# UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E NATURAIS

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

# O RELACIONAMENTO PROFESSOR-ALUNO E O BULLYING NO ENSINO FUNDAMENTAL

#### ı

## **VIRGÍNIA DE OLIVEIRA ALVES PASSOS**

## O RELACIONAMENTO PROFESSOR-ALUNO E O BULLYING NO ENSINO FUNDAMENTAL

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Espírito Santo como requisito parcial para a obtenção do grau de Doutora em Psicologia, sob a orientação do Prof. Dr. Agnaldo Garcia.

Vitória 2012 Dados Internacionais de Catalogação-na-publicação (CIP) (Biblioteca Central da Universidade Federal do Espírito Santo, ES, Brasil)

Passos, Virgínia de Oliveira Alves, 1971-

P289r

O relacionamento professor-aluno e o bullying no ensino fundamental / Virgínia de Oliveira Alves Passos. – 2012.

194 f.: il.

Orientador: Agnaldo Garcia.

Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Ciências Humanas e Naturais.

1. Relações humanas. 2. Professores e alunos. 3. Bullying. 4. Violência na escola. I. Garcia, Agnaldo. II. Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de Ciências Humanas e Naturais. III. Título.

CDU: 159.9

## O RELACIONAMENTO PROFESSOR-ALUNO E O BULLYING NO ENSINO FUNDAMENTAL

#### **VIRGÍNIA DE OLIVEIRA ALVES PASSOS**

Tese submetida ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor em Psicologia.

Aprovada em 30 de Outubro de 2012, por:

Agraldo Jani Prof. Dr. Agnaldo Garcia - Orientador, UFES.

Profa. Dra. Rosana Suemi Tokumaro, UFES.

Prof. Dr. Alexsandro Luiz de Andrade, UFES.

Trabel Seve

Profa. Dra. Maria Isabel da Silva Leme, Instituto de Psicologia/USP

Profa. Dra. Raquel Ferreira Miranda, UFV-CRP

À minha vó Julinda (em memória), por ter me feito professora, sempre ensinando a importância das relações interpessoais na escola.

Aos meus filhos Henrique, Marília e Patrícia, Com esperança que a escola oportunize a vocês bons relacionamentos.

À Xandinho, quem tanto admiro e que me impulsionou às primeiras reflexões sobre *bullying*.

#### **AGRADECIMENTOS**

A conclusão de uma tese de doutorado, ao final de um longo percurso de leituras, buscas, produções, investigações, vibrações; repleto de inquietações e incertezas, de alegrias e surpresas, de bons encontros e alguns desencontros, de intensos momentos de isolamento, de cobranças; permite uma nova forma de olhar tudo à nossa volta. E por que não dizer, uma nova forma de estabelecer relações com as pessoas, principalmente quando se trata de uma tese no campo dos relacionamentos interpessoais. Agradeço a todos que participaram deste percurso, das mais variadas formas, e que possibilitaram, acima de tudo, enriquecer nossas próprias relações, para além do estudo e da pesquisa dos relacionamentos interpessoais.

Agradeço ao Prof. Agnaldo Garcia, por ter me apresentado o campo dos Relacionamentos Interpessoais, e me fazer entender que muitas das minhas inquietações, como psicóloga educacional, podiam ser acolhidas por essa área de estudo, mesmo quando o meu interesse era pelo *dark side* dos relacionamentos. Agradeço principalmente pelo apoio e por estar sempre compreensivo e otimista, mesmo diante das dificuldades que enfrentei no momento da elaboração do projeto. Dificuldades que foram superadas a partir do estabelecimento de uma boa relação orientador-orientanda, em prol de um trabalho que comungávamos da sua relevância.

Agradeço aos participantes deste estudo, pois a partir de vossas revelações, este trabalho deixou de ser apenas um projeto, nascendo uma tese, nossa tese. Agradeço por vocês terem me ajudado a contribuir clareando o obscuro universo dos

relacionamentos interpessoais na escola. A participação de vocês foi possível graças à compreensão e colaboração dos pais e da equipe técnica das escolas. Estendo a todos meus agradecimentos.

Agradeço à UNIVASF, pela oportunidade de inserção no Programa Minter/Dinter, cujo início coincidiu com minha chegada nesta instituição, e assim pude realizar um projeto pessoal definido ao final do Mestrado: fazer doutorado já sendo professora de Universidade Federal. Em especial, agradeço ao Prof. Marcelo Ribeiro, então coordenador do Colegiado de Psicologia, sempre compreensivo à necessidade da nossa dedicação, demonstrando valorizar a iniciativa do Programa Minter/Dinter em Psicologia UFES/Univasf, para uma universidade tão nova. Agradeço também ao Prof. José Bismark, então Pró-Reitor de Pesquisa e Pósgraduação, que além de incentivar nosso percurso, não mediu esforços para garantir apoio ao Programa Minter/Dinter, visando garantir o seu sucesso.

