JOICIMAR CRISTINA COZZA ANDRADE MORAES

**As representações sobre o *bullying*
entre professores da escola pública e
suas conexões com gênero, geração e
saúde**

Dissertação apresentada à Faculdade de Medicina da
Universidade de São Paulo para obtenção do título de Mestre
em Ciências

Programa de Medicina Preventiva

Orientadora: Prof.^a Dra. Marcia Thereza Couto Falcão

São Paulo

2016

JOICIMAR CRISTINA COZZA ANDRADE MORAES

**As representações sobre o *bullying*
entre professores da escola pública e
suas conexões com gênero, geração e
saúde**

Dissertação apresentada à Faculdade de Medicina da
Universidade de São Paulo para obtenção do título de Mestre
em Ciências

Programa de Medicina Preventiva

Orientadora: Prof.^a Dra. Marcia Thereza Couto Falcão

(Versão Corrigida. Resolução CoPGr 6018/11 de 1 de novembro de 2011. A versão original está disponível na biblioteca da FMUSP).

São Paulo

2016

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Preparada pela Biblioteca da

Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo

©reprodução autorizada pelo autor

Moraes, Joicimar Cristina Cozza Andrade

As representações sobre o *bullying* entre professores da escola pública e suas conexões com gênero, geração e saúde / Joicimar Cristina Cozza Andrade Moraes. -- São Paulo, 2016.

Dissertação(mestrado)--Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo.
Programa de Medicina Preventiva.

Orientadora: Marcia Thereza Couto Falcão.

Descritores: 1.Violência 2.Escola pública 3.*Bullying* 4.Gênero e Saúde 4.Gerações
5.Brasil

USP/FM/DBD-293/16

Para meus filhos, Heitor e Théó,
por quem isso faz todo sentido.

Para meus pais, José (*in memoriam*) e
Elza, e minhas irmãs, Fabiana e Josana,
que acreditaram desde sempre em mim.

Agradecimentos

Agradeço imensamente a minha orientadora Marcia Thereza Couto por sua generosidade e companhia zelosa em todos os momentos desse processo. Por toda compreensão, para além da relação orientador- orientando, por me olhar como mulher, no enfrentamento dos dias difíceis. E, sobretudo, por acreditar, ainda que eu mesma perdesse a crença.

Sou muito grata ao meu filho Heitor, meu grande parceiro da vida toda, sempre presente, sempre solícito e, sobretudo, de uma generosidade imensurável. Sem ele, a vida estaria mais difícil e pesada.

À minha amiga Cíntia Seabra que foi a grande incentivadora para que eu procurasse o Programa e que colaborou em todo o processo.

Aos meus amigos e compadres, Fábio Freitas e Sandro Pereira, por serem minha família que escolhi e por me acolherem em sua casa nesses anos.

Aos amigos, Antônio Sidney Marques, Carolina Vicentini Verde, Clayton Khan, Fernanda Lopes, Natália Negreiros e Juliana Sanches por estarem comigo em tempos difíceis, pelo incentivo, pelo amor, pela parceria incondicional, divido essa alegria agora.

À Jamilly Nicácio Nicolete, pelas discussões, pela revisão da dissertação, pela disposição em ajudar sempre e, por escolher caminhar comigo.

À Lilian Pacchioni Pereira de Sousa, amiga que inicialmente revisou o texto de qualificação e, posteriormente me acompanhou sempre que possível, na dissertação e na vida.

Ao Guilherme Marques Nicolete, amigo mais recente, mas não menos importante, que me acolheu e me recebeu em sua casa para a finalização da dissertação.

À Simone Sabino (Micu), pelo caminhar juntas e as trocas na vida.

Agradeço à Angélica Karim Garcia Simão pela parceria e prontidão, no processo acadêmico e na vida.

Ao UniSALESIANO, representado pela Reitoria, pelos Coordenadores, pelos Professores e Funcionários, que colaboraram para viabilizar a conclusão do mestrado.

Ao Próreitor acadêmico do UniSALESIANO, André Luiz Ornellas, pelo incentivo e apoio sempre, o que me impulsionou a buscar formação e ter coragem para materializar sonhos.

Aos professores e às professoras que entrevistei, bem como toda a comunidade escolar que me acolheu, e que me confiaram seus relatos.

Aos colegas de pós-graduação Carolina Luisa Alves Barbieri, Florêncio Mariano da Costa Júnior, Anna Carolina Arena Siqueira, Vivian Bracco e Camila Vitule por todas as trocas ao longo dessa jornada.

Às professoras Maria Fernanda Tourino, Eunice Nakamura e Marilda Oliveira Lemos, que compuseram minha banca de qualificação e contribuíram para o amadurecimento da dissertação.

À Faculdade de Medicina da USP e ao Departamento de Medicina Preventiva, especialmente à Lilian, que me atenderam sempre prontamente e com muita generosidade sempre que necessitei.

Lista de Siglas

ABNT: Associação Brasileira de Normas Técnicas

ABRAPIA: Associação Brasileira Multiprofissional de Proteção à Infância e à Adolescência

CEP: Comitê de Ética em Pesquisa

FMUSP: Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo

IBGE: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

NBR: Norma Brasileira

OMS: Organização Mundial da Saúde

ONG: Organização Não Governamental

PNLD: Programa Nacional do Livro Didático

PNLDEM: Programa Nacional do Livro Didático do Ensino Médio

TCLE: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UNESP: Universidade Estadual Paulista

MORAES, J. C. C. A. *As representações sobre o bullying entre professores da escola pública e suas conexões com saúde, geração e gênero* [Dissertação]. São Paulo: Faculdade de Medicina, Universidade de São Paulo; 2016.

Resumo

A violência no ambiente escolar entre os adolescentes, mais especificamente, o *bullying*, objeto do presente estudo, define-se como qualquer ato praticado de maneira isolada ou em grupo nas instituições de ensino envolvendo o corpo discente que se caracterize pela repetição e seja marcado por situações de agressão física, humilhação, constrangimentos, exclusão, dano moral, bem como preconceitos referentes à gênero, raça/etnia, que causem danos físicos, morais ou sociais à vítima. Nessa perspectiva, a presente pesquisa investigou as representações sobre o *bullying* entre professores e professoras da escola pública e suas conexões com gênero, geração e saúde. Trata-se de uma pesquisa de caráter exploratório, descritivo e interpretativo. O estudo também se constituiu de uma pesquisa de campo, com análise qualitativa e resultados apresentados nas análises das entrevistas. O universo pesquisado constituiu-se de duas escolas públicas do município de Araçatuba, interior do estado de São Paulo por meio de entrevistas semiestruturadas realizadas com professores e professoras em visita *in loco*. O estudo buscou basear-se no construcionismo social, marcadamente presente nas pesquisas brasileiras e que se constitui como produção teórica que ganhou destaque na literatura internacional, sobretudo na Psicologia nas últimas décadas.

Descritores: violência; escola pública; *bullying*; gênero e saúde; gerações; Brasil.

MORAES, J. C. C. A. Representations of bullying among public school teachers and their links to health, generation and gender [Dissertation]. São Paulo: Faculty of Medicine, University of São Paulo; 2016.

Abstract

The present work aims to study a specific kind of violence at school among adolescents: the bullying. Bullying is defined as any act practiced in isolation or in groups in educational institutions related to the student's body. These acts are characterized by repetition and characterized by physical aggression, humiliation, embarrassment, exclusion, moral harassment and prejudices related to gender, race/ ethnicity, causing direct or indirect damage to the victim, either physically, emotionally or socially. In this perspective, the present study investigated the representations of bullying among teachers from public school and its connections with gender, generation and health. This is an exploratory research, descriptive and interpretive. The study also consisted of a field research, qualitative analysis and results presented in the analysis of the interviews. The group studied consisted of two public schools in the city of Araçatuba, the state of São Paulo through semistructured interviews with teachers and teachers on-site visits. The study is based on social constructionism, very present in Brazilian research and what constitutes as a theoretical production that gained prominence in the international literature, especially in psychology in recent decades.

Descriptors: violence; public school; bullying; gender and health; generations; Brazil.

Esta dissertação está de acordo com as seguintes normas, em vigor no momento desta publicação:

Referências: adaptado de *International Committee of Medical Journals Editors* (Vancouver).
Universidade de São Paulo. Faculdade de Medicina. Divisão de Biblioteca e Documentação.
Guia de apresentação de dissertações, teses e monografias. Elaborado por Annelise Carneiro da Cunha, Maria Julia de A. L. Freddi, Maria F. Crestana, Marinalva de Souza Aragão, Suely Campos Cardoso, Valéria Vilhena. 3a ed. São Paulo: Divisão de Biblioteca e Documentação; 2011.

Abreviaturas dos títulos dos periódicos de acordo com *List of Journals Indexed in Index Medicus*.

Sumário

Dedicatória	
Agradecimento	
Lista de abreviaturas e siglas	
Resumo	
Abstract	
1. APRESENTAÇÃO	1
2. INTRODUÇÃO	4
2.1 Entendendo a violência	4
2.2 A violência no ambiente escolar	6
2.3 <i>Bullying</i> : emergência da problemática, delimitação do conceitos e estudos no cenário brasileiro	9
3. REFERENCIAL TEÓRICO: GÊNERO, GERAÇÃO E SAÚDE COMO CATEGORIAS ÚTEIS PARA A COMPREENSÃO DO <i>BULLYING</i>	15
3.1 Gênero como referência nos estudos de <i>bullying</i>	15
3.2 A contribuição da perspectiva geracional para a compreensão do <i>bullying</i>	25
3.3 A compreensão da relação entre <i>bullying</i> e saúde	30
4. METODOLOGIA	33
4.1 Os fundamentos e as características da investigação	33
4.2 Os aspectos éticos	38
5. O UNIVERSO PESQUISADO	39
5.1. Caracterizando os professores e professoras entrevistados(as)	39
6. CONTEXTUALIZAÇÃO DO CAMPO E ANÁLISE DAS ENTREVISTAS	44
6.1 Caracterização das escolas	44
6.2 Percepção dos professores sobre os alunos: a imposição do contexto social e familiar no ser adolescente	49
6.3. Percepção dos professores sobre os alunos no contexto cotidiano da vivência escolar	55
6.3 Percepção dos professores sobre comportamentos violentos: a violência e o <i>bullying</i> no cotidiano	60
6.4 Olhares generificados sobre a violência e o <i>bullying</i> - os meninos e as meninas	63
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS	68
8. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	71
ANEXOS	76

Anexo 1: Aprovação do Projeto pelo Comitê de Ética em Pesquisa	77
Anexo 2: Modelo do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE.....	77
Anexo 3: Roteiro das entrevistas	80

1. APRESENTAÇÃO

A questão da violência constituiu-se como inquietação minha desde a graduação. Relacionar aspectos da violência vivida por adolescentes e suas repercussões nas histórias de vida foi um dispositivo importante em minha formação em Psicologia na UNESP em Assis no período de 1993 a 1997. Naquele momento iniciei meus estudos direcionados à criança e ao adolescente ao participar de um grupo supervisionado pela Prof^a Dr^a Soraia Georgina que, durante dois anos, trabalhou com crianças e adolescentes em situação de risco pessoal e social. O objetivo era criar espaços de diálogo em que crianças e adolescentes pudessem expressar suas vivências cotidianas. O método utilizado era a escuta e a relação dialógica, além de técnicas de Psicodrama, buscando potenciais de vida como forma de, através dos princípios norteadores da Psicologia Social, desvendar os mecanismos e as cartografias da violência social instalada.

Em seguida à graduação, realizei trabalhos significativos junto à Associação Vila da Infância, em Penápolis, interior de São Paulo. Ali tive a oportunidade de coordenar a equipe de Projetos Sociais voltados a crianças, adolescentes e famílias em situação de vulnerabilidade. Mais uma experiência importante para o caminho escolhido por mim, ainda que não racionalmente, optando pela busca de compreender as (des)igualdades socioeconômicas e culturais e refletir sobre as responsabilidades dos profissionais de saúde nesses processos.

Em 2004 ingressei na Especialização em Ensino e Aprendizagem com ênfase em Violência Doméstica no Laboratório da Criança do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. Foi na Especialização que compreendi como meus caminhos profissionais e meu desejo vinham sendo focados nessa temática que hoje me desafio a entender: a violência nas relações sociais. Meu percurso então foi flexionar a questão da violência contra e entre adolescentes com gênero e saúde.

Meu primeiro contato com o Departamento de Medicina Preventiva da Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo foi através de uma aluna orientanda da Prof^a Dr^a

Marcia Thereza Couto. Assim, em 2011 iniciei um diálogo com a Prof^a Marcia que, generosamente me acolheu e caminhou ao meu lado até meu ingresso oficial no Programa do Mestrado. Ao longo desses anos, muitos foram os tropeços, mas também muitas alegrias que me motivaram a continuar.

Inicialmente o projeto que eu vislumbrava focalizava a violência contra adolescentes em relações homoafetivas inseridos na escola pública. Com os encontros e conversas com minha orientadora, optamos por ampliar o tema para um estudo sobre *bullying* e inserir conexões com saúde e gênero. Saúde porque ingressei no Programa de Medicina Preventiva, o que me direcionava para esse diálogo. Gênero porque entendemos que a violência está inexoravelmente atada às questões de desigualdade que permeiam esse marcador social.

Ao longo da construção de um caminho teórico da dissertação foi possível compreender que essa temática pressupõe um olhar político e de desconstrução do senso comum e de muitos mitos relacionados principalmente à família, à falta de formação dos professores para o acolhimento das demandas atuais que cercam os problemas da violência na escola pública e a desigualdade de gênero como desencadeadora de discursos de culpabilização da mulher.

As repercussões do *bullying* sofrido no adolescente, tanto em relação ao gênero, quanto em relação ao impacto na sua saúde física e mental apareceram com muita intensidade na pesquisa de campo, corroborando com os referenciais teóricos escolhidos neste estudo. Ainda emergiram questões acerca das diferentes gerações e suas implicações na representação que os docentes têm sobre essas diferenças. Assim, a temática geracional se configurou como importante referencial no curso da investigação empírica.

Ao longo da pesquisa, principalmente na vivência do ambiente escolar, percebi a dimensão significativa que o impacto do *bullying* no ambiente escolar traz para toda a comunidade intra e extraescolar. No Brasil, os estudos sobre o *bullying* são escassos, mas ainda assim relevantes para contribuir na busca de estratégias sociais, culturais, em saúde e até jurídicas que possam dar visibilidade ao fenômeno no ambiente escolar.

Esta dissertação é composta por seis partes, desde a introdução até as considerações Finais. Na introdução apresento o conceito de violência e da violência no âmbito escolar para, posteriormente descrever o conceito de *bullying* e os estudos no cenário brasileiro. Nos referenciais teóricos, trago as pesquisas sobre gênero, como referência nos estudos sobre *bullying* e, em seguida a perspectiva geracional para a compreensão do *bullying*, tema que emergiu durante as entrevistas na pesquisa de campo. No capítulo seguinte, dissertei sobre a

relação entre *bullying* e saúde, sobretudo a saúde mental dos adolescentes. Segui descrevendo a metodologia, os aspectos éticos e o universo pesquisado, bem como a contextualização do campo e as análises das entrevistas, tendo como foco a percepção dos professores e professoras sobre os alunos e as alunas a partir dos seus contextos familiares e sociais, no cotidiano escolar e em relação aos comportamentos de *bullying* e seu impacto na saúde dos adolescentes.

2. INTRODUÇÃO

2.1 Entendendo a violência

A violência contra e entre adolescentes, embora seja um fenômeno antigo, tem sido alvo de estudos de pesquisadores somente há algumas décadas. Segundo Ricas, Donoso e Gresta (2006) em diferentes partes do mundo, a violência vem assumindo um crescente papel nas estatísticas de morbimortalidade de adolescentes.

Entendemos que a violência é uma forma de relação social que está inexoravelmente atada ao modo pelo qual as pessoas produzem e reproduzem suas condições sociais de existência. Sob esta ótica, a violência expressa padrões de sociabilidade, modos de vida, modelos de comportamento que se atualizam nas sociedades contemporâneas, nos marcos de seus processos históricos (Guerra, 2001). Dessa forma, considera-se no presente estudo que o fenômeno da violência exige uma reflexão a partir de uma abordagem multicausal, tendo em vista suas raízes socioculturais e históricas. Socioculturais, por dimensionar a pessoa como participante de grupos e inserida num contexto cultural que a identifica; histórico, porque os fatores de produção e reprodução das relações estabelecidas nos diversos ambientes dos quais os indivíduos participam, são expressos em opiniões, crenças, valores e representações relativas às várias concepções historicamente dadas sobre a violência.

A palavra violência origina-se do latim *violentia* e significa um caráter bravio, uso de força que, segundo Paulilo e Dal Bello (2002), caracteriza-se como uma força de origem natural no ser humano exercida contra algo ou alguém.

Porém, essa violência não necessariamente compreende atos físicos, podendo se aplicar à dimensão da intersubjetividade, passando por elementos psicológicos, mas igualmente é inseparável de políticas que negligenciam e exploram pessoas. Na concepção de Paulilo e Dal Bello (2002), denomina-se violência situações nas quais os indivíduos agem

direta ou indiretamente para causar danos físicos, psicológicos, morais, em suas posses, incluindo a exclusão ou negligência da participação da pessoa, simbolicamente, na dimensão sociocultural.

No Brasil, o mercado de consumo traz uma marca nas condições de violência construída sóciohistoricamente a partir da década de 1980, imprimindo um dever ser atrelado ao consumo dos mais variados tipos de estilos, sobretudo entre os grupos de jovens que se constituem diversamente: roupas, acessórios, música, posturas são impressas nos mais variados grupos como forma de inclusão social, criada por esse mercado de consumo, o que cria necessidades, desejos e obrigação de consumir.

A pressão desse mercado aliada às profundas desigualdades vivenciadas sócio economicamente impõe uma forma de dever existir perversa, o que, no campo simbólico enraíza a necessidade de satisfação de desejos de consumo, ainda que pela força. Por outro lado, há um movimento na contramão desse estado aparentemente natural do dever ser, mas, nas formas de violência vivenciada no cotidiano social, ainda impera o uso da força como forma de revanche contra “o bacana”. Diante disso, há que se pensar que as desigualdades sociais ainda estabelecem formas de violência vivida. As sociedades ocidentais passam, a partir dos anos 2000, de acordo com os estudos de Paulilo e Dal Bello (2002), por um momento caracterizado pelo crescimento das desigualdades sociais, marcadamente inserindo os indivíduos, sobretudo as autoras referem-se aos jovens, integradas à um espaço de sociabilidade marcadamente violento.

Embora as contribuições de diversos autores sejam trazidas à discussão sobre a violência, buscou-se aqui os estudos de Itane (1998) na constituição do eixo direcionador para pensar a perspectiva da violência, que se relaciona a uma referência externa ao sujeito. Ainda, segundo a autora, há uma tendência de atribuir à violência como sendo atos exercidos pelos outros e, em particular, grande parte das concepções sobre o fenômeno preferencialmente relacionam a violência à periferia e/ou entre pessoas de baixa renda pertencentes às chamadas minorias sociais, o que, segundo seus estudos não condiz com a realidade brasileira.

Os estudos sobre violência no Brasil marcam uma dificuldade para definir o que se nomeia violência, mas, de acordo com Hayeck (2009, p. 5):

[...]elementos consensuais sobre o tema podem ser delimitados: a noção de coerção ou força; o dano que se produz em indivíduo ou grupo de indivíduos pertencentes à determinada classe ou categoria social, gênero ou etnia. Concorda-se com o conceito de que há violência quando, em uma situação de interação, um ou vários atores agem de maneira direta ou indireta, maciça

ou esparsa, causando danos a uma ou a mais pessoas em graus variáveis, seja em sua integridade física, seja em sua integridade moral, em suas posses, ou em suas participações simbólicas e culturais.

Assim, observa-se que as pesquisas apresentam duas tendências no que se refere à abordagem da violência. Numa tendência questiona-se o conceito universal de violência, identificando suas representações, seus significados e sua dimensão, adaptados às transformações sociais. O olhar histórico sobre as relações violentas, datado e cartografado, emerge no contexto cultural do qual se pretende referir ao conceito de violência. Por outro lado, há outra tendência em considerar a violência em suas fontes, na natureza, nas interações (BERNARDINI e MAIA, 2010).

Portanto, pensar a violência é pensar em construções de saberes que divergem em uma sociedade tão plural quanto a brasileira. O imaginário das pessoas e os sentidos dados à violência, quando essas são vítimas ou agressores, constituem-se como vivências particulares. Mas, necessário se faz eleger um conceito que dê conta de nortear o caminho escolhido para pensar a violência na perspectiva do presente estudo. Para tanto, Velho (1996) aponta uma possibilidade de conceituação, compreendendo a violência como tudo o que não é desejado por outrem e que se lhe impõe pela força simbólica ou concreta e que, portanto, se coloca na contramão do desejo.

A partir dessas colocações e estudos abordados, foi adotada aqui a premissa de que a violência no Brasil se expressa na construção social, por meio de um emaranhado de interrelações e que o significado dado à violência pelos indivíduos está nos contextos trazidos por seus discursos a respeito de suas vivências pessoais, subjetivas e apropriadas em seu cotidiano. A violência, portanto, é sempre uma vivência experienciada subjetivamente.

2.2 A violência no ambiente escolar

Partindo do objeto desse estudo que foca as representações dos professores acerca da violência entre alunos e alunas de 6º a 9º ano da rede pública de ensino e como emerge a representação de *bullying* nos seus discursos, buscou-se entender a violência no âmbito escolar para, em seguida, apresentar as concepções e usos do conceito de *bullying* pelos

professores. O conceito de *bullying* será útil na medida em que referenciará o estudo no tocante às representações da violência nesse ambiente – na perspectiva dos professores - e, ainda, por apoiar a compreensão das conexões que essas representações estabelecem com os aspectos de saúde, gênero e geração.

Se, por um lado, a educação tem o potencial de abrir caminhos de conquistas e possibilitar o protagonismo, por outro os modelos escolares podem reproduzir em suas relações as práticas de violência construídas sócio historicamente. De acordo com Itani (1998, p. 39) os modelos escolares caminham nesse sentido:

Começam pela classificação dos indivíduos e grupos sociais por faixa etária, nível de inteligência, sexo, cor e raça, dividindo-os entre normais e anormais ou deficientes, entre bons e capazes, de um lado, e incapazes e ruins de outro. Nesse processo, [adolescentes] vão sendo selecionados entre bons e capazes, de um lado, e, de outro, vão sendo estigmatizados os incapazes e ruins, seguindo categorias previamente [e sócio historicamente] definidas. A modelação continua pela fragmentação do conhecimento (..)

Portanto, para pensar a violência no âmbito escolar, se fez necessário compreender como as práticas escolares se produzem a partir de um discurso dos agentes professores que, embora com um recorrente discurso institucionalizado, reproduzem a violência de uma esfera maior presente em todas as relações. A violência no âmbito escolar assume uma diversidade de formas e representações a partir das experiências prático e simbólicas que os sujeitos (no caso, os professores) têm do que é ou não violência.

