência, de não agressão, alguns eventos a gente tem que fazer essas dinâmicas, tem que fazer alguma intervenção pra ensiná-los [...] E deixar a escola a serviço da sociedade mesmo e como ferramenta de construção de um mundo melhor[...](P1EI)

[...] E, conversar com essas crianças, trazer, fazer pensar, fazer esse trabalho de tentar mediar conflito de imediato, eu acho que é uma proposta interessante, quando você não é o professor que está diretamente envolvido, quando você não é o professor da sala. E aí, a minha proposta [...]a minha atitude, por assim dizer, quando a situação acontece com aluno da minha sala, é pedir para uma colega falar, porque na minha opinião, isso é [...]Enfim, na minha prática eu observei que quando é o professor da sala falando [...] a gente já fala tanto e de tantas coisas, que eles não[...] que não é a mesma coisa que a outra professora vir falar [...] dá um peso maior, por ser outra pessoa, porque é externo, porque é alguém que está te olhando por causa daquela situação [...](P6EIII)

[...] eu posso dizer assim, que hoje, dentro da minha sala de aula, nesse ano de 2016 , não posso afirmar que tive casos de bullying, porque o que eu venho fazendo dentro de sala, é o que eu venho falando, é promovendo

realmente assembleias, roda de conversas, é realmente, se necessário parar o momento daquela aula e dar importância para a voz do aluno, para uma reclamação alguma coisa que ele vai reclamar, a gente sentar e conversar, então quanto mais diálogos a gente proporcionar na sala de aula, mais eles conseguem ter uma liberdade de expressão, e de falar. (P9EIV)

[...] O diretor tem um monte de função, que às vezes ele nem olha, nem escuta, nem vê o menino que tá lá [...] o menino fica lá jogado [...] na prefeitura é tudo muito difícil, tudo muito difícil, eu creio que há tentativa, nem sempre há solução [...]mas[...] mas há tentativa. No caso específico aqui dessa escola na nossa comunidade é bem difícil aqui a coisa, né? Então, às vezes, não é do jeito que eu acho que deveria ser, não é [...] é a gente até tem um caso aqui nessa sala de um menino aqui que é praticante de bullying com um outro colega aqui e o menino continua aqui [...] a providência que a gente acha que deveria ter sido tomada, que de repente uma transferência dele de escola, ou mesmo de período, uma coisa mais [...] pra ele ver [...] pra ele sentir que o que ele está fazendo não é legal, porque pra ele não tem punição nenhuma [...]chama lá na frente, conversa um pouquinho [...]“ah faz um relatório”, o menino volta pra sala de aula”[...] (P2EI)

[...] assim, é instintivo, é [...]É, porque assim, a escola na qual eu estou agora, ela tem sim um projeto seu, né, mais que é um projeto amplo que chama Projeto SER [...] que trabalha o respeito, a Solidariedade Esperança e Respeito, que dá já pra gente incluir esse tema. (P9EIV)

Quando há algum episódio em que a criança se sente [...]eu tento conversar é, aqui na escola também tem um Projeto que trabalha o comportamento, então a gente conversa com a criança [...] alguns casos a gente chama os pais [...]Mas assim, eu especificamente não tenho este problema na minha sala... né, de bullying mesmo, que é onde a criança se sente ofendida e [...] Eu assisti ao filme Happy Feet com eles também, que trata sobre as diferenças, né? Depois a gente discutiu [...] que é a (a história) do pinguim que é diferente dos outros e tal, e depois a gente discutiu bastante sobre isso, porque [...] a comunidade ela é diferente, né? Aliás, as pessoas são diferentes, né? Então, aí eles têm que aprender a aceitar, né? E respeitar os amigos [...]Então eu trabalho [...] em cima assim [...]Vou buscando alternativas assim que vai me ajudar na sala de aula, no convívio da sala de aula e do pátio também, né? [...] Porque o pátio é um lugar que eles ficam muito livres, eles estão livres para fazer o que quiser... e aí eu tento trabalhar lá na sala, mas pra que isso vai pra fora da sala também, na hora que eles estão no pátio, que é mais complicado. (P10EIV)

Até aqui estão expostas as formas de ação que os professores entrevistados revelaram utilizar para intervir nas formas de *bullying* que se dão no cotidiano de suas práticas docentes. Depreende-se, que os docentes, de forma quase unânime, utilizam formas de intervenção pontuais e imediatas diante das manifestações do fenômeno ou outras formas de violência que relataram surgir nas dinâmicas da sala de aula. Isto é, no momento do conflito, os professores lançaram mão apenas de formas imediatistas de modo a reprimir a crise que foi gerada naquele instante. Infere-se neste ponto, que, para além da construção das representações

sociais pelos docentes entrevistados sobre o fenômeno *bullying*, reveladas ao discorrer sobre a primeira categoria analítica, é necessário também que os sujeitos interajam com o contexto no qual está inserido. Neste sentido, algumas das formas de interação com o objeto das representações sociais dos professores sobre o *bullying*, são as formas de enfrentamento deste fenômeno no contexto das práticas docentes.

De acordo com Jodelet (1993; 2003), as representações sociais são construídas a partir da necessidade individual de compreensão e interação com o mundo circundante, isto é, não basta apenas estar inserido em determinado contexto, é preciso que os sujeitos interajam nestes contextos. Para Vergara e Ferreira (2005), as representações sociais são os mecanismos pelos quais os sujeitos interpretam e relacionam-se com a realidade que os cercam. Neste sentido, as relações sociais estabelecidas naquele contexto (ex: as relações estabelecidas entre os professores e seus alunos na sala de aula) são permeadas tanto pelas representações sociais construídas pelos professores sobre o fenômeno *bullying* (conhecimento, concepção, identificação e reconhecimento do que é o fenômeno), quanto pelas formas de enfrentamento do fenômeno pelos professores no contexto da prática docente. Assim, as representações influenciam e orientam as ações ou decisões tomadas pelos indivíduos, que podem culminar, ou não, em transformações sociais. Neste sentido, reconhece-se que as representações sociais são...

[...] como sistemas de interpretação, que regem nossa relação com o mundo e com os outros, orientando e organizando as condutas e as comunicações sociais. Igualmente intervêm em processos tão variados quanto a difusão e a assimilação dos conhecimentos, no desenvolvimento individual e coletivo, na definição das identidades pessoais e sociais, na expressão dos grupos e nas transformações sociais (JODELET, 2003, p. 53).

Diante disso, compreende-se que os docentes demonstram empenho na resolução imediata dos problemas aflorados no contexto escolar, embora o façam de forma pontual e imediatista.

Cada escola visitada possui seu Projeto Político Pedagógico²² (PPP), como instrumento de planejamento pedagógico e político para fundamentar e orientar as ações educacionais e de gestão escolar, consoantes com as necessidades de cada contexto social e educacional. Além disso, de acordo com os professores entrevistados, as escolas visitadas possuem outros projetos pedagógicos e sociais específicos construídos diante das

²²De uma maneira abrangente, cada escola, independentemente da esfera administrativa, isto é, se pública ou privada, possui seu próprio Projeto Político Pedagógico, ou simplesmente PPP. Assim, o PPP configura-se numa ferramenta de planejamento, de avaliação e de tomada de decisões, que deve ser consultado por todos os membros da equipe gestora e pedagógica da escola.

necessidades prementes. Assim, cada professor poderá criar e desenvolver, na sua sala de aula, seu próprio projeto, utilizando-se de metodologias e materiais da própria escola, de forma desburocratizada e autônoma. No entanto, embora cada professor tenha liberdade e autonomia na construção e desenvolvimento de projetos e ações que vão ao encontro das necessidades e da realidade de cada contexto escolar, é preciso refletir ainda a legítima e necessária participação e envolvimento de toda comunidade escolar na construção democrática de um amplo Projeto Político Pedagógico que seja a diretriz e que dê sustentação política e pedagógica às ações daquela instituição escolar.

Há ainda o Programa Mais Educação²³, que é desenvolvido em algumas escolas municipais, em horários contratuais. Tal Programa, embora, seja gerido pela Secretaria Municipal de Educação, é uma iniciativa do governo federal, coordenado pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD/MEC), em parceria com a Secretaria de Educação Básica (SEB/MEC) e secretarias estaduais e municipais²⁴ de Educação (BRASIL, 2014). O referido Programa conta com profissionais especializados e escolhidos pela rede municipal, de forma mais organizada e estruturada, oferecendo algumas atividades extracurriculares, tais como: atividades de informática, oficinas de leitura e escrita, de música e dança, práticas esportivas, reforço escolar e acompanhamento pedagógico. Tais atividades são ofertadas no período oposto às aulas regulares, possibilitando a permanência e o atendimento aos alunos em período integral. Com relação aos projetos escolares, salienta-se que os mesmos são pautados em valores humanos e de respeito ao próximo, com objetivos próprios e de acordo com as necessidades do contexto escolar. No entanto, observa-se das falas dos docentes que, embora tais projetos façam parte do currículo escolar, algumas ações ou estratégias são trabalhadas somente após alguma situação mais grave que tenha fugido ao controle, como tentativa de resolução de conflitos surgidos pontualmente na dinâmica escolar.

Contudo, depreende-se dos docentes que não basta apenas a vontade e envolvimento desses profissionais e da gestão escolar para enfrentar o *bullying* e romper com o ciclo da violência. Torna-se necessário perpassar toda a comunidade, abrangendo desde os familiares dos alunos, até a Secretaria Municipal de Ensino, enquanto representante da esfera do poder público. E, diante da urgência na resolução dos conflitos, as ações acabam por tornar-se

²³O Programa Mais Educação é oferecido, porém, não é para todos os alunos, pois tem número limitado de vagas. Neste sentido, a própria administração escolar destina quais alunos deverão ser atendidos pelo referido projeto. A escolha dos alunos a serem contemplados é feita de acordo com alguns requisitos, tais como: dificuldades de aprendizagem, problemas de socialização de alunos, entre outros. Fonte: <http://www.ribeiraopreto.sp.gov.br/J332/noticiaWebImprimir.xhtml?id=24395>

²⁴ O município de Ribeirão Preto foi inserido no Programa Mais Educação a partir de 2010, contemplando a princípio 3 escolas municipais; em 2011 5 escolas foram contempladas; em 2012, sete e em 2013, 20 escolas no total foram inscritas no Programa, atendendo mais de 3 mil alunos naquele ano.

pontuais e focalizadas apenas na crise gerada naquele momento, com isso, perde-se uma rica oportunidade de enfrentar o fenômeno *bullying*, de forma contextualizada, processual e de forma eficaz.

De acordo com Lederach (2012), diante de determinada crise, seu enfrentamento torna-se mais eficiente se for feito na perspectiva da transformação e não na resolução pontual do conflito. Assim posto, o autor sugere um plano mais amplo e estratégico com vistas na avaliação e desenvolvimento no enfrentamento de conflitos e crises. O autor afirma que o sentido de urgência poderá atrapalhar uma compreensão mais clarificada das reações produzidas, pois uma reação imediatista diante de um conflito poderá criar respostas impensadas e sem possibilidades de mudanças sociais e relevantes. Lederach (2012) utiliza a expressão transformação de conflito e não simplesmente resolução deste, indicando a possibilidade de mudança processual, uma vez que o processo de mudança está inserido na própria palavra transformação, isto é, *'trans'* e *'forma'*, numa perspectiva tanto da situação atual, quanto da situação nova. Segundo o autor, a pergunta a ser feita diante de situações de conflitos precisa ser orientadora e ter um eixo norteador. Assim, a pergunta a ser feita diante de uma crise é: *'Como terminar algo que não desejamos e construir algo que desejamos?'* (LEDERACH, 2012, p. 45).