Agradeço à FACEPE por ter financiado parcialmente o Programa Minter/Dinter em Psicologia UFES/Univasf, proporcionando ações relevantes para o sucesso deste Programa.

À toda minha família, em especial aos meus pais, Deca e Vavá, e minhas irmãs, Patrícia e Raquel. Vocês foram fundamentais para que a coleta de dados ocorresse a contento; sem o apoio de vocês teria sido bem mais difícil. E agradeço ainda por proporcionarem a mim e toda minha família momentos de lazer e descontração em períodos cruciais do acontecimento deste trabalho. Agradeço a vocês a forma descontraída dos nossos raros, mas longos encontros, que me

levaram a cada vez mais valorizar as coisas simples e sadias dos nossos relacionamentos.

Agradeço aos alunos e amigos Tarcísio e Janaína. A possibilidade de me afastar da postura de professora orientadora e encontrar em vocês a disponibilidade em contribuir, não só foi essencial em situações específicas deste trabalho. A relação estabelecida com vocês me fez confirmar que *quem ensina de repente aprende*, e se torna melhor.

Agradeço a Prof<sup>a</sup> Alvany, pelo estabelecimento de uma nova relação de amizade que surgiu por compartilharmos a construção da tese em Relacionamentos Interpessoais. A troca de experiências foi fundamental para o andamento deste trabalho.

Agradeço aos professores do Minter/Dinter UFES/UNIVASF por respeitarem as especificidades deste programa, reconhecendo as inúmeras possibilidades de um trabalho com tais especificidades. Agradeço de forma especial às Prof<sup>a</sup> Suemi e Prof<sup>a</sup> Mariane, pela valiosa contribuição durante o exame de qualificação, enriquecendo a metodologia deste estudo.

Agradeço aos colegas do Dinter, pelas histórias de superação partilhadas, pelo apoio mútuo, pelas vibrações à medida que o projeto de cada um acontecia. Muita coisa boa aconteceu nos nossos percursos. Agradeço de forma especial aos amigos Darlindo e Elzenita, que se antecipavam de forma que eu sequer pensasse em desistir. Agradeço a sensibilidade e amizade de vocês, me incentivando a buscar forças e apontando caminhos para a superação nos momentos de maiores

dificuldades. Estendo meus agradecimentos a Silvia, Luciana, Bárbara, Liliane, Ana Lúcia, João e Susanne.

Agradeço aos Prof. Alexsandro de Andrade (UFES) e Prof. Maurício Bueno (UFPE) pela luz lançada sobre os dados, possibilitando que eu enxergasse o que as respostas dos alunos diziam sobre seus relacionamentos na escola.

Agradeço à amiga e comadre Cristina e toda sua família, por sempre me provocar a buscar formas de contribuir para que a escola promova relacionamentos interpessoais mais saudáveis e sem *bullying*. Agradeço por me fazerem entender em detalhes, as diversas questões que envolvem o cenário de bullying. À amiga Sueli, que além do incentivo e torcida pelo sucesso deste trabalho, interferiu de forma a garantir o recebimento das bolsas da FACEPE, me proporcionando tranqüilidade para avançar na finalização da tese. E a Zélia, pelo intenso entusiasmo a cada etapa alcançada.

Agradeço aos amigos Genésio e Dayse, pelas carinhosas acolhidas no Espírito Santo. Este trabalho proporcionou um maravilhoso reencontro, garantindo a continuidade de relações de amizades tão longas nas nossas famílias.

Agradeço às crianças que protagonizaram momentos especiais ao longo da elaboração desta tese. Seria impossível a dedicação a este trabalho, sem contar com vocês por perto, podendo acompanhar o nascer de relações saudáveis, espontâneas e alegres, que a pureza da infância proporciona. Algumas crianças cresciam à medida que a tese acontecia: meus filhos Henrique e Marília, meus sobrinhos Diogo e Thiago, e os amados: Caio, Rodolphinho e Cássio. Outras foram chegando, muitas vezes sem avisar, junto com cada etapa deste trabalho: minha

caçula Patrícia, Vinícius e Mirella, Olga e Ravena. E outros deixaram a infância para trás neste período: meus sobrinhos Mônica, Arthur e Gabi. Estendo os meus agradecimentos aos vossos pais, a quem chamo a todos de amigos.

Agradeço a Cássia, pelo carinho e dedicação no cuidado com meus filhos. A intensidade de ausências para a realização deste trabalho foi possível graças à sua presença, me passando confiança de que eles estavam bem.