Segundo pesquisa divulgada em 2009 pela Organização Não Governamental Internacional PLAN, por dia, cerca de um milhão de alunos entre 11 e 18 anos em todo o mundo sofre algum tipo de violência nas escolas. Já em pesquisa publicada, em 2008, pela Faculdade de Economia e Administração da USP – realizada em 501 escolas com 18.599 estudantes, pais e mães, professores e funcionários da rede pública de todos os estados do país – pelo menos 10% dos alunos relataram ter conhecimento de situações em que alunos foram vítimas de violência. A maior parte (19%) foi motivada pelo fato de o aluno ser negro. Em segundo lugar (18,2%) aparecem os pobres e depois os homossexuais (17,4%) (PLAN, 2009). Ainda segundo a ONG, o *bullying* é mais comum nas regiões Sudeste e Centro-Oeste do País e a incidência maior está entre os adolescentes na faixa de 11 a 15 anos de idade e alocados na sexta série do ensino fundamental. Em relação às motivações que direcionam esse comportamento, por um lado foi observado que os agressores buscam obter popularidade junto aos colegas por necessidade de aceitação no grupo de referência e que se sentiram

poderosos em relação aos demais. As vítimas são descritas como pessoas que apresentam alguma diferença em relação aos demais colegas (traço físico, algum tipo de necessidade especial, o uso de vestimentas consideradas diferentes, a posse de objetos ou o consumo de bens indicativos de status socioeconômico superior ao dos demais alunos.

Verificou-se que os próprios alunos não apresentam condições para diferenciar os limites entre brincadeiras, agressões verbais relativamente inócuas e maus tratos violentos, bem como quase nada percebem sobre a evolução dessa violência para situações extremamente graves.

De acordo com Antunes e Zuin (2008), a violência escolar em todo o mundo configura-se como um grave problema social, podendo ser desencadeada, conforme já classificado pela ciência e adotado pelo senso comum, como indisciplina, delinquência, problemas de relação professor-aluno ou mesmo aluno-aluno.

Trazendo ao debate a relação entre violência e poder, Foucault (1992) aponta que quando se pensa na mecânica do poder, se pensa em uma forma capilar de existir, no ponto em que o poder encontra o nível dos indivíduos, atinge seus corpos, vem se inserir em seus gestos, suas atitudes, sua aprendizagem, sua vida cotidiana [e, sobretudo, nas instituições das quais participa]. Os espaços institucionais são dimensionados pelo autor como contextos de poder e naturalização da ideia de que a adolescência deve ser corrigida, formada, enquadrada, e que seus desejos devem ser tutelados por uma organização educacional que os desqualifica como atores de sua própria vida.

Nesse sentido, Pais (2003, p. 140) apresenta duas tendências:

Ora, nas duas descrições a abordagem feita parece reducionista e coloca o ser adolescente em um padrão. Numa delas, [a adolescência] é tomada como um conjunto social cujo principal atributo é o de ser constituído por indivíduos pertencentes a uma dada “fase de vida”, prevalecendo a busca dos aspectos mais uniformes e homogêneos que caracterizam essa fase de vida [...] Noutra tendência, contudo, [a adolescência] é tomada como um conjunto social necessariamente diversificado, perfilando-se diferentes culturas [...] em função de diferentes pertenças de classe social [...].

A educação como forma de enfrentamento da violência reproduzida no ambiente escolar se fortalece e toma forma a partir das demandas do processo de socialização. Por esse processo, os indivíduos introjetam e reproduzem comportamentos, sentimentos, atitudes, relações a partir de uma construção social, ou seja, segundo Itani (1998) adquire-se conteúdos que se pode considerar pertencentes a construção do seu entorno social. A ação educativa,

socializa, impõe regras de vivência coletiva, concomitante à socialização construída pelas e nas diversas instâncias da sociedade, desde a família, imprimindo-se o valor da vida como um valor constitutivo do ser humano. A socialização e a escola como instituição do Estado atuante na educação reproduz a violência social, mas também constitui-se civilizatória, na medida em que impõe regras de sociabilidade. Mas por esses dispositivos também é possível que se reproduzam as desigualdades e se instalem o rompimento com uma ética da vida, o que pode deflagrar comportamento violento. Assim, quando a violência se produz a partir da vida cotidiana, das profundas desigualdades sociais, ela também, de certo modo impõe-se de diversas maneiras e nos diferentes níveis das relações em todos os grupos sociais, ainda que não igualmente (ITANI, 1998).

2.3 *Bullying*: emergência da problemática, delimitação do conceitos e estudos no cenário brasileiro

Optou-se por iniciar esse tópico situando o conceito de *bullying* adotado, tendo em vista que essa definição se constitui como base importante para estabelecer relações e análises entre a literatura e as significações apreendidas nas falas dos professores, facilitando a compreensão de como o *bullying* aparece, é definido e faz conexões com saúde, gênero e geração, proposta inerente à presente pesquisa.

O conceito de *bullying* nos estudos de Nascimento (2011) refere-se a uma somatória de comportamentos agressivos, intencionais e repetitivos que ocorrem sem motivação evidente, sendo exercido por um ou mais alunos(as) contra outro(a), causando dor, humilhação, angústia e sofrimento.

Enquanto fenômeno social o *bullying* é mundialmente referido como antigo. Todavia, historicamente, é na década de 70, na Noruega e na Suécia, que surgiu um maior interesse acadêmico advindo de demandas sociais sobre este problema, para depois surgirem preocupações em vários outros países.

O termo *bullying* foi adotado de forma pretensamente universal, ou seja, transculturalmente, em decorrência da dificuldade de uma tradução adequada para diversas

línguas. Porém, em alguns países como na França o termo não é admitido, sendo substituído e até nem considerado na literatura como um fenômeno menos recorrente do que as outras violências experienciadas por alunos, utilizando-se os termos perseguição ou mesmo violência de forma geral. Lopes Neto (2005) relata que o termo foi admitido para utilização em geral durante a Conferência Internacional *Online School Bullying and Violence*, em maio de 2005, organizada pela *University of Koblenz-Landau*, da Alemanha, através do portal *Visionary – european internet portal on violence prevention in schools*, visto que havia uma dificuldade para se encontrar um termo específico para cada nacionalidade, entre os países participantes da referida Conferência.

De acordo com Maldonado (2005) os estudos sobre o *bullying* tiveram início na década de 1970, com Dan Olweus, na Noruega e na Suécia, e resultaram em campanhas antibullying nas escolas daqueles países, especialmente a partir de 1983, após a descoberta de um número considerável de casos de violência observados nas escolas. No decorrer da década de 1990, o programa proposto e desenvolvido por Olweus foi adaptado para as escolas dos Estados Unidos. O autor, utilizou um questionário aplicado a alunos da Noruega, com uma participação de 85% da população estudantil do país. Sua amostra constituiu-se de 130 mil alunos, de 830 escolas. Ainda neste período, realizou um estudo utilizando a mesma ferramenta aplicada em 17 mil alunos do terceiro ao nono ano, em três cidades da Suécia. Seus estudos indicaram que 15% dos alunos noruegueses e suecos estavam envolvidos em problemas de *bullying*, como vítimas ou agressores. Aproximadamente 9% eram vítimas (52 mil alunos) e 7% (41 mil alunos) eram agressores ou *bullies*. Ainda há o dado de que 9 mil alunos (1.6%) eram vítimas e agressores (POUGY, 2014).

Em 1982 ocorreu o suicídio de três crianças norueguesas entre 10 e 14 anos, como consequência de maus-tratos a que eram submetidos pelos seus companheiros da escola. Com a repercussão desses episódios nos meios de comunicação, o governo norueguês criou uma estratégia de enfrentamento do problema através de uma campanha nacional contra o *bullying*, já em 1983.

Koehler (2011) refere que a partir da década de 1990 a literatura científica aponta o *bullying* como problema mundial. A mesma autora citando Olweus (1993) e Debarbieux (2002) afirma que não há restrição a nenhum tipo específico de instituição, pública ou privada, rural ou urbana em relação à ocorrência de *bullying*.

Como fenômeno social e de preocupação no âmbito escolar brasileiro, o *bullying*, segundo Sposito (2001), apareceu de forma massiva nas pesquisas brasileiras a partir da

década de 1980, ou seja, a busca por compreender esse tipo violência no campo da educação e o compromisso de uma educação para o enfrentamento desse fenômeno datam de apenas trinta e cinco anos. Mas, de fato, como observam Antunes e Zuin (2008) a história da educação no Brasil é recente, quando comparada com países com estudos pioneiros sobre o fenômeno, como a Noruega.

No Brasil, em 2003, a Associação Brasileira Multiprofissional de Proteção à Infância (ABRAPIA) publicou uma pesquisa sobre *bullying*, com intuito de provocar a criação e implementação de um Programa de Redução do Comportamento Agressivo. Entre 2000 e 2004, pesquisa realizada apontou que 40,5% dos alunos brasileiros entrevistados admitiram estar envolvidos em *bullying*, revelando que este fenômeno se faz presente no Brasil com índices superiores aos encontrados em países europeus (ABRAPIA, 2004). De acordo com Oliveira-Menegotto e Levandowski (2013) a primeira publicação no Brasil sobre *bullying*, na qual o autor utiliza a expressão *bullying* escolar, é de Lopes Neto, em 2005.

Entre as atitudes agressivas mais comuns praticadas pelo *bullie* (valentão, brigão, tirano) que estão descritas nos estudos brasileiros estão as ofensas verbais, agressões físicas e sexuais, maus-tratos, humilhações, intimidação, exclusão, preconceitos e discriminação, extorsão, perseguições, ameaças, dano de materiais, envio de mensagens, fotos ou vídeos por meio de computador ou celular, bem como postagem em blogs ou sites cujo conteúdo resulte em sofrimento psicológico a outrem (PLAN, 2010).

O *bullying* é muito comum quando a vítima se relaciona afetivamente com pessoas do mesmo sexo o que sugere que ainda há uma hegemonia dos papéis sociais construídos a partir da necessidade de que o desejo deve responder ao imperativo da heteronormatividade. Quando relataram as relações homoafetivas, o adolescente apareceu sempre como uma pessoa que goza fora do sistema e transgride a lógica da reprodução e da família. Enquanto o menino, principalmente o menino, apresenta uma insinuação sobre sua orientação sexual, é visto como uma caricatura, alguém especial, uma pessoa que, mesmo destoando, pode ser considerada na perspectiva das relações sociais. Entretanto, quando o menino estabelece e assume uma relação afetiva com outro ou outros meninos, essa relação deve ser escondida pois, segundo os relatos dos professores e professoras, não é possível olhar com naturalidade o namoro homossexual. Nesse sentido, Costa (1995, p. 2) traz uma reflexão importante:

Na terminologia psicanalítica, quando uma posição subjetiva se fixa em uma identidade é porque corresponde a uma dada posição do sujeito diante de um fantasma. Cria-se uma economia psíquica em que o sujeito se satisfaz com

um determinado modo de ser, mesmo que seja sob o modo de um gozo ou prazer com um sintoma, que pode, do ponto de vista do intérprete ou dele próprio, fazer mal a si ou aos outros. O sujeito pode ocupar qualquer posição subjetiva fantasmática, ou qualquer posição desejante, e o único limite a esse jogo de identificação subjetiva são as leis biológicas. Não poderíamos nos identificar com alguma coisa que contrariasse os limites de possibilidades anatômicas de nosso corpo, pois morreríamos. Fora disso, qualquer crença compatível com nossas leis de manutenção biológica, Freud diria, é possível.

Nos casos de *bullying* existem papéis nos quais se subdividem agressor, vítima, vítima/agressor e testemunhas. Os estudos de Nieckel da Costa (2007) afirmam que o *bullying* atinge principalmente os adolescentes, compreendidos como aquelas pessoas entre 12 e 18 anos. Nessa fase, entre a infância e a idade adulta surgem várias dificuldades de identificação de meninos e meninas dentro dos papéis sociais prescritos. Por isso, muitas características físicas, tais como, o aparecimento de acnes, o sobrepeso, o pouco peso, a etnia, os tipos de cabelo, e não somente os comportamentos sexuais são foco da violência sofrida.

Nas escolas, o *bullying* tem sido praticado de várias formas e os adolescentes ocupam diversos papéis nesse tipo de violência, produzindo diversas relações violência-vitimização, mas são principalmente três os atores envolvidos na situação de *bullying*: agressor, vítima e expectador.

A pessoa denominada agressora é aquela que agride outra, que se supõe mais fraca, através da violência física e/ou psicológica, objetivando machucar fisicamente, humilhar, amedrontar ou, de alguma forma, causar prejuízo, sem ter havido provocação por parte da vítima (BANDEIRA e HUTZ, 2012). O adolescente constantemente agredido por um ou mais colegas e que não consegue reagir por apresentar maior vulnerabilidade física e emocional constitui-se como a vítima do *bullying*.

As pessoas denominadas vítimas são aquelas que sofrem a violência e, conseqüentemente sofrem com as conseqüências do comportamento violento dos colegas. As pessoas referidas expectadoras ou testemunhas são aquelas que não sofrem nem praticam o *bullying*, mas convivem em um ambiente onde o fenômeno ocorre. Essas pessoas geralmente são omissas em relação às agressões, por medo de também sofrerem *bullying* ou por concordar com as agressões.

De acordo com dados da ABRAPIA (2003), os agressores são adolescentes advindos de famílias consideradas desestruturadas, porém a Associação não deixa claro o conceito de desestrutura familiar, mas pareceu que a ABRAPIA faz referência aos adolescentes cujas famílias apresentam pouco relacionamento afetivo entre seus membros como referem os

dados, são indivíduos com dificuldades de empatia e probabilidade de se tornarem adultos com atitudes antissociais e/ou violentos.

Em relação à diferenciação de sexo, observa-se nos estudos de Bandeira e Hutz (2012) que é comum os meninos agredirem tanto meninos quanto meninas, enquanto as meninas são agredidas principalmente por outras meninas. A agressão física e a ameaça verbal são mais utilizadas pelos meninos, enquanto as meninas utilizam formas mais indiretas do *bullying*, como o uso de apelidos, fofocas e exclusão do grupo social. As meninas geralmente expressam atitudes mais positivas em relação às vítimas, são mais empáticas e dão mais suporte do que os meninos. Entre os meninos é mais comum a ocorrência de agressividade. Os próprios meninos são classificados pelos seus colegas como agressores e como vítimas/agressores com uma frequência maior do que as meninas.

Estudos sobre as consequências do *bullying* sofrido pelas pessoas vitimadas referem-se principalmente à diminuição da autoestima, com diferentes implicações quando se trata de meninas e meninos. No decorrer desse estudo os termos feminilidades e masculinidades foram utilizados, por abranger um campo mais amplo de comportamentos prescritos e desempenhados socialmente. Nesse momento, utilizando a pesquisa quantitativa de Bandeira (2008), os termos meninas e meninos serão mantidos para a diferenciação inicial de acordo com os diferentes papéis quanto ao sexo. O estudo levantou a ocorrência de *bullying* em crianças e adolescentes escolares da cidade de Porto Alegre. Investigou os tipos mais utilizados de *bullying* e a frequência com que ocorrem por sexo. Participaram 465 estudantes, sendo 52,7% do sexo masculino e 47,3% do sexo feminino. Assim, ainda dialogando com Bandeira e Hutz (2010) meninas que são vítimas/agressoras apresentam uma autoestima mais baixa do que meninos. Entre as primeiras, baixos níveis de autoestima estão relacionados com o papel de vítima/agressor, o que não ocorre entre os últimos. As meninas agressoras apresentam autoestima em média mais alta que o grupo de vítimas/agressoras. Quanto aos meninos, baixos níveis de autoestima estão relacionados ao papel de vítima.

Malta e colaboradores (2009), realizaram o primeiro estudo brasileiro sobre *bullying* com estudantes de nono ano do ensino fundamental e apresentam uma contribuição importante aqui, pois têm como objeto uma faixa relevante dos alunos estudados na presente pesquisa. O estudo é pioneiro por apresentar dados de todas as capitais do país. O trabalho utilizou dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), extraídos de uma pesquisa com o Ministério da Saúde, com 60.973 alunos do 9º ano do ensino fundamental de 1.453 escolas públicas e privadas de todo o território nacional. Entre as variáveis

investigadas, ter sofrido *bullying* nos últimos dois meses foi um dado relevante e apontou 5,4% dos alunos como vítimas de *bullying* neste período. A maior frequência, apontou o estudo, é nos meninos. Não houve diferenças significativas entre escolas públicas e privadas, nem em relação a raça/etnia ou escolaridade materna. Belo Horizonte apresentou maior frequência de vitimização e Palmas os menores índices. A pesquisa salienta as consequências na integridade física, psíquica e em relação à dignidade humana, além do comprometimento nos processos educacionais, seja na rede pública ou privada.

No estado de São Paulo, segundo Relatório de Pesquisa “*Bullying* escolar no Brasil” de março de 2010, realizado pelo Centro de Empreendedorismo Social e Administração em Terceiro Setor (CEATS) e pela Fundação Instituto de Administração (FIA) que envolveu 1228 alunos de escolas públicas e privadas, sendo que 41,4% dos alunos entrevistados relataram terem sido vítimas no ano de 2009.

3. REFERENCIAL TEÓRICO: GÊNERO, GERAÇÃO E SAÚDE COMO CATEGORIAS ÚTEIS PARA A COMPREENSÃO DO *BULLYING*

3.1 Gênero como referência nos estudos de *bullying*

No debate acerca da adolescência, Duarte (2000) aponta e, de certa forma compartilha com Rubin (1992), quando discute as várias versões manipuladoras que tentam direcionar discursos pretensamente científicos acerca da adolescência. E estes discursos, trazem em seu bojo, vícios, preconceitos e significações estereotipadas sobre o ser jovem nas sociedades latinoamericanas.

Para Santos e Silva Junior (2015, s/p), “a realidade permeada de preconceitos em virtude da orientação sexual dos alunos provoca diversas consequências psicológicas, sendo inúmeras vezes fator de evasão escolar”. Em função desse paradigma, seus estudos versam sobre as preocupações acerca das práticas possíveis de mudança, fator necessário quando se pensa em violação de direitos humanos, pois:

A violação de direitos humanos tem sido bastante recorrente no ambiente escolar, sobretudo em relação à perspectiva de diversidade sexual. São inúmeras práticas de violência que professores e demais profissionais nas escolas testemunham e inúmeras vezes o silêncio tem sido um aspecto marcante que evidencia uma prática recorrente que se manifesta em diversas formas (xingamentos, piadinhas e *bullying*) na entrada, durante o intervalo e na saída da escola (SANTOS E SILVA JUNIOR, 2015, s/p).

Percebe-se, desse modo, uma imposição no pensar, no agir, nos comportamentos que foram naturalizados na cultura ocidental (BOURDIEU, 1999). A constituição viril do homem, por exemplo, não é um dom, é fabricada de acordo com um referencial idealizado de ser homem (BADINTER, 1993).

Outra forma de apropriação e naturalização comum na estrutura social e que se manifesta nas relações entre os adolescentes na escola é a masculinidade testada e avaliada

por outros homens, que os qualificam como viril ou não (BOURDIEU, 1999), pois o menino é incentivado a manifestar a sua virilidade e provar que é macho. “Acusações como ‘prove que você é homem!’ são um desafio que o ser masculino enfrenta permanentemente” (BADINTER, 1993, p. 4).

Neste sentido, Rubin (1992) discute o que ela chama de grandes paroxismos morais do século XIX e afirma que na atualidade essa herança está presente, o que direciona e “(...) condiciona as atitudes em relação a sexo, nos procedimentos médicos, na educação das crianças, nas preocupações dos pais, na ação da polícia, na legislação sobre sexo” (RUBIN, 1996, p.3).

Mas Scott (1996, p. 9) atenta para o cuidado ao lidar com definições acerca de gênero, advertindo que:

Precisamos rejeitar o caráter fixo e permanente de oposição binária, precisamos de uma historicização e de uma desconstrução autênticas dos termos da diferença sexual. Temos que ficar mais atentas às distinções entre nosso vocabulário de análise e o material que queremos analisar. Temos que encontrar os meios (mesmo imperfeitos) de submeter, sem parar, as nossas categorias à crítica, nossas análises à autocrítica. [...] A história do pensamento feminista é uma história da recusa da construção hierárquica da relação entre homem e mulher nos seus contextos específicos e uma tentativa de reverter ou deslocar seus funcionamentos.

A ótica multicausal, tanto no que se refere ao *bullying*, quanto ao gênero, se flexiona com a abordagem construcionista, pois leva em conta uma concepção sobre o adolescente e as sexualidades em suas manifestações, mas sem encerrá-los a uma condição cristalizante, um dever ser, da construção culturalmente dada a partir de um pressuposto essencialista sobre papéis sexuais das feminilidades e das masculinidades. Nesse sentido, Rubin (1992, p. 2) refere:

O reino da sexualidade também tem sua própria política interna, suas desigualdades e modos de opressão. E, juntamente com outros aspectos do comportamento humano, as formas institucionais concretas da sexualidade em determinado tempo e lugar são produtos da atividade humana. Elas são permeadas por conflitos de interesses e por manobras políticas, tanto deliberadas como acidentais.

Se, por meio da educação vislumbram-se muitos caminhos para a conquista da liberdade, os processos envolvidos na instituição escolar caminham, inúmeras vezes na contramão; fragmenta-se e divide-se, institucionaliza-se um modelo de representações das

masculinidades e das feminilidades ao longo do processo educativo. Primeiro, porque a classificação de pessoas e grupos sociais por faixa etária, sexo, cor e raça, dividindo-se meninos e meninas entre normais e marginalizados ou deficientes, entre bons e capazes, de um lado, e incapazes e ruins de outro, estigmatiza-se, categoriza-se, de forma excludente e perversa com base na ideologia da informação pela ação pedagógica e pela indústria cultural (ITANI, 1998).

Ainda segundo Itani (1998), os estudos realizados desde os anos 70 mostram as práticas educacionais reproduzindo a desigualdade social, que foi, naquele momento, categorizada como violência simbólica. Mas a reprodução da violência não está somente no nível simbólico. Ela surge concretamente nas práticas da desigualdade. Na realidade, o professor ou a professora estão em si sujeitos à violência nas relações de trabalho, suscetíveis a pressões e conflitos decorrentes dessas relações desiguais.

Para Costa (1995) o sujeito é sempre um termo que se refere a um coletivo e não a uma unidade, ou seja, sujeito sempre remete a uma pluralidade, já que boa parte do que a pessoa introjeta é atravessado por traduções, interpretações, referências e comunicações de outros sujeitos. Sujeito, nesse sentido é sempre referido por representações daquilo que é sentido. O mesmo autor ainda afirma:

É uma pluralidade identificatória, um conjunto de vários sujeitos formados de sensações, percepções, representações, imagens etc. Para Rorty, o sujeito é rede de crenças e desejos postulados como causa interior de atos linguísticos. Na obra de Freud, certos mecanismos psíquicos, como incorporação, introjeção, internalização, identificação ou projeção do sujeito no outro, fazem com que sejamos capazes de ter vários "eus", organizados de diversas maneiras, em função dos sentimentos, das descrições, das sensações, das razões, das causas ou das justificativas que damos para funcionar de tal ou qual maneira. Nenhum desses "eus" é mais verdadeiro do que o outro; nenhum deles detém, é responsável ou porta-voz da verdadeira substância do sujeito (COSTA, 1995, p. 3).

Essas pluralidades de imagens e representações instituídas e instituintes constroem-se no e pelo processo educativo. Entretanto, nem sempre essas representações resultam da elaboração de figuras singulares com as quais se trabalha no cotidiano escolar; em geral resultam de noções e ideias delineadas como uma figura geral e imaginária de adolescência impressa na cultura, na realidade de abrangência social em que as pessoas envolvidas estão inseridas (ITANI, 1998).