Na lógica comparativa entre a resolução e a transformação do conflito, esse autor afirma que enquanto a resolução do conflito se desenvolve exatamente no ponto onde se dá a crise, a transformação, por outro lado, vê o problema como oportunidade que oferece a compreensão do contexto mais amplo, ou seja, focalizando não somente no imediatismo do problema que precisa ser enfrentado, mas também nos sistemas geradores da crise, numa perspectiva de enfrentamento da crise diante de uma mudança processual e construtiva a partir do epicentro do conflito.

Revisitando o estudo de Silva, et al. (2017b), sobre a consciência de professores de 5 escolas públicas de São Paulo sobre o *bullying* e o que dever ser feito para intervir, identificou-se 3 grupos distintos de professores: aqueles que expressaram consciência crítica a respeito da produção e redução do fenômeno; os que estavam dispostos no combate, porém tinham consciência bastante restrita sobre as causas; e os que apresentaram consciência restrita e alienada em ambos os casos. Assim, o grupo que declarou ter consciência mais crítica, tanto na produção, quanto nas formas de redução, relatou a necessidade de um trabalho mais sistematizado frente ao *bullying*.

Os entrevistados manifestaram preocupação com o desenvolvimento de um trabalho sistemático e amplo dirigido às suas causas. Uma das professoras mencionou que resultados positivos poderiam ser obtidos por meio da não desistência [...] Ações como diálogos constantes, conversas individuais, campanhas, assembleias e demais políticas de enfrentamento foram mencionadas como exemplos desse conjunto de propostas. Além disso, eles enfatizaram a importância de ações favoráveis à reflexão e à consciência, e criticaram intervenções como a imposição vertical de valores [...] (SILVA, et al., 2017b, p. 49).

Em contrapartida, o grupo de professores que apresentou limitado conhecimento sobre a produção do *bullying*, ainda que esteja empenhado em combatê-lo, o faz de forma alienada e desconexa, uma vez que o enfrentamento não é feito a partir de uma prática reflexiva e acurada. Retomando o presente estudo, compreende-se que os professores participantes da pesquisa estão empenhados na intervenção do *bullying*, porém na perspectiva da resolução do fenômeno de forma pontual e imediatista, perdendo-se a possibilidade de reflexões mais aprofundadas sobre as causas do fenômeno e comprometendo-se seu enfrentamento de forma processual e contextualizada. A fala de P2EI demonstra o empenho da professora em intervir, porém nota-se que a ação é pontual e limitada, indo até um certo alcance.

[...] o padrão é mais ou menos sempre o mesmo, a gente tenta conversar com o agressor, né?[...] chama [...] não resolveu [...] viu que se repetiu [...]a gente encaminha pra direção da escola [...] e a direção da escola toma lá as providências que ela acha que é necessário [...]a gente sempre chama também a mãe da vítima pra conversar, pra algum encaminhamento, pra alguma coisa que se for necessária [...] aí é com a direção [...] que é até onde a gente pode ir [...]até onde o professor pode ir [...] a gente tenta [...] fala com o aluno [...] fala com o pai [...] fala com a mãe [...] só que assim, aqui pelo menos nessa escola, a nossa ação vai até esse ponto só [...] é onde a gente é orientado a ir [...](P2EI)

Por outro lado, a professora P6EIII, trouxe uma reflexão perspicaz de enfrentamento do *bullying*, revelando uma percepção mais contextualizada do fenômeno, ressaltando a necessidade de sinergia entre todos os envolvidos para seu enfrentamento:

Tem que ter enfrentamento da situação e muitas vezes esse enfrentamento é além do professor, porque perpassa uma dimensão social, uma dimensão histórica, que muito professor quer desconsiderar e aí você não consegue [...] Se tiver essa disposição para o enfrentamento [...] por parte de todos os professores envolvidos no processo, porque não adianta, em uma situação de bullying [...]É complexo e precisa de[...] eu acho que de uma sinergia entre todos os envolvidos [...] mais dos adultos envolvidos do que das crianças [...](P6EIII)

9.5.3 Professor ser solitário versus necessidade de agir intersetorialmente.

Entre os professores, há falas recorrentes sobre o agir solitário frente a situações de *bullying* manifestadas no contexto escolar.

Me sinto assim remando contra a maré, o que o que eu faço aqui, eles deixam aqui, porque lá na casa deles não tem [...] entendeu? Só que assim, eu faço mesmo assim, porque eu penso que eu tô plantando uma sementinha ali, que um dia, de repente brote, né? O trabalho de professor, ele é de formiga, né? Então, alguma coisa eu penso que [...] ou com alguém [...] eu vou conseguir, né? Tem que ser assim [...] Tem que pensar assim [...](P10EIV)

[...]Então é uma coisa que eu me sinto abandonada eu precisaria de mais apoio, em todos os cantos vamos dizer assim [...]precisaria de assistente social, todo mundo trabalhando juntos, psicólogos pra que se a gente soubesse como lidar com isso [...](P3EI)

[...] que demanda intervenções, eu acho que não só do ponto de vista de professor, mas de comunidade escolar e política pública também, que é o que a gente sente falta hoje, porque as ações tomadas são isoladas, são pontuais, direcionadas, cada professor faz o que acha que vai resolver, a gente se sente sozinho, tampando o sol com a peneira. (P6EIII)

[...] Até porque professor é um, a escola é uma estrutura dentro da sociedade, professor não vai resolver sozinho [...]se ele não tiver o apoio de outros setores, ele não resolve sozinho, o professor não vale nada [...]não vale nada [...] A gente não faz sozinho [...]professor sozinho não faz milagre [...]É difícil, viu? Porque você está falando dessa escola e, especificamente, aqui é uma situação difícil [...] aqui é uma situação bastante complicada, aqui é muito difícil [...]Eu estou aqui já há muitos anos, porque eu tenho motivos pra não querer sair daqui, entendeu? Porque eu trabalho por dinheiro [...](P2EI)

No entanto, alguns professores reforçaram a necessidade da ação intersetorial no enfrentamento do *bullying*:

Agora, se você fala assim, “Ah eu me sinto sozinha na sala de aula” e fecha a sua porta e vai fazer sozinho, sinto muito, continue sozinho e se você ficar esperando direção da escola fazer [...]sinto muito, colega, você vai continuar sozinho. Então, o que a gente tem que fazer pra conseguir fazer alguma coisa, é pensar, é procurar [...] olha, “ah, você tem os objetivos próximos de mim, eu também tenho e você também tem, então vamos ver o que que a gente pode fazer junto?” E vamos fazer o que dá, porque aí a gente consegue alguma coisa, senão, não consegue nada [...]Só que precisa de ter disposição por parte de todos os professores envolvidos no processo, porque não adianta, em uma situação de bullying precisa de [...] eu acho que de uma sinergia entre todos os envolvidos. (P6EIII)

[...] eu acho que tem que mobilizar o máximo de instituições e órgãos possíveis e fazer de forma intertextual essas ligações. Haver um diálogo entre a escola com, sei lá, a igreja local, falar a mesma linguagem, com o posto de saúde, porque não adianta a gente tratar o bullying, eu acho que a gente tem que pensar além, que a gente tem que tratar o que ocasiona a

prática do bullying. Qual é o problema? [...] Então a gente tem que atingir as famílias também. Não adianta a gente atingir o aluno, porque enquanto ele está supervisionado ele não pratica, mas e quando ele vai pra casa? O que o pai vai ensinar pra esse filho? Vai ensinar que quando alguém xingar, ele tem que ir lá e bater na pessoa ou ele aprender a conversar e oferecer um diálogo [...] Então, se as instituições dialogassem em benefício da comunidade local, haveria mais possibilidades de atenuar e construir uma cultura local de paz e não só nos alunos, porque isso seria muito a longo prazo, a gente faz uma construção agora com os alunos, chega em casa, desconstrói... aqueles que conseguem permanecer numa mentalidade de paz, de não agressão [...] vai passar isso pros filhos [...] então [...] é uma coisa muito demorada, para as próximas gerações [...](P1EI)

[...] A escola sozinha nunca vai dar conta de nada, quem consegue fazer que a escola funcione é a sociedade, então tem que partir da sociedade para que a escola funcione direito [...](P3EI)

Relatos como estes acima indicam que embora o reconhecimento da situação por parte dos professores seja complexa e adversa, ainda assim os docentes têm a consciência que diante do *bullying* só haverá enfrentamento deste se houver uma sinergia entre os vários setores da sociedade. Em outras palavras, os professores demonstram noção do poder da intersectorialidade e do trabalho em rede, embora tais termos não tenham sido utilizados durante as falas dos professores, ainda assim, estes têm claro que o fenômeno não pode ser enfrentado de forma isolada ou pontual, ou seja, os docentes vislumbram boas perspectivas e possibilidades de práticas fortalecidas somente a partir de ações interconectadas.

Todavia, este mesmo caminho da intersectorialidade apontado pelos docentes ainda é um viés e muito distante da realidade atual, uma vez que depreende-se das falas acima que os professores angustiam-se por verem suas ações sem o devido respaldo e apoio necessários, tanto da família, quanto do poder público. Por tratar-se de um fenômeno multifacetado e multicausal e por não estar presente somente no contexto escolar, no capítulo 4 deste estudo, corroborou-se a necessidade do fenômeno *bullying*, ser enfrentado de maneira interdisciplinar, em várias perspectivas e sob responsabilidade de vários atores sociais.

A seguir, as falas de duas docentes deixam claro o hiato entre trabalho docente realizado no contexto da escola e realidade social das famílias, as mesmas revelam um sentimento de solidão e até incapacidade de produzir transformações significativas diante de situações conflituosas que manifestam-se no contexto de suas práticas docentes. P10EIV relata que todo o trabalho que realizado com relação a valores e cultura da paz junto a seus alunos, fica perdido, pois quando os alunos chegam em casa a realidade social do entorno é oposta e adversa: *[...] Me sinto assim remando contra a maré por que o que eu faço aqui, eles deixam aqui, porque lá na casa deles não tem [...] entendeu? (P10EIV). [...] O que o pai vai*

ensinar pra esse filho? [...] Vai ensinar que quando alguém xingar, ele tem que ir lá e bater na pessoa [...] a gente faz uma construção agora com os alunos, chega em casa, desconstrói (P1E1).

Entretanto, ainda que P1EI, reconheça a dificuldade de apoio das famílias, a docente reflete sobre a necessidade das ações de enfrentamento do *bullying* envolver os familiares: *[...] Então a gente tem que atingir as famílias também [...].* Mas ao mesmo que a docente reflete que é necessário fazer um trabalho junto a seu aluno, fundamentado em valores necessários à construção da cultura da paz na escola, ao bom convívio social na sala de aula, tais como gentileza, o respeito ao outro, esses mesmos são antagônicos àqueles valorizados pela comunidade no qual este aluno está inserido:

Em bairro de periferia, principalmente assim, com a presença de comunidades, se esse aluno meu for o tempo todo bonzinho, o tempo todo quietinho, o tempo todo educado, o que vai acontecer dentro da comunidade [...] Vai ser subjugado por todo mundo, porque a família é violenta, os amigos ...da comunidade são violentos. Então, ao mesmo tempo que a gente tem que ensinar certos valores pra um aluno [...] É [...] no ambiente, no contexto social que ele se encontra, esses valores não são tão úteis [...] não vão ser tão valorizados, porque se ele for o tempo todo assim, ele vai ser subjugado pelos demais [...] porque a gente observa, em conversa com os pais, em andar pelo bairro e observar as pessoas [...] Então, dentro da sala de aula, a gente controla, consegue controlar [...] (P1EI)

Se por um lado os professores não encontram, em suas práticas frente ao *bullying*, o respaldo necessário das famílias, e da comunidade escolar, por outro lado, ficou latente também nas falas docentes o sentimento de angústia e a sensação de abandono, da gestão escolar e, sobretudo, da Secretaria Municipal de Educação: *[...] Então é uma coisa que eu me sinto abandonada eu precisaria de mais apoio... (P3EI).*

[...] O diretor tem um monte de função, que às vezes ele nem olha, nem escuta, nem vê o menino que tá lá [...] o menino fica lá jogado [...] (P2EI).