Agradeço a todas as pessoas que me possibilitaram, nos mais variados espaços, discutir sobre o tema dos relacionamentos interpessoais na escola, e mais especificamente sobre *Bullying*. Para evitar injustiças, prefiro citar os espaços onde participei de debates, palestras, etc, mas reconheço que em todos eles, pessoas queridas se esforçaram para que o convite chegasse a mim. Agradeço a oportunidade de participar destes momentos na Radio Jornal Petrolina, na TV Grande Rio, na Rádio Ponte FM, no Diário de Pernambuco, no Fórum de Direito Humanos, no Pró-Jovem de Juazeiro/BA, no Projeto Escola Legal, na Escola Saber. Em cada um destes momentos, mais eu entendia a relevância deste trabalho.

Por fim, agradeço ao meu marido Leonardo. Impossível chegar até aqui sem ter você ao meu lado. Agradeço a compreensão pelas ausências, o apoio, e acima de tudo o entusiasmo pelo trabalho desenvolvido.

Agradeço acima de tudo a Deus, pela vida, pelas oportunidades, pelas pessoas que tenho ao meu lado, e principalmente por me dar forças para conseguir dar conta.

#### **LISTA DE TABELAS**

Tabela 1 – Envolvimento em agressão, nas diferentes formas	
de agressão, no relacionamento entre os pares	139
Tabela 2 – Cargas Fatoriais, Estatísticas Descritivas e Coeficientes Alfa	
de Cronbach do relacionamento entre pares	141
Tabela 3 – Aspectos positivos referentes ao Professor com <i>Bom</i> Relacionamento	145
Tabela 4 – Aspectos negativos referentes ao Professor com <i>Bom</i> Relacionamento	146
Tabela 5 – Estrutura Fatorial referente ao Professor com	
Bom relacionamento	149
Tabela 6 – Aspectos positivos referentes ao Professor com	
Relacionamento Difícil	151
Tabela 7 – Aspectos negativos referentes ao Professor com	
Relacionamento Difícil	153
Tabela 8 – Estrutura Fatorial referente ao professor com	
Relacionamento Difícil	155
Tabela 9 – Coeficientes de correlação de Pearson entre os fatores do relacionamento entre os pares e com o professor com <i>Bom</i> Relacionamento	158
Tabela 10 – Coeficientes de correlação de Pearson entre os fatores do relacionamento entre os pares e com o professor com <i>Relacioname Difícil</i>	<i>ento</i> 160

## **LISTA DE FIGURAS**

Figura 1– Relações dialéticas entre níveis sucessivos de	
complexidade social (Hinde, 1997)24	Ļ
Figura 2 – <i>Bloxpot</i> do envolvimento em situações de <i>bullying</i> 143	3
Figura 3 – Gráfico de Sedimentação referente ao professor com Bom Relacionamento	}
Figura 4 – Gráfico de Sedimentação referente ao professor  com <i>Relacionamento Difícil</i> 154	1

#### **LISTA DE ANEXOS**

- Anexo 01 Termo de Consentimento para Realização da Pesquisa Instituição
- Anexo 02 Termo de Consentimento Livre e Esclarecido Pais e Responsáveis
- Anexo 03 Termo de Consentimento Livre e Esclarecido Participantes
- Anexo 04 Questionário
- Anexo 05 Tabela: Envolvimento em agressão, nas diferentes formas de agressão, no relacionamento entre os pares
- Anexo 06 Tabelas comparativas dos Aspectos Positivos e dos Aspectos Negativos referentes ao Professor com *Bom Relacionamento* e ao Professor com *Relacionamento Difícil*

#### O Relacionamento Professor-Aluno e o Bullying no Ensino Fundamental

#### **RESUMO**

O contexto social contemporâneo é marcado por inúmeras situações identificadas por violência. A escola como espaço de indivíduos em desenvolvimento é palco de conflitos diversos. Um fenômeno, de intensa violência, vem preocupando educadores de forma geral - o bullying - termo usado para referir-se a atitudes agressivas, intencionais e repetitivas, adotado por um ou mais alunos contra outro(s), causando dor, angústia e sofrimento. Insultos, intimidações, apelidos, gozações, acusações, levando geralmente à exclusão, além de danos físicos, psíquicos, morais e materiais. O objetivo geral da presente pesquisa é investigar o papel do relacionamento professor-aluno na ocorrência de situações de conflitos envolvendo alunos, na perspectiva dos estudantes. Participaram deste estudo 124 alunos do 7º ano do Ensino Fundamental de três escolas da rede particular de Recife (PE). Os estudantes escreveram uma redação sobre "Violência Escolar", e em seguida preenchiam questionário sobre relacionamento com colegas e com dois professores – Bom Relacionamento e Relacionamento Difícil. A análise temática das redações aponta que a maioria dos alunos se referiu diretamente a prática de bullying ao dissertar sobre violência escolar. Tal prática também foi abordada de forma indireta, sem fazer referência explícita ao termo bullying. Alguns alunos se declararam alvos/vítimas de bullying, e outros afirmaram ter presenciado tal prática. A análise dos questionários evidenciou as formas de envolvimento em bullying e aspectos do relacionamento professor-aluno. A análise estatística correlacional apontou ligação entre alunos autores/agressores e aspectos negativos do relacionamento com professores. Os resultados possibilitam maior compreensão da influência das relações interpessoais no contexto escolar.