Nesse sentido, Costa (1995, p.4) pensa o sujeito e sua história a partir da linguagem:

Na linguagem corrente, pensamos que existe um sujeito verdadeiro que será descoberto com o progredir do autoconhecimento. Como se o sujeito fosse uma espécie de núcleo de uma cebola cujas cascas são pouco a pouco retiradas, quando desfazemos as sucessivas camadas de nossa ignorância sobre nós mesmos. Freud dizia que ao chegarmos ao núcleo encontramos um vazio. Somos apenas as "camadas", que só são pensadas como sendo "mais profundas" ou "mais superficiais" em função do que em dada época de nossa vida achamos que é mais superficial ou mais profundo.

Necessário se faz compreender o fenômeno *bullying*, a partir de aspectos educacionais, mas também como um problema de saúde pública. Dessa forma, a pesquisa pretende colaborar para a produção de conhecimento sobre *bullying* a partir daqueles que, *a priori*, formam opiniões, reforçam crenças, valores e contribuem na inserção do adolescente no mundo social: os professores. Compreendendo suas representações sobre o *bullying*, é possível entender parte da dinâmica da violência no âmbito escolar para compor programas preventivos ou de educação para a não violência.

Na apresentação do gênero como uma possibilidade de análise das representações sobre o *bullying* entre os professores e desses em relação aos alunos, optou-se por trazer as considerações de Judith Butler e Joan Scott, pela relevância de seus estudos conectados ao movimento feminista que ganharam força a partir da década de 1980. O impacto dos estudos destas autoras refere-se a uma mudança no conceito de papéis sexuais que estava vinculado à perspectiva do sexo biológico e, ao mesmo tempo, a contribuição para subverter os modelos de categorização essencialista dos papéis de gênero.

A categoria gênero surge na década de 1970 nos Estados Unidos, partindo dos grupos ligados ao movimento feminista, compreendendo gênero como categoria para análise das relações entre homens e mulheres. Com a inserção cada vez maior das mulheres nas universidades, foi possível a produção de discursos feministas e de gênero mesmo dentro das universidades. A resistência das mulheres inseridas no movimento feminista que deu origem a estudos chamados *Women's Studies*, marcou aquela época e ainda contribuem como referenciais aos estudos de gênero atualmente.

Scott (1995) relata que, por um lado, a fundamentação dos estudos relacionando os problemas de gênero à desigualdade nos papéis sexuais foram herdados do patriarcado e, por outro, que essas diferenças se referiam às interpretações dadas aos papéis femininos e masculinos e à submissão da mulher ao homem. O dualismo sexo-gênero predominava nos meios acadêmicos, sendo o sexo considerado de natureza biológica e o gênero como uma construção cultural.

Porém, Joan Scott, historiadora norte-americana, em seu texto *Gênero: Uma Categoria Útil de Análise Histórica* (Scott, 1995), originalmente publicado em 1986, faz a primeira discussão da categoria de gênero, ao relacionar sexo e gênero e criticar aquelas formulações de gênero até então desenvolvidas. Sua proposta foi produzir uma construção teórica acerca do conceito de gênero que partisse do caráter social das diferenças entre os sexos, encerrando assim a sujeição das teorias de gênero ao determinismo biológico.

Scott (1996), não sobrepõe a cultura aos aspectos biológicos, mas propõe a construção sociocultural para uma categoria de sexo. Assim, a partir da diferença biológica, a cultura edifica uma trama de valores, crenças, sentimentos e comportamentos que acabam por definir cada gênero, sendo o gênero ordenador e normatizador das práticas sociais. Nesse sentido a autora relata que “O núcleo essencial da definição se baseia na conexão integral entre duas proposições: o gênero é um elemento constitutivo de relações sociais baseado nas diferenças percebidas entre os sexos, e o gênero é uma forma primeira de significar as relações de poder” (Scott, 1996, p.21). Através dele codificamos o sentido e compreendemos as complexas relações entre diferentes interações humanas (Scott, 1996).

A autora retomou em sua construção conceitual o método de desconstrução do francês Jacques Derrida, buscando desconstruir a oposição tida como universal e atemporal entre homem e mulher (SENKEVICS, 2012). Scott, também incorporou os conceitos de Michel Foucault, buscando pensar gênero como um saber sobre as diferenças sexuais. E, se há relação inseparável entre saber e poder, gênero estaria relacionado ao poder, sendo uma primeira forma de dar sentido a estas relações.

“Para Scott gênero é uma percepção sobre as diferenças sexuais, hierarquizando essas diferenças dentro de uma maneira de pensar engessada e dual” (SENKEVICS, 2012, p.1). A historiadora aponta para diferenças entre os corpos sexuados, mas interessa-se pelas formas de construção dos significados culturais que impregnam essas diferenças.

São símbolos e significados construídos sobre a base da percepção da diferença sexual, utilizados para a compreensão de todo o universo observado, incluindo as relações sociais e, mais precisamente, as relações entre homens e mulheres (SENKEVICS, 2012, p. 1). Assim, produzem-se os sentidos construídos sobre os gêneros masculino e feminino, transformando homens e mulheres em existências possíveis, e não em categorias fixas, dadas de antemão.

As discussões sobre igualdade e diferença de gênero relacionadas aos direitos e identidades pressupõem certamente muitas conexões e flexões. É exatamente nesse contexto

que se pretende apresentar reflexões possíveis sobre gênero. Se, por um lado, olhar as questões de gênero a partir dos indivíduos contribui para a construção de lugares existenciais que respeitem singularidades, por outro, a análise dos grupos deve enriquecer a proposta de uma análise de gênero como categoria política, moral e ética (SCOTT, 2006). A autora segue ainda apresentando alguns paradoxos identificados nas análises que faz sobre igualdade, diferença, indivíduos e grupos:

1. A igualdade é um princípio absoluto e uma prática historicamente contingente.
2. Identidades de grupo definem indivíduos e renegam a expressão ou percepção plena de sua individualidade.
3. Reivindicações de igualdade envolvem a aceitação e a rejeição da identidade de grupo atribuída pela discriminação. Ou, em outras palavras: os termos de exclusão sobre os quais essa discriminação está amparada são ao mesmo tempo negados e reproduzidos nas demandas pela inclusão (SCOTT, 2005, p.15).

Quando se refere a igualdade, não se torna excludente a diferença, mas, sobretudo, apresenta-se a possibilidade de uma escolha apesar e entre as diferenças. Mas o modelo de igualdade discutido por Scott (2005), apresenta modificações ao longo da história. Apoiado no que a autora chama de uma promessa universal de igualdade, essa (igualdade) vai se construindo sem a noção necessária de diferenças, no decurso do espaço e do tempo, nos quais os modelos sempre se apresentam a partir das noções de educação, do trabalho, do salário, da propriedade e do que se concebe como cidadania.

Em sua análise sobre categorias de gênero, a historiadora apresenta uma utilidade histórica que se refere a homens e mulheres, embora se flexione principalmente como contributo ao feminismo. Mas, justamente onde homens e mulheres se diferenciam, emerge a possibilidade de uma análise de desigualdades e hierarquias sociais e de gênero (TORRÃO FILHO, 2005).

O mesmo autor apresenta como Scott dialoga com as (des)igualdades de gênero, referindo:

Scott argumenta que o conceito de gênero foi criado para opor-se a um determinismo biológico nas relações entre os sexos, dando-lhes um caráter fundamentalmente social. O gênero enfatizava igualmente o aspecto relacional das definições normativas da feminidade. Este aspecto relacional vem da preocupação de alguns de que os estudos femininos se entravam sobre as mulheres de maneira demasiado estreita, assim a noção de gênero daria conta de que as mulheres e os homens eram definidos em termos

recíprocos e não poderiam ser entendidos separadamente (TORRÃO FILHO, 2005, p. 129).

A historiadora discute a contemporânea tendência das feministas em empregar gênero abandonado a sua associação ao determinismo biológico e passando a utilizá-lo em referência à organização social das relações entre os sexos. Refere ainda que o termo foi proposto a partir dos estudos sobre as mulheres como um meio de transformar os paradigmas falocêntricos. Assim, o termo gênero foi, inicialmente, amplamente utilizado como sinônimo de mulher, com a intenção de opor-se à referência masculina, porém, faz-se necessário pensar sobre o termo como um sistema de relações que sugere construções sociais, a criação social sobre os papéis que são próprios de homens e mulheres, as feminilidades e as masculinidades (SCOTT, 1989). Infere-se, portanto, nessa discussão a expressão identidade de gênero, tendo esse agora, um sentido político-ideológico-identitário, independentemente do sexo dado biologicamente.

Portanto, os conceitos de gênero influenciam as concepções e legitimam a distribuição do poder. A autora faz uma crítica às pesquisas que não fazem um questionamento sobre as limitações no uso do gênero, referindo não haver uma reflexão acerca das relações entre homens e mulheres serem construídas da maneira como são, o modo como funcionam e como se transformam. Então, Scott apresenta as três principais teorizações a respeito das relações de gênero, quais sejam: as teorias do patriarcado – que se desenvolvem a partir das distinções físicas entre os sexos como fonte de toda desigualdade de gênero; as marxistas – que aderem a desigualdade de gêneros aos modos de produção; e as de base psicanalítica – que buscam o esclarecimento da produção e da reprodução da identidade de gênero do sujeito (SCOTT, 1989).

Nesse sentido, Azerêdo (2010, p.176) refere:

(..) teorizar sobre gênero implica “encrenca” (trouble) sobretudo para a Psicologia, na medida em que essa é uma área disciplinar e a complexidade de gênero, segundo Judith Butler, exige um discurso inter e pós-disciplinar para resistir à domesticação acadêmica. Desconfio que o uso quase unânime na academia da definição de gênero de Joan Scott no trabalho “Gênero: uma categoria útil de análise histórica”, capítulo de seu livro *Gender and the Politics of History*, publicado em 1988, possa ser considerado como parte dessa domesticação. Embora Scott trate do poder nessa definição, esta tem sido geralmente usada de modo a prescindir dos efeitos do poder na própria teorização (...)

Para cada tendência conceitual apresentada por Scott, há uma contraposição em seu texto, uma crítica. Em relação a teoria do patriarcado não há preocupação em compreender a desigualdade de gênero como estruturante de outras desigualdades. Nas marxistas há uma relação muito tendenciosa às relações de causalidade econômica e também não explicam como o patriarcado se desenvolve fora do capitalismo, além de haver, por parte do marxismo, uma tendência a considerar o gênero um subproduto das estruturas econômicas em mudança. Nas tendências psicanalistas limita-se o conceito de gênero à esfera doméstica e da família.

Dialogando com Scott, Judith Butler, filósofa americana, contribuiu de forma importante para a conceituação e para o trabalho com a categoria gênero. Butler (2003), empregou o termo relações de gênero como não apenas interações sociais entre mulheres e homens. Questionou assim, a noção do feminino e do masculino fixa e binariamente. Essa busca de uma desconstrução do pensamento engessado, cristalizante das identidades masculina em contraposição à feminina orientou algumas críticas às teóricas feministas, delineando o que hoje muitos estudos chamam masculinidades e feminilidades como formas de existências e possibilidades de existir, de identificar-se, sem necessariamente haver uma oposição entre essas identidades (BUTLER, 2003).

A divisão sexo/gênero funciona como uma espécie de pilar fundacional da política feminista e parte da ideia de que o sexo é natural e o gênero é socialmente construído. Esse é o princípio que Judith Butler trouxe no livro “Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade”, primeiro da autora traduzido no Brasil (lançado nos Estados Unidos em 1990) e ainda hoje reconhecido como sua obra mais importante. Discutir essa dualidade foi o ponto de partida para que a pensadora questionasse o conceito de mulheres como sujeito do feminismo. O par sexo/gênero foi um dos pontos de partida fundamentais (talvez fosse melhor dizer fundacionais) da política feminista. O desmonte dessa concepção de gênero seria o desmonte de uma equação na qual o gênero seria concebido como o sentido, a essência, a substância.

O conceito de gênero como culturalmente construído, distinto do de sexo, como naturalmente adquirido, formaram o par sobre o qual as teorias feministas inicialmente se basearam para defender perspectivas “desnaturalizadoras” sob as quais se dava, no senso comum, a associação do feminino com fragilidade ou submissão, e que até hoje servem para justificar o lugar da mulher como sexo frágil.

Butler desmonta a ideia de sujeito como uniforme, uno, único e não desconsidera a ideia de sujeito em construção. Para Butler (1992, p. 58) “a presunção aqui é que o ‘ser’ um

gênero é um efeito”, ou seja, aceitar esse caráter de efeito seria aceitar que a identidade ou a essência são expressões, e não um sentido em si do sujeito.

Butler, portanto, buscou compreender a identidade como uma construção subjetiva dos sujeitos, trazendo a ideia da construção de identidades de gênero inscritas nos discursos, não separando natureza e cultura, mas observando que a própria natureza é interpretada na e pela cultura, linguisticamente (BUTLER, 2003).

Essa desconstrução de uma dicotomia entre sexo e gênero, base da teoria feminista da autora, apresenta um novo olhar sobre as representações de gênero, menos fixas, menos estáveis, mas, sobretudo produzidas nas relações.

Dessa forma, Butler procurou desmitificar a ideia de que há uma relação necessária entre o corpo e gênero vivenciados, sendo que, para a autora parece não haver corpo natural que antecede ao corpo atravessado e atravessando a cultura. Outrossim, a proposta de Butler de gênero como performance, trouxe à luz das feministas que o indivíduo está se reinventando sempre. Gênero assim está inscrito no que se faz e não no que se é (LAMAS, 1999). Gênero é um exercício político, sexual e desejante, construído no discurso.

A vivência do gênero está muito presente quando se trata de pensar sobre a violência no âmbito escolar. Sobretudo, a violência repetida, característica marcada em todos os discursos dos professores entrevistados nesse estudo, os quais, a seguir, analisaremos. Nesse sentido, “vários autores têm apontado diferenças entre meninas e meninos em relação ao *bullying*” (BANDEIRA, 2008; BOULTON, 1992; GINI e POZZOLI, 2006; LISBOA, 2005; SHARP e SMITH, 1991).

Os estudos de Bandeira e Hutz (2012) apontam, portanto, diferenças significativas no que se refere ao *bullying* quando se trata de meninos e meninas. Os autores pontuam diferentes tipos de comportamento em relação à identidade de gênero dos autores. Afirmam ainda que essas diferenças se devem às expectativas relacionadas aos papéis de gênero prescritos culturalmente e que, embora as meninas possam ser tão agressivas quanto os meninos, porém essas expectativas geradas culturalmente sobre seu papel social influenciam suas atitudes, muitas vezes implicando em comportamentos mais solidários das meninas em contraposição a comportamentos notadamente mais agressivos que se mantém por mais tempo entre os meninos. Nota-se, em conformidade com os estudos de Lisboa (2010) que o *bullying* apresenta-se no âmbito escolar como uma subcategoria de uma violência mais ampla e pode se manifestar de variadas formas, de acordo com as variações dos papéis e identidades de gênero. Comportamentos de agressão física foram achados mais recorrentes em meninos e

as difamações, a degradação da imagem social foram apresentadas mais entre as meninas, o que se observa no texto:

A maior incidência do *bullying* ainda é observada em meninos no papel de agressores e vítimas (LOPES NETO, 2005). Entretanto, cabe dizer que a forma indireta de *bullying*, tipicamente praticada pelas meninas, dificulta o reconhecimento da agressão. Uma pesquisa realizada por Lopes Neto (2005) constatou que o *bullying* direto era utilizado pelos meninos com uma frequência quatro vezes maior do que pelas meninas. Isso não significa que os meninos são mais agressivos do que as meninas – ao contrário do que poderia supor o senso comum – mas que as meninas se utilizam de formas mais sutis de agressão. No entanto, os meninos e as meninas, sem diferença significativa, informam se estão sendo vitimizados. A violência física é a forma que mais chama a atenção, porque é evidente e explícita e também porque tem consequências graves e mais imediatas. Este é um dos motivos pelos quais se torna difícil identificar episódios de *bullying* entre as meninas (LISBOA, 2010, p. 63).

Em relação às implicações na saúde de meninos e meninas, os estudos de Bandeira (2008) apontam que há diferenças importantes, principalmente relacionadas à autoestima e à autoimagem de meninas e meninos. Nos grupos de meninas, agressoras ou vítimas, é comum que os baixos níveis de autoestima e uma autoimagem negativa gerem conflitos que desencadeiam o comportamento de *bullying*. Entre os meninos, os baixos níveis de autoestima relacionam-se principalmente àqueles que estão primordialmente no papel de vítima.

Partindo da ideia de que o *bullying* caracteriza-se por uma intimidação/importunação provocada de forma intencional e repetida para causar humilhação, dor, medo alheios, Silva (2013, p. 55) refere:

[...] como alcançar a dor de alguém, se os sentimentos são, ao menos psicologicamente falando, relativos? Esta é uma indagação pertinente e [...], conforme Durkheim (1971) disse, quando nascemos, a sociedade está aí e sua coerção também e, desse modo, os modelos exigidos também estão difundidos. Criados, crescidos dentro dessa sociedade, a coerção parece estar introjetada em nós e, nessa análise, o *bullying* não seria nada mais do que a própria manifestação da coerção da sociedade. Pode-se, contudo, tentar responder, em linhas menores, a interrogação inicial deste parágrafo: o alcance da dor do outro é possível por meio desses modelos, uma vez que o distanciamento desses resultará em patologia, demência e inúmeros outros termos depreciativos ao indivíduo. Logo, essa dor não é só a dor pessoal, mas também a dor social; é aceitável para essa sociedade e esses tipos de comportamentos: feche as pernas, para as meninas; não rebole, para os meninos; comporte-se, para ambos.

Nesse sentido, a homogeneização dos papéis de gênero legitima a violência quando a pessoa se apresenta em conflito com os papéis socialmente prescritos do ser feminino e do ser masculino inscritos na cultura, o que torna mais fácil o controle dos comportamentos e contribui para o controle do dever ser estabelecido. Para Silva (2013, p. 56) o ser homem ou o ser mulher definidos *a priori*, estão inscritos tanto no mundo adulto, quanto nos modos de construção identitária do aluno:

Ser homem é ser autoritário. Ser homem é ser arrogante. Ser homem é ter poder. Ser homem é provocar a submissão de alguém. Ser homem é ser branco. Ser homem é ser heterossexual. Ser homem é se abster de todos os seus sentimentos. Ser homem é ser violento. Ser mulher é ser submissa. Ser mulher é ser ao mesmo tempo sensual e comportada. Ser mulher é não usar o corpo. Ser mulher é não pensar. Ser mulher é ser casada e fiel. Ser mulher é ser mãe e dona do lar. Ser mulher é ser a existência da inexistência.

Quando os alunos, pessoas em um processo dinâmico de construção de identidades, deparam-se com a cultura do dever ser do adulto, cultura essa que, assumidamente, legitima e justifica a violência como forma de adestramento e conquista de poder, assediar o seu igual ou que se pressuporia dever ser desigual, torna-se justificável, pois a subcultura desse desigual tem menor ou nenhum valor frente ao socialmente dado, prescrito.

3.2 A contribuição da perspectiva geracional para a compreensão do *bullying*

Costa Júnior (2014) refere que nas questões relacionadas ao campo de estudo das gerações destacam-se as discussões sobre a juventude e a terceira idade. Quanto aos processos de análise desses conceitos, o autor aponta que são as construções sociais embasadas nos padrões normativos do que é socialmente atribuído no âmbito dos gêneros que delineiam os estudos sobre geração.

Para Costa Junior e Couto (2014) a categoria geração ainda é pouco estudada fazendo-se relação com a saúde. Isso porque, embora a categoria tenha emergido nas pesquisas em ciências humanas e sociais somente no século XIX, mesmo os estudos atuais referem-se à geração de forma geral, sem considerar a complexidade que essa categoria traz em si, pela

dimensão e diversidade. Tal fato parece dizer respeito à diversidade de teorias e divisões etárias, bem como a relação entre essas divisões. Karl Mannheim (1893- 1947), referenciado nos trabalhos com perspectiva geracional aborda geração numa perspectiva multidimensional das relações sociais e geracionais e o sentido histórico de geração; segundo ele, o pertencimento a uma geração resulta num determinado modo de ser e de pensar e assim, a uma forma específica de atuação no processo histórico. As vivências dos acontecimentos na e pela história de sujeitos de idades próximas colaboram para a produção de visões similares acerca de acontecimentos históricos. Mas, sobretudo, a inauguração da relação entre os que fazem parte de uma mesma unidade geracional, referem-se as tendências formadoras de coletivos, surgidas a partir da apropriação de suas vivências (COSTA JUNIOR, 2014).

Segundo Tomizaki (2010) os primeiros estudos relacionados à geração no campo das ciências humanas e sociais estiveram atrelados à história, pois essa categoria era entendida no tempo e nos movimentos históricos do século XIX. Somente no início do século XX, encontra-se o conceito no campo das ciências sociais.

Costa Junior e Couto (2015, p.1304) apresentam uma análise sobre o lugar da infância nos estudos geracionais:

Ainda que tais estudos abordem direta ou indiretamente temas relacionados à geração e façam uso desta como categoria de análise, a sua aplicabilidade específica no conjunto empírico e/ ou conceitual “infância” demonstra ausência de referencial teórico para subsidiar suas análises. Neste sentido, reproduzem um “lugar comum” do tema infância ocupado por descrições simplificadas e restritas. Tal redução é mais perceptível nas pesquisas que visam articular desfechos em saúde com aspectos sociais.

Domingues (2002) traz em seus estudos o conceito de geração apresentado por Mannheim, cuja obra teve influência profunda de Hegel. Para Mannheim as gerações configuravam-se como uma forma de coletividade articulada aos processos históricos de mudança social, em que as gerações se colocavam de forma não linear (em relação ao tempo) e multifacetada (em relação à sua organização). Dessa forma, e no sentido dado por Mannheim, as gerações são compreendidas como fenômenos extremamente amplos, que atravessam a vida social em seu conjunto, mas também consideradas em suas subdivisões, o que coloca a questão das gerações dentro de um sistema social inclusivo e não essencialista.

Feixa e Leccardi (2010) apontam ainda uma outra perspectiva sobre as gerações e ressaltam que, sociologicamente, não há padronização do tempo para medir ou prognosticar o ritmo, a dimensão e a caracterização das gerações. Outrossim, as gerações configuram-se em

pluralidades históricas, inseridas em processos econômicos, políticos e culturais que vão se metamorfoseando a partir de continuidades e descontinuidades, memórias que atravessam tempo e espaço.

Necessário se faz compreender a questão das gerações como construtos socialmente dados. Assim, suas pluralidades vão se produzindo e se diferenciando nos contextos socioculturais.

Costa Junior e Couto (2015, p. 1311) relacionam geração a outras categorias como fundamentação para discutir o lugar da geração nas trajetórias de vida dos sujeitos. Apontam, dessa forma:

(...) um percurso analítico poderia compreender: 1) a situação de classe social que define trajetórias possíveis e experiências compartilhadas dentro dos grupos etários, considerando-se que no contexto brasileiro os condicionantes de classe social são, entre os grupos mais vulneráveis, inseparáveis das identidades étnico-raciais; 2) as relações de poder vivenciadas no contexto privado, mediadas pelas relações de afinidade/parentesco e afetividade-sexualidade, ou no contexto público, especialmente nas relações de trabalho e lazer, ambos contextos atravessados pelos condicionantes geracionais, de gênero e pertencimento de classe; 3) as experiências simbólicas e concretas condicionadas ao processo maturacional e etário vistas a partir das conjunturas socioeconômicas vigentes que segmentam espaços e estabelecem expectativas sociais segundo classe social, idade e gênero.