P6EIII reconhece que as ações dos professores na maioria das vezes são isoladas e pontuais *[...] cada professor faz o que acha que vai resolver, a gente se sente sozinho, tampando o sol com a peneira.* Contudo, a docente tem a clareza que faltam políticas públicas direcionadas ao contexto escolar: *[...] que demanda intervenções, eu acho que não só do ponto de vista de professor, mas de comunidade escolar e política pública também, que é o que a gente sente falta hoje.* A docente P2EI ressalta a falta de sensibilidade do poder público municipal com relação às questões referentes às escolas de periferia:

É difícil viu? Porque você está falando dessa escola e especificamente, aqui é uma situação difícil [...] aqui é uma situação bastante complicada, aqui é muito difícil [...] Eu estou aqui já há muitos anos (P2EI).

[...] na prefeitura é tudo muito difícil, tudo muito difícil [...](P2EI).

As frases seguintes revelam a falta de apoio que os docentes sentem da comunidade, da própria gestão escolar, da família e do poder público:

[...] professor sozinho não faz milagre [...] o professor não vale nada [...] não vale nada [...] (P2EI);

[...] Então é uma coisa que eu me sinto abandonada (P3EI);

[...] a gente se sente sozinho, tampando o sol com a peneira. (P6EIII);

[...] Me sinto assim remando contra a maré [...] O trabalho de professor ele é de formiga, né? (P10EIV).

Acima são reveladas as inquietações dos professores diante da complexidade do *bullying*, um fenômeno tão desafiador. Tais sentimentos são reverberados também pela falta de apoio que os profissionais ressentem da família, da comunidade e, em especial, do poder público. Num estudo sobre representações sociais de *bullying*, realizado com professores de escolas públicas da região metropolitana de Curitiba, Geronasso e Ens (2012), constataram que os docentes são desafiados a intervirem cotidianamente em situações de *bullying*. Os resultados demonstraram a angústia dos professores frente às questões de aprendizagem escolar, além das demandas sociais de seus alunos. Os mesmos acreditam que a situação poderia melhorar consideravelmente caso houvesse mais apoio de políticas que priorizem a formação e a valorização dos professores no contexto de suas práticas docentes (GERONASSO; ENS, 2012).

Outra perspectiva surgida das falas dos docentes, denota concepção quase unânime de que a escola é a representação da sociedade na qual está inserida. Assim, se a violência está presente na dinâmica social, logo em algum momento tal violência poderá ser manifestada no contexto escolar.

A escola, ela é a representação da sociedade em que ela está inserida, se isso é um fenômeno que se faz presente nos outros segmentos da sociedade, não tem como estar fora da escola. (P6EIII)

A escola é o reflexo da sociedade, então é algo que está lá no mundo de fora e simplesmente aqui como faz parte do mundo, também tem, então é tudo, tudo falta de [...] educação é [...] direções da parte da família, o mundo está

sendo refletido dentro da escola, então não é uma coisa dentro da escola, é uma coisa no mundo geral, pra você barrar isso dentro da escola primeiro você tem que tratar o mundo também. (P3EI)

[...] eu acho que é na sociedade, na verdade, e a escola é só um reflexo da sociedade. A escola é uma microsociedade [...] então da mesma forma que acontece lá fora, ela se repete aqui dentro, mas acontece no contexto familiar também, acontece na rua... os amigos vão jogar bola na quadra e entre eles existe também... sempre há um em que os demais pegam pra tirar sarro, pra zoar... é que na escola fica mais evidente, por ter uma aglomeração maior de crianças, de adolescentes [...] que é onde ocorre, eu acredito, ocorre massivamente isso, ocorre mais [...] (P1EI)

[...] Não, eu acho que não é só na escola não [...] eu acho que na escola ele fica mais evidente, né? [...] pela própria característica física que a estrutura educacional tem, que fica todo mundo numa sala, todo mundo ali mais ou menos enfileirado [...] mas eu acho que não é um fenômeno só da escola, eu acho que aqui fica mais latente, a gente consegue observar mais, mas não é só aqui, eu acho que não é só na escola, não é só com criança, eu acho que não. (P2EI)

Nos relatos acima, depreende-se que os docentes concebem a violência como própria do entorno da escola e presente tanto nos contextos familiares dos alunos, como na sociedade. Porém, em algum momento essa violência vivenciada no contexto social poderá atravessar os muros da escola e ser deflagrada naquele contexto encontrando terreno fértil para manifestações das práticas do *bullying*.

9.6 Implicações para a área da saúde e da educação

Compreendendo o *bullying* como uma questão de saúde pública e estando o fenômeno na interseção entre as áreas da saúde e da educação e sendo o presente estudo desenvolvido no domínio de um programa de pós-graduação da área, diante disso, faz-se peremptório relatar as principais contribuições tanto para uma área, quanto para a outra.

Outrossim, analisando o *bullying* a partir de uma visão ecológica mais ampla, ao longo do capítulo 4, observou-se que o fenômeno focalizado é reflexo do contexto social em que está inserido, neste sentido, Freire e Aires (2012), avaliam que o fenômeno faz parte de um contexto macro social e elucidam que a visão ecológica do fenômeno em questão associa-se com a ideia mais ampla de meio ambiente, não limitando-se ao contexto imediato em que os indivíduos estão inseridos, isto é, o *bullying* precisa ser analisado para além do contexto escolar e familiar.

Por conseguinte, a prevenção e o enfrentamento do *bullying* necessitam ser pensados numa perspectiva mais ampla, ou seja, incluindo as interconexões dos indivíduos com os vários ambientes que provêm de meios mais profusos. Por fim, para a desarticulação do ciclo de violência na escola, em especial o *bullying*, todos os esforços precisam ser postos em prática.

Retomando as reflexões que fundamentaram todo o capítulo 4, torna-se premente que o *bullying* seja reconhecido enquanto problema de saúde pública, tanto pelo poder público, quanto pelos demais setores da sociedade. Posto isto, áreas como a saúde e a educação são estratégicas no assentimento de formas de enfrentamento deste fenômeno, especialmente se essas forem assumidas de forma intersetorial. Diante disto, Costa et al. (2013), afirmam que para além dos muros das unidades de saúde, os espaços de promoção da saúde são aqueles espaços coletivos e cooperativos de ações concretas e integradas onde se desenvolvem atividades de cuidado humano, onde a escola torna-se um espaço privilegiado de possibilidades de realizações de atividades educativas objetivando-se à qualidade de vida dos sujeitos que ali estão (COSTA et al., 2013). Assim posto, há a necessidade da interseção entre as áreas da saúde e da educação. Enquanto campos de conhecimento e de práticas, estes devem ser ampliados e integrados entre si, uma vez que os processos educativos e os de saúde perpassam também a tomada da autonomia e da consciência, além de promover ações coletivas e de estímulo à participação da comunidade.

Brandão Neto et al. (2014), relatam uma experiência exitosa de articulação entre educação e saúde, no espaço da escola (a experiência em questão está relatada em capítulo anterior). No referido exemplo, o empoderamento dos estudantes no contexto escolar foi construído através de ações articuladas, mostrando sua eficiência no enfrentamento da violência. (BRANDÃO NETO et al., 2014).

É neste sentido que Heidemann et al., (2012), afirmam que a promoção da saúde enquanto um conjunto de estratégias intersetoriais, estimulando ambientes saudáveis (ex: escolas promotoras da cultura da paz) que favoreçam a qualidade de vida dos sujeitos.

Aliado a isso, mencionamos anteriormente que a Política Nacional de Promoção da Saúde, definiu como prioridades a promoção da cultura da paz e dos direitos humanos. Assim, a PNPS, coordenada pelo Ministério da Saúde e instituída em âmbito nacional em 2006, sofreu aperfeiçoamento em suas diretrizes em 2015, fomentada por novos desafios postos pelo contexto nacional e internacional (BRASIL, 2015).

O Ministério da Saúde e a Organização Mundial da Saúde, juntamente com diversos pesquisadores nacionais e internacionais preconizam que as práticas de promoção da saúde

estejam inseridas no contexto escolar e sejam articuladas intersetorialmente aos múltiplos atores sociais, constituindo-se em fatores de proteção e, consequentemente em determinantes na redução do *bullying* (SILVA, 2012; LOPES NETO, 2006; MARTINS, 2005; BOTELHO; SOUZA, 2007; FISHER, et al., 2012; SMITH; PEPLER; RIGBY, 2004; PEREIRA; SILVA; NUNES, 2009; PEREIRA, et al., 2011; BRASIL, 2015; WHO, 1986).

Na perspectiva da educação, há consonância de seu importante papel na formação dos sujeitos, seja no âmbito pedagógico, na construção de conhecimentos elaborados socialmente, como no aspecto cognitivo e social discente. Além disso, a escola é fundamental na formação individual, social e cultural dos indivíduos, além da construção da cidadania. Ainda que a escola seja um contexto de produção de iniquidades, como exclusão, violências e, sobretudo o *bullying*, ainda assim, reconhece-se o caráter potencializador e socializador deste ambiente. Ou seja, como os docentes entrevistados reconhecem-se e, diante do embasamento teórico que fundamenta o presente estudo, que revela que a escola, enquanto ambiente micro social é também reflexo do macro social e, se em ambos os contextos a contradição faz-se presente, da mesma forma que as mazelas são construídas, as mesmas também podem ser desconstruídas, demonstrando que se houver vontade política e sinergia entre os envolvidos, a cultura da paz pode também ser arquitetada.

Finalizando-se a discussão, em termos de produção científica, este estudo contribui também com o campo teórico das representações sociais, uma vez que apreendemos dos sujeitos/professores suas representações sobre o *bullying*, ou seja, como os docentes compreendem, conceituam e interpretam o fenômeno. Indo ao encontro do que Jodelet (1993; 2003) afirma ser as representações sociais, um ponto comum entre aspectos sociológicos e psicológicos, estando relacionadas tanto a dinâmica social quanto a dimensão psíquica, constituindo-se num sistema teórico complexo, em que ambos, contexto individual e social constituem-se imanentes (JODELET, 1993; 2003).

Ademais, para Alves-Mazzotti (2008), as representações sociais têm relação com a linguagem, a ideologia e o imaginário social, orientando, por sua vez, condutas e práticas sociais. Dessa forma, constituem elementos essenciais para a elucidação dos mecanismos que interferem nos processos educativos. No que diz respeito aos desafios da prática docente, sobretudo frente aos problemas que advém do fenômeno *bullying*, os professores constituem-se num grupo socioprofissional, com um sistema próprio de representações que orientam práticas frente aos desafios propostos pelo fenômeno. Nesse sentido, os professores constroem seu próprio sistema de representações, assim como todos os demais grupos sociais (ALVES-MAZZOTTI, 2008).

Considerações Finais

10 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo desse estudo foram apresentadas diversas situações identificadas como *bullying*. Essa forma de violência escolar, expressada em variados formatos, vão desde violências físicas, como bater, empurrar, dar socos, dar tapas, chutar, entre outros, até as violências psicológicas, tais como, xingar, colocar apelidos, caçoar, zoar, espalhar boatos, ameaças verbais, assédio moral, além de práticas, como roubar, excluir do grupo, assédio virtual ou *cyberbullying*. Enfim, todas as atitudes envolvem práticas, como ridicularizar, aterrorizar e agredir sistematicamente um colega percebido como diferente, seja por ter aparência ou costumes distintos dos valorizados pelo grupo social, seja por apresentar uma fragilidade percebida pelos outros.

O *bullying* é uma prática que desestrutura as relações sociais e afetivas dos envolvidos. Se por um lado têm-se a(s) vítima(s), há também o(s) agressor(es) e, coexistindo, também a(s) testemunha(s). Mas, qualquer que seja o lado focalizado, o alcance do *bullying* é incalculável e os impactos negativos no desenvolvimento escolar podem ser vários, tais como: baixo desempenho acadêmico e cognitivo, absenteísmo ou abandono definitivo da escola, exclusão e isolamento social. Isto é, os abalos na vida da criança ou do adolescente são irrefutáveis, sendo capaz de deixar marcas indelévels e perenes, tanto do ponto de vista da saúde física, quanto emocional, podendo levar ao sofrimento psíquico, com surgimento de doenças mentais e, em última instância, ao suicídio.