Palavras-chave: relacionamento interpessoal; bullying; violência escolar.

#### The Teacher-Student Relationship and Bullying in Elementary Education

#### **ABSTRACT**

The social context is marked by countless situations identified by violence. The school as a place for developing individuals is a setting for conflicts. A phenomenon of intense violence, is worrying educators in general - bullying - term used to refer to aggressive attitudes, intentional, repetitive, adopted by one or more students against another(s), causing pain, distress and suffering. Insults, intimidation, nicknames, teasing, accusations, often leading to exclusion, and physical, psychological, moral and material. The overall goal of this research is to investigate the role of the teacher-student relationship in the occurrence of conflict situations involving students, from the students' perspective. The study included 124 students in 7th grade from three elementary schools in Recife (PE). Students were asked to write an essay about "School Violence", and then completed a questionnaire about the relationship with colleagues and two teachers - with Good Relationships and with Difficult Relationship. A thematic analysis of newsrooms shows that the majority of students referred directly to bullying to speak about school violence. This practice was also addressed indirectly, without making explicit reference to the term bullying. Some students expressed their targets / victims of bullying, and others claimed to have witnessed such a practice. Analysis of the questionnaires showed the forms of involvement in bullying and aspects of the teacher-student relationship. Statistical analysis showed correlational link between student authors / aggressors and negative aspects of the relationship with teachers. The results allow for greater understanding of the influence of interpersonal relationships in the school context.

Keywords: interpersonal relationships, bullying, school violence.

## Sumário

Introdução	17
Capítulo I – Relacionamento Interpessoal	21
1.1 – Relacionamento Interpessoal – Um breve Histórico	21
1.2 – Uma Perspectiva em Relacionamento Interpessoal – A Obra	
de Robert Hinde	23
1.3 – Conflitos e agressividade nos Relacionamentos Interpessoais	28
1.4 – O papel da família e da escola nos Relacionamentos	
Interpessoais	29
1.5 – O Relacionamento Professor-Aluno	31
Capítulo II – Violência Escolar e Bullying	35
2.1 – Violência Escolar – Uma Introdução	35
2.2 – Bullying	41
2.2.1 – Introdução, Natureza e Extensão	42
2.2.2 – Protótipo/Perfil dos Envolvidos em Situação	
de <i>Bullying</i>	46
2.2.3 – Consequências do Bullying	51
2.2.4 – Estratégias de Enfrentamento e Redução de Práticas d	e
Bullying	
Capítulo III – Bullying e Relacionamento Professor-Aluno	56
3.1 – Bullying e dinâmica escolar	
3.2 – Justificativa e Objetivos	
Capítulo IV – Método	
4.1 – Participantes	
4.2 – Procedimentos para coleta de dados	
4.3 – Instrumentos de Pesquisa	
4.3.1 – A Redação	64
4.3.2 – O Questionário	64
4.4 – Procedimentos para análise de dados	69
4.5 – Aspectos Éticos	69
Capítulo V – Resultados e Discussões	
5.1 Análise das Redações	71
5.1.1. Violência Escolar e o Cotidiano do Estudante	
5.1.1.1 A Violência como parte do cotidiano	72
5.1.1.2 Violência escolar e bullying	
5.1.2. A Dinâmica da violência	
5.1.2.1 As Raízes da Violência Escolar	
5.1.2.2 Características pessoais envolvidas	
na violência escolar	87

5.1.2.3 Aspectos presentes nas situações de	
violência escolar: medo, ameaças,	
chantagens, intolerância, preconceito	90
5.1.2.4 As agressões verbais	98
5.1.2.5 Violência escolar e brincadeira	101
5.1.2.6 Violência escolar e o professor	104
5.1.3. A Reação à Violência Escolar	108
5.1.3.1 Reprovação e Indignação	108
5.1.3.2 Consequências	111
5.1.3.3 Violência e relacionamento	116
5.1.4. Prevenção e Combate à Violência Escolar	119
5.1.4.1 O Papel da Escola	120
5.1.4.2 O Papel do Estado	126
5.1.4.3 O Papel dos Próprios Participantes	127
5.1.4. Relatos de Violência Escolar	131
5.2 Análise dos Questionários	137
5.2.1 Relacionamento Interpessoal com Pares	138
5.2.2 Relacionamento Interpessoal com Professores	144
5.2.2.1 Professor com Bom Relacionamento	144
5.2.2.2 Professor com Relacionamento Difícil	150
<ol><li>5.2.3 Análise das Relações entre a Forma de Envolvime</li></ol>	nto
em Bullying e o Relacionamento com	
os Professores	
5.2.3.1 Envolvimento em Bullying e o Professor co	om <i>Bom</i>
Relacionamento	
5.2.3.2 Envolvimento em Bullying e o Professor co	
Relacionamento Difícil	162
Capítulo VI – Considerações Finais	
Referências Bibliográficas	173
Anexos	