A escola como um dos lugares de produção sociocultural traz em sua história essas pluralidades, mas, muitas vezes, em seus dispositivos disciplinadores¹ ignora a diversidade. A escola produzida e reproduzida por adultos, parece conceber a homogeneização dos adolescentes como meio de formá-los. Essa formação parece um equívoco, posto que, na pesquisa de campo, observou-se que ela divide, separa, exclui, enquadra. Na pesquisa de campo foi recorrente nos discursos dos entrevistados questões relativas à geração. Os professores referiram a categoria adolescência para designar os alunos do quinto ao nono termo, o que foi entendido e mantido como foco geracional no estudo.

Assim, “para cada um o mesmo tempo é um tempo distinto, quer dizer, uma época distinta de si mesmo, que é partilhada com seus coetâneos” (WELLER, 2010, p.210).

¹ “Em qualquer sociedade, o corpo está preso no interior de poderes muito apertados, que lhe impõem limitações, proibições ou obrigações” (FOUCAULT, 2004, p. 126). Para o autor, os micropoderes perpassam todo o corpo social, acarretando em transformações e modificações de condutas nos indivíduos.

O autor refere-se à noção de enteléquia² geracional ao desenvolver uma análise sociológica sobre a questão geracional. Apesar disso, Weller (2010) afirma que, debruçando-se no conceito geracional de Mannheim, pertencer a uma determinada geração não significa estar estruturado à uma base biológica que determina comportamentos. Ou seja, a questão sociológica de sobre as gerações está intrinsecamente ligada ao âmbito sócio histórico, o que gera, na boa lógica, características específicas das vivências, pois as pessoas e o mundo social interferem-se mutuamente:

Ao discutir a necessidade de transmissão constante dos bens culturais acumulados, há o papel e o desafio das gerações mais velhas em relação às mais novas assim como das instituições de ensino. Uma educação e um ensino adequados (no sentido da transmissão completa dos centros de vivência necessários para o conhecimento (ativo) tornam-se difíceis, uma vez que a problemática vivencial da juventude está voltada para adversários diferentes dos de seus professores (WELLER, 2010, p. 540).

Nesse sentido, foi adotada a referência de Costa Junior (2014) acerca das questões geracionais como categoria atada aos processos sócio históricos que demandam um olhar sobre as dinâmicas das fases de vida articuladas dentro de um processo cronológico, mas não necessariamente funcionam com essa constância e sequenciamento aparentemente natural. Os valores, as ideologias e representações geracionais se articulam em momentos historicamente marcados, mas parece haver um dinamismo quase atemporal, em que as gerações se flexionam e se interferem mutuamente. Para Costa Junior (2014, p. 55):

De forma simultânea e correlata com as relações de classe, gênero e as gerações informam de forma permanente ou circunstancial a forma como os seres humanos lidam com os fenômenos humanos e com a natureza. Atualmente, a questão das gerações tem despertado o interesse dos debates nas diferentes ciências humanas, destacando-se, nesse campo, as discussões acerca da juventude [...]. Diversos critérios são utilizados [...] e implica processos de socialização e desenvolvimento do indivíduo, sendo tais processos uma construção social embasada em padrões normativos.

Ao assumir posicionamentos violentos na dimensão sócio relacional as gerações inserem-se numa estrutura social que é subjetivamente determinada para prestigiar o sentimento geracional que se flexiona com gênero. Daí decorre a construção justaposta de gerações e identidades diversas. Por isso a importância de olhares para a existência da

² A realização plena e completa de uma tendência, potencialidade ou finalidade natural, com a conclusão de um processo transformativo até então em curso em qualquer um dos seres animados e inanimados do universo.

interação social, a estrutura social dinâmica, a história e suas continuidades e descontinuidades, para compreender que a geração não pode existir ou ser analisada a partir da ideia de um fenômeno social localizado. Para Oliveira e Tavares (2013), compreender o processo geracional implica em compreender a reprodução social, suas injunções e os movimentos nas relações de desigualdade e dominação. O lugar social dos indivíduos, das gerações diferentes e também dos contemporâneos está para além do tempo e implica em uma identidade social.

Ortega y Gasset apresenta geração como uma forma de compromisso entre a massa e o indivíduo. Ou seja, embora haja diferenças ideológicas entre gerações, essas estão costuradas ao seu tempo e cultura (ORTEGA y GASSET, 1999). E ainda que a “idade não é uma data, mas uma área de datas, período que serve ao homem para trabalhar ativamente projetando seu próprio modo de vida” (ORTEGA y GASSET, 1999, p. 276). A categoria juventude é uma construção sócio histórica que resulta do construto social de sociedades determinadas, em processo de permanente mudança e ressignificações.

Ariès (1978) aponta um sentimento de infância como sendo uma expressão moderna, uma tomada de consciência assegurada pelo conceito de socialização que nasce no âmbito da educação. Dessa forma, a relação aprendizado-socialização norteia-se por uma configuração própria da experiência moderna. Parece construir-se aí uma ideia de cristalização social da infância pela escolarização e a decorrente separação entre adultos e infância (como seres em formação, portanto, idade é vista como elemento de gestão).

Para Touraine (1993) a definição da infância (e, caminhando junto, a da adolescência) enquanto fases da vida, tornam-se não apenas uma construção cultural, mas uma categoria administrativa, jurídica e institucional (...).

As diferentes fases da vida, tornam-se hierarquizadas e a adolescência é apontada como uma construção, um fenômeno histórico, tal qual a infância, a velhice e o “reino” adultocêntrico. O adolescer se produz através dos vários olhares projetados a esta realidade da vida humana, em seus entremeios, emaranhados e construtos (AZEVEDO, 1998). Uma das vivências que tendem a ser aprisionadas, engessadas nessa etapa da vida é a sexualidade do adolescente que, quando permitida, está encarcerada nas formas heteronormativas e de produção de bens, o que alimenta e mantém, através das expressões sexuais, o mundo social com a sua “forma-verdade” de ser (patriarcal, elitista).

Em relação ao ambiente escolar, há uma significância no universo relacional dos adolescentes e assim, quando o adolescente não se sente pertencente e/ou não se sente bem na

instituição ou não gosta de suas relações, os estudos têm apontado para sentimentos de insatisfação e para comprometimentos de ordem física e emocional, com sérios riscos à saúde (SANTOS, 2015). Por isso, o *bullying* como preocupação para a área da saúde necessita de estudos, de caráter epidemiológico, que identifiquem variáveis dos comportamentos, o que viabiliza ações a respeito dessa violência junto aos adolescentes ao vivenciar situações de conflito e violência e também pode compor um aparato metodológico- dialógico para as estratégias delineadas nos projetos pedagógicos das escolas e, sobretudo, na elaboração de ações que produzam o pensar, a reflexão e que, sobretudo, coloquem a violência entre os adolescentes em pauta na comunidade escolar e que se possa estender essas ações para a comunidade no entorno das escolas.

Estudos têm apresentado algumas consequências do *bullying* entre adolescentes. Essas consequências encontradas na literatura foram confirmadas na maioria dos relatos dos professores entrevistados como uma constante importante e de impacto na vida dos adolescentes. Entre elas, destacam-se: baixos níveis de empatia, consumo de substâncias psicoativas, níveis rebaixados de autoestima associados, sintomas níveis mais elevados de *stress* psicológico, dificuldades de resolução de problemas, percepção de identidade social prejudicada (LOPES NETO, 2011).

Malta *et al* (2011, p. 3069) trazem importante contribuição para a compreensão da relação *bullying* e saúde quando apresentam que “a violência presente nas escolas se refere a um fenômeno complexo e tem afetado a vida cotidiana, como uma ameaça diária à integridade física, psíquica e da dignidade humana”. Também apresentam as manifestações da violência no ambiente escolar como fator de comprometimento na qualidade de vida dos adolescentes brasileiros.

3.3 A compreensão da relação entre *bullying* e saúde

Schraiber, d'Oliveira e Couto (2006) apontam os organismos internacionais como importantes meios de veiculação das questões e discussões acerca da relação violência-saúde.

A Organização Mundial da Saúde (OMS) em documento denominado Relatório Mundial sobre Violência e Saúde de 2012 possibilitou a visibilidade dos processos que demandam um enfrentamento da violência como problemática plural, profundamente conectada com questões de saúde. As autoras referem que o documento traz à luz novas formas de olhar as populações e, sobretudo tratar o diagnóstico, considerando a violência como um aspecto, entre tantos outros, vinculados às questões de gênero, raça/etnia. Um novo olhar paralelo às desigualdades sociais e econômicas se imprimiu nas discussões sobre violência. Dessa forma, os conceitos de violência pautados na família, nas gerações e nas classes sociais foram ampliados.

No Relatório, a OMS propõe, ainda, o reconhecimento da violência invisibilizada, seja porque não resulta em óbito ou não é considerada grave, seja porque permanecem sem denúncia. Mas, no que tange aos aspectos subjetivos, tais como danos psicológicos, opressão, tirania, parece haver uma cronificação dos abusos, principalmente nas relações intrafamiliares. As variações da violência muitas vezes não denunciada (física, psicológica, sexual, privação e negligência) acometem em grande parte, mulheres, crianças e idosos (ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE, 2012).

Ainda de acordo com Schraiber, d'Oliveira e Couto (2006) os estudos não discutem questões relativas a etnia e raça, tampouco apresentam trabalhos que apontam aspectos relacionados à prevenção da violência e o papel da saúde como foco de pesquisa e intervenção em ações preventivas.

Silva (2010), apresenta dois caminhos que resultaram dos seus estudos sobre as vítimas de *bullying* na adolescência que denominou reação adoecedora e reações transcendentais. No primeiro, reação adoecedora, a autora refere-se à fragilidade interna que já é um traço da personalidade das vítimas e que são sinalizadas, o que é percebido pelo agressor, que se aproveita dessa condição da vítima. Refere ainda que em seus trabalhos clínicos tem atendido adolescentes que apresentam-se muito afetivos, sensíveis, senso moral e níveis de inteligência elevados. Quando esses adolescentes não conseguem estabelecer redes de relacionamento e de acolhimento, podem baixar seus níveis de autoestima e seu poder de resiliência.

Quando a Silva (2010) trata das reações transcendentais, refere-se àqueles adolescentes que, frente ao *bullying*, conseguem transformar dor, mágoa e sofrimentos em elementos de superação (transcendência), chamados pela autora então de excluídos

resilientes. Porém, mesmo assim, as marcas da violência sofrida impregnam o adolescente e, de alguma forma desencadeiam cicatrizes que podem no futuro voltar a persistir como dor.

Em termos da saúde mental, observa-se em estudos de Silva (2010) que há variações nos tipos de sintomas e transtornos afetivos, além de graus diferenciados em cada adolescente. Os sintomas psicossomáticos são muito frequentes, tais como cefaleia, cansaço crônico, insônia, desatenção, náuseas, diarreia, palpitações, alergias, asma, tensão muscular, o que quase sempre tem interferência direta nos prejuízos que os alunos têm em sua atividade escolar e pessoal diariamente.

Há também a relação entre vitimização por *bullying* e o diagnóstico de transtorno do pânico, com uma incidência muito significativa entre os adolescentes, acompanhado de fobia social, transtorno de ansiedade generalizada, depressão, anorexia e bulimia. Outros diagnósticos também se agregam à problemática, tais como o desenvolvimento de transtorno afetivo bipolar, a esquizofrenia e, não raro, mas menos frequentes, o suicídio e o homicídio.

Os estudos de Cabido *et al* (2012) vêm ao encontro de Silva (2010) e contribuem com o presente estudo porque trazem dados sobre as consequências a longo prazo, tais como, alto risco de desenvolver problemas de saúde mental, depressão e persistência de baixa autoestima, ideação suicida, tentativas de suicídio ou suicídio, obsessões, compulsões, pensamentos bizarros, diminuição total do interesse na escola e abandono escolar, violência contra os outros, comportamentos auto lesivos e de risco, dificuldade em estabelecer relações pessoais e profissionais.

4. METODOLOGIA

4.1 Os fundamentos e as características da investigação

Na metodologia da investigação tive como base teórica o olhar do construcionismo social, marcadamente presente nas pesquisas brasileiras e que se constitui como produção teórica que ganhou destaque na literatura internacional, sobretudo na Psicologia nas últimas décadas. Tal produção teórica parte de críticas ao fazer científico, ou seja, as propostas construcionistas buscam ressaltar a especificidade sociocultural das formas de produção de conhecimento sobre o mundo, valorizando uma postura crítica e reflexiva.

O construcionismo apresenta caráter comprometido com os processos histórico culturais, desconstruindo a ciência como uma descrição objetiva e acurada da realidade, relativizando a linguagem científica como sustentadora da verdade absoluta. É nesse contexto que se estrutura o pensamento construcionista.

Os principais autores considerados construcionistas (BURR, 1995; NIGHTINGALE e CROMBY, 1999; GERGEN, 1999) trazem a perspectiva principal dessa abordagem como uma especificidade cultural e histórica das formas de se conhecer o mundo que pressupõe que a realidade não necessariamente condiz com as representações linguísticas que a descrevem. Mas, ao se adotar determinada palavra para significar fenômenos, realiza-se uma opção que distingue tal realidade de formas específicas.

Para os autores desta corrente, as descrições do mundo não guardam correspondência com uma realidade situada para além das formas de dizê-la, mas são, elas próprias, maneiras de construção desta realidade. Outrossim, os autores destacam uma primazia dos relacionamentos humanos na produção e sustentação do conhecimento sobre o mundo que são resultado dos significados construídos em relacionamentos culturalmente, ou seja, o significado das palavras é decorrente do seu uso social, das formas pelas quais são utilizadas

nos relacionamentos existentes. Nessa abordagem, entende-se que há interligação entre conhecimento e ação, visto que as diferentes formas de descrever o mundo implicam diferentes formas de ação social. Assim, a manutenção de determinadas tradições depende do processo contínuo de produção de sentido. Necessário se faz repensar aquilo que é dado como certo nas formas de pensar e perceber o mundo: compreender o mecanismo de determinadas descrições e maneiras de pensar, para que servem, em que situações e para quem.

Portanto, o olhar construcionista se adequou ao estudo porque considera e valoriza uma postura crítica e reflexiva na perspectiva de que a produção do conhecimento se dá a partir do conjunto de práticas e condições sócio históricas nas quais estão inseridos os indivíduos e grupos, promovendo nesses uma postura crítica constante sobre as formas de descrever o mundo.

A pergunta problema que norteou, orientou, dimensionou e subsidiou a análise da pesquisadora acerca das narrativas construídas na ocasião das entrevistas foi: de que forma a violência vivida entre os adolescentes no âmbito escolar é representada e emerge no discurso dos docentes como *bullying* e quais as conexões desse fenômeno com questões de gênero, geração e saúde?

Como pressuposto teórico inferiu-se no presente estudo que os docentes considerariam *bullying* como um tipo de violência cujo conceito foi criado para criminalizar brincadeiras que sempre existiram e que contemporaneamente foi nomeada e supervalorizada. Além disso, os docentes associariam a ideia de violência psicológica como *bullying* que incide principalmente na saúde mental dos adolescentes e que os meninos cometeriam mais *bullying* do que as meninas. Também se pressupôs que os docentes entenderiam o *bullying* como um fenômeno que sempre existiu, mas que na geração atual tem tido uma importância exagerada.

Esta pesquisa teve como fundamento o método qualitativo. As bases desse método oferecem melhor exploração da subjetividade como objeto de conhecimento. Não se trata de produzir generalizações, mas analisar o fenômeno investigado a partir do contexto psicossocial (NOGUEIRA-MARTINS e BÓGUS, 2004).

Os estudos qualitativos descrevem os fenômenos pesquisados, com vistas a compreensão da dinâmica vivida por grupos sociais, bem como as particularidades do comportamento individual (DIEHL e TATIM, 2004). Ainda, os mesmos autores caracterizam a pesquisa qualitativa representada através de dados coletados nos contextos constitutivos do fenômeno, com análise de dados construída no processo de levantamento deles, com estudo

descritivo e interpretativo à luz dos significados dos próprios sujeitos, em que a interação entre pesquisador e pesquisado é fundamental.

As experiências vivenciadas na escola pelo professor e suas representações sobre o contexto escolar em relação ao *bullying* foram coletadas por meio da técnica de entrevista semiestruturada. A entrevista semiestruturada seguiu um roteiro pré-determinado a partir do objetivo da pesquisa que é compreender como o *bullying* entre os alunos e alunas do 6º ao 9º ano da rede pública de ensino em um município do interior paulista aparece/ emerge nas representações de violência no âmbito escolar na perspectiva dos docentes e como essas representações fazem conexão com saúde, gênero e geração.

Para Manzini (2003) a entrevista semiestruturada tem como característica questionamentos básicos que são apoiados em teorias e hipóteses que se relacionam ao tema da pesquisa. Os questionamentos dariam frutos a novas hipóteses surgidas a partir das respostas dos informantes. O foco principal seria colocado pelo investigador-entrevistador. A entrevista semiestruturada “[...] favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade [...]” (TRIVIÑOS, 1987, p.152), além de manter a presença consciente e atuante do pesquisador no processo de coleta de informações.

A amostra de professores da rede pública de ensino foi estabelecida no projeto na área de abrangência da cidade de Araçatuba em duas escolas de Ensino Fundamental, comportando os professores de 6º a 9º ano, de ambos os sexos, em atuação na escola no momento, de fevereiro de 2014 a dezembro de 2015. Nesse tipo de metodologia empregada, a definição *a priori* do número de sujeitos pesquisados não é possível. Guiando-me pelo critério de saturação, amplamente utilizado em investigações qualitativas na área da saúde por ser uma ferramenta de aplicabilidade bastante prática (FONTANELLA, RICAS e TURATO, 2008), o número final de entrevistados foi de dezoito docentes de ambos os sexos, sendo doze mulheres e seis homens que aceitaram participar da pesquisa durante o período de coleta dos dados. O fechamento amostral, de acordo com o critério de saturação, ocorreu quando as informações obtidas apresentaram uma redundância característica ou repetição em termos de conteúdo e sentido atribuído à fala dos sujeitos.

As escolas estaduais onde foram realizadas as pesquisas têm características bem diversas, o que definiu um dos critérios para a escolha dos campos de pesquisa. Outro critério importante foi a região onde se localiza cada escola. A escola A está situada em um bairro de periferia, cujos alunos e a maioria de funcionários e professores residem em bairros

localizados nas imediações da escola ou em zona rural. A escola B está situada em uma região central do município, sendo que suas demandas são alunos com poder aquisitivo maior e de vários bairros, preponderantemente centrais/urbanos.

A pesquisa de campo teve início em junho de 2014 e perdurou até dezembro de 2015. Inicialmente foi realizado contato telefônico com a diretoria das escolas para agendamento de um primeiro encontro. Na reunião foi descrito o Projeto para os diretores, bem como negociadas as formas de contato com os professores e professoras a fim de convidá-los para a participação na pesquisa. Posteriormente, na escola A foi marcada uma reunião com todos os professores. Nesse momento apresentou-se o projeto, detalhando que a participação nas entrevistas seria voluntária. Assim, foram marcadas entrevistas com cada professor e professora que mostrou interesse em participar do estudo. O agendamento foi realizado a partir da disponibilidade dos entrevistados. Na escola B o diretor acompanhou uma conversa individual com cada professor e professora para realizar o convite e agendamento para a participação no estudo. Com aqueles que demonstraram interesse em participar foi agendada entrevista. Quatro professores se recusaram em participar do estudo, justificando a recusa pela falta de tempo, tendo em vista sua carga horária distribuída nos três períodos.

Inicialmente, o estudo pretendia entrevistar vinte professores de ambos os sexos, que estivessem trabalhando na escola, junto aos alunos e alunas do sexto ao nono ano. Foram contatados um total de 32 professores nas duas escolas. Porém, no decorrer da pesquisa de campo, algumas dificuldades se entropuseram na realização das entrevistas. Embora o estudo tenha previsto um total de vinte entrevistas, foram realizadas 18 delas, tendo em vista as dificuldades de agendamento, recesso, a negativa em participar mesmo após agendamento e ausência dos entrevistados nos horários combinados. Cada entrevista teve duração de quarenta a sessenta minutos. Oito entrevistas foram realizadas no ambiente escolar e uma na residência da professora.

Todas as entrevistas foram realizadas pela pesquisadora executante, com base em roteiro (Anexo 3) elaborado e pré-testado em etapa anterior. O roteiro versou sobre representações dos professores e professoras acerca dos comportamentos dos alunos e alunas num primeiro eixo. Nesse mesmo eixo foram investigadas as representações que os professores e professoras tinham sobre meninos e meninas no ambiente escolar, bem como a participação destes nas atividades da escola e sua relação com professores, funcionários e gestores. No segundo eixo o roteiro previu questões pontuais a respeito da violência no ambiente escolar, explorando se e como os entrevistados caracterizam os episódios

vivenciados na escola como *bullying*, as diferenças percebidas em relação a gênero, a percepção sobre as diferentes gerações e, finalmente, suas implicações na saúde dos adolescentes.

As entrevistas foram realizadas no ambiente escolar, com exceção da entrevista da professora que chamamos Maria que me recebeu em sua casa. As entrevistas tiveram duração média de quarenta a setenta minutos. Aquelas realizadas nas escolas tiveram momentos de interrupção por excesso de barulho em intervalos, pela entrada e saída de outros professores nas salas que foram disponibilizadas (laboratório de biologia, sala dos professores, coordenação e direção).

Os professores optaram por agendar as entrevistas em seus horários chamados janela, momento em que eles não estavam em sala de aula, mas deviam cumprir horário ficando disponíveis para atividades extraclasse ou substituição de outros professores que faltavam.

As transcrições das entrevistas foram feitas por um aluno e uma aluna do oitavo semestre do curso de Fisioterapia do UniSALESIANO - Araçatuba, treinados pela pesquisadora executante e remunerados para essa atividade. A conferência das transcrições foi realizada pela pesquisadora executante.

A vivência no espaço escolar, nos momentos de espera pelos horários agendados, permitiu a observação do cotidiano da escola e suas especificidades, o que contribuiu para a condução das entrevistas e a análise das representações que emergiram na fala dos professores e professoras. A observação *in loco* contribuiu para esculpir uma análise que compreende os atores e as rotinas relatadas pelos entrevistados.

Na análise das informações coletadas nas entrevistas semiestruturadas foi adotado o método de análise temática de conteúdo, considerando a interpretação de sentidos fundamentada em princípios dialéticos e histórico-culturais visando interpretar a conjuntura, as razões e as lógicas das falas, bem como as ações e inter-relações estabelecidas com o coletivo e a instituição (MINAYO, 1993).

Assim, a análise seguiu o roteiro das entrevistas semiestruturadas que foram caracterizadas e definidas na metodologia desse texto (modelo de entrevista apresentado no anexo 3), buscando-se proceder um percurso analítico que inicia-se com uma leitura analítico-interpretativa das respostas dadas às questões colocadas aos entrevistados, a identificação e o recorte dos temas que emergiram nessas entrevistas, identificando e buscando problematizar as ideias implícitas e explícitas nos discursos dos participantes do estudo. Posteriormente, buscou-se produzir reflexões a respeito dos sentidos (socioculturais)

expressos nas falas dos professores e professoras entrevistados e a promoção de um alinhamento da discussão com as referências conceituais da pesquisa.