Por fim, reitera-se que o *bullying* é um complexo fenômeno com inúmeras faces cujas causas podem estar relacionadas tanto a questões de ordem macrossociais e econômicas, quanto também enraizadas em contextos microssociais, tais como, relacionamentos familiares e, sobretudo, derivados de relações interpessoais construídas na dinâmica escolar.

Comprova-se que as escolas, com seus profissionais e dispondo dos recursos e estratégias que possuem, estão empenhadas cotidianamente em buscar formas diversas de intervenção e resolução dos conflitos sociais, especialmente o *bullying*.

Certifica-se, ainda, que há escolas com realidades distintas e até conflitantes umas das outras, as quais, independentemente de sua dependência administrativa, pública ou privada, são permeadas por lógicas muito diversas e contraditórias entre si. Se por um lado existem escolas públicas inseridas em contextos socioeconômicos e culturais complexos e inóspitos, onde predominam a naturalização da violência, da escassez estrutural e de recursos materiais, sobretudo, a carência de capital humano e social, por outro lado há aquelas instituições

públicas dotadas de recursos materiais e tecnológicos satisfatórios, além de estrutura física adequada e equipes inter e multiprofissionais.

Depreende-se, portanto, qual fosse a realidade escolar, há desprendimento dos sujeitos nela inseridos em desempenhar esforços, estratégias e tempo imensuráveis na intervenção e combate de seus problemas e conflitos, especialmente os de ordem social, que muito impactam negativamente a dinâmica institucional, embora reconheça-se que algumas estratégias e ações mostram-se mais eficientes que outras.

Neste sentido, constata-se que a grande maioria dos profissionais, as equipes gestoras, a comunidade escolar e, especialmente, os professores estão imbuídos de estratégias frente às formas de violência escolar e, em particular, na intervenção do fenômeno *bullying*.

Reconhece-se ainda que há distintas formas de intervenção e enfrentamento do *bullying* na dinâmica escolar. Assim, as pesquisas apontam que há formas mais pontuais, ágeis, porém, superficiais de resolução dos conflitos, e, ao contrário, há também maneiras mais processuais e mais sistematizadas no enfrentamento do problema.

Assim posto, o presente estudo demonstra que a prática docente cotidiana está repleta de intervenções pontuais e imediatas com vistas a debelar os conflitos surgidos no momento da crise. Apreende-se dos professores a necessidade e o empenho urgente na pronta resolução de conflitos, porém, pelo caráter superficial e imediatista, e sem fazer as devidas e necessárias reflexões no período pós crise, tal formato, na maioria das vezes, mostra-se ineficaz e sem as profundas e impreteríveis mudanças de realidade daquele contexto.

Mas, por outro lado, observa-se também, através de distintas pesquisas ao redor do mundo, que existem esforços de enfrentamentos mais estruturados, processuais dos conflitos e fundamentados em diagnósticos mais contextualizados, tanto do ponto de vista histórico, quanto social e com impactos mais positivos e consequente transformação da realidade. Portanto, diversas são as experiências exitosas implementadas em distintos contextos escolares, constituindo-se em inéditos programas *antibullying*.

Faz-se premente a adoção de programas para interromper o ciclo de violências no contexto escolar. Entretanto, há que se fazer uma ressalva na perspectiva do fato de que os contextos escolares e sociais são diversos e heterogêneos. A simples reprodução de programas bem-sucedidos não é garantia de sucesso, ao contrário, a implementação de programas *antibullying* em realidades divergentes exige que sejam feitas as devidas e criteriosas readaptações e críticas, levando-se em consideração a especificidade e peculiaridade de cada contexto que se quer implementar.

Consequentemente, qualquer que seja o programa de enfrentamento ao *bullying* a ser implementado, necessita ser assumido integralmente tanto pela gestão, quanto pela comunidade escolar, não bastando o querer apenas de um professor ou de um gestor escolar. Para que o conjunto de ações intervencionistas tenha sucesso, é preciso que este seja objeto de vontade política, administrativa e pedagógica, dentro e fora da instituição escolar. Faz-se necessário, sobretudo, que seja assumido integralmente por trabalhos e ações que sejam intersetoriais e que tenham interfaces com contextos, em que as pessoas e os profissionais de várias áreas de conhecimento estejam imbuídos nesta empreitada de rompimento do ciclo de violência presente na dinâmica escolar. Assim, o conhecimento aqui refere-se não somente ao saber científico, mas também ao saber advindo do senso comum de agentes sociais inseridos na comunidade e dotados de mesma legitimidade que os detentores do saber formal.

Diante do exposto acima, deduz-se que ações e programas de enfrentamento e intervenções do fenômeno *bullying*, quando assumidos de forma integral, intersetorial e processual, podem tornar-se reais possibilidades de transformação da realidade escolar, implementando a tão sonhada e preconizada cultura da paz e, porventura, ter seu alcance nos seus entornos adjacentes.

Não se pode perder de vista, porém, que cada instituição escolar guarda sua própria dinâmica, suas peculiaridades e características culturais, bem como, seus valores, suas crenças e os sujeitos ali inseridos, cada qual com suas representações e sua historicidade. Sujeitos estes protagonistas desse tão complexo e dinâmico contexto histórico e social. Assim posto, é neste cenário que tais sujeitos vão tecendo suas relações interpessoais permeadas por toda esta diversidade.

O fato é que a escola não é apenas lugar de ensinar e aprender conteúdos, é antes de tudo um espaço onde as relações sociais são estabelecidas entre sujeitos plurais e onde a diversidade faz se presente e, por isto mesmo, cenário onde a contradição naturalmente emerge e, por conseguinte, geradora de muitos embates, conflitos e situações desafiadoras, tais como o fenômeno *bullying*.

Neste sentido, o atual estudo teve como aporte teórico as Representações Sociais dos professores e em cujos alicerces foram de valiosa contribuição na apreensão dos significados e crenças atribuídos ao fenômeno *bullying* por estes profissionais que lecionam em quatro distintos contextos escolares municipais.

O presente estudo, teve como objetivo principal aproximar-se dos professores, no contexto de atuação de suas práticas docentes, com vistas a apreender destes sujeitos suas representações sobre o fenômeno *bullying*. As representações sociais dos professores

funcionam como uma lente de aumento de modo a compreender como estes percebem e assimilam o fenômeno. Como desdobramento, o estudo permitiu conhecer quais as estratégias e ações os professores têm lançado mão para enfrentar o *bullying* na dinâmica de suas práticas docentes. Ou seja, se a percepção e compreensão do objeto das representações sociais dos professores (representação social sobre o *bullying*) é capaz de conduzir e orientar as práticas pedagógicas capazes de enfrentar o fenômeno no contexto da escola.

Em outras palavras, o modo como este grupo de professores incorpora e ressignifica o entendimento sobre o *bullying*, é revelador das representações sociais dos professores sobre o fenômeno, as quais fornecem subsídios para as estratégias de enfrentamento.

À escola historicamente é atribuído o papel de transformar cada ser humano que por ela passa. No entanto, contraditoriamente, também tem revelado uma dinâmica produtora de variadas formas de violência e exclusão.

Neste sentido, como contraponto, o grande desafio posto é ainda seguir acreditando ser possível a construção de uma escola democrática, verdadeiramente inclusiva e plural. Uma escola contextualizada historicamente, pautada no diálogo e que se proponha a valorizar as vivências dos seus educandos, com vistas na problematização e educação cognoscente destes, de modo a estimulá-los ao protagonismo de suas próprias histórias, a fim de ressignificá-las. Por fim, uma escola voltada para uma práxis promotora da cultura da paz e não na produção ou reprodução da violência e cuja vocação esteja no de ser um instrumento de transformação social.

Diante disto, reconhece-se a relevância e abrangência do atual estudo na expectativa de que o mesmo contribua na compreensão das multi facetas do *bullying* e de como suas práticas tornam-se avassaladoras e prejudiciais do cotidiano escolar. Mas, para além da compreensão do fenômeno, pretendeu-se demonstrar também a necessidade do mesmo ser enfrentado não somente na dinâmica das práticas docentes e no contexto escolar, mas, sobretudo, ser assumido intersetorialmente por várias áreas sociais e políticas públicas, de modo a ser desarticulado na sua estruturação e manutenção.

Para isto, objetivou-se lançar luz sobre o pensar e o fazer docentes, no que refere-se a alguns aspectos relacionados ao *bullying*. Isto é, apreender e demonstrar, através das representações sociais docentes, como estas refletem e conduzem as ações e estratégias frente às manifestações de *bullying* na escola, e, com isso, revelar se estas ações são apenas pontuais, superficiais e pragmáticas ou, ao contrário, se os professores, juntamente com outros atores sociais têm buscado formas mais eficazes, sistematizadas e duradouras do embate desse

fenômeno que encontra-se inserido não apenas na realidade escolar, mas, sobretudo, no contexto social como um todo.

No entanto, evidencia-se que os resultados apresentados desta pesquisa são contextuais e inseridos numa dada perspectiva e realidade relacionada ao universo conceitual das representações sociais de professores, bem como das práticas docentes, demonstrando seu alcance no contexto microsocial da escola.

Isto posto, reconhece-se que para além do universo escolar, ou seja, do ponto de vista macrossocial, outros estudos serão necessários para dar conta de um fenômeno tão complexo e multifacetado cujas raízes e manifestações encontram-se presentes em vários espaços e contextos, podendo estar cada um deles interconectados.

À vista disto, novas e distintas pesquisas, fundamentadas em percursos metodológicos diferenciados, serão bem vindos ao apoio dos conceitos aqui discutidos no intuito de expandir as reflexões e quiçá na interrupção do ciclo de violência que está posto na sociedade como um todo, mas que permeia e conduz as relações humanas tecidas e estabelecidas no contexto escolar.

Em conclusão, o trabalho integrou vários pontos fortes que auxiliaram na compreensão conceitual, multifatorial e complexa do fenômeno *bullying*, cujos impactos recaem sobre o desenvolvimento cognitivo, emocional, afetivo e social de crianças e adolescentes, com consequências danosas tanto na saúde física e emocional destes, quanto na dinâmica escolar. O estudo fundamentou-se em amplo quadro teórico com evidências científicas que demonstraram a importância das políticas públicas que, quando assumidas pelo poder público, poderão tornar-se em eficientes instrumentos reguladores. Consequentemente, tais marcos legais, se devidamente aplicados no contexto escolar, poderão colaborar positivamente para o trabalho docente na construção de práticas de intervenção e de enfrentamentos do fenômeno *bullying*, para além de ações pontuais, imediatistas e não reflexivas.

Por fim, esclarece-se que embora a pesquisa tenha explorado o fenômeno relacionado ao contexto escolar na perspectiva do olhar, do pensar e do fazer docente, destaca-se que o estudo não teve como finalidade culpabilizar os professores, tampouco criticar suas práticas de intervenção ao *bullying*.

Pretendeu-se, entre outras questões levantadas pela pesquisa, lançar luz sobre um problema que permeia, afeta e impacta negativamente a dinâmica escolar e os diversos indivíduos que fazem parte desse contexto, particularmente alunos e professores.

De maneira histórica, ao professor foi imputado o papel de ministrar conteúdos, saberes e programas pré estabelecidos curricularmente, além de administrar os múltiplos

conflitos que surgem das interações sociais que são estabelecidas na escola, contribuindo, dessa forma, para o ambiente saudável e a harmonia na sala de aula e da escola. Tais práticas são inerentes ao fazer pedagógico docente. Assim posto, o estudo demonstrou a importância do professor na dinâmica da escola, uma vez que oportunizou o compartilhar de suas experiências e vozes, de forma colaborativa na elucidação e desvelamento do fenômeno *bullying*.