## INTRODUÇÃO

A escola e os seus componentes vivenciaram grandes modificações ao longo do final do século passado, sendo bem evidentes no seu cotidiano os seus efeitos, principalmente no que tange às práticas pedagógicas fruto de uma maior compreensão do processo ensino-aprendizagem. Acompanhando as transformações de natureza didática, verificam-se no contexto escolar atual grandes alterações nas questões comportamentais. Estas, todavia, são responsáveis pela insatisfação dos professores em relação à indisciplina, que se configuram como a maior queixa destes profissionais, apontada muitas vezes como o pior obstáculo ao seu fazer docente (Aquino, 2002; 1996).

Tentar compreender o contexto da indisciplina na escola e os fenômenos por ela responsáveis implica analisar um outro fenômeno cada vez mais presente em torno dos membros da escola, tanto professores como alunos, a violência.

O contexto social contemporâneo é marcado por inúmeras situações identificadas por violência. As instituições de ensino, incluídas neste contexto, também apresentam suas faces da violência. A escola como espaço de indivíduos em desenvolvimento é palco de situações de conflitos diversos. Entretanto, existe um fenômeno, de intensa violência, que vem preocupando educadores de uma forma geral – o *bullying* – termo usado para referir-se a um conjunto de atitudes agressivas, intencionais e repetitivas, adotado por um ou mais alunos contra outro(s), causando dor, angústia e sofrimento. Insultos, intimidações, apelidos, gozações, acusações, levando geralmente à exclusão, além de danos físicos, psíquicos, morais e materiais (Fante, 2005).

É importante que as instituições de saúde e educação busquem conhecer a extensão e o impacto gerado pela prática do *bullying* entre estudantes para assim, desenvolver medidas para reduzi-las, e para prevenilas. E o psicólogo, como profissional que transita nestas duas áreas - saúde e educação — ao se apropriar deste fenômeno, pode contribuir no sentido desenvolver estudos que possibilitem maior compreensão e visibilidade a tal fenômeno, impossível de ser desconsiderado nas nossas escolas.

A Psicologia Escolar/Educacional é uma das áreas de conhecimento da Psicologia, assim como um dos campos de atuação deste profissional. Atualmente, é importante que o psicólogo atue como mediador nas tensões e conflitos produzidos nas relações entre os atores da escola, fortalecendo pessoas e grupos na promoção de autonomia e na superação das adversidades, considerando as condições objetivas e subjetivas dos processos psicossociais. Faz-se necessário, diante do contexto educacional atual, que o psicólogo atue junto à equipe pedagógica na direção de entender o fenômeno educativo na sua dimensão institucional.

O professor não é um mero transmissor de conhecimento, aspecto bastante destacado em palestras, livros, e outros materiais de orientação sobre o fazer docente. No entanto, no cotidiano das escolas, verifica-se um falta de cuidado com outros aspectos do fazer docente, principalmente com àqueles que se configuram a partir de relações interpessoais (Cunha *et al.*, 2004).

Investigar a relação professor-aluno como forma de ampliar a compreensão acerca do fenômeno *bullying* implica em destacar para o professor assim como para os demais profissionais da educação, incluindo o

psicólogo, sobre a necessidade de maior atenção ao papel das relações estabelecidas na escola.

Investigar o contexto social onde ocorre com maior incidência o *bullying*, assim como as pessoas que compõem o contexto escolar, e as relações aí estabelecidas, surge como oportuno visando aprofundarmos a compreensão sobre as diversas questões que integram o fenômeno *bullying*. Os professores demonstram sentimento de impotência e angústia diante das situações de *bullying* enfrentadas no seu dia-a-dia (Ferreira, Rowe e Oliveira, 2011).

O presente trabalho se norteou pela tentativa de aproximar estas duas áreas de investigação: as relações interpessoais e o *bullying*. As questões centrais deste estudo foram:

- a) investigar o envolvimento dos participantes em situações de bullying;
- b) identificar características da relação professor aluno;
- c) investigar possíveis interseções entre o relacionamento professoraluno e o envolvimento em situações de *bullying*.

Para tanto, apresenta-se nos capítulos iniciais, o cenário da pesquisa sobre Relacionamento Interpessoal, incluindo pesquisas sobre o relacionamento Professor-aluno; o cenário dos estudos sobre a Violência Escolar; e informações provenientes de pesquisas sobre *bullying*.