O percurso analítico interpretativo consistiu nas seguintes etapas:

1. Leitura analítico-interpretativa;
2. Identificação e recorte dos temas emergentes no material coletado;
3. Identificação e problematização das ideias explícitas e implícitas nas entrevistas;
4. Promoção do diálogo entre as ideias problematizadas e as referências conceituais da pesquisa;
5. Composição de síntese interpretativa, relacionando fundamentação teórica adotada e dados empíricos.

4.2 Os aspectos éticos

Anteriormente ao desenvolvimento da pesquisa, o projeto foi submetido à avaliação de Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de São Paulo- USP, em cumprimento dos preceitos da Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde. O CEP FMUSP aprovou o Projeto e o número do protocolo é 283/13.

Com base nesses preceitos, para a coleta de dados a partir das entrevistas semiestruturadas usou-se o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Anexo 2) para assegurar os cuidados éticos, bem como informar os participantes do estudo em linguagem clara e acessível, para que a participação dos informantes se desse de modo consciente e seguro.

Inicialmente foi realizado contato direto com os professores e agendados horários para as entrevistas, de acordo com a disponibilidade de cada um. Todas as entrevistas foram realizadas no ambiente escolar, em momentos em que os professores estavam em intervalos de mais de cinquenta minutos entre as aulas que ministram. O TCLE então, foi lido pela pesquisadora e, após sua compreensão, solicitava-se a assinatura como “aceite” de participação do (a) entrevistado (a).

5. O UNIVERSO PESQUISADO

5.1. Caracterizando os professores e professoras entrevistados(as)

As entrevistas foram realizadas com seis professores e doze professoras que atuam na rede pública de ensino com tempo total de dedicação à docência entre um e dezoito anos; a maioria deles leciona em mais de uma escola para complementação de carga horária e/ou renda. Alguns professores lecionam nos três períodos, o que, segundo eles, causa um nível de estresse e, conseqüentemente inúmeras doenças advindas da sobrecarga de trabalho.

Os entrevistados tinham entre 25 e 39 anos. Todos os professores e professoras estão na escola há mais de um ano e, em média, há 5 anos lecionando nas escolas participantes do estudo. Todos os entrevistados se auto declararam brancos, com formação superior específica em sua área de docência, sendo que alguns possuíam especializações, outros cursos de graduação em Pedagogia e um deles defendeu a dissertação de mestrado no semestre passado.

Praticamente todas as entrevistas foram realizadas nas escolas em horários chamados “janela” pelos professores, sendo apenas uma entrevista realizada na residência da professora. A escolha pelo espaço institucional partiu dos professores, justificando que assim poderiam ter o tempo necessário para a realização da entrevista sem prejuízo de seu tempo de descanso. A maioria dos professores tem carga horária divididas nos três períodos e em várias escolas, o que impediu encontros fora do ambiente escolar.

O quadro abaixo possibilita melhor visualização da caracterização dos entrevistados. Os nomes originais dos entrevistados foram preservados, pois esse foi um dos cuidados discutidos na apresentação da pesquisa e na assinatura do TCLE. As disciplinas ministradas eram diversas, tais como História, Geografia, Ciências Biológicas, Língua Portuguesa, Matemática, Artes e Língua Inglesa.

NOME	IDADE	SEXO	TEMPO DE DOCÊNCIA	ESCOLA
1. Ana	33	Feminino	3 anos	A
2. Ederson	25	Masculino	1 ano	A
3. Joana	33	Feminino	9 anos	B
4. Zélia	38	Feminino	18 anos	B
5. Fátima	43	Feminino	15 anos	A
6. Tânia	31	Feminino	9 anos	A
7. Maria	40	Feminino	20 anos	A
8. Marcos	35	Masculino	12 anos	B
9. José	32	Masculino	5 anos	B
10. Eduardo	33	Masculino	10 anos	B
11. Marta	34	Feminino	3 anos	B
12. Juliane	32	Feminino	6 anos	B
13. Sandra	42	Feminino	15 anos	B
14. Alberto	49	Masculino	18 anos	A
15. João	51	Masculino	20 anos	A
16. Silvia	32	Feminino	3 anos	B
17. Lúcia	26	Feminino	2 ano e meio	A
18. Fabiana	37	Feminino	6 anos	A

Segue a descrição de cada entrevistado, tais como sua formação, suas pretensões em relação à carreira na escola, atividades fora da sala de aula e outras informações que cada um avaliou importante citar.

Ana: Sexo feminino, 33 anos, professora de Português, Inglês e Libras e também possui graduação em Pedagogia. Está lecionando nesta escola há dois anos e meio, mas é docente na rede pública há três anos. Além da sala de aula, a professora realiza atividades de alfabetização para os primeiros 4 anos do Ensino Fundamental, com projetos voltados para os alunos com maior dificuldade de aprendizagem

Ederson: Sexo masculino, 25 anos, com graduação em Matemática e mestrado em Engenharia Elétrica. Leciona na rede pública há 1 ano e está na cadeira de matemática desta escola desde março de 2014. O entrevistado não realiza atividades extraclasse, pois trabalha em outra escola, ficando praticamente os três períodos em sala de aula. Refere que estudou para ser professor e que adora ensinar e se sente muito realizado quando ensina e percebe evolução na aprendizagem dos alunos.

Joana: Sexo feminino, 33 anos, possui graduação em Ciências Biológicas, mas não está atuando em sala de aula, pois, atualmente realiza um trabalho como professora mediadora na escola. Esse projeto visa colaborar com a gestão da escola, mediando conflitos entre alunos, com as famílias e na relação professor-aluno e professor-professor. O estado não exige nenhuma formação específica para esse cargo, sendo que o professor mediador é indicado pela própria gestão da Unidade Escolar. No total, a docente trabalha como professora na rede pública há nove anos, mas está há quatro na escola pesquisada, sendo mediadora há 2 anos e meio.

Zélia: Sexo feminino, 38 anos, com graduação em Ciências Biológicas, mas refere que gostaria de se especializar em Saúde Pública. Leciona na rede pública há dezoito anos, mas está na docência na escola pesquisada há três, pois veio de São Paulo para o interior. Leciona Ciências e Matemática atualmente. Também participa contribuindo com o Programa Escola da Família que acontece nos finais de semana. É zeladora da escola, então reside em uma casa dentro do espaço escolar e refere sempre contribuir substituindo professores, ajudando no programa de informática, cuidando de alunos que são tirados das salas de aula por algum comportamento considerado inadequado (brigas, ofensas, falta de material).

Fátima: Sexo feminino, 43 anos, graduação em Educação Artística e complementação em Artes Plásticas. É professora na rede pública há quinze anos e está lecionando na escola

pesquisada há seis anos. Leciona a disciplina de Artes, além de coordenar um projeto sobre cinema e alguns projetos pontuais com teatro, danças, música e artes visuais.

Tania: Sexo feminino, 31 anos, graduação em Letras e em Pedagogia e pós-graduação em Psicopedagogia Institucional. Leciona inglês e português. Trabalha na rede pública há nove anos e na escola particular há 18 anos com a disciplina de inglês. Na escola pesquisada a professora está trabalhando há um ano com as disciplinas de português e inglês. Também participa do projeto intitulado “Professor de Apoio a Aprendizagem”, ficando disponível na escola por algumas horas/aula para eventual falta de um professor. Então, a entrevistada substitui aquele professor, independente da disciplina do professor que faltou.

Maria: Sexo feminino, 40 anos, graduação em Matemática e Pedagogia, mestrado em Educação Matemática, professora na rede pública há vinte anos, sendo quatro na escola pesquisada. Foi coordenadora de Ensino Online, com a responsabilidade de dar apoio à capacitação dos professores em cursos online. Atualmente está prestando concurso para Direção Escolar. No Ensino Superior, leciona Cálculo I, II e III há 12 anos.

Marcos: Sexo masculino, 35 anos, com graduação em Matemática e Pedagogia. Está cursando pós-graduação em “Inclusão” e outra em “Matemática”. Leciona na rede pública há 12 anos e está na escola pesquisada há oito meses na docência na disciplina de matemática. Há dois meses assumiu a vice direção em substituição, mas em janeiro voltará para o cargo de professor.

José: Sexo masculino, 33 anos, graduação em Artes e Pedagogia. Leciona Artes na escola há dois anos, mas está na rede pública há cinco anos, aproximadamente. Realiza atividades vinculando História da Arte e a prática do teatro.

Eduardo: masculino, 33 anos, graduação em Jornalismo e História, leciona História há 2 anos na escola pública. É professor universitário, trabalha com projetos ligados a Arte e Fotografia na escola junto aos alunos do sexto ao nono ano.

Marta: feminino, 34 anos, mestrado em educação, graduação em história, leciona História há 3 anos na escola pública, foi coordenadora em substituição por 4 meses em 2015. Atualmente está iniciando pós-graduação em Educação.

Juliane: feminino, 32 anos, mestrado em biomedicina, bióloga, professora universitária, leciona ciências biológicas há 6 anos na escola pública, atualmente é aluna especial em programa de doutorado. Pretende deixar a rede pública e, para isso, deve conseguir aumentar suas aulas na Instituição de Ensino Superior.

Sandra: feminino, 42 anos, docente na cadeira de biologia, está na escola pública há

15 anos e nessa escola atual há 3 anos. Também participa do projeto intitulado “Professor de Apoio a Aprendizagem”, ficando disponível na escola por algumas horas/aula para eventual falta de um professor.

Alberto: masculino, 49 anos, docente na cadeira de história, trabalhou na coordenação no ano de 2015, há 18 anos na escola pública e há 6 na atual escola. Não pretende investir em cursos pois, segundo ele, não está motivado em investir em sua formação dadas as situações sócio-políticas que se vive no país.

João: masculino, 51 anos, professor de artes, há 20 anos na escola pública e docente nessa atual escola há 8 anos. Participa dos projetos junto à coordenação para a inserção da comunidade na escola.

Silvia: feminino, 32 anos, há 3 anos é professora na rede pública e há 1 ano é professora universitária. Está na atual escola há 1 ano e 8 meses e leciona matemática, trabalha com apoio ao aluno em projetos extraclasse.

Lúcia: feminino, 26 anos, há 4 anos docente na escola pública e 2 anos e meio nessa escola. Leciona Língua Portuguesa. Realiza projetos em teatro juntamente com o professor de Artes, com alunos do nono ano.

Fabiana: feminino, 37 anos, há 6 anos leciona na rede pública, 3 anos na escola atual, leciona Artes, gestante, deixou os projetos com teatro e grafite temporariamente por problemas na gestação.

6. CONTEXTUALIZAÇÃO DO CAMPO E ANÁLISE DAS ENTREVISTAS

A análise dos dados obtidos nas entrevistas dividiu-se em dois momentos:

- 1 - Comportamento dos adolescentes na escola, tendo como subcategorias: Percepção dos professores sobre o comportamento dos adolescentes no ambiente escolar; Diferenças percebidas no comportamento de meninos e meninas; Participação dos adolescentes em atividades propostas pela escola; Relação entre adolescentes e funcionários, direção, professores na escola.
- 2 - Representações dos professores sobre o *bullying* no ambiente escolar, tendo como subcategorias: A representação do professor sobre o que é *bullying*; A percepção do professor sobre o fenômeno entre adolescentes no ambiente escolar; A percepção do professor acerca do comportamento de *bullying* (agressores, expectadores e vítimas) em meninos e meninas; A percepção do professor sobre as consequências do *bullying* na saúde de meninos e meninas.

6.1 Caracterização das escolas

Como já mencionado, as escolas foram escolhidas pela sua localização geográfica que, no município de Araçatuba-SP, recebe e abrange crianças e adolescentes das comunidades, bairros e seus arredores. Dessa forma, foi possível observar referenciais, práticas pedagógicas, caracterização dos alunos e contextos familiares muito diferentes entre si.

O foco da pesquisa versa sobre as questões relativas à violência no âmbito escolar vinculada à adolescência (6º ao 9º ano). Entende-se nesse estudo que o papel central da escola está na estruturação das relações sociais, pois a escola ao se inscrever no tempo-espço das

rápidas transformações contemporâneas, chama para o seu interior as tensões dos projetos institucionais externos. Nela, são reproduzidas e externalizadas rupturas sociais, conflitos familiares e tensões socioeconômicas. Ao ter como proposta a formação para a vida adulta e ao mercado, a escola promove novos condicionamentos sociais, seja nas práticas escolares ou em seus desdobramentos, uma "negação" da valorização humana, das diferenças e das minorias, quando responde às qualidades e às competências impostas pelo mercado.

A escola A está localizada numa região central e atende alunos dessa região, muitas vezes transferidos de escolas particulares por não acompanhar ou apresentar problemas de comportamento. Ali, pode-se perceber uma proposta, em tese, muito voltada para atividades comunitárias e para o empoderamento das famílias como forma de incluir, acolher e direcionar os alunos às rotinas pedagógicas. Porém, nos momentos vivenciados no campo de pesquisa, essas práticas pouco foram observadas, tendo em vista que a escola, que tem uma proposta de período integral, pareceu não praticar ações integrativas entre a comunidade escolar e os moradores do entorno geográfico. Os momentos de inclusão da família nos processos de participação nas propostas pedagógicas ainda são raros e resumem-se às reuniões de pais e algumas palestras abertas à comunidade em geral.

Conta com Ensino Fundamental e Médio de Ensino Integral das 7h30m às 16h30m (escola em tempo integral) e Ensino Médio Regular Noturno das 19h às 23h.

O Currículo Oficial do Estado de São Paulo, elaborado em parceria com os Professores da Rede é implementado pelos professores³ visto que, muitos deles relatam aos gestores, nas reuniões de trabalho pedagógico, serem insuficientes o seu conteúdo programático e, portanto, necessário complementar o conteúdo curricular com os livros didáticos do PNLD e PNLDEM, além de outras fontes. Os Professores, sejam de Ensino Fundamental ou Ensino Médio, utilizam os cadernos dos alunos de diferentes maneiras, alguns os trabalham na íntegra, outros, selecionam as atividades e exercícios que irão trabalhar, sempre dentro do proposto nos programas de ação e guias de aprendizagem, tanto na base comum quanto na parte diversificada. As atividades complementares estão alinhadas ao currículo propiciando a contextualização, especialmente nas disciplinas eletivas. Percebe-se que a implantação do currículo oficial representa um avanço para o salto de qualidade que a educação pública estadual do Estado de São Paulo necessita alcançar.

³ Dados referentes à implementação do Projeto Pedagógico foram extraídos de documento digitalizado ao qual tive acesso nas dependências da escola. Trata-se do projeto Pedagógico que está sendo atualizado.

O Programa de Ensino Integral desenvolve o currículo focando a valorização da educação pela oferta de um ensino de qualidade, valorização dos educadores, gestão escolar democrática e responsável, espírito de equipe e cooperação, mobilização, engajamento e responsabilização da rede, alunos e sociedade em torno do processo de ensino aprendizagem tendo a escola como centro irradiador da inovação e dentro dos princípios: 4 pilares da educação, educação interdimensional, pedagogia da presença, protagonismo juvenil. E das premissas: formação continuada, excelência em gestão, protagonismo juvenil, corresponsabilidade e replicabilidade, com a missão de formar os jovens autônomos, competentes e solidários.

A estrutura física da escola apresenta espaços muito amplos, com quadra poliesportiva, espaço de convivência, refeitório para as principais refeições do dia, mas as salas de aula são pequenas e muito quentes, o que muitas vezes não comporta o número de alunos (aproximadamente quarenta) em cada série. Não é raro observar alunos no pátio em horário de aula e, quando questionados sobre isso, referiam sempre à insalubridade do espaço da sala de aula, barulho, calor, o que, para eles, traz um desconforto que lhes impede de tomar parte nas atividades propostas.

Outra observação importante é em relação aos momentos em que os professores e professoras têm o que eles chamam de janela, que são horas/aula no meio do período que o professor se mantém na escola, porém fica sem aula atribuída. Nesses momentos, os professores aproveitam, segundo eles, para atualizar burocracias e preparar material para as aulas da semana. Todavia, percebe-se que nesse tempo o docente mantém uma rotina de se agrupar na sala chamada de sala pedagógica e pouco pensam ou planejam ações pedagógicas. Constantemente, nesse espaço, os docentes mantêm conversas que versam sobre as questões negativas do estado, da escola, dos agentes escolares, direção e coordenação.

Embora haja um Plano Pedagógico rico em ações importantes para a formação integral do aluno como ser político, o que se percebe é uma reprodução de espaços de vigilância, institucionalização e punição, tendo em vista a necessidade de manter uma ordem sob o olhar da força e das desigualdades de poder existentes e visíveis nas posturas dos agentes escolares em relação aos alunos. Em vários momentos, observou-se uma prática contraditória ao discurso sobre formação do aluno em preceitos de dignidade humana. O diretor da escola muitas vezes referiu-se ao aluno como marginal, bandido e houve momentos de observação de práticas muito violentas contra os alunos, tais como restrição ao relacionamento com os demais, revista das mochilas dos alunos para verificar a existência de

objetos supostamente pertencentes a outros, referência pejorativa às famílias para justificar comportamentos considerados inadequados ou humilhar alunos tidos como rebeldes. O uso da força física foi observado em duas situações em que os alunos se agrediram e, ao agir no sentido de separá-los, o agente escolar agrediu um dos alunos.

Embora as situações de violência no âmbito escolar tenham sido observadas entre os agentes escolares e os alunos, há um acolhimento muito relevante quando esses últimos apresentam demandas principalmente na relação familiar fragilizada. O que se percebe é que os agentes escolares não se apresentam preparados para pensar e agir sobre soluções possíveis, tornando quase sempre essas demandas como problemas policiais ou encaminhando para o conselho tutelar. Há então, nesses casos, um rompimento desse lugar de intimidade que se estabelece quando o aluno procura acolhimento. Para o próximo ano, a escola apontou como um dos objetivos buscar formação para professores, coordenadores e direção, além dos demais agentes escolares, na tentativa de se preparar para receber, acolher e buscar minimizar os conflitos trazidos pelos alunos, como forma de reinscrevê-los socialmente, ajudá-los a compreender os processos pelos quais passam.

A escola B, foi criada pelo Decreto 26.662, de 26, publicada a 27/01/1987 e instalada pela Resolução SE 50 de 09 de março, publicada no Diário Oficial do Estado de São Paulo em 10 de março de 1988, a partir de 21 de dezembro de 1987. Está subordinada à Diretoria de Ensino de Araçatuba. As modalidades e os níveis de educação estão descritos na Proposta Pedagógica da escola como: Ensino Fundamental - ciclo II – regular, Ensino Médio Regular e Ensino Médio EJA (Educação de Jovens e Adultos). Os períodos de funcionamento da escola são o matutino, das 7h às 12h20m, vespertino das 12h40m às 18h e período noturno das 21h às 23h.

Segundo a Proposta Pedagógica descrita no Projeto Pedagógico⁴ da escola são objetivos da unidade escolar: elevar, sistematicamente, a qualidade de ensino oferecido aos educandos, formar cidadãos conscientes de seus direitos e deveres, desenvolver integralmente o educando em seus aspectos físico, psicológico, emocional, social e intelectual, desenvolver a capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores baseados no Currículo do Estado de São Paulo, preparar para o trabalho individual e cooperativo, de forma autônoma e responsável, assegurar o direito de educação de todos os alunos, zelando por medidas de não exclusão escolar e de uma

⁴ O acesso ao Projeto Pedagógico da escola foi realizado com acompanhamento do diretor em material digitalizado na própria escola. Posteriormente, encontrei material semelhante em um blog com o nome da escola, mas o diretor referiu desconhecer o blog.

aprendizagem bem sucedida, usar todos os recursos disponíveis para a organização da escola e da sala de aula, com o objetivo de socialização dos conhecimentos básicos para todos os alunos.

O trabalho pedagógico⁵ está focado no Currículo do Estado de São Paulo, promovendo competências indispensáveis ao enfrentamento dos desafios sociais, culturais e profissionais do mundo contemporâneo e também a autonomia para gerenciar a própria aprendizagem (aprender a aprender) e para a transposição desta aprendizagem em intervenções solidárias (aprender a fazer e a conviver) deve ser a base da educação das crianças, dos jovens e dos adultos, que têm em suas mãos a continuidade da produção cultural e das práticas sociais.

No que se refere às ações de atenção e acompanhamento ao aluno, incluindo projetos sobre *bullying*, destaca-se a figura do Professor Mediador que, segundo descrito no Projeto Pedagógico, desenvolve as funções de:

- O professor mediador é um colaborador no ato de socializar o saber a todos os alunos, lutando pela permanência de todos na escola, independente da origem. O professor mediador promove interações, trabalha a heterogeneidade com diálogo e respeito, desperta nos alunos a vontade de aprender num processo de descoberta, produção, troca e cooperação.
- O professor mediador deverá exercer novos olhares, tanto de ponto de vista dos professores quanto dos alunos. O aluno vê o professor como parceiro na construção de seu conhecimento e precisa enxergar em si próprio e os seus colegas como colaboradores.
- O professor Mediador tem que zelar pela mediação pedagógica buscando abrir um caminho às novas relações do aluno: com os materiais, com o próprio contexto, com outros textos, com seus companheiros de aprendizagem, incluindo o professor, consigo mesmo e com seu futuro.
- O professor mediador não deve transmitir conhecimento como se estivesse pronto e acabado, mas sim favorecer o encontro com novos conceitos e contextos diversos. Ele faz sobressair o papel do aluno e o fortalece como sujeito na aquisição de seu conhecimento e objetivos, proporcionando-lhe elementos com os quais ele deverá trabalhar para crescer e se desenvolver como ser humano.

No decorrer do ano letivo são desenvolvidos os projetos da escola contidos no Plano

⁵ Dados extraídos do Projeto Pedagógico da escola, disponibilizado pela direção.

Gestão: Prevenção Também se Ensina, Caça Dengue, Campeonato Interclasse, Aniversário da Escola, Limpeza e Conservação do Prédio e do Patrimônio Público em Geral, Ética e Cidadania, Ser e Conviver, Além dos Muros da Escola, Dia das Mães, Festa Junina, Febre Alta, Semana da Pátria, Taça Integração. A escola oferece também, nos finais de semana, o Programa Escola da Família, que é a união entre unidade de ensino, pais e comunidades, o que simboliza um dos objetivos principais da proposta que permeia todo o programa pedagógico que vem sendo desenvolvido pela secretaria de Estado da Educação de São Paulo.

O Programa Escola da Família tem como os seus princípios: inclusão, no sentido do respeito às diferenças e da valorização da convivência pacífica e democrática e do acolhimento das diferentes situações sociais; participação, no sentido de vitalizar a interação entre alunos e educadores e definir em papel ativo para a comunidade no espaço escolar; autonomia, no sentido de alunos, educadores e pais participarem do projeto pedagógico, tendo como parâmetro a função social da educação escolar e levando em conta a realidade e as necessidades locais.