Reconhece-se especialmente a importância do professor como sujeito capaz de gerir conflitos e confrontos próprios da dinâmica escolar. No entanto, um dos entraves revelados nesta e em outras pesquisas diz respeito às dificuldades docentes na identificação do *bullying*, o que pode indicar que o fenômeno é realmente de complexo reconhecimento, ou ainda que tais obstáculos podem estar relacionados à questão da formação docente. Uma das perspectivas é a de que muitos cursos de formação docente inicial e continuada no Brasil apresentam lacunas na sua estruturação curricular. As falhas curriculares dos cursos de graduação podem estar associados, por exemplo, à supressão de disciplinas que seriam fundamentais na discussão e reflexão de questões conflituosas que permeiam a dinâmica escolar. Consequentemente, não sendo oportunizado aos futuros docentes, durante o período da formação inicial, as variadas possibilidades de aprendizagem teóricas e práticas comuns à realidade escolar, esses mesmos graduandos perdem a possibilidade, em sua etapa formativa, de serem feitas as necessárias articulações de contextos micro e macro sociais, o que o farão anos mais tarde, quando inseridos profissionalmente no complexo contexto escolar, ao depararem-se com situações conflituosas e contraditórias no cotidiano de suas práticas docentes, onde terão que agir, muitas vezes de forma pontual e superficial, sem dar conta do amplo contexto que o cerca.

Portanto, torna-se necessário e urgente que a gestão dos cursos de formação docente esteja permanentemente imbuído em responsável e criterioso exercício de reavaliação e reestruturação de sua matriz curricular de modo a rever e/ou incluir disciplinas ou estágios profissionais que possam dar suporte teórico e prático, sobretudo, no gerenciamento de conflitos inter relacionais que afloram e permeiam o contexto escolar e com isso, oportunizar, aos professores em formação, múltiplas competências e variadas possibilidades de estratégias teóricas e metodológicas no enfrentamento e resolução de conflitos em suas futuras práticas docentes.

Quanto ao fenômeno *bullying*, se por um lado sua manifestação frequente e repetitiva, torna-o relativamente identificável, por outro lado, há formas de manifestação sutis e silenciosas que transformam-se numa espécie de código entre a vítima e seu agressor.

Portanto, esse formato quase imperceptível, por sua vez, poderá ficar sem o devido registro e posterior intervenção, pelo professor, justamente pela sua não percepção do fenômeno.

Entretanto, há ainda as formas violentas e viscerais (direta física e/ou direta verbal) do fenômeno, cujas manifestações são visíveis e que necessitam de urgente intervenção pelo professor e pela instituição, mas que findadas as ações intervencionistas, muitas vezes não são feitas, *a posteriori*, isto é, no momento pós crise, as devidas e necessárias retomadas e reflexões com os sujeitos partícipes do *bullying*. Neste sentido, aquelas outroras ações intervencionistas tornaram-se pontuais, superficiais e fragilizadas, perdendo-se a oportunidade, por parte dos educadores e profissionais da escola, do gerenciamento da crise posteriormente e do enfrentamento do fenômeno de forma reflexiva, abrangente, eficaz e duradoura.

Por conseguinte, se não é feito o reconhecimento adequado do fenômeno *bullying*, logo, seu enfrentamento também não se concretiza. Assim é que ações pontuais e esporádicas tornam-se fragilizadas, fragmentadas, vulneráveis, ou até naturalizadas e, do contrário, podem até mesmo serem reforçadas e perpetuadas, deteriorando e contaminando de uma vez as relações sociais estabelecidas na escola.

Destarte, ressalva-se que a expressão da violência escolar é influenciada e permeada por múltiplos e complexos fatores, fazendo-se necessário arquitetar enfrentamentos na perspectiva de ações intersetoriais na construção da cultura de paz e não violência no contexto da escola e, sobretudo, em defesa da vida e da saúde dos escolares.

Referências

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, M. et. al. **Violências nas Escolas**. Brasília: UNESCO Brasil, REDE PITÁGORAS, Coordenação DST/AIDS do Ministério da Saúde, a Secretaria de Estado dos Direitos Humanos do Ministério da Justiça, CNPq, Instituto Ayrton Senna, UNAIDS, Banco Mundial, USAID, Fundação Ford, CONSED, UNDIME, 2002a.

ABRAMOVAY, M.et al. **Juventude, violência e vulnerabilidade social na América Latina: desafios para políticas públicas**. Brasília: UNESCO, BID, 2002b. 192 p.

ABRAMOVAY, M.et al. **Escolas inovadoras: experiências bem-sucedidas em escolas públicas**. Brasília: UNESCO, 2003a. 428p.

ABRAMOVAY, M.et al. **Escola e Violência**. Brasília: UNESCO, UCB. 2003b. 154p.

ABRAMOVAY, M. et. al. **Cotidiano das escolas: entre violências**. Brasília: UNESCO, Observatório de Violência, Ministério da Educação, 2005. 404 p.

ALARCÃO, J. P. S. A educação e a aplicabilidade do ECA: direitos e deveres sob um novo olhar. **ENSAIOS PEDAGÓGICOS**. Revista Eletrônica do Curso de Pedagogia das Faculdades OPET. Revista nº 6, dez 2013.

ALKIMIN, M. A. O *Bullying* e a Responsabilidade Jurídica. In: ALKIMIN, M. A. (org.). **Bullying: Visão interdisciplinar**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2011.

ALMEIDA, J. S. Mulheres na educação: missão, vocação e destino? A feminização do magistério ao longo do século XX. In: SAVIANI, D. et al. **O legado educacional do século XX no Brasil**. 2ª edição. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

ALVES, R. **Conversas com quem gosta de ensinar**. Campinas: SP. Papirus, 2000.

ALVES-MAZZOTTI, A. J. Representações Sociais: aspectos teóricos e aplicações à educação. **Revista Múltiplas Leituras**, v.1, n. 1, p. 18-43, jan. / jun. 2008.

ANGST, R. PSICOLOGIA E RESILIÊNCIA: Uma revisão de literatura. **Psicol. Argum.** Curitiba, v. 27, n. 58, p. 253-260, jul./set. 2009.

ASSIS, S. G. Aspectos conceituais da violência na infância e adolescência. In: LIMA, C. A. (org.). **Violência faz mal à saúde**. Brasília: Ministério da Saúde, 1ª edição, 2ª reimpressão, 2006. 298 p.

ASSIS, S. G.; PESCE, R. P.; CARVALHAES, R. O. Resiliência: ênfase nos fatores positivos. In: LIMA, C. A. (Coord.) et al. **Violência faz mal à saúde**. Brasília: Ministério da Saúde, 1ª edição, 2ª reimpressão, 2006. 298 p.

ASSIS, S. G. (org.). **Impactos da violência na escola: Um diálogo com professores**. Rio de Janeiro: Ministério da Educação / Editora Fiocruz, 2010.

ASSIS, S. G.; AVANCI, J. Q. É possível prevenir a violência? Refletindo sobre risco, proteção, prevenção e promoção da saúde. p. 79-104. In: NJAINE, K.; ASSIS, S. G.; CONSTANTINO, P. (Org.). **Impactos da Violência na Saúde**. Rio de Janeiro: EAD/ENSP, 2013.

AYRES, J. R. C. M. et al. O conceito de vulnerabilidade e as práticas de saúde: novas perspectivas e desafios. In: CZERESNIA, D.; FREITAS, C. M. (Ed.). **Promoção da saúde: conceitos, reflexões, tendências**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2009a.p. 121-143.

AYRES, J. R. C. M. et al. Risco, vulnerabilidade e práticas de prevenção e promoção da saúde. In: CAMPOS, G. W. S. (Ed.). **Tratado de Saúde Coletiva**. São Paulo: Hucitec; Rio de Janeiro: Fiocruz, 2009b. p. 375-418.

AYRES, J. R. C. M. Vulnerabilidade, direitos humanos e Cuidado: aportes conceituais. In: BARROS, S.; CAMPOS, P. F. S.; FERNANDES, J. J. S. **Atenção à saúde de populações vulneráveis**. Série Enfermagem e Saúde. 1 ed. Barueri, SP: Manole, 2014.

AYRES, J. R. C. M. Prevenção de Agravos, Promoção da Saúde e Redução de Vulnerabilidade. In: MARTINS, M. A. et al. **Clínica Médica**, volume I: Atuação da Clínica Médica, Sinais e Sintomas de Natureza Sistêmica, Medicina Preventiva, Saúde da Mulher, Envelhecimento e Geriatria, Medicina Física e Reabilitação, Medicina Laboratorial na Prática Médica. – 2 ed. Barueri, SP: Manole, 2016.

BEZERRA, S. C. Estatuto da Criança e do Adolescente: marco da proteção integral. In: LIMA, C. A. (org.). **Violência faz mal à saúde**. Brasília: Ministério da Saúde, 1ª edição, 2ª reimpressão, 2006. 298 p.

BONINI, L. M. M.; CANDIDO, V. B. Cultura de Paz e Justiça Restaurativa em Escolas de Guarulhos: Parceria entre a Justiça e a Educação. **XII Seminário Internacional de Demandas Sociais e Políticas Públicas na Sociedade Contemporânea e VIII Mostra de Trabalhos Jurídicos Científicos**. Departamento de Direito - Curso de Direito/CEPEJUR. 2015. Disponível em:

<<https://online.unisc.br/acadnet/anais/index.php/sidspp/article/viewFile/13116/2305>> Acesso em 16 Nov. 2017.

BOTELHO, R. G.; SOUZA, J. M. C. *Bullying* e educação física na escola: características, casos, consequências e estratégias de intervenção. **Revista de Educação Física**, Niterói, v. 139, p. 58-70, 2007.

BOURDIEU, P.; CHAMPAGNE, P. Os excluídos do interior. In: BOURDIEU, P. et al. **A miséria do mundo**. Editora Vozes: Petrópolis, 4 ed. 2001.

BRANDÃO NETO, W. et al. Intervenção educativa sobre violência com adolescentes: possibilidade para a enfermagem no contexto escolar. Esc. Anna Nery [Internet]. 2014 Jun [citado 2018 Jan 03]; 18(2): 195-201. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-81452014000200195&lng=pt. <http://dx.doi.org/10.5935/1414-8145.20140028>.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - Inep. **Censo Escolar da Educação Básica 2013: Resumo Técnico**. Brasília: O Instituto, 2014. 39 p.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Diretoria de Estatísticas Educacionais - Inep. **Estudo Exploratório Sobre o Professor Brasileiro com Base nos Resultados do Censo Escolar da Educação Básica 2007**. Brasília: Inep, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Diretoria de Educação Integral, Direitos Humanos e Cidadania. **Programa Mais Educação: Passo a Passo**. Brasília: Inep, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais**. Brasília: MEC/SEF, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: Secretaria de Educação Especial. 2005. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/revinclusao5.pdf>> Acesso em: ago. 2017.

BRASIL. Ministério da Saúde. A promoção da saúde no contexto escolar. Projeto Promoção da Saúde Secretaria de Políticas de Saúde. Informe Técnico Institucional. **Rev. Saúde Pública**; v. 36, n.2, p. 533-5, 2002.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. Comissão Nacional de Ética em Pesquisa. **Manual Operacional para Comitês de Ética em Pesquisa**. Publicada no DOU nº 12 – quinta-feira, 13 de junho de 2013 – Seção 1 – Página 59.

BRASIL. Ministério da Saúde (MS). **Marco legal: Saúde, Um Direito de Adolescentes**. Brasília: Ministério da Saúde, 2007.