Abordar questões sobre *bullying* exige que duas questões sejam esclarecidas, a saber:

1) O termo *bullying* carece de um termo referente em português que consiga expressar seu significado. Alguns autores destacam esta dificuldade e na busca de maior aproximação com os diferentes aspectos que caracterizam tal fenômeno, preferem referir-se a *bullying* por maus tratos (Tamar, 2008),

provocação/vitimização (Carvalhosa et al., 2001), preconceito (Antunes e Zuin, 2008). Neste estudo, o termo em inglês será mantido, pois não tivemos por objetivo a problematização desta questão. Apenas no início desta pesquisa, durante a elaboração do projeto, é que sentimos maiores necessidades de explicação sobre qual era o objeto de investigação, pela dificuldade com o termo utilizado. Mas a partir da intensa exposição do termo na mídia, o termo bullying ganhou familiaridade.

2) Há variação da nomenclatura referente às diferentes formas possíveis de envolvimento em situações de *bullying*, nos estudos considerados. Alguns pesquisadores rejeitam a referência aos termos vítima, agressor e testemunha, visando evitar a rotulação dos estudantes, e preferem usar alvo, autor e espectador (Lopes Neto, 2005). Neste estudo, usaremos indistintamente estes termos, respeitando a maneira utilizada por cada autor ao fazer referência às formas de envolvimento. E na análise dos dados faremos referência conjuntamente aos dois termos: *alvo/vítima*, *autor/agressor* e *espectador/testemunha*.

Após a apresentação dos aspectos teóricos que fundamentam este trabalho, ao longo dos três primeiros capítulos, passamos para a exposição dos aspectos metodológicos, no quarto capítulo. Em seguida, os resultados são apresentados, considerando cada um dos instrumentos utilizados. À medida que os dados são apresentados, realizamos as discussões pertinentes, com base na fundamentação teórica considerada. Por fim, encontram-se as considerações finais quando apreciamos os objetivos propostos, elencamos os limites deste estudo, como também apresentamos as possibilidades suscitadas nas áreas de estudo abordadas.

### **CAPÍTULO I**

#### 1. RELACIONAMENTO INTERPESSOAL

#### 1.1 - Relacionamento Interpessoal – Um breve Histórico

Reflexões sobre relações interpessoais já estão presentes na obra de Platão e Aristóteles, desde a Grécia Antiga. A área de conhecimento científico sobre o relacionamento interpessoal, contudo, apresenta um maior desenvolvimento a partir dos anos 50.

Sullivan (1953), citado por Hinde (1997), ressaltou a importância do estudo sobre as relações sociais sob a perspectiva desenvolvimental, propondo que as pessoas têm necessidades interpessoais que são atendidas por tipos específicos de relacionamento. Segundo o autor, a personalidade é influenciada, modificada e reforçada pelos relacionamentos que o indivíduo mantém com outras pessoas, que também levariam ao desenvolvimento de habilidades sociais e competências interpessoais.

Outro autor de destaque, que sofreu a influência da Psicologia da Gestalt foi Fritz Heider. Em seu livro sobre relações interpessoais, Heider (1958), citado por Hinde (1997), pressupõe que o homem é motivado para descobrir as causas dos eventos e entender seu ambiente, incluindo as relações interpessoais.

A pesquisa sobre relacionamento interpessoal apresentou um desenvolvimento expressivo a partir dos anos 70, resultado da contribuição de autores de diferentes disciplinas e orientações teóricas. Dois autores podem ser destacados por suas contribuições para a área: Steve Duck e Robert Hinde. Duck teve especial importância na criação da primeira organização científica

voltada para o estudo dos relacionamentos interpessoais, a *International Society for the Study of Personal Relationships* (ISSPR) sociedade que tinha como objetivo estimular e apoiar a pesquisa científica sobre relacionamentos interpessoais e aperfeiçoar a comunicação entre pesquisadores do tema fortalecendo o campo do Relacionamento Interpessoal dentro da comunidade acadêmica. Além disso, Duck também liderou o processo de criação do primeiro periódico da área no início da década de 1980, o *Journal of Social and Personal Relationships*, tornando-se seu primeiro editor.

Em 1987, durante Conferência Internacional sobre Relacionamento Interpessoal foi criada a *International Network on Personal Relationships* (INPR) com o objetivo de promover a colaboração interdisciplinar no estudo dos processos de relacionamento. Em 2002, a fusão dessas duas sociedades deu origem à *International Association for Relationships Research* – IARR (Associação Internacional para Pesquisa sobre Relacionamento), organização que se propõe a continuar o trabalho anteriormente desenvolvido pela ISSPR e INPR. A sociedade reúne atualmente cerca de 700 profissionais de 20 países (Garcia, 2005a).