6.2 Percepção dos professores sobre os alunos: a imposição do contexto social e familiar no ser adolescente

A percepção dos professores sobre o comportamento dos adolescentes no ambiente escolar, manifestada em quase todas as entrevistas, refere-se a situações que envolvem agressividade física e/ou verbal, tanto entre os alunos, quanto dos alunos em relação aos professores. Assim, quando se trata de pensar o comportamento discente, os professores, em sua maioria, reportam-se a aspectos negativos dos adolescentes e responsabilizam as famílias destes pelos comportamentos mais agressivos dos alunos no ambiente escolar. Nesse sentido Tortorelli, Carreiro e Araújo (2010) apresentam, em seus estudos sobre a correlação entre *bullying* e famílias com história de violência que, sobretudo em relação aos meninos, quando se identifica altos índices de comportamentos violentos na escola, também percebe-se baixos níveis de empatia. Além disso, observaram que, nesses casos, as famílias são descritas como mais autoritárias e violentas.

[...] as vezes a gente não sabe o que passa dentro da casa, como é a base da família né e aí chega aqui também tá estressado, as vezes não quer nada com nada, as vezes não gosta da matéria né por que nem todas as matérias os alunos gostam, mais eu falo que assim a gente vai conquistando aos poucos e né eles acabam gostando, se identificando querendo aprender e assim vai [...] (Ana)

Em outro momento a mesma professora ainda culpabiliza a suposta falta de educação aos pais dos adolescentes, pois a responsabilidade em educar acaba sendo atribuída à escola.

Pôde-se perceber um comparativo da própria realidade escolar vivenciada na atualidade:

[...] os princípios por que assim antigamente o povo, a gente tem um pai educado e nós aprendia na escola, hoje não, os pais, alguns pais acham que os alunos é educado na escola né, então acham que a gente tem que educar, alfabetizar e tudo mais, e não mais a gente acaba fazendo um todo né, eu falo que a professora é tudo, se educa, você ensina, você compartilha e você demonstrando esse carinho pra eles também ele se acaba se identificando com você. (Ana)

Percebe-se, neste relato, aproximações à dimensão temporal e às diferenças entre gerações de professores e alunos. Alguns professores compararam sua geração com a atual, referindo-se ao passado como um momento melhor na relação entre os adolescentes e os professores.

Se, por um lado há diferentes representações dos professores e professoras entrevistados quanto ao seu pertencimento a uma determinada faixa etária (diferentes gerações), por outro, a compreensão que docentes têm sobre os adolescentes hoje na escola também é atravessada por questões relativas a aspectos de diferentes vivências geracionais. Nesse sentido, cada professor e professora entrevistado(a) vive e expressa opiniões, representações e valores distintos daqueles que pertencem à geração de estudantes inseridos na rede pública entre o quinto e o nono ano. E Mannheim (1968) abordou essas diferenças referindo que cada um vive com gente da mesma idade e de idades distintas em uma plenitude de possibilidades contemporâneas.

É o que se pode constatar nas falas a seguir. Essa tendência em comparar a própria educação recebida à realidade escolar presente também aparece no discurso do professor João ao responder à questão sobre o comportamento dos alunos percebido por ele no cotidiano escolar:

Eu tirava por quando eu estudava os alunos eram um pouco diferente, tínhamos interesse e respeito com o professor, né, e até com os próprios alunos a gente se respeitava. E hoje vendo os alunos assim, eu sinto muita falta de interesse deles, e pra dar aula graças a Deus assim já me elogiaram e quando eu comecei a dar aula, eu fiquei mau assim, só comigo que eles fazem isso? Indo pra sala dos professores, eu chego lá e vejo um professor chegando falando coisa pior que eu por exemplo.

No que toca o universo familiar, embora este não tenha constituído tópico específico do roteiro de entrevista, emergiu como tema recorrente nas falas. Na percepção dos professores o ambiente escolar tornou-se um espaço que aglutina todas as responsabilidades de formação dos alunos, apresentando a família como omissa, desorganizada, desestabilizada.

Em ambas escolas a família apareceu nas respostas dos professores e professoras como omissas no processo de educação dos alunos e das alunas, passando à escola responsabilidade pela educação global, como a formação do caráter, a orientação sobre sexualidade, gênero, violência e saúde.

[...] é bagunça, falta de respeito, você pede pra sentar tem aluno que olha e fala eu não vou sentar. Aí a gente não pode mandar tudo pra direção. Querendo ou não tem que tentar resolver ali, aí tem que ter uma conversa. Coisa que teria que ser de casa, mas a família tá desestruturada.

Interessante notar como o discurso da família como instituição desestruturada emergiu na fala de grande parte dos professores. Para compreender os sentidos dados a esta palavra/expressão, foi perguntado àqueles que se referiram às famílias dos adolescentes dessa forma, tendo como explicação que:

São alunos que vivem em situação de risco abandono familiar, pais e filhos usuários de drogas, famílias cujos os responsáveis estão recolhidos, estão presos, então são alunos bem vulneráveis. Alguns são acolhidos pelos próprios parentes, parentes mais próximos, avós, tios e tias. Se não há a possibilidade do acolhimento da família, eles são encaminhados para a casa abrigo. (Joana)

No conjunto das entrevistas foi muito recorrente relacionarem o considerado mal comportamento do adolescente às famílias cujos pais supostamente usam algum tipo de substância ilícita (quando os professores se referem a drogas, falam de substâncias ilícitas), bem como aos adolescentes que não só usam, mas também vendem (maconha e cocaína, principalmente, na própria escola ou nos arredores). Interessante notar como o foco da

preocupação dos professores esteve em apontar o quanto os adolescentes estão marginalizados, o quanto as famílias têm se esquivado e abandonado a responsabilidade pela educação ético/moral de seus filhos.

No que diz respeito ao comportamento geral dos próprios adolescentes, nenhum entrevistado atribuiu, de modo espontâneo, comportamentos positivos a estes. Embora os professores e professoras da escola A tenham se referido aos aspectos positivos no desenvolvimento pessoal dos alunos e alunas através da educação, em ambas escolas os alunos e alunas são representados como mal-educados, desinteressados e, sobretudo, moralmente malformados pelas famílias. Mesmo quando perguntados sobre as potencialidades, o discurso caminhava na direção de alguns enfrentamentos com desfechos positivos, porém retomava-se a questão da vulnerabilidade, da criminalização, da desmoralização, da insubordinação. Nesse sentido, a escola parece abster-se de olhar possibilidades e modos de vida diferentes daqueles referidos como ideais pelos professores e, sobretudo, patenteados pela própria vivência do que é ser adolescente que esses professores trazem de suas histórias de vida:

Às vezes o aluno vem pra escola, na grande maioria não tem aquela base familiar, então o aluno vem sem medidas pra escola, sem noção de respeito e aí aqui dentro da escola ele procurar estar praticando tudo o que ele vê lá fora. Então não tem noção de respeito entre colegas, professores. Não existe limite, responsabilidades. Até que o aluno vai se adaptando a essa rotina escolar, ao exemplo aqui, aí vem surgindo os conflitos, as discussões, e aí a gente tenta na medida do possível ir adequando e mostrando pra esse aluno que é necessário que ele se adeque a essas normas, essas medidas, para ele tenha um bom desempenho escolar e que ele possa viver corretamente. Geralmente ele mora em um bairro de periferia, onde tem pouco infra-estrutura ali. Pra que ele possa estar fazendo alguma atividade produtiva e acaba mais ficando na rua, vulneráveis a traficantes, a marginalização, então é... margem realmente do crime aí, a grande maioria dos nossos alunos, infelizmente vive nessa situação de risco. (Joana)

No discurso dos professores e professoras apareceu, inúmeras vezes, o comportamento de insubordinação, talvez uma característica muito própria da adolescência, vinculada à marginalização e à criminalidade, o que parece transformar a escola, de formadora à formatadora. Na perspectiva foucaultiana “o exercício da disciplina supõe um dispositivo que obrigue pelo jogo do olhar” (FOUCAULT (2011 [1975] p.165). De certo modo, pôde-se pensar a escola que controla e formata como uma forma de disciplinar os corpos por meio do olhar, assim, importa menos castigar, e mais fazer com que todos e também cada um sintam-se observado.

Alguns são bens solícitos, bem é... amigáveis, uma pequena quantidade né, mas muitos são bem é... sem limites mesmo, falta de respeito, é o mandar calar a boca, é aspereza que eles tratam o professor que faz desenvolver aí um ambiente aí que pode ser um conflito, que na maioria dos casos acontece. Por isso precisa ficar de olho neles, senão perde o controle, o respeito, assim... a escola tem que disciplinar. (Joana)

Em outra entrevista, outra professora referiu-se a uma expressão que ela entende como um contexto social desfavorável, em que há uma contaminação do suposto trabalho de educar da escola com o contexto social e familiar no qual os adolescentes se inserem:

[...] humanização é um grande problema. Em qualquer sala. Então muitas vezes, pra tirar isso deles é muito demorado... deve ser aos pouquinhos. Porque muitos deles querem se aproximar... querem... dialogar. Muitas vezes a questão familiar... 'n' problemas que as vezes o aluno traz de casa de violência... família que tá sem estrutura. Então isso tem em todas as sala: manhã, tarde e noite. Eles chegam quase bichos aqui. Muitas vezes a gente quando começa a pesquisar essas famílias, é problema de agressão, de violência, as vezes tem alguém na família que tá preso... se envolveu com o tráfico, né... ou na verdade o aluno não tem uma referência de pai e de mãe... as vezes o pai e mãe não tem aquele acompanhamento que seria fundamental, né. Questão do que? Aprendizado... as vezes você chama o pai, chama a mãe, uma semana não vem, chama na outra semana, não vem... aí o que que acontece realmente? Então as vezes em vez de pedir ajuda, né, tá com problema... eles criam outros problemas. Mas as vezes o aluno vem muitas vezes se proteger na escola. Em vez de na verdade, vir pra buscar o conhecimento, né.
Porque eles não aceitam as vezes, que a gente de fora, que não é família né... comece a colocar um contexto que as vezes pra ele é difícil pedir ajuda. (Zélia)

Em relação à noção de cultura/socialização que os professores trazem em suas representações, é importante salientar que em quase todas as respostas em que ocorreu a temática, parece que o entrevistado entende que a cultura ideal é aquela à qual ele próprio pertence. A maioria dos professores mencionou várias vezes que os alunos precisam aprender a se comportar e a viver no mundo social.

Mesmo não sabendo exatamente sobre as demandas familiares ou as realidades em cada situação familiar, é recorrente no discurso das pessoas entrevistadas a culpabilização da família, bem como apontamentos vagos a respeito de supostas agressões. Nesse sentido Fátima aponta:

Mas eu falo assim, que dependendo da família, nós temos dois. A mãe chega a pancada, a porrada, a bordoadada e aqui ele faz a mesma coisa com

o colega, não respeita, né, e a gente chama atenção, tenta conversar, a gente tenta né... falar pra ele o que ele pode, o que ele não pode. Mas não adianta. O trabalho do professor e o trabalho das gestoras fica... é amarrado.

Não sabe conversar. Os pais lá fora eles não conversam. Ficam o dia inteiro no serviço, chega a noite o filho quer conversar, ele quer o que? Assistir um jornal, assistir o futebol, a mãe a novela, e não quer saber, o filho, a filha quer conversar, só sabe xingar. Então, quer dizer, a violência lá fora vem pra dentro da escola”.

Em relação à percepção que os professores têm sobre o ideal de família, o que aparece como formato normatizador e norteador da representação familiar é aquela formada por pai, mãe e filhos, ou seja, nuclear e heteronormativa, não havendo lugar social para qualquer outra organização familiar, ainda que se considere que as diferenças existam. Parece que os professores compreendem seu papel como mais um dispositivo normatizado e normatizador que serve como aparato para que se retome a família tradicional:

O pai para deixar... pra ficar um pouquinho livre do...do... do... filho, coloca ele na frente de uma TV, certo, e fica quietinho né? Ele olha... claro, os programas tem...é...é...é... O modelo certo, programa infantil, ele tem aquela parte que é apresentador né, depois tem o desenho e depois tem uma propaganda, então ele está por bloco né? O resto fica pra escola, e se a família não tem pai fica pior...eles não respeitam a mãe, desestrutura total porque elas trabalham for a. Não tem como controlar. Então você pode notar, hoje o aluno na sala de aula é por bloco. Cê tem que... você tem que manter a atenção dele por 10 minutos, depois ele pega um exercício. Se você continuar, “tê” uma exposição muito grande, de meia hora, ta ferrado. A tua aula ta ferrada (...) e mais, a família acabou né, os valores, aquele respeito, medo do pai... Então, eu acho que já vem muito da família, né estrutura, maioria não tem estrutura... (Tania)

Assim, foi inserida uma questão sobre como as pessoas entrevistadas entendem uma família estruturada, ou seja, o que significa para a professora uma família estruturada e uma família desestruturada:

Difícil, na nossa época, era, era um ou dois a cada quarenta que não tinha os pais casados, né, que tinha lá os pais separados, hoje em dia e dois que tem o pai e a mãe em casa, então as vezes você fala ‘Sua mãe num vem? Eu quero sua mãe na escola’ ele nem tem mãe, a mãe muitas vezes ta presa ou mora com avó, entendeu, é, as vezes dá até pra entender a reação do aluno, né, por que você fala coitado se você a situação dele, no fim da até dó. Hoje em dia é até normal, né, você num deu certo no relacionamento separa, normal, mas tem muitos casos que você ai né, a pessoa tem até um padrasto, uma pessoa presente que as vezes é muito melhor que o pai, mais muitos não tem essa coisa de família, mora com avó a avó nem liga, nem sabe o

paradeiro do neto, tem lá dez pra cuidar na mesma casa, né, isso que é complicado... (Tania)

Essa ideia de desestrutura familiar conectada à figura do agressor apareceu no discurso dos professores entrevistados muitas vezes. Na maioria das entrevistas, a culpabilização da família pela atitude violenta dos alunos foi uma constante. As vítimas foram descritas como alunos e alunas que apresentam poucos recursos para se defenderem, também adolescentes com dificuldades na socialização, inseguros, com baixa autoestima e, muitas vezes, não permanecem na escola, podendo desenvolver traumas e doenças psíquicas. Observou-se nas entrevistas, em consonância com as pesquisas, a ocorrência de ideação suicida, bem como a tentativa de suicídio ou homicídios em decorrência da raiva que o *bullying* gera. Os expectadores são representados por grande parte dos alunos. Esses presenciam a violência, mas não se posicionam contrariamente por temor de tornarem-se os próximos alvos.

Então, devido a, é, é... isso tudo é reflexo de casa. O que a gente percebe, se em casa o aluno não tem uma família estruturada que eu digo assim, um pai, uma mãe, de repente alguém que cuide, uma vó, um vô, né, orientando, ele leva isso pra escola, ele leva como isso pra escola? De uma maneira agressiva. Então, hoje o que eu percebo: os pais têm menos tempo com os alunos, com, com o filho, então ele tendo pouco tempo, pouca qualidade de tempo com esse filho, ele reflete isso na escola. Então o que acontece, eles vêm agressivos, arredios, não respeitam regras, né, então fica mais difícil o trabalho do professor na sala de aula, dificulta bastante; Indisciplina, né. (Maria)

6.3. Percepção dos professores sobre os alunos no contexto cotidiano da vivência escolar

Nas questões da entrevista que versavam sobre a participação dos alunos nas atividades propostas pela escola, os professores apresentaram uma percepção mais positiva sobre os adolescentes, tendo em vista que as respostas apontaram os adolescentes como atores participativos nas atividades escolares, especialmente nas extraclasse:

[...] por que tem gente, por que como eu tava te falando, como eu falei que nem todo mundo gosta de português, nem todo mundo gosta de matemática,

nem todo mundo gosta de (pausa), então assim a vida é deles. Vão definir lá na frente, não é igual uns países como nos Estados Unidos. Nos Estados Unidos o aluno já entra na escola sabendo o que ele quer... se ele quer trabalhar pesado, ele vai ter que estudar até o terceiro colegial pesado. Aqui não. Ele vai ter que aprender todas as matérias e terminando o terceiro ele vai escolher o que ele quer da vida, o que ele gostou mais desse percurso da vida dele, né. Então, assim aí que na minha aula, né, de português, de inglês, eu vejo um ou dois ou três que não quer fazê. As vezes está com sono, não dormiu a noite inteira, né. As vezes não gosta da professora, não gosta da matéria, tem vários itens, por que nós mesmo tem né, tem matéria que a gente não gostava da faculdade, tem matéria, que a gente não gostava do professor por que é muito chato. Então assim a gente acaba entendendo eles também. Mas quando a atividade é fora da sala é uma beleza. (Ana)

No decorrer das entrevistas, foi possível observar algumas contradições quando os professores se referiam à relação dos adolescentes com funcionários, professores e direção. Ao discorrer sobre essa relação, os professores apresentaram uma narrativa romantizada que não condiz com o que se observou nos momentos que antecederam as entrevistas. A espera, muitas vezes de uma hora ou mais, pelo professor possibilitou uma observação do espaço e dos acontecimentos na escola. Muitos alunos encaminhados à direção foram observados e até foram possíveis algumas conversas pois, na espera pelas entrevistas, eu ficava na antessala da direção. Algumas vezes presenciei funcionários e alunos em clara relação de desrespeito e, sobretudo, alguns professores alterados, discutiram com os adolescentes no corredor das escolas. Em uma dessas situações presenciei um professor, que na época substituí a vice-diretora, ordenar a um aluno do sexto ano que abrisse sua mochila para uma verificação do seu material. Essa ordem vinha em gritos e referindo-se ao adolescente: *“Moleque que não se alinha. Se sua mãe não te ensina, ensino eu! Tá ouvindo? Vagabundo aqui não tem vez. Cadê o que te perguntei?”* (Marcos)

Em relação às contradições entre o discurso e a vivência de campo, na entrevista, apesar de minha presença no momento descrito acima, Marcos refere:

O trabalho que a gente realiza é no sentido assim, eu como professor eu não tomo celular de aluno. Eu não tomo. Em hipótese alguma. Eu converso e deixo bem claro pra eles que... (...) é na conversa assim e eles acabam respeitando.

Nesse sentido também, as respostas de outros entrevistados parecem romantizar a expressão dessa relação dos adolescentes com os agentes escolares:

Eu falo: Gente, todo mundo é professor, vocês vão sentir falta desse professor chato, ah, vão sentir saudade. Então a gente tenta fazer com que

eles convivam né, quer dizer, com todo mundo da escola né. Respeitem. E dá certo, o respeito. (Fatima)

Ainda sobre isso, Juliane traz a percepção da necessidade de se estabelecer um diálogo que priorize o respeito à realidade do adolescente, seus valores e suas vivências:

A vivência deles, eles são alunos que nasceram livres, eles não têm de repente uma família para impor regras e falar que tem que ser respeitadas, eles não têm, a maioria tá, não são todos os alunos, a gente tá falando assim a grande maioria, né. Eu tenho alunos de onze e doze anos que cuidam do irmão mais novo, um irmão que tem dois ou três anos. Então, eles têm uma vivência de um adulto já, tá, eles tão na lida, ainda na idade da adolescência e da criança, mas eles tem na verdade, responsabilidades que teriam um adulto, né. Então eles têm uma outra vivência, uma outra cabeça. E isso reflete neles com as tias da limpeza, as agentes da limpeza. Respeitam mais elas porque são do mesmo lugar, mesmo bairro. (Juliane)

Na percepção dessa professora, o aluno se identifica com os agentes escolares da limpeza porque, em sua opinião, eles são semelhantes em suas vivências no bairro, economicamente, na realidade social, pois aproximam-se pela baixa renda. Nesse estudo não será feita análise sobre renda, mas essa observação servirá para posterior reflexão sobre as representações do professor sobre as causas do *bullying*.

É importante apontar que até esse momento, não havia sido perguntado nada sobre *bullying*, nem tampouco sobre comportamentos agressivos ou violentos. Apesar disso, todos os entrevistados se referiram aos alunos sob a perspectiva da violência no cotidiano escolar. Mais ainda, observou-se que os entrevistados responderam mais livremente às essas questões do que posteriormente quando se referiu ao *bullying*.

Observou-se nas entrevistas uma aproximação considerável nos discursos de professores e professoras, principalmente quanto aos aspectos relacionados à comportamentos considerados violentos, sejam físicos e/ou psicológicos. A culpabilização da família, caracterizada na maioria das falas como “família desestruturada” foi recorrente em todas as entrevistas. Percebeu-se, portanto que as representações dos professores sobre o comportamento dos adolescentes no ambiente escolar estão marcadas, atravessadas por um discurso que evidencia o caráter e a dimensão social dessas representações.

Nas escolas existe uma professora que é designada, segundo as informações colhidas nas entrevistas, para ser a professora mediadora. A professora, então, não fica na sala de aula e tem o papel de colaborar na solução de conflitos, na necessidade de acolhimento e possíveis encaminhamentos dos alunos e famílias. Nas duas escolas, a professora mediadora também

colabora nas estratégias para a realização de atividades extraclasse que envolva alunos, professores, funcionários, família e comunidade. Nessas atividades, segundo professores e professoras que participaram das entrevistas, os alunos são sempre muito envolvidos, proativos, colaborativos e, na maioria das vezes, são momentos realmente educativos para todos:

Tem a professora mediadora também que até ajuda os professores. E não, diferente das outras escolas que eu vi aqui é um trabalho muito bom. Então eu não vejo problema quanto a isso não. É bom quando você tem que resultados. Ela (a professora mediadora) que media mesmo o aluno, com os pais, com os professores, com o que precisa para melhorar a escola. Então se a gente tem algum problema a gente chama ela e aí ela entra em contato com a família, vai até aonde der mesmo, até conselho tutelar. E se tem uma proposta de ação para envolver todo mundo também, ela ajuda muito. Uma estratégia que é boa. (Tania)

Em uma das entrevistas, uma professora de matemática apontou para as responsabilidades do professor na socialização do adolescente. Ela entende que é necessário que o professor se auto avalie e avalie sua “clientela” o tempo todo. Segundo a entrevistada, o adolescente gosta de atividades que estejam de acordo com suas demandas e, muitas vezes, a escola, os professores, apresentam propostas que não condizem com os desejos, com as realidades do aluno:

Então, o problema todo é esse né. Se o professor não consegue se desenvolver de acordo com a sua clientela, de acordo com os alunos. Ele parou no tempo e não vai entender esse aluno de hoje. Então é aí que o aluno é um impasse né. O aluno é o certo e o professor precisa entender o aluno, seu contexto atual, como ele tá vivendo, as transformações que teve na educação. O aluno também precisa entender o professor. Então são duas coisas que estão na verdade na escola pública na contramão. Só que o professor, quando ele começa a entender esse aluno, quando ele começa a trazer esse aluno pra si, as coisas ficam muito mais tranquilas, muito mais fáceis. Agora, impor regras sem falar o que tá acontecendo na escola, porque que ele (o aluno) precisa seguir, isso fica difícil. Então, tudo depende do professor. Eu falo do professor, e da gestão né. O diretor, a coordenação e os professores. Nós somos os cabeças da escola. Então, é a partir daí que as coisas vão andar. Eles são adolescentes, eles não sabem ainda, na verdade, o caminho correto. Nós vamos pelo menos dar o sentido pra eles, mas dentro daquele contexto deles, não do nosso. Tudo que eles vivem, como eles estão vivendo ali, não querer fazer as coisas totalmente diferentes da vivência deles. (Juliane)

Essa professora foi a única que preferiu realizar a entrevista em sua residência. Muito receptiva, pareceu preocupada em pensar a escola como representação para ela.