BRASIL. Ministério da Saúde. Portaria MS/GM n. 737, de 16 de maio de 2001: Política Nacional de Redução da Morbimortalidade por Acidentes e Violências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, n. 96, 18 de maio 2001. Seção 1e.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Políticas de Saúde. Projeto Promoção da Saúde. **As Cartas da Promoção da Saúde**. Brasília: Ministério da Saúde, 2002.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Vigilância em Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. **Política nacional de promoção da saúde**. Brasília: Ministério da Saúde, 2006.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Vigilância em Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. **Política Nacional de Promoção da Saúde: PNPS**. Revisão da Portaria MS/GM nº 687, de 30 de março de 2006. Brasília: Ministério da Saúde, 2015.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm>. Acesso em: jul. 2017.

BRASIL. Presidência da República Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: ago. 2017.

BRASIL. Presidência da República Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2014.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei n. 13.185, de 6 de novembro de 2015**. Institui o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (*Bullying*). Brasília: Presidência da República, 2015. Disponível em: <<http://www.presidencia.gov.br/legislacao>>. Acesso em: jul. 2016.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei n. 13.431, de 04 de abril de 2017**. Estabelece o sistema de garantia de direitos da criança e do adolescente vítima ou testemunha de violência e altera a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente). Brasília: Presidência da República, 2017. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13431.htm#art29>. Acesso em: dez. 2017.

CACHOEIRA, R. D. et al. O *bullying* no Contexto Escolar: Uma Sistematização de Estudos Precedentes. **Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)**, 13, Enero, p. 81-100. 2015.

CARLYLE, K. E.; STEINMAN, K. J. Demographic differences in the prevalence, co-occurrence, and correlates of adolescent *bullying* at school. **Journal of School Health**, v. 77, p. 623–629, 2007.

CHARLOT, B. **Prefácio**. In: ABRAMOVAY, M. (Coord.). Cotidiano das escolas:entre violências. Brasília: UNESCO, Observatório de Violência, Ministério da Educação, 2005. 404 p. [site na Internet]. 2005. [acessado 2009 abr]. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001452/145265POR.pdf>.

CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA. **Bullying**: Projeto Justiça nas Escolas. 2ª ed. Brasília/DF – 2015. Disponível em: <<http://www.cnj.jus.br/files/conteudo/destaques/arquivo/2015/04/0d95535ddf206bc192c4e05356e35c83.pdf>>. Acesso em: jul. 2017.

COSTA, G. M. C. et al. Promoção de Saúde nas Escolas na Perspectiva de Professores do Ensino Fundamental. **Rev. Eletr. Enf.** [Internet]. Abr/jun; v.15, n. 2, p. 506-15, 2013. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5216/ree.v15i2.15769>. doi: 10.5216/ree.v15i2.15769.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **The SAGE handbook of qualitative research**. 4 ed. Thousand Oaks: Sage Publications, 766 p. 2011.

ELGAR, F.J. et al. Structural Determinants of Youth *Bullying* and Fighting in 79 Countries. **J Adolesc Health**, v. 57, n. 6, p. 643-650, 2015.

ENS, R. T.; EYNG, A. M.; GISI, M. L. Representações sociais sobre *bullying* no cotidiano de escolas públicas de educação básica. **R. Educ. Públ.** Cuiabá, v. 22, n. 50, p. 785-808, set./dez. 2013.

EYNG, A. M.; GISI, M. L.; ENS, R. T. Violências nas escolas e Representações Sociais: Um diálogo necessário no cotidiano escolar. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 9, n. 28, p. 467-480, set./dez. 2009.

FALEIROS, V. P.; FALEIROS, E. S. **Escola que protege:** Enfrentando a violência contra crianças e adolescentes. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2ª edição, 2008.

FANTACINI, R. A. F.; DIAS, T. R. S. Professores do Atendimento Educacional Especializado e a Organização do Ensino para o Aluno com Deficiência Intelectual. **Rev. bras. educ. espec.** vol.21 no.1 Marília Jan./Mar. 2015.

FANTE, C. **Fenômeno Bullying:** Como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz. Campinas, SP: Verus Editora, 2005.

FERREIRA, V. S. **Artes e manhas da entrevista compreensiva.** *Saude soc.* [online]. 2014, vol.23, n.3, pp. 979-992. ISSN 0104-1290.

FIGUEIREDO, T. A. M.; MACHADO, V. L. T.; ABREU, M. M. S. A saúde na escola: um breve resgate histórico. **Ciência & saúde coletiva**, vol.15 no.2 Rio de Janeiro, mar. 2010.

FISHER, H. L. et al. *Bullying* victimisation and risk of self harm in early adolescence: longitudinal cohort study. **BMJ: British Medical Journal**, p. 344 e 2683, 2012.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido.** 17ª. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 36ed. São Paulo: Paz e Terra; 2007. (Coleção Leitura).

FREIRE, A. N.; AIRES, J. S. A contribuição da psicologia escolar na prevenção e no enfrentamento do *bullying*. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, SP. Volume 16, Número 1, Janeiro/Junho de 2012: p. 55-60.

GERONASSO, J. E. S.; ENS, R. T. *Bullying*: políticas e representações sociais de professores da escola básica. **Form. Doc.** Belo Horizonte, v. 04, n. 06, p. 56-70, jan./jul. 2012. Disponível em: <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>

GOMES, R. Análise e interpretação de dados de pesquisa qualitativa. In: MINAYO, M. C. S. (org.) **Pesquisa Social:** Teoria, Método e Criatividade. Petrópolis: Vozes, 2009. p. 79-108.

GOMES, R. et al. **Êxitos na prevenção da violência.** Rio de Janeiro, Fiocruz/Ensp/Claves; Hucitec, 2010. 178p.

GOMES, R. **Pesquisa qualitativa em saúde.** São Paulo: Instituto Sírio-Libanês de Ensino e Pesquisa, 2014. 45p.

HEIDEMANN, I.T.S.B. et al. Promoção à saúde: trajetória histórica de suas concepções. **Texto Contexto Enfermagem**. v.15, n.2, p. 352-58, 2006.

HEIDEMANN, I.T.S.B. et al. Promoção da saúde e qualidade de vida: concepções da Carta de Ottawa em produção científica. **Cienc Cuid Saude**. Jul/Set; v. 11. N. 3, p. 613-619, 2012.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Índice de Desenvolvimento Humano**. 2010. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/xtras/temas.php?codmun=354340&idtema=118>

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar. PeNSE 2009**. Rio de Janeiro: IBGE, 2009.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar. PeNSE 2012**. Rio de Janeiro: IBGE, 2013.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar. PeNSE, 2015**. Rio de Janeiro: IBGE, 2016.

JESUS, F. B. et al. Vulnerabilidade na adolescência: a experiência e expressão do adolescente. **Revista Gaúcha de Enfermagem**, v. 32, n. 2, p. 359-367, 2011.

JODELET, D.: Représentations sociales: un domaine en expansion. In D. Jodelet (Ed.) **Les représentations sociales**. Paris: PUF, 1989, p., 31-61. Tradução: Tarso Bonilha Mazzotti. Revisão Técnica: Alda Judith Alves-Mazzotti. UFRJ- Faculdade de Educação, dez. 1993.

JODELET, D.: Représentations sociales: un domaine en expansion. In: D. Jodelet (Ed.) **Les représentations sociales**. Paris: PUF, 2003, 7e éd. p., 45-78.

JUNIOR, L. C. F.; UDE, W. Enfrentamento à Violência, Configurações e Redes Sociais: possibilidades teórico-metodológicas para a realização de intervenções. In: SANTOS, G. L.; JUNIOR, L. C. F.; UDE, W. (orgs.). **Escola, Violência e Redes Sociais**. Belo Horizonte: FAE/UFMG, 2009. 164 p.

KRUG, E. G. et al. (Org.). **Relatório mundial sobre violência e saúde**. Geneva: Organização Mundial da Saúde, 2002.

LEDERACH, J. P. **Transformação de conflitos**. Tradução Tônia Van Acker. São Paulo: Palas Athena, 2012.

LIMA, I. O. **Representações Sociais da violência-bullying e a avaliação de qualidade de vida no contexto escolar do ensino médio**. Universidade Federal da Paraíba/Instituto Federal de Mato Grosso. [Tese de Doutorado]. 2012.<http://tede.biblioteca.ufpb.br:8080/bitstream/tede/6918/1/arquivototal.pdf>

LOPES NETO, A. A. *Bullying*: comportamento agressivo entre estudantes. **Jornal de Pediatria**, Rio de Janeiro, v. 81, supl. 5, p.S164-S172, 2005.

LOPES NETO, A. A. Comportamento Agressivo entre Estudantes: *bullying*. In: **Escolas Promotoras de Saúde: experiências no Brasil**. Ministério da Saúde, Organização Pan-Americana da Saúde. Série Promoção da Saúde nº 6: Brasília –DF: p.115-124, 2006.

MALTA, D. C.et al. *Bullying* e fatores associados em adolescentes brasileiros: análise da Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar (PeNSE 2012). **Rev. bras. epidemiol.** [Internet]. 2014 [citado 2015 Jun 19]; 17(Suppl 1): 131-145. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-790X2014000500131&lng=pt. <http://dx.doi.org/10.1590/1809-4503201400050011>.

MALTA, D. C.et al. *Bullying* em escolares brasileiros: análise da Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar (PeNSE 2012). **Rev. bras. epidemiol.** [Internet]. 2014 [citado 2015 Jun 19]; 17(Suppl 1): 92-105. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-790X2014000500092&lng=pt. <http://dx.doi.org/10.1590/1809-4503201400050008>.

MALTA, D. C. et al. *Bullying* nas escolas brasileiras: resultados da Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar, 2009.**Revista Ciência & Saúde Coletiva**. Volume 15. Suplemento 2, p. 3065-76, 2010.

MARTINS, M. J. D. O problema da violência escolar: Uma clarificação e diferenciação de vários conceitos relacionados.**Revista Portuguesa de Educação**, v. 18, n. 1, p. 93-105, 2005.

MELLO, F. C. M. **Novos caminhos para o enfrentamento do fracasso escolar? A teoria e a prática no contexto da proposta Escola Plural**. Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Mestrado em Educação. [Dissertação de Mestrado]. – Uberlândia, 2001. 138 f.

MELLO, F. C. M. et al. A prática de *bullying* entre escolares brasileiros e fatores associados, Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar 2015. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 22, n. 9, p. 2939-2948, 2017.

MELLO, F. C. M. et al. *Bullying* e fatores associados em adolescentes da Região Sudeste segundo a Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar. **Rev. Bras. Epidemiol.** v. 19, n. 4, p. 866-877, out/dez. 2016.

MELLO, F. C. M. et al. Evolução do relato de Sofrer *bullying* entre escolares brasileiros, Pesquisa Nacional de Saúde - 2009 a 2015. **Rev. Bras. Epidemiol.** *No prelo*. 2017.

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

MILANI, F. M. Adolescentes: de vítimas da violência a protagonistas da paz. In: LIMA, C. A. (org.). **Violência faz mal à saúde**. Brasília: Ministério da Saúde, 1ª edição, 2ª reimpressão, 2006. 298 p.

MINAYO, M. C. S. Trabalho de campo: Contexto de observação, interação e descoberta. In: MINAYO, M. C. S. (org.) **Pesquisa Social: Teoria, Método e Criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2009. p. 61-77.

MINAYO, M. C. S. Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 3, p. 621-26, 2012.

MINAYO, M. C. S. Conceitos, teorias e tipologias de violência: a violência faz mal à saúde individual e coletiva. p. 21-42. In: NJAINE, K.; ASSIS, S. G.; CONSTANTINO, P. (Org.). **Impactos da Violência na Saúde**. Rio de Janeiro: EAD/ENSP, 2013.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: Pesquisa qualitativa em saúde**. Rio de Janeiro: Hucitec, 2014. 408 p.

MOREIRA, A. S. P.; OLIVEIRA, D. C. (Orgs.). **Estudos Interdisciplinares de Representação Social**. Goiânia: AB, 1998.