No Brasil, o primeiro encontro específico sobre relacionamento interpessoal foi um mini-congresso da IARR sobre o tema, realizado em Vitória, em 2005. Como decorrência do mini-congresso, após alguns anos foi organizada a Associação Brasileira de Pesquisa do Relacionamento Interpessoal (ABPRI) que realizou seu primeiro congresso nacional em 2009, nas dependências da Universidade Federal do Espírito Santo, com a presença do professor Steve Duck e da professora Jacki Fitzpatrick, presidente da IARR.

## 1.2 - Uma Perspectiva em Relacionamento Interpessoal – A Obra de Robert Hinde

A importância de Robert Hinde para o estudo do relacionamento interpessoal está em seus esforços para a organização de uma Ciência do Relacionamento Interpessoal, partindo de alguns princípios da Etologia Clássica, conforme indicado a seguir.

Os três livros em que Hinde desenvolve suas propostas refletem três décadas de reflexão sobre o tema. Em sua principal obra sobre o tema, Hinde (1997) procura sistematizar cerca de 1600 estudos na área, principalmente entre os anos de 1970 e 1990.

Além disso, Hinde propõe uma orientação teórica baseada na Etologia Clássica. As propostas de Hinde para a organização de uma ciência do relacionamento interpessoal, em seus pontos fundamentais, representa uma aplicação de princípios fundamentais da Etologia Clássica para esta nova área de investigação, em pleno desenvolvimento (Garcia, 2005).

De acordo com Hinde (1997), o desenvolvimento social do ser humano envolve um sistema de relações com diferentes níveis de complexidade que afetam e são afetados uns pelos outros (de processos fisiológicos, passando por interações, relacionamentos, grupos e sociedade) e ainda a estrutura sociocultural e ambiente físico. Hinde sugere quatro estágios para o estudo dos relacionamentos: a) descrição dos fenômenos; b) a discussão de processos subjacentes; c) o reconhecimento das limitações; e, d) re-síntese. Uma vez que relacionamentos são processos, há considerável sobreposição entre esses estágios. Ainda fazem parte do esquema explicativo de Hinde as estruturas socioculturais e o ambiente físico (Figura 1).

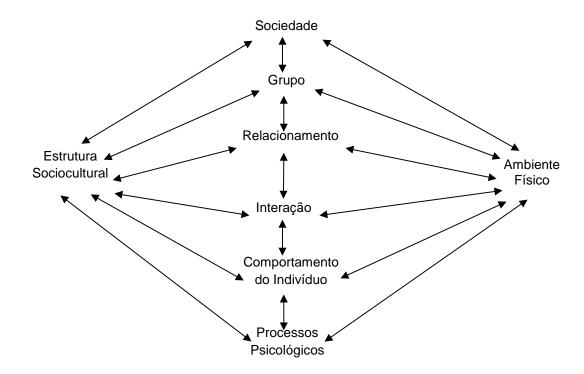


Figura 1. Relações dialéticas entre níveis sucessivos de complexidade social (Hinde, 1997)

Para Hinde (1997) a descrição de um relacionamento requer dados sobre o que os participantes fazem, pensam e sentem. Sugere ainda que a descrição atinja os diversos níveis de complexidade, desde as interações, os relacionamentos e grupos.

Um dos pontos cruciais na obra de Hinde é a diferenciação entre o relacionamento e a interação. Para Hinde (1997), podemos falar de um relacionamento se os indivíduos têm uma história comum de interações passadas e o curso da interação atual será influenciado por elas. Relacionamentos são definidos a partir de uma série de interações no tempo, entre indivíduos que se conhecem. Os mesmos fatores intervenientes nas interações também estão presentes nas relações assim, atitudes, expectativas, intenções e emoções dos participantes são de fundamental importância. O agrupamento de relacionamentos compõe uma rede, formando o grupo social.

Hinde salienta que essas redes de relacionamentos — a família, os amigos da escola, entre outros, podem sobrepor-se ou manter-se completamente separadas, comportando-se como grupos distintos, uns em face dos outros. Assim como nas interações e relacionamentos, cada grupo tanto influencia o ambiente físico e biológico em que está inserido como é influenciado por eles. O autor reconhece a existência de níveis distintos de complexidade no comportamento social. Cada um deles (interações, relacionamentos, grupos sociais) possui propriedades próprias. Por exemplo, algumas propriedades dos relacionamentos, tais como compromisso e intimidade, dificilmente se aplicam a interações isoladas (Hinde, 1997).

Para organizar a área de pesquisa sobre relacionamento interpessoal, Hinde parte do conteúdo dos relacionamentos, passando para a diversidade e a qualidade das interações. Em seguida discute algumas categorias presentes nos relacionamentos: semelhanças e diferenças, reciprocidade e complementaridade, a intimidade, o conflito, o poder, a auto-revelação e a privacidade, a satisfação, a percepção interpessoal e o compromisso. Estas categorias ajudariam a organizar dados descritivos sobre relacionamentos.