Notou-se nas narrativas de cada entrevistado as diferenças pessoais e de formação bem marcantes. Aqueles professores e professoras que estão na escola pública há muitos anos, tiveram uma formação básica e não atualizaram seus currículos com formação complementar, cursos e pós-graduação, têm um discurso mais próximo do papel da escola como disciplinadora. Os demais trazem ao menos uma propensão à reflexão sobre papéis, socialização, conceitos, muitas vezes percebidos como um padrão que parou no tempo. Como se a escola não acompanhasse as demandas atuais do adolescer, das famílias, das tecnologias.

Quando se trata de aspectos relacionados à percepção de comportamento violento e em decorrência de que situações esses comportamentos emergem, respostas que denotam o que poderia ser chamada de uma hereditariedade social, ou seja, ao adolescente que apresenta comportamento violento na escola, há sempre uma atribuição de família violenta.

Eles ficam das 7h30 até até as 4h30 por exemplo, então o pai que trabalha né, prefere deixar aqui na escola porque está na escola. Aí tenho uma reunião, o pai não vem, agente convoca, o pai não vem...sabe... então, eu acho assim, que... a educação pra dar certo tem que ser uma parceria: família e escola. Porque escola no meu ver não é para dar educação né, é para ensinar o conteúdo! Eu acho que está um pouco confuso, eles tão deixando tudo pra escola! (Juliane)

Aparece uma necessidade de adequação do adolescente àquilo que o professor compreende como cultura boa, apareceu na resposta dos docentes referida como uma questão de diferença geracional e está posta em vários trechos das entrevistas, como nos trechos que seguem:

[...] então ce fica meio viciado “ah, faz tanto tempo que eu só gosto de trabalha com jovem”... mas eu to gostando por que, acho que eles tão vindo e a gente tá ensinando eles a nos respeitar, a respeitar a si próprio, né. A conviver com vários tipos de culturas né, e aí, quer dizer, e aí a turma vai crescendo e a gente vai aprendendo com eles, né. E esse... essa relação entre nós, você vai acabando ensinando né, eles a se desenvolvê, né.”
“as vezes fica meio complicado, num é a maioria, mas, pode por aí 70%, e eu a gente compara assim como na nossa época era muito diferente, né, hoje em dia tem muita salas que você entra o professor ta la e ele nem viu...”
(Tania)

Na maioria das entrevistas, as representações de comportamentos entre os adolescentes definidos como *bullying* pelos professores estão em consonância com a definição de *bullying* na literatura consultada na revisão bibliográfica desse estudo. E essa questão apareceu nas representações marcadas no discurso dos professores entrevistados.

Miskolci (2011) propõe uma atenção para o fenômeno, visto que, embora não seja novo, apresenta recente conceituação. Segundo ele, o assédio moral no espaço escolar é uma prática que existe desde a própria criação das instituições de ensino. Todavia, atualmente há uma maior atenção para a questão que se torna cada vez mais estudada e combatida em campanhas midiáticas. O *bullying* acontecia de forma silenciosa, ou seja, “[...] processo não dito, não explicitado, não colocado nos textos, mas que estava na própria estrutura do aprendizado, nas relações interpessoais, até na própria estrutura arquitetônica, que continua a ser normalizadora” (MISKOLCI, 2012, p. 38).

Dessa forma, a violência no ambiente escolar – presente também em outros setores da sociedade – vivenciadas por alunos e alunas nas instituições de ensino são (re) produzidas também por e nesses espaços educacionais. Todas essas categorias são atravessadas pelo poder dos discursos da mídia, da religião, da medicina, das áreas “psis”, da ciência e da própria escola, lugar de reforço e reprodução de referenciais de como se deve existir. Não se trata, entretanto, de culpabilizar a escola jogando sobre esta a responsabilidade por restringir e interferir na trajetória escolar de alunos e alunas, pois é no ambiente escolar que eles se socializam, constroem apoio, criam posições e posturas de resistência.

A partir dessa perspectiva das trajetórias e dos contextos, observou-se diferentes representações sobre o *bullying* entre os professores e professoras entrevistados quanto ao seu pertencimento a uma determinada faixa etária (diferentes gerações) e, no mesmo sentido, a compreensão do *bullying* entre os adolescentes hoje na escola também é atravessada por questões relativas a aspectos de diferentes vivências geracionais. Cada professor entrevistado vive e expressa opiniões, representações e valores distintos daqueles que pertencem à geração de estudantes inseridos na rede pública entre o quinto e o nono ano, pois, cada pessoa vivencia as questões sobre o *bullying*, mas não partilha de forma semelhante essas vivências. E Mannhein (1968) aborda essas diferenças referindo que cada um vive com gente da mesma idade e de idades distintas em uma plenitude de possibilidades contemporâneas.

6.3 Percepção dos professores sobre comportamentos violentos: a violência e o *bullying* no cotidiano

Notou-se, no decorrer da pesquisa de campo, que o termo *bullying* é utilizado em alguns casos apenas, caracterizados principalmente por violência física ou ataques verbais diretos entre os adolescentes e as adolescentes, que se repetem durante semanas ou um semestre todo, por exemplo. Nesse sentido, o Relatório da PLAN (2010) registrou que o uso do termo *bullying* no Brasil, apresenta algumas fragilidades, principalmente entre os professores no ambiente escolar. O termo, importado, parece não ter o mesmo sentido no que se refere à violência vivenciada no âmbito escolar. Usa-se por exemplo, o termo provocação (repetida ou não) para a maioria das situações de violência entre pares na escola.

Essa utilização do termo provocação, dá-se porque, segundo alguns docentes, é difícil definir e extrair do fenômeno geral das violências no ambiente escolar, uma especificidade que se caracterize como *bullying*, tendo em vista que, como os critérios de intencionalidade e repetição são determinantes da denominação de uma situação de *bullying*, medir essas variáveis no cotidiano escolar é difícil, subjetivo e depende de uma consciência sobre o fenômeno que a escola ainda não consegue atingir. Usa-se, portanto, os termos provocação, situação de conflito, violência (física, sexual e/ ou psicológica):

O limite de saber até onde pode ir o não tratar mau o outro. Ele tem que ver o outro como ele mesmo. Porque se ele trata mau o outro, ele trata mau a ele mesmo. Porque se ele pega... vê o outro com a imagem dele mesmo, ele não respeitando o limite, ele também não vai ser respeitado (...) e não é sempre bullying, isso é mais provocação entre eles, por disputa. São disputas de grupos e lideranças (Andréa).

Outra característica relevante quanto à denominação de *bullying* a atitudes violentas entre alunos e alunas no ambiente escolar, refere-se a incidência do *bullying* que pode ser avaliada não só pelo número de vezes em que a violência se repete, mas deve ser considerado o tempo de duração. Quanto maior tempo de duração da violência, tanto mais ela é denominada *bullying* entre os professores e professoras:

Pra mim, assim, é... eu vou dar um exemplo assim na pratica. Seria aquela situação que uma criança fica constrangida com uma determinada brincadeira; com algo que o colega fala ali dentro da sala de aula e que se repete muitas semanas, assim... então entre os alunos as vezes você percebe que eles estão ali em um momento de brincadeira e alguém fala alguma coisa que o outro já fica.... já muda a fisionomia assim... aí você percebe que a brincadeira já não esta mais legal assim... né... e aí você começa a perceber que também não é a primeira, nem a segunda vez, ou

que aquilo ali acontece de novo. Porque as provocações acontecem todo dia, é deles né (Eduardo).

A partir das entrevistas, pôde-se observar que os professores e professoras não utilizam frequentemente o termo *bullying* ao referir-se à violência entre alunos e alunas no ambiente escolar, embora identifiquem as situações de violência e as reconhece como um propulsor de comportamentos de *bullying* (quando se repetem por mais de uma semana e causam, desde constrangimento até situações mais complexas, como a negação em frequentar a escola ou um quadro depressivo diagnosticado).

Todos os professores e professoras entrevistados compreendem a definição original do termo *bullying*, conseguem identificar o fenômeno quando acontece entre pares de adolescentes no âmbito escolar e consideram comportamento recorrente na escola. Porém, um importante aspecto apontado pelos professores e professoras é que esse comportamento é intrínseco à fase de desenvolvimento (adolescência) dos alunos e alunas e que irá cessar, da mesma forma que teve início:

Ah, por exemplo, a aluna no sexto ano, ela é bem moreninha, é uma menina linda. Até uma vez veio uma empresa de um negócio de modelo, eu até citei o nome dela porque ela é muito linda. E toda vez que tem qualquer brincadeira na sala, termina xingando ela, relacionado... falando alguma coisa relacionada a cor da pele ou o cabelo (...). Mas isso passa e é deles né, achar um pra boicotar, depois o alvo é outro e isso não é exatamente bullying (...), é da fase, eu acho que a diferença é quando aquilo já é recorrente, é... eu acho que aconteceu uma vez e não aconteceu mais, até aí tudo bem, tudo bem no sentido assim, você fica despreocupado porque você sabe que aquilo não vai ter continuidade. Não que seja certo, então, por exemplo: fulano xingou não sei quem. Tá, aí eu vou observar se nas aulas acontecem de novo. Nunca mais aconteceu, ou acontece mais uma ou outra vez só, então tudo bem. Aconteceu uma vez, eu não... eu não vejo tanta preocupação do que chegar todas as aulas e ouvir o fulano xingar, insistir naquilo (Eduardo).

Dessa forma, pode-se inferir, a partir dos dados da pesquisa de campo que, no ambiente escolar, é frequente que hajam comportamentos violentos, tanto físicos como psicológicos, porém, esses comportamentos assumem uma variedade de formas, de recorrência e frequência, mas nem sempre são denominados como *bullying*. Os termos violência e provocação são identificados mais frequentemente pelos professores como fenômeno entre os pares de adolescentes na escola.

6.4 Olhares generificados sobre a violência e o *bullying* - os meninos e as meninas

O ambiente escolar é marcado historicamente pela normatização e contribuiu para o processo de reatualização da designação de gênero iniciado na família. Moreno (1999), afirma que as crianças aprendem de modo muitas vezes sistemático, com padrões e condutas esperados para meninos e meninas. Nas instituições de ensino, por exemplo, o espaço do banheiro trata-se de um dos primeiros lugares onde os corpos masculinos e femininos devem se separar. Os meninos são proibidos de utilizar, adentrar e até mesmo espiar o banheiro das meninas. Aqueles que se atrevem estão sujeitos a penalizações.

Nesse momento, as perguntas feitas aos entrevistados foram: Você percebe se há diferenças entre os comportamentos das meninas e dos meninos na escola? Como são esses comportamentos?

Ao apresentar a segunda subcategoria aos professores e às professoras entrevistadas, referente aos aspectos do comportamento percebido em meninos e meninas em relação à recorrência de agressões físicas, apareceu quase a totalidade representada que a percepção é que esses comportamentos são exclusivamente dos meninos, além de observações sobre a sexualidade, enquanto às meninas foram atribuídos comportamentos vinculados à desmoralização, à estética e também à sexualidade.

A menina é mais frágil, mais frágil, então era muito mais assim... Na parte da fragilidade, não na parte da igualdade intelectual. (Alberto)

Ao expressar suas percepções sobre os meninos, aspectos relacionados à violência física foram relatados como segue:

Os meninos, falando de disciplina assim tirando que é de todo mundo que é a conversa a bagunça, não querer ficar no lugar, gritar é brincadeira tipo assim brincadeira física, que eu acho que não tem que ter dentro da sala de aula, né, você pegar ficar brincando de bater... (João)

Quanto às diferenças entre os comportamentos de meninos e meninas na escola e, sobretudo, relatos acerca dos comportamentos dentro da sala de aula:

A menina, a menina bate, e as... a menina começa gritar, ela xinga, né? É... Tem uma da manhã, nono ano, que ela foi minha aluna, ela... você não podia olhar pra ela. Como eu conheço todas as salas, eu não faço chamada. Eu olho pra sala e... e... eu acabei a chamada, ela... ela é agressiva, agressiva nessa parte porque eu tive que chamar ela. (Fatima)

Nos discursos sobre o processo de amadurecimento global de meninos e meninas verificou-se nas entrevistas que há um consenso sobre estereótipos de masculinidades e feminilidades heterocêntricos, como refere Louro (2000). Relacionando gênero à indisciplina, observou-se uma coibição maior das transgressões das meninas. Não significa dizer que as meninas são consideradas mais indisciplinadas. A questão é que quando essas deixam de cumprir uma regra disciplinar da escola, recaem sobre elas, com evidente maior peso, as críticas por seu comportamento. Isso porque, no ideal de feminilidade hegemônico, a figura da mulher (da menina) está atrelada à obediência, ao falar baixo, ser contida, amável entre outros atributos de passividade. Emerge a naturalização de que brincadeiras consideradas agressivas e inoportunas, a resistência a obedecer e realizar as tarefas são coisas de menino, de modo que, as meninas não devem se misturar, se envolver e nem se assemelhar aos meninos.

Nas entrevistas foi possível observar concordâncias com as pesquisas no discurso de professores, mas, sobretudo, divergências quanto à diferença entre gêneros com relação ao *bullying*:

[Quanto aos meninos] (...) coloca de gay, de viado, às vezes de delicado menino que pai e mãe mima bastante e filho único ainda, então eles acabam chamando aí eu falei assim então se você chamar uma pessoa de viado, você tem que ter relação com ele, foto, você tem que provar que ele é, por que se você não provar que ele é, ele pode te processar e é pior, ele pode processar seus pais, E aí, você já andou com ele pra saber? “Não professora” então não chama mais, aí ele perde a graça (...)

[Quanto às meninas] é..., fala assim segredo delas, conta muito segredo que elas não gostam, aí né nem os pais sabem, aí eu fico assim, mas pera aí, e se fosse com você?, você iria gostar? Eu sempre coloco eles no lugar da pessoa que eles estão falando, aí eles, acho que criam uma consciência e eu entro no meio do psicológico deles e acaba (...) (Andréa)

Diversos autores têm apontado significativas diferenças entre meninos e meninas em relação a esse fenômeno. É mais comum, segundo Boulton (1992), que meninos agridam

tanto meninos quanto meninas, física e verbalmente, mas as meninas são agredidas principalmente por outras meninas e utilizam formas mais indiretas, como usar apelidos, as fofocas e a exclusão.

[...] ah provocar poderia, o menino geralmente sempre provoca outro menino como sempre chamando de mole de fraco de mole, fraco mesmo ele tendo força, aí acaba tendo briga e muitos se machucam... e o que fere muito o ego do menino é a sexualidade, né, sempre então falou de do menino pra ele, tipo assim o menino falou assim você não pega ninguém, não sei por que motivo, não sei se é adulto não sei isso fere tão grande o ego do menino ali que talvez ele nunca ficou com ninguém mesmo por ele é uma criança mais ele retruca é você quem não cara ninguém [...] e aí o menino é quando fala que é quando desrespeita a força física [...] (Celso)

De acordo com Bandeira (2008), o *bullying* apresenta diferentes implicações na autoestima de meninas e meninos. Meninas que são vítimas/agressoras apresentam uma autoestima mais baixa do que meninos que são vítimas/agressores. Entre as meninas, baixos níveis de autoestima estão relacionados com o papel de vítima/agressor, o que não ocorre entre os meninos.

Essa expressão das sexualidades então, para os entrevistados, dialogando com Costa, caminha à margem da pessoa definida socialmente como ser desejante:

Tem sala, por exemplo, a gente tem aqui uma sala que as meninas são piores que os meninos...você olha e sabe que aquela ali já tá perdida entre aspas... então elas não se dão respeito, elas passam, elas provocam, é, é, é entram com o short no joelho, e até no final da aula tão com o short lá em cima, então elas fazem de propósito mesmo pra pirraçar os meninos, então é aonde um passa a mão, e aí depois, né, a culpada, o culpado é o menino, não a menina que provocou...” (Tania)

Ao retratar a “menina perdida”, mais uma vez a professora coloca suas experiências vividas ou sonhadas como elemento de referência para a sexualidade ideal da adolescente. O ideal de inocência, retratado como um não querer ser assediada, um não saber sobre as coisas relativas à sexualidade, aparece nos discursos, sobretudo das professoras:

Assim, se vê que já, é, é, sexto ano na nossa época, nós éramos inocentes. Hoje em dia eles não são mais. Então se vê que as meninas lá, a grande maioria já tem relação sexual, então é assim. Se com doze anos que é o sexto é assim,, imagine o oitavo ano, a maioria ali, é muito raro quando você olha ali e fala: aquela ali vai dar alguma coisa na vida.

E acham isso normal, né, eu acho que as vezes não tem incentivo em casa ou vê que é normal também, né.

Se sobe o short e o menino passa a mão, então ela queria o que? Não todos, mas a maioria, nós temos uma sala assim que elas ficam passando, alisando, pra ver se tá marcando. E fica passando assim, é obvio que o menino olha. (Tania)

A agressividade direcionada à família, principalmente a mãe é relatada na percepção de professores e professoras, tanto em meninos quanto em meninas. Observou-se que no discurso dos professores, por um lado aparece a violência como um fenômeno inscrito nas relações no âmbito escolar como um todo e, incluído nessa violência no âmbito escolar emerge a questão do *bullying* como uma, mas não todas as formas de violência vivida entre os adolescentes. Isso porque, nem toda a violência que os professores relataram observar entre os alunos e alunas do 6º ao 9º ano é compreendida por eles como *bullying*.

Por exemplo, por incrível que pareça tem uma sala em que há quatro amigas difíceis, é um trabalho de formiguinha que você tem que ir com conversa, por que não adianta você mudar de lugar que fica pior, que elas gritam umas com as outras. E são amigas! A outra então acaba sendo maior que quando está mais ou menos perto aí por brincadeira acaba atrapalhando a aula, é por exemplo tá lá brincado e fala: “sua puta por que você fez isso?” A outra: “Ah, eu não sou puta não, sua mãe que é”. Tipo assim, elas se agriem, mas não brigando seriamente e eles se agriem falando que a mãe do outro é puta e biscate. Mas quando é com os meninos sai briga se chama a mãe de puta. (João)

Nas pesquisas que relacionam gênero e desenvolvimento, observou-se variações diferentes em meninas e meninos, conforme apontam Vianna e Finco (2009). Isso significa dizer que, para além do aspecto biológico, as experiências de socialização são importantes marcadores de comportamentos e de modelos socialmente dados de meninos e meninas.

É a partir da década de 1990, sobretudo com Olweus (1993) que começam os estudos sobre *bullying* atribuindo o fenômeno ao comportamento das meninas.

Nessa direção, para compreender como emerge o *bullying* entre as meninas e, caminhando no sentido de diferenciá-lo daquele atribuído aos meninos, Bandeira e Hutz (2010) concordam que:

Isso envolve ameaças de expulsão do grupo, exclusão proposital e comentários prejudiciais a respeito de alguém com o fim de causar a rejeição do grupo de pares. (...) As meninas utilizam mais esse tipo de abuso que os meninos, uma vez que isso prejudica o que mais importa para elas, o relacionamento entre o mesmo gênero. As relações diádicas e íntimas

parecem ser mais importantes para as meninas que para os meninos. As meninas tendem a se importar mais com o retorno dos pares para formar seu autovalor, o que torna as adolescentes mais suscetíveis aos comentários em relação à sua aparência física.

Grotpeter e Crick (1995) trouxeram o termo agressividade relacional para atribuir uma nomenclatura à violência praticada por meninas. Nesses casos, as meninas manipulam situações das interações sociais com o propósito de prejudicar relações e interações entre outras (amigas, por exemplo).

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O *bullying* é apontado nos estudos brasileiros como um fenômeno muito relevante com relação à incidência de transtornos mentais em adultos que sofreram *bullying* na infância, bem como aos comportamentos referidos antissociais e/ou violentos. A depressão é apontada como um transtorno recorrente tanto em adolescentes quanto em adultos que sofreram *bullying*. Almeida, Silva e Campos (2008) apresentam dados de estudos longitudinais da *British Medical Association – Medical Students Committee* com crianças alvo de *bullying* nas escolas da Grã-Bretanha, analisados em sua pesquisa. Esses estudos apontam para uma maior dificuldade de adultos que sofreram *bullying* na infância se adaptarem ao trabalho e, muitas vezes tornam-se vítimas de assédio moral no ambiente laboral em função das dificuldades de relacionamento social.

No Brasil, segundo os mesmos autores, estudos realizados entre 2000 e 2003 sobre a realidade de cinco escolas no interior de São Paulo, onde foram analisados os comportamentos de dois mil estudantes, apontaram para o fato de que a incidência de *bullying* é maior entre 11 e 14 anos e tende a diminuir com a idade. Os comportamentos de risco entre esses adolescentes relacionam-se a: “dirigir sem cinto, usar drogas, alcoolismo, dentre outros que podem vir a torná-los adultos agressivos em casa e no trabalho, não respeitar sinais de trânsito, furar fila e se considerar acima de tudo e de todos” (ALMEIDA, SILVA E CAMPOS, 2008, p. 12). As consequências das práticas de *bullying* para as vítimas são sempre negativas, podem apresentar-se imediata ou tardiamente, tais como, baixo desempenho escolar, baixa autoestima, recusa em ir à escola. Nos casos de depressão, os estudos apontam para uma incidência elevada de suicídios.

Ainda, os mesmos autores acima mencionados, referem em estudo de 2008:

Há uma série de efeitos que o fenômeno *bullying* persistente ocasiona no indivíduo e no ambiente onde ocorre. Efeitos sobre o indivíduo: depressão reativa, estresse de desordem, tornar-se agressor, ansiedade, distúrbio gástrico, dores idiopáticas, perda de autoestima, medo de expressar emoções, problemas de relacionamento, abuso de drogas e álcool, automutilação, bullycídio (suicídio) (ALMEIDA, SILVA E CAMPOS 2008, p.12).

Como problema de saúde pública, o *bullying* vem sendo estudado na última década, considerando-se nesse processo o envolvimento de pais, educadores, pediatras e médicos.

Diante disso, pode-se inferir que a violência no âmbito escolar é um fenômeno de grande relevância e que há a necessidade de mais estudos que tragam à luz a problemática e contribuam para reflexões acerca de estratégias de enfrentamento ao *bullying*. Embora esse conceito apareça nos discursos de professores e professoras entrevistados, foi denominado apenas como um comportamento de provocação e não *bullying*, pois nem sempre é repetitivo ou causa humilhação, constrangimento, ou até caracteriza-se como violência física ou psicológica. Foram descritos casos de violência repetida (nessa situação, a denominação *bullying* se aplica) mas, para a grande maioria de docentes ouvidos, a representação do *bullying* é referida a eventos mais isolados, tendo como agressor direto, o menino, e indireto, a menina. Entende-se como agressor direto aquele que importuna, humilha, violenta física ou emocionalmente a vítima. E, agressor indireto, aquele que usa a fofoca, o dano moral, colocando a vítima em constrangimento a partir de sua exposição a terceiros.

Quanto aos aspectos geracionais, professoras são mais propensas a comparar sua vivência quando adolescente e quanto ao que representou para ela a violência sentida/vivida. Nessa perspectiva, as professoras referem que as meninas, atualmente, apresentam um comportamento sexualizado, agressivo, mal-educado que, de certa forma, justifica a sua vitimização por *bullying*. Em relação aos meninos, as professoras atribuem como causa do comportamento de *bullying* do agressor, a vivência violenta nos lares, na família. Esse adolescente estaria, então, na representação das professoras, repetindo um comportamento aprendido em casa.