MOSCOVICI, S. **A psicanálise, sua imagem e seu público**. Tradução: Sônia Fuhrmann. Petrópolis: Vozes, 2012. 456 p.

NANSEL T. R. et al. *Bullying* behavior among US youth: prevalence and association with psychosocial adjustment. **Journal of American Medical Association**, Chicago, v. 285, n. 16, Apr. 25, p. 2094-2100, 2003.

NESELLO, F. et al. Características da violência escolar no Brasil: revisão sistemática de estudos quantitativos. **Rev. Bras. Saúde Matern. Infant.**, Recife, v. 14, n. 2, p. 119-136 abr. jun., 2014.

OLIVEIRA, J. E. C. **Violência Escolar: Os Gestores, as interfaces com as unidades de apoio e as dificuldades de enfrentamento**. Biblioteca24 horas. São Paulo: Março de 2012. 272 f.

OLIVEIRA, W. A. **Relações entre bullying na adolescência e interações familiares: do singular ao plural**. Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto, SP. Universidade de São Paulo. [Tese de doutorado]. 2017.

OLIVEIRA, W. A. et al. Saúde do escolar: uma revisão integrativa sobre família e *bullying*. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 22, n. 5, p. 1553-1564, 2017.

OLIVEIRA, W. A.; et al. Associações entre a prática de *bullying* e variáveis individuais e de contexto na perspectiva dos agressores. **Jornal de Pediatria**. Rio de Janeiro, vol.92, n.1, p. 32-39, 2016.

OLWEUS, D. **Bullying at school**. Cambridge: Blackwell: 1993. 152p.

ORDAZ, O.; VALA, J. Objectivação e Ancoragem das Representações Sociais do Suicídio na Imprensa Escrita. In: MOREIRA, A. S. P.; OLIVEIRA, D. C. (Orgs.). **Estudos Interdisciplinares de Representação Social**. Goiânia: AB, 1998.

ORTEGA-RUIZ, R.; ROMERA, E. M.; RODRÍGUEZ-BARBERO, S. Children's perceptions of bullying among peers through the use of graphic representation / Percepciones infantiles sobre el maltrato entre iguales a través de la representación gráfica. **Cultura y Educación / Culture and Education**, 2015. Vol. 27, No. 1, 158–185, <http://dx.doi.org/10.1080/11356405.2015.1006850>. Downloaded by [Universita Cattolica del Sacro Cuore] at 03:50 22 April 2015.

PAES, J. P. L. O Código de Menores e o Estatuto da Criança e do Adolescente: avanços e retrocessos. **Conteúdo Jurídico**. Brasília-DF: 20 maio 2013. Disponível em: <<http://www.conteudojuridico.com.br/?artigos&ver=2.43515&seo=1>>. Acesso em: 19 out. 2017.

PALACIOS, M. **O que é bullying?** Revista Grandes temas do conhecimento: Psicologia especial, n°20, p.3-7, 2015.

PEREIRA, B.O.; SILVA, M. A. I.; NUNES, B. Descrever o *Bullying* na Escola: estudo de um agrupamento de escolas no interior de Portugal. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 9, n. 28, p. 455-466, set./dez. 2009.

PEREIRA, B. O. et al. *Bullying* escolar: programas de intervenção preventiva. In: GISI, M. L.; ENS, R. T. **Bullying nas escolas – Estratégias de intervenção e formação de professores**. Ijuí: Editora UNIJUÍ, p.135-55, 2011.

PIGOZI, P.L.; MACHADO, A. L. *Bullying* na adolescência: visão panorâmica no Brasil. **Ciência e Saúde Coletiva**, v. 20, n. 11, p. 3509-22, 2015.

PINGOELO, I. **Descrição comportamental e percepção dos professores sobre o aluno vítima do bullying em sala de aula**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, 2009.

PINGOELO, I.; HORIZUELA, M. L. M. *Bullying* na sala de aula. **De Jure: Revista Jurídica do Ministério Público do Estado de Minas Gerais**, v. 15, n. 2, p. 145-156, 2010.

PINGOELO, I.; HORIZUELA, M. L. M. Descrição comportamental do aluno vítima do *bullying*. In. VII CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DA PUC-PR E III CONGRESSO IBERO-AMERICANO SOBRE VIOLÊNCIA NAS ESCOLAS, 2008, Curitiba. **Anais do Congresso**. Curitiba: Champagnat. p. 2754-65, 2008.

PREFEITURA MUNICIPAL DE RIBEIRÃO PRETO. Secretaria Municipal da Educação. **Estatuto do Magistério, Cargo, Secretaria Municipal da Educação, Remuneração, Carreira. Lei Complementar**. Ribeirão Preto, 2012. Disponível em: <<https://www.ribeiraopreto.sp.gov.br/J321/pesquisa.xhtml?lei=34102>> Acesso em: 04 ago. 2017.

PREFEITURA MUNICIPAL DE RIBEIRÃO PRETO. Secretaria Municipal da Educação. **Plano Municipal de Educação de Ribeirão Preto: Uma Construção Coletiva**. Ribeirão Preto, 2015. Disponível em: <https://www.ribeiraopreto.sp.gov.br/seducacao/plano_municipal_educacao_documento_finalizado.pdf>. Acesso em 05 jul. 2017.

PREFEITURA MUNICIPAL DE RIBEIRÃO PRETO. Secretaria de Planejamento e Gestão Pública. Justificativa Técnica. **Plano Diretor de Ribeirão Preto**. Ribeirão Preto: Prefeitura Municipal de Ribeirão Preto, 2014. Disponível em: <http://www.ribeiraopreto.sp.gov.br/splan/planod/justificativa_tecnica.pdf>. Acesso em: 04 jul. 2017.

REAL, F. G. V. C.; CONCEIÇÃO, M. I. G. Representações Sociais de Parlamentares Brasileiros Sobre a Redução da Maioridade Penal. **Psicologia Ciência e Profissão**, v. 33, n. 3, p. 656-671, 2013.

REIS, S. L. de A. e BELLINI, M. **Representações sociais: teoria, procedimentos metodológicos e educação ambiental**. Maringá, v. 33, n. 2, p. 149-159, 2011.

RIBEIRÃO PRETO, **Mapa de Equipamentos Escolares da Cidade e Distrito**. Secretaria de Planejamento e Gestão Pública da Prefeitura Municipal de Ribeirão Preto, 2009.

RISTUM, M. *Bullying* Escolar. In: ASSIS, S. G. (org.). **Impactos da violência na escola: Um diálogo com professores**. Rio de Janeiro: Ministério da Educação / Editora Fiocruz, 2010.

SAMPAIO, J. M. C. et al. *Bullying* na escola: análise das relações de conflito entre adolescentes. **Revista de Enfermagem UFPE On Line**. v. 9, p. 7264-7271, 2015.

SANCHEZ, R. N.; MINAYO, M. C. S. Violência contra crianças e adolescentes: questão histórica, social e de saúde. In: LIMA, C. A. (org.). **Violência faz mal à saúde**. Brasília: Ministério da Saúde, 1ª edição, 2ª reimpressão, 2006. 298 p.

SANTOS, J. P. **Ensinar e aprender – a valorização do jovem: memórias, conquistas e legado**. Rio de Janeiro: Centro de Cultura, Informação e Meio Ambiente - CIMA, 2011.

SANTOS, M. P. A teoria das representações sociais como referencial didático-metodológico de pesquisa no campo das ciências humanas e sociais aplicadas. **Emancipação**, Ponta Grossa, v. 13, n. 1, p. 9-21, 2013. Disponível em <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/emancipacao>>

SEGA, R. A. O conceito de Representação Social nas obras de Denise Jodelet e Serge Moscovici. **Anos 90 - UFRGS**, Porto Alegre, RS, v. 13, p. 128-133, 2000.

SILVA, E. N.; ROSA, E. C. S. Professores sabem o que é *bullying*? Um tema para a formação docente. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, SP. V. 17, n. 2, p. 329-338. Julho/Dezembro de 2013.

SILVA, J. L. et al. S. *Bullying*: Conhecimentos, Atitudes e Crenças de Professores. **Psico**, Porto Alegre, PUCRS, v. 45, n. 2, p. 147-156, abr./jun. 2014.

SILVA, J. L. et al. *Bullying* na sala de aula: percepção e intervenção de professores. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**; Rio de Janeiro, v. 65, n. 1, p. 121-137, 2013.

SILVA, M. A. I. **Atuação da enfermagem na intervenção e prevenção do bullying no contexto escolar**: da reflexão à ação. 2012. 115f. Tese (Livre-Docência) – Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2012.

SILVA, M. A. I. et al. Vulnerabilidade na saúde do adolescente: questões contemporâneas. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 19, n.2, p. 619-627, 2014a.

SILVA, M. A. I. et al. O olhar de professores sobre o *bullying* e implicações para a atuação da enfermagem. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, v. 48, n. 4, p. 723-30, 2014b. Disponível em: www.ee.usp.br/reeusp

SILVA, M.A.M. et al. Percepção dos Professores de Medicina de uma Escola Pública Brasileira em relação ao Sofrimento Psíquico de Seus Alunos. **Revista Brasileira de**

Educação Médica, v. 41, n. 3, p. 432-441, 2017a. <<https://dx.doi.org/10.1590/1981-52712015v41n3rb20160108>> Acesso em: 03 jan. 2018.

SILVA, P. F. et al. Limites da consciência de professores a respeito dos processos de produção e redução do *bullying*. **Psicol. USP**, São Paulo, SP, Brasil. V. 28 n. 1, 2017b, p. 44-56.
<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010365642017000100044&lng=pt&tlng=pt> Acesso em: 03 jan. 2018.

SMITH, P. K.; PEPLER, D.; RIGBY, K. ***Bullying in Schools: How successful can interventions be?*** Cambridge University Press, 2004.

SOUZA, H. N. F. **Representações de motociclistas sobre riscos e acidentes de trânsito, Belo Horizonte, Minas Gerais**. Universidade Federal de Minas Gerais. [Dissertação de Mestrado]. 2015.

SOUZA, L. P. A violência simbólica na escola: contribuições de sociólogos franceses ao fenômeno da violência escolar brasileira. **Revista LABOR**. v.1, n. 7, p. 20-34, 2012.

SZYMANSKY, M. L. et al. O *bullying* no Contexto Escolar: A Omissão da Escola. In. VII Congresso Nacional de Educação da Puc-PR e III congresso Ibero-Americano Sobre Violência nas Escolas, 2008, Curitiba. **Anais...**Curitiba: Champagnat. p. 4311-4322, 2008.

TTOFI, M. M.; FARRINGTON, D. P. Effectiveness of School-Based Programs to Reduce *Bullying*: a Systematic and Meta-Analytic Review. **J Exp Criminol**, n. 7, p.27 56, 2011. Disponível em:
http://www.unifi.it/offertaformativa/allegati/uploaded_files/2011/200049/B001764/ttofi%20and%20farrington2011.pdf. Acesso em: 10 out. 2012.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. Sistema Integrado de Bibliotecas – SIBi/USP. **Diretrizes para apresentação de dissertações e teses da USP**: documento eletrônico e impresso. Parte I (ABNT). 3.ed. rev. ampl. mod. São Paulo: 2016. 100p.

VARELA, C. A.; SASAZAKI, F. S. Justiça Restaurativa Aplicada em Escolas Públicas do Estado de São Paulo: Estudo de Caso de Pós-Implementação em Heliópolis e Guarulhos. **XXXVIII Encontro da ANPAD EnANPAD 2014**.Rio de Janeiro/RJ- 13 a 17 Setembro de 2014.

VERGARA. S. C; FERREIRA, V. C. P. Representação social de ONGs segundo formadores de opinião do município do Rio de Janeiro. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, v. 39, n. 5, p. 1137-59, set./out. 2005.