Os professores, em sua maioria, não buscam comparar sua vivência em relação ao *bullying* de forma tão marcada quanto as professoras. Compreendem que, as gerações são atravessadas historicamente e socialmente, mas atribuem os comportamentos dos meninos como mais agressivos fisicamente, na mesma direção da representação que as professoras atribuem aos meninos. Em relação às meninas, observou-se que os professores percebem um comportamento de enfrentamento em relação aos meninos e também de competição entre as meninas, atribuindo essa forma de agir como uma característica da mulher. A marca da mulher como propensa à fofoca, às intrigas, à sexualidade exacerbada, torna o discurso dos professores conivente com a idealização da mulher adequada como aquela que se mantém discreta, recatada e mais servil. Referem que a geração de hoje, sobretudo as meninas, traz uma sexualização das relações muito precocemente e, justifica essa tendência maior nas

meninas pela crença de que essas amadurecem física e emocionalmente antes dos meninos, perpetuando o discurso patriarcal, predominante em nossa sociedade.

No tocante às consequências na saúde, é unânime entre professores e professoras que, tanto meninos quanto meninas têm sua autoestima diminuída, há também uma diminuição do rendimento escolar, índices elevados de queixa de tristeza sem motivo aparente, o que leva a crer que haja quadros de depressão consideráveis a serem investigados nos próximos estudos, chegando à ideação ou tentativa de suicídio.

Embora questões sobre transgeneridades não tenham sido tratadas nessa dissertação, é emergencial que o olhar sobre o fenômeno do *bullying*, a partir de uma conexão com a vivência de pessoas transgêneros no âmbito escolar, deve ser uma temática abordada pelas pesquisas em saúde, tendo em vista a escassez de trabalhos no tocante a este segmento.

8. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMEIDA, K. L.; SILVA, A. C.; CAMPOS, J. S.. Importância da identificação precoce da ocorrência do bullying: uma revisão de literatura. **Revista Pediatra**, jan-jun. 2008.
- ANTUNES, D.; ZUIN, A. A. S.; Do *bullying* ao preconceito: os desafios da barbárie à educação; Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, Brasil- **Psicologia & Sociedade**; 20 (1): 16-32, 2008.
- ARIÈS, P. **História social da infância e da família**. Tradução: D. Flaksman. Rio de Janeiro: LCT, 1978.
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PROTEÇÃO A INFÂNCIA. **Programa de redução do comportamento agressivo entre estudantes**; in: Observatório da Infância, 2003/2004.
- AZERÊDO, S. Encrenca de gênero nas teorizações em psicologia. In: **Estudos Feministas**, Florianópolis, 18(1): 175-188, janeiro-abril/2010.
- AZEVEDO, M. A.; GUERRA, V. N. A. **Infância e violência em família**; São Paulo: Iglu, 1998.
- BADINTER, E. **XY: sobre a identidade masculina**. Rio de Janeiro: Ed. Nova Fronteira, 1993.
- BANDEIRA, C. de M., **Bullying- auto estima e diferença de gênero**. (Dissertação de Mestrado), Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 69 f., 2008.
- BANDEIRA, C. de M., HUTZ, C. S. **As implicações do bullying na auto-estima de adolescentes**; Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional, SP. Volume 14, Número 1, Janeiro/Junho de 2010: 131-138.
- _____. As implicações do *bullying* na auto-estima de adolescentes; **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, SP. V. 14, N. 1, Janeiro/Junho de 2012: 131-138.
- BERNARDINI, C. H., e MAIA, H. **Bullying escolar: uma análise do discurso de professores**. Polêmica, 2010.
- BOULTON, M. J. Aggressive fighting in British middle schoolchildren. **Educational Studies**, 1992.
- BOURDIEU, P. **A Dominação Masculina**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.

BRASIL. **Relatório de Desenvolvimento Humano**; PNUD (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento, 2009.

BUTLER, J. Problema de los géneros, teoría feminista y discurso psicoanalítico. In: NICHOLSON, J. L. (Org.). **Feminismo/posmodernismo**. Buenos Aires: Feminaria Editora, 1992.

BUTLER, J. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Tradução de Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 2003.

BURR, V. **An introduction to social constructionism**. Londres: Routledge, 1995.

CABIDO *et al.* **Bullying e Saúde Mental**. Reunião Inter-Equipes. Departamento de Pedopsiquiatria da Clínica da Encarnação, 2012.

CEATS; FIA. **Relatório de Pesquisa - Bullying** escolar no Brasil, março de 2010.

COSTA JÚNIOR, F. M. da. **Geração, masculinidades e atenção primária à saúde em três cidades do Nordeste brasileiro**; Tese de Doutorado, FM USP, São Paulo, 2014.

COSTA JUNIOR, F. M.; COUTO, M. T. Geração e categorias geracionais nas pesquisas sobre saúde e gênero no Brasil. **Saúde soc.** [online]. 2015, vol.24, n.4, pp.1299-1315. ISSN 0104-1290. <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-12902015140408>.

COSTA, J. F. A construção cultural da diferença dos sexos; In: **Sexualidade, Gênero e Sociedade**, Publicação Semestral, Ano 2, Número 3, junho de 1995.

DEBARBIEUX, E. (org.) **Violência nas escolas e políticas públicas**. Brasília: UNESCO, 2002.

DIEHL, A. A.; TATIM, D. C. **Pesquisa em Ciências Sociais Aplicadas: métodos e técnicas**; São Paulo: Prentice Hall, 2004.

Diretrizes e Normas Regulamentadoras de Pesquisas Envolvendo Seres Humanos. Conselho Nacional de Saúde; Resolução 196/96.

DOMINGUES, J. M. Gerações, modernidade e subjetividade. **Tempo Social**; Rev. Sociol. USP, 2002.

DUARTE, K. **Juventud o juventudes?** Acerca de como mirar y remirar a lãs juventudes de nuestro continente. **Última Década**, nº 13, Chile, pág. 59-77, setembro de 2000.

FEIXA, C.; LECCARDI, C. O conceito de geração nas teorias sobre juventude; **Revista Sociedade e Estado**, v. 25 n. 2, maio / agosto 2010.

FONTANELLA, B.J.B.; RICAS, J.; TURATO, E.R. **Amostragem por saturação em pesquisas qualitativas em saúde: contribuições teóricas**; cadernos de Saúde Pública; Rio de Janeiro, 2008.

FOUCAULT, M. **Microfísica do Poder**. 11ª reimpressão. Rio de Janeiro: Graal, 1992.

_____. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Petrópolis: Vozes, 2011.

GERGEN, K. J. O movimento do construcionismo social na Psicologia Moderna; **Revista Interthesis**; v. 6, n. 1, Florianópolis, 1999.

GINI, G.; POZZOLI, T. **The role of masculinity in children's bullying**. Sex Roles, 54, 585588, 2006.

GROTPETER, J. K.; CRICK, N. R. **Relational aggression, overt aggression, and friendship**. Child Development, 1995.

GUERRA, V. N. de A. **Violência psicológica doméstica: Vozes da Juventude**, SP, <http://www.ieditora.com.br> (Disponível somente para aquisição Online).

HAYECK, C. M. Refletindo sobre a violência. In: **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais** Ano I - Número I - Julho de 2009; Disponível em: www.rbhcs.com; Acesso em: 15/09/2015.

ITANI, A. **A violência no imaginário dos agentes educativos**; Cadernos Cedes, ano XIX, nº 47, dezembro/1998.

KOEHLER, S. F. As faces do *bullying*: implicações sociais e emocionais a partir das relações interpessoais no ambiente escolar; In: ALKIMIN, Maria A. **Bullying: visão interdisciplinar**, Campinas/SP: Alínea, 2011.

LAMAS, M. Gênero: os conflitos e desafios do novo paradigma; In: *El Siglo de las Mujeres*, 1999.

LISBOA, C. B. **Bullying: um processo corrigível**. **Revista Ser Família**. jul/ago, 2010

_____. **Comportamento agressivo, vitimização e relações de amizade em crianças em idade escolar: fatores de risco e proteção**. Tese de Doutorado, Programa de PósGraduação em Psicologia do Desenvolvimento, Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005

LOPES NETO *et al.* **Fatores implicados no fenômeno de bullying em contexto escolar: revisão integrada da literatura**, 2011, p.156.

LOPES NETO, A. A. **Bullying: comportamento agressivo entre estudantes**. Jornal de Pediatria. Rio de Janeiro: s.n. 2005.

LOURO, G. L. (org.) **O corpo educado**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva; 2. Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

MALDONADO, D. P. A. O comportamento agressivo de crianças do sexo masculino na escola e sua relação com a violência doméstica. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 10, n. 3, p. 353-362, set./dez. 2005.

MALTA, D. C *et al.* *Bullying* nas escolas brasileiras: resultados da Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar. **PeNSE**, 2009.

MANZINI, E. J. Considerações sobre a elaboração de roteiro para entrevista semiestruturada. In: MARQUEZINE: M. C.; ALMEIDA, M. A.; OMOTE; S. (Orgs.) **Colóquios sobre pesquisa em Educação Especial**. Londrina: eduel, 2003.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. Rio de Janeiro: ABRASCO, 1993.

MANNHEIM, K. O problema da juventude na sociedade moderna, in idem, **Diagnóstico de nosso tempo**, Rio de Janeiro: Zahar, 1968.

MISKOLCI, R. 2011. “Não somos, queremos: notas sobre o declínio do essencialismo estratégico”. In: COLLING, L. (org.). **Stonewall 40 + o que no Brasil?** Salvador: Edufba, pp. 37-56.

NASCIMENTO, G. A. F. **Bullying**: a violência no âmbito escolar; in: ALKIMIN, Maria A. (Org.); Campinas/SP: Alínea, 2011.

NIECKEL DA COSTA, M. R. **O fenômeno bullying na percepção dos professores**; Universidade Luterana do Brasil, 2007.

NIGHTINGALE, D. J.; CROMBY, J. **Social constructionist psychology**: a critical analysis of theory and practice. Open University: Press Buckingham – Philadelphia, 1999.

NOGUEIRA-MARTINS, M. C. F., BÓGUS, C. M. **Considerações sobre a metodologia qualitativa como recurso para o estudo das ações de humanização em saúde**. Saúde e Sociedade v.13, n.3, p. 44-57, set-dez 2004.

OLIVEIRA, J. M. O.; TAVARES, M. S. A família como *locus* de reprodução geracional da violência. In: **III Seminário Internacional Enlaçando Sexualidades**, 2013.

OLIVEIRA- MENEGOTTO, L. M.; LEVANDOWSKI, G. **O bullying escolar no Brasil**: uma revisão de artigos científicos; Universidade Feevale, Novo Hamburgo – RS – Brasil, 2013.

OLWEUS, D. **Bullying at school**: What we know and what we can do. Oxford: Blackwell, 1993.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **Relatório mundial sobre violência e saúde**; Genebra, 2012.

_____. **Relatório mundial sobre violência e saúde**; Genebra, 2010.

ORTEGA Y GASSET, J. **Missão da Universidade**. Trad. de Dayse Janet Löfgren Carnt e Helena Ferreira. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1999.

PAIS, J. M. **Culturas Juvenis**. 2 ed. Lisboa: Imprensa Nacional- Casa da moeda, 2003.

PAULILO, M. A. S.; DAL BELLO, M.G. Jovens no Contexto Contemporâneo: Vulnerabilidade, Risco e Violência. **Serviço Social em Revista**, Londrina, v. 4, n. 2, Jan./Jun. 2002. Disponível em: http://www.ssrevista.uel.br/c_v4n2_marilia.htm. Acesso em: 09 set. 2015.

PLAN INERNATIONAL. **Dados sobre saúde no mundo**; www.plan.org.br, 2008/2014.

POUGY, E. G. P. **Transtornos da comunicação e bullying**: resistências infantis à escola da sociedade de controle; Doutorado em Ciências Sociais - PUC-SP, 2014.

RICAS, J. V.; DONOSO, M. T.; GRESTA, M. L. M.. A violência na infância como uma questão cultural; **Texto & Contexto Enfermagem** [en línea] 2006, 15 (janeiro-março) Disponível em: <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio>.

RUBIN, G. S. Pensando sobre sexo: Notas para uma teoria radical da política da sexualidade; in: ABELOVE, Henry; BARALE, Michèle Aina e HALPERIN, David; **The Lesbian and Gay Studies Reader**; London/New York, Routledge, 1992.

SANTOS, H.K.M.; SILVA Jr., J. B. Diversidade sexual e bullying na escola: desafios e possibilidades. In: **Revista Educação Pública**, 2015.

SHARP, S.; SMITH, P. K. **Bullying in UK schools**: The DES Sheffield Bullying Project. Early Childhood Development and Care, 1991.

SCHRAIBER, L. B.; D'OLIVEIRA, A. F. P.; COUTO, M. T. Violência e saúde: estudos científicos recentes. **Revista de Saúde pública** 40 (2006): 112-120.

SCOTT, J. **Gênero: uma categoria útil para análise histórica**. Nova York: Columbia University Press, 1989/1992/1996.

_____. O enigma da igualdade. **Estudos feministas**, v. 13, n. 1, p. 11-30, 2005.

SENKEVICS, A. O conceito de gênero por Joan Scott: gênero enquanto categoria de análise. In: **Ensaio de Gênero**, 2012, Disponível em: <https://ensaiosdegenero.wordpress.com/conceito-de-genero-por-joan-scott-genero-enquanto-categoria-de-analise/>, acesso em: 15/03/2016.

SILVA, A. B. B. **Mentes perigosas nas escolas: bullying**; Rio de Janeiro: Objetiva, 2010.

SILVA, E. H. **Bullying: Possibilidades de intervenção nas escolas de Educação Física**, Universidade Estadual de Londrina, TCC, Departamento de Movimento Humano, 2013.

SPOSITO, M. P. Um breve balanço da pesquisa sobre violência escolar no Brasil. **Educação e pesquisa**, 2001.

TOMIZAKI, K. Transmitir e herdar: o estudo dos fenômenos educativos em uma perspectiva intergeracional. **Educação & Sociedade**, v. 31, 2010.

TORRÃO FILHO, A. Uma questão de gênero: onde o masculino e o feminino se cruzam; **Cadernos Pagu**, jan-jun, 2005.

TORTORELLI, M. F. P.; CARREIRO, L. R. R.; ARAUJO, M. V. Correlações entre a percepção da violência familiar e o relato de violência na escola entre alunos da cidade de São Paulo. **Psicologia: Teoria e Prática**, 2010.

TOURAINE, A. *Production de la société*. Paris: Le Seuil, 1993.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais**. São Paulo: Atlas, 1987.

VELHO, G.; ALVINO, M. (org.). **Cidadania e Violência**. Rio de Janeiro: UERJ, 1996.

VIANNA, C.; FINCO, D. Meninas e meninos na educação infantil: uma questão de gênero e pode. **Cadernos Pagu**, n. 33, Campinas, jul/dez, 2009.

WELLER, W. **A atualidade do conceito de gerações de Karl Mannheim**. Revista Sociedade e Estado - Volume 25 Número 2 Maio / Agosto 2010.

ANEXOS

Anexo 1: Aprovação do Projeto pelo Comitê de Ética em Pesquisa

COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Medicina e-mail: cep.fm@usp.br

APROVAÇÃO

O Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo, em sessão de **04/06/2014**, **APROVOU** o Protocolo de Pesquisa nº **283/13** intitulado: **“AS REPRESENTAÇÕES DOS PROFESSORES SOBRE O BULLYING NA ESCOLA PÚBLICA E SUAS CONEXÕES COM SAÚDE E GÊNERO”** apresentado pelo **Departamento de MEDICINA PREVENTIVA**.

Cabe ao pesquisador elaborar e apresentar ao CEP-FMUSP, os relatórios parciais e final sobre a pesquisa (Resolução do Conselho Nacional de Saúde nº 466/12).

Pesquisador (a) Responsável: Márcia Thereza Couto Falcão
Pesquisador (a) Executante: Joicimar Cristina Cozza

CEP-FMUSP, 06 de Junho de 2014.

Prof. Dr. Paulo Eurípedes Marchiori
Vice-Coordenador
Comitê de Ética em Pesquisa

Anexo 2: Modelo do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

FACULDADE DE MEDICINA DA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO-FMUSP

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO DO SUJEITO DA PESQUISA OU RESPONSÁVEL LEGAL

1. NOME:

DOCUMENTO DE IDENTIDADE Nº: SEXO: M ☐ F ☐

DATA NASCIMENTO:/...../.....

ENDEREÇO Nº APTO:

BAIRRO: CIDADE:

CEP: TELEFONE: DDD (.....)

2. RESPONSÁVEL LEGAL (NÃO SE APLICA)

NATUREZA (grau de parentesco, tutor, curador etc.)

DOCUMENTO DE IDENTIDADE: SEXO: M ☐ F ☐

DATA NASCIMENTO:/...../.....

ENDEREÇO: Nº APTO:

BAIRRO: CIDADE:

CEP: TELEFONE: DDD (.....)

DADOS SOBRE A PESQUISA

1. TÍTULO DO PROTOCOLO DE PESQUISA

“As representações do *bullying* entre professores da escola pública e suas relações com questões de saúde e gênero”2. PESQUISADORA: **Márcia Thereza Couto Falcão**

CARGO/FUNÇÃO: Docente MS3 INSCRIÇÃO CONSELHO REGIONAL Nº

UNIDADE DO HCFMUSP: Departamento de Medicina Preventiva.

3. AVALIAÇÃO DO RISCO DA PESQUISA:

RISCO MÍNIMO **X** RISCO MÉDIO ☐RISCO BAIXO ☐ RISCO MAIOR ☐

4. DURAÇÃO DA PESQUISA: 24 meses.

Você está recebendo nesse momento informações sobre a pesquisa “As representações dos professores sobre o *bullying* na escola pública e suas conexões com questões de saúde e gênero”.

A pesquisa visa um estudo sobre as representações de professores de ambos os sexos sobre o fenômeno *bullying* contra adolescentes no contexto da escola pública. Objetiva-se

ainda relacionar essas representações às expressões de violência vividas na escola por adolescentes e entender como os professores percebem essa violência em relação aos meninos e meninas.

Solicito autorização para entrevistar e gravar depoimentos a serem utilizados nesse estudo. A duração estimada da entrevista é de 60 minutos e ela trata de questões relativas a forma como os professores percebem o *bullying* no contexto da escola pública relacionando gênero e saúde.

A entrevista irá versar sobre distintas compreensões acerca do que seja *bullying*, expressões de *bullying* na escola, relação entre *bullying*, sexo, idade, impactos do *bullying* para a saúde, e papel da escola sobre esses comportamentos.

Sua participação neste estudo é voluntária e, mesmo que decida participar, você tem plena liberdade para solicitar, a qualquer momento, a interrupção da entrevista ou retirar seu consentimento.

Você pode e deve fazer todas as perguntas que julgar necessárias antes de concordar em participar do estudo, assim como a qualquer momento durante a nossa conversa.

Seu nome será mantido em segredo e as informações que você nos fornecerá não serão identificadas como suas. As informações obtidas serão analisadas em conjunto com outras entrevistas, não sendo divulgada a identificação de nenhum participante. Os registros, entretanto, estarão disponíveis para uso da pesquisa e para a produção de artigos científicos.

Você será mantido atualizado sobre os resultados que sejam do conhecimento das pesquisadoras.

O presente estudo apresenta riscos mínimos aos participantes. Algumas perguntas podem causar desconforto ou constrangimento. Quando houver tais situações, você poderá solicitar não responder à pergunta.

Não há benefício direto para o participante do estudo. Os resultados poderão auxiliar no desenvolvimento de práticas e políticas contra o *bullying* no contexto escolar. Não há despesas pessoais para o participante em qualquer fase do estudo. Também não há compensação financeira relacionada à sua participação.

Anteriormente ao desenvolvimento da pesquisa, o presente projeto será submetido à avaliação de Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de São Paulo- USP, em cumprimento dos preceitos da Resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde.

Em qualquer etapa do estudo, você terá acesso aos profissionais responsáveis pela pesquisa para esclarecimento de eventuais dúvidas. O principal investigador é a Prof. Dra. MARCIA THEREZA COUTO FALCÃO e o investigador executante é JOICIMAR CRISTINA COZZA, que podem ser encontradas no endereço Av. Dr. Arnaldo, 455 2º andar, sala 2177, São Paulo/SP. Telefone 3061 8692. Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) – Av. Dr. Arnaldo, 455 – Instituto Oscar Freire – 1º andar– tel: 3061-8004, FAX: 3061-8004– E-mail: cep.fmusp@hcnet.usp.br

Acredito ter sido suficientemente informado a respeito das informações que li ou que foram lidas para mim, descrevendo o estudo “As representações do *bullying* entre professores da escola pública e suas relações com questões de gênero e saúde”.

Eu discuti com o Dr. Márcia Thereza Couto Falcão e/ou Joicimar Cristina Cozza sobre a minha decisão em participar nesse estudo. Ficaram claros para mim quais são os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, seus desconfortos e riscos, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes. Ficou claro também que minha participação é isenta de despesas. Concordo voluntariamente em participar deste estudo e poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante o mesmo, sem penalidades ou prejuízo ou perda de qualquer benefício que eu possa ter adquirido.

Assinatura do participante

Data ____/____/____

Assinatura da testemunha

Data ____/____/____

(Somente para o responsável do projeto)

Declaro que obtive de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido deste paciente ou representante legal para a participação neste estudo.

Assinatura do responsável pelo estudo

Data ____/____/____

Anexo 3: Roteiro das entrevistas

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-DIRIGIDA PARA PROFESSORES

Caracterização dos entrevistados:

Idade, sexo, escolaridade e formação, tempo como professor na escola, matéria que leciona, outras atividades desempenhadas no ambiente escolar.

Percepções sobre os alunos adolescentes no ambiente escolar:

1. Fale um pouco sobre seu trabalho como professor na escola.
2. Como você descreveria os adolescentes na escola? O que lhe chama atenção no comportamento deles e na relação que estabelecem entre si (Explorar se percebe diferenças entre o comportamento em meninos e meninas)?
3. Como eles se relacionam com a escola e com os seus professores (Explorar envolvimento e participação nas atividades escolares e a relação com funcionários e professores).

Percepção sobre o *bullying*

4. Você já ouviu falar sobre *bullying*? Para você o que seria? Como ele acontece?
5. Você já presenciou algum comportamento de *bullying* nesta escola? Se sim, explorar a narrativa de pelo menos um episódio.
6. Quem costuma ser os autores destes comportamentos? Quem são as outras pessoas envolvidas?
7. Professores, funcionários e/ou direção também podem ser autores de *bullying*?
8. Existem diferenças entre o comportamento percebidos como relacionados a *bullying* entre adolescentes do sexo masculinos e femininos, na relação com o mesmo sexo e com o sexo oposto? (Explorar as formas de reagir entre meninos e meninas quando autores e em situação de sofrerem *bullying*).
9. Você percebe diferenças entre alunos de turmas e anos distintos em relação ao *bullying*, tanto os que agredem quanto os que são agredidos?
10. Qual o papel da escola em relação a esses comportamentos?

11. Quais as consequências do *bullying* sofrido por meninos e meninas em sua opinião? Em sua opinião o *bullying* afeta a saúde dos adolescentes? E de que forma (Explorar se percebe diferenças no impacto do *bullying* quando o sujeito que sofre é menino ou menina?