VIANNA, C. P. A feminização do magistério na educação básica e os desafios para a prática e a identidade coletiva docente. In: YANNOULAS, S. C. (Org.). **Trabalhadoras: análise da feminização das profissões e ocupações**. Brasília, DF: Abaré, 2013. p. 159-180. Disponível em: <http://www.producao.usp.br/handle/BDPI/44242>.

WAGNER, W. Sócio-gênese e características das representações sociais. In: MOREIRA, A. S. P.; OLIVEIRA, D. C. (Orgs.). **Estudos interdisciplinares de representação social**. 2. ed. Goiânia: A.B., 2000. p. 3-25.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. **Inequalities young people's health: key findings from the Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) 2005/2006 survey fact sheet**. Copenhagen: World Health Organization, [site na Internet]. 2008. [acessado 2010 abr 10]; Disponível em: http://www.euro.who.int/Document/Mediacentre/fs_hbsc_17june2008_e.pdf.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. **Ottawa Charter of Health Promotion**. Disponível em: <http://www.who.int/healthpromotion/conferences/previous/ottawa/en/>, 1986.

YOON, J.; BAUMAN, S. Teachers: A Critical But Overlooked Component of *Bullying* Prevention and Intervention. **Theories of Bullying and Cyberbullying. Theory Into Practice**, v. 53, p. 308–314, 2014.

ZEQUINÃO, M. A.; CARDOSO, A. A.; SILVA, J. L.; MEDEIROS, P.; SILVA, M. A. I.; PEREIRA, B. O.; CARDOSO, F. L. Desempenho escolar e *bullying* em estudantes em situação de vulnerabilidade social. **J Hum Growth Dev**. v. 27, n. 1, p. 19-27, 2017a. Doi: <http://dx.doi.org/10.7322/jhgd.127645>

ZEQUINÃO, M. A.; OLIVEIRA, W. A.; MEDEIROS, P.; PEREIRA, B. O. Vulnerabilidade e *bullying* escolar: interfaces teóricas possíveis. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 20, n. 3, jul./set. 2017b.

ANEXOS

ANEXO A - Aprovação da Pesquisa por Comitê de Ética em Pesquisa da EERP/USP

Centro Colaborador da OPAS/OMS para o
Desenvolvimento da Pesquisa em Enfermagem

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
ESCOLA DE ENFERMAGEM DE RIBEIRÃO PRETO

Avenida Bandeirantes, 3900 - Ribeirão Preto - São Paulo - Brasil - CEP 14040-902
Fone: 55 16 3315 3382 - 55 16 3315 3381 - Fax: 55 16 3315 0518
www.eerp.usp.br - eerp@usp.br

COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA DA EERP/USP

Of.CEP-EERP/USP – 129/2015

Ribeirão Preto, 3 de setembro de 2015.

Prezada Senhora,

Comunicamos que o projeto de pesquisa, abaixo especificado, foi analisado e considerado **APROVADO** pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo, em 24 de agosto de 2015.

Protocolo CAAE: 47263515.0.0000.5393

Projeto: Representações sociais de professores da educação básica sobre o bullying; buscando subsídios para o seu enfrentamento na perspectiva da promoção da saúde.

Pesquisadores: Flávia Carvalho Malta de Mello
Marta Angélica Iossi Silva (Orientador)

Em atendimento à Resolução 466/12, deverá ser encaminhado ao CEP o relatório final da pesquisa e a publicação de seus resultados, para acompanhamento, bem como comunicada qualquer intercorrência ou a sua interrupção.

Atenciosamente,

Profa. Dra. Claudia Benedita dos Santos
Coordenadora do CEP-EERP/USP

Ilma. Sra.

Profa. Dra. Marta Angélica Iossi Silva

Departamento de Enfermagem Materno Infantil e Saúde Pública
Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto - USP

ANEXO B – Autorização para a pesquisa de campo Pela Secretaria Municipal de Educação (SME/Ribeirão Preto)

PREFEITURA MUNICIPAL DE RIBEIRÃO PRETO
Estado de São Paulo
SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO

Ribeirão Preto, 17 de junho de 2015.

Ofício nº 135/2015 - GS

Assunto: **Autorização para pesquisa**

Prezada Senhora,

A Secretaria Municipal da Educação autoriza a aluna, Flávia Carvalho Malta de Mello, a realizar a pesquisa intitulada "Representações Sociais de Professores da Educação Básica sobre Bullying: buscando subsídios para o seu enfrentamento na perspectiva da promoção da saúde".

Cordialmente,

Ângelo Invernizzi Lopes
SECRETÁRIO DA EDUCAÇÃO – MUNICIPAL

Profª. Dra.
Marta Angélica Iossi Silva
Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto
Universidade de São Paulo – USP

Praça Alto de São Bento, nº 11 – Jd. Mosteiro – CEP 14.085-459 – Ribeirão Preto – SP
Telefone (16) 3977-9123 e Fax 3977-9121 gabinete@educacao.pmrp.com.br

ANEXO C - Mapa das regiões e sub-regiões do município de Ribeirão Preto²⁵

O Município de Ribeirão Preto está organizado em cinco (05) Regiões (Norte, Sul, Leste, Oeste e Centro), e em dezoito (18) sub-regiões, cada qual com um Conselho Regional de Participação Comunitária – CORPAC. Essa divisão da cidade em sub-regiões possibilita ao Poder Público Municipal atender as demandas locais e priorizar investimentos que atendam às necessidades definidas pela população.

²⁵Fonte: Mapa das regiões e sub-regiões do município de Ribeirão Preto: endereço eletrônico <http://www.ribeiraopreto.sp.gov.br/gbairros/i99regioes.php>

ANEXO D - Mapa do estado de São Paulo e da região de Ribeirão Preto (IBGE)²⁶

²⁶<https://www.ibge.gov.br/estatisticas-novoportal/sociais/populacao/9662-censo-demografico-2010.html?edicao=9758>

APÊNDICE A

ROTEIRO DE ENTREVISTA²⁷

ENTREVISTADO: _____ (*nome fictício*)

ESCOLA MUNICIPAL: _____ DATA: __/__/20__

Tempo de serviço na rede municipal de ensino: _____

PERGUNTAS:

- I.** Fale-me o que você pensa sobre o *bullying* entre alunos nas escolas.
- II.** Para você, o que é *bullying*?
- III.** A que você atribui o fato do fenômeno *bullying* estar presente no contexto da escola?
- IV.** Diante de situações comprovadas de *bullying*, de que forma você enfrenta este problema entre os alunos na escola?
- V.** O que a escola, direção ou demais professores têm feito diante de casos de violência escolar e/ou *bullying* na escola?
- VI.** Sabe-se que conviver num ambiente que incentive a cultura da paz e livre de violência e/ou *bullying* é também promover a saúde dos alunos. Neste sentido, qual ação ou quais ações dentro desta escola têm sido implementadas no sentido de ajudar no enfrentamento ou na minimização deste problema? (Projetos extracurriculares por exemplo).

²⁷ O roteiro de entrevista destina-se a professores das turmas dos quintos anos do Ensino Fundamental, que lecionam em escolas da rede municipal de Ribeirão Preto/SP.

APÊNDICE B

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título da Pesquisa: “Representações sociais de professores da educação básica sobre o *bullying*: buscando subsídios para o seu enfrentamento na perspectiva da promoção da saúde”.

Pesquisadora Responsável: Flávia Carvalho Malta de Mello

Prezado(a) Senhor(a)

Meu nome é Flávia Carvalho Malta de Mello, sou aluna do Programa de Pós-graduação Enfermagem em Saúde Pública da Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo e responsável por esta pesquisa, sob a orientação da Prof^a. Dr^a. Marta Angélica Iossi Silva.

Você está sendo convidado (a) a participar, como voluntário (a), desta pesquisa cujo objetivo é conhecer as representações sociais dos professores do Ensino Fundamental sobre o *bullying* entre os alunos, bem como identificar formas de enfrentamento ou de prevenção deste fenômeno no contexto escolar.

A referida pesquisa se dará por meio de entrevista individual que será gravada e posteriormente transcrita e terá uma duração aproximada de cinquenta minutos. Caso não concorde com a gravação da entrevista, solicitarei permissão para anotar a nossa conversa. O local de realização desta entrevista poderá ser no seu local de trabalho, em horário de sua preferência e que não interfira no seu trabalho, assiduidade e participação em sala de aula, ou em local escolhido por você.

As entrevistas serão realizadas somente com as pessoas que aceitarem espontaneamente participar da pesquisa. Você poderá se recusar a responder qualquer pergunta ou parte dela, interromper a entrevista, a qualquer momento, sem o risco de qualquer prejuízo ou consequência.

A aceitação para participar, bem como a participação na entrevista não trará nenhum risco físico ou gasto financeiro para você ou para sua escola e esclarecemos que ambos não receberão qualquer valor em dinheiro pela participação. A sua identidade e da escola onde você trabalha serão mantidas em segredo e você não será identificado por nome, apelido ou qualquer outro meio que possibilite sua identificação. Em qualquer etapa da pesquisa, você poderá solicitar quaisquer esclarecimentos e poderá ser indenizado e/ou ressarcido caso lhe sobrevenha algum dano decorrente da sua participação, conforme as leis vigentes no país.

Ao participar do estudo, caso haja um desconforto, como por exemplo, ao falar de situações de *bullying* ou de violência na escola, você será acolhido pelo pesquisador e poderá interromper a participação imediatamente, continuando ou não mais tarde. Nestes casos, se necessário, poderá ser encaminhado para orientações e atendimentos específicos.

Esclarecemos que, embora o presente estudo explore questões relacionadas ao contexto escolar, *bullying* ou violência escolar referentes aos alunos e o olhar sobre a prática dos professores que vivenciam tais situações, destacamos que os resultados não serão utilizados para responsabilizar ou culpabilizar os professores, os alunos, os profissionais da escola ou as famílias dos alunos. Sua participação, permitirá que você tenha oportunidade de compartilhar suas experiências de maneira sigilosa, colaborando para a elucidação e, conseqüentemente, para enfrentamento deste fenômeno na escola.

Ao final da pesquisa, o resultado final poderá ser divulgado em revistas e encontros científicos. O projeto da pesquisa foi analisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEP) da EERP/USP, que tem a finalidade de proteger os participantes de pesquisas, na medida em que respeita as questões éticas necessárias para a sua realização.

Lembramos que a qualquer momento da pesquisa você poderá desistir de sua participação, uma vez que esta participação é voluntária. Este termo possui duas vias assinadas, sendo que uma ficará com o pesquisador e outra será entregue para você para conhecimento.

Em caso de dúvidas, você poderá entrar em contato com a pesquisadora responsável, Flávia Carvalho Malta de Mello (16) 99211-1241 ou com a orientadora desta pesquisa, Prof^a. Dr^a. Marta Angélica Iossi Silva (16) 3315-3413, na EERP/USP situada na Avenida Bandeirantes, 3900, Campus Universitário USP. Bairro: Monte Alegre, Ribeirão Preto – São Paulo.

Sobre os seus direitos como participante nesta pesquisa, caso ainda persistam dúvidas, você poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto, no telefone: (16) 33153386, em dias úteis, das 8h às 17h.

Atenciosamente,

Flávia Carvalho Malta de Mello
No. USP: 739-2407CRB: 13788-4

Consentimento da participação da pessoa como sujeito da pesquisa.

Eu _____, RG/CPF _____ n° _____, ciente das informações constantes no verso sobre o estudo e os meus direitos, assumo a participação no estudo acima especificado. Foi-me garantido que posso desistir de participar da pesquisa a qualquer momento, sem quaisquer penalidades ou prejuízos. Também me foi afirmado que não terei nenhum risco físico ou gasto financeiro, sendo que será mantida em segredo minha identificação. A minha assinatura representa o meu consentimento em participar do estudo. Esse termo é assinado em duas vias sendo que uma delas ficará comigo e a outra com a responsável pela pesquisa, e tive a oportunidade de discuti-lo com a mesma.

Ribeirão Preto, ____ de _____ de 20__.

Nome do participante: _____

Assinatura do participante: _____