Robert Hinde contribuiu para a organização de uma "ciência do relacionamento interpessoal". Apesar de ter investigado e escrito sobre diferentes temas de pesquisa, seus principais textos sobre relacionamentos foram publicados como livros (Hinde, 1979, 1987 e 1997). As publicações de Hinde sobre o tema apresentam dois pontos principais. Primeiramente, procura sistematizar a produção na área organizando aproximadamente 1600 textos sobre o tema, das décadas de 1970, 1980 e 1990. Em segundo lugar, Hinde procura organizar a área de acordo com orientação teórica influenciada pela

Etologia Clássica. Esta representa um importante movimento de investigação do comportamento animal e humano, tendo como autores centrais Konrad Lorenz, Niko Tinbergen e Karl von Frisch, que receberam o Prêmio Nobel de Fisiologia ou Medicina, em 1973.

Segundo Garcia (2005), as propostas de Hinde para a organização de uma ciência do relacionamento interpessoal, em seus pontos fundamentais, representa uma aplicação de princípios fundamentais da Etologia Clássica para esta nova área de investigação.

A contribuição da Etologia Clássica para os estudos sobre relacionamento interpessoal, especificamente Konrad Lorenz, John Bowlby e Robert Hinde foi discutida por Garcia (2005).

As contribuições de Hinde para o estudo do relacionamento interpessoal ainda foram analisadas por Garcia e Ventorini (2006), de modo particular, para os estudos em Psicologia Organizacional. Segundo Garcia e Ventorini (2006), os princípios para uma "ciência dos relacionamentos" proposta por Hinde recebem a influência da Etologia Clássica e da teoria de sistemas. Da Etologia Clássica herdou a ênfase na descrição (base descritiva) como a primeira etapa para a compreensão da dinâmica dos relacionamentos. A descrição dos relacionamentos em diferentes níveis é considerada a base para o avanço teórico e a generalização dos dados. Os autores ainda mencionam como atitudes orientadoras da Etologia no estudo dos relacionamentos interpessoais a ênfase na descrição e classificação dos dados coletados, a análise e síntese dos resultados da análise, o mover-se entre níveis de complexidade e a ênfase na questão da função, evolução, desenvolvimento e causação.

Segundo Garcia e Ventorini (2006), para organizar a área de pesquisa sobre relacionamento interpessoal, Hinde parte do conteúdo das interações, passando para a sua diversidade e qualidade. Segue discutindo a reciprocidade e complementaridade, intimidade, percepção interpessoal e compromisso, categorias que contribuiriam para organizar os dados descritivos sobre relacionamentos.

A descrição dos relacionamentos envolve a descrição das interações, de seu conteúdo e qualidade, a descrição das propriedades advindas da freqüência relativa e padronização da interação dentro do relacionamento e a descrição de propriedades mais ou menos comuns a todas as interações dentro do relacionamento. A comunicação verbal e não-verbal são considerados elementos importantes para a compreensão do relacionamento interpessoal.

No nível comportamental, um relacionamento envolve uma série de interações entre indivíduos. A descrição de uma interação deve contemplar o conteúdo do comportamento apresentado (o que fazem juntos), a qualidade do comportamento (de que forma é feito) e a padronização (freqüência absoluta e relativa) das interações que o compõem. Algumas das mais importantes características dos relacionamentos dependem de fatores afetivos e cognitivos, que também devem ser considerados na descrição (Hinde, 1997).

De acordo com Hinde, Finkenauer e Auhagen (2001), o pleno entendimento das relações exige um enfoque também no nível individual, pois o curso de um relacionamento também depende das características psicológicas dos participantes. Portanto, os relacionamentos envolvem características pessoais dos participantes como expectativas, posicionamento

quanto a normas culturais, sociais e organizacionais, auto-conceito, autoestima, valores religiosos, habilidades de comunicação, entre outras.

#### 1.3 – Conflitos e agressividade nos Relacionamentos Interpessoais

Uma tendência maniqueísta prevalece em estudos dos relacionamentos interpessoais, considerando os relacionamentos como constituído por dois lados, um positivo e outro negativo. Embora o lado positivo da amizade seja enfatizado, as amizades também revelam seu lado negativo; conflito e agressividade integram as relações de amizade (Garcia, 2005b).

O comportamento agressivo aparece como uma das dimensões investigadas nos estudos das relações interpessoais, principalmente nos estudos sobre estas relações na infância (Garcia, 2005c). A agressividade, de modo geral, é percebida pelas crianças como um fator de distanciamento, dificultando o estabelecimento de amizades.

Em levantamento da literatura em torno das relações de amizade na infância, Garcia (2005c) apresenta diversos estudos que consideram a agressividade nas relações de amizades na infância: para Phillipsen, Deptula e Cohen (1999), quanto mais agressiva a criança, menor sua aceitação social pelos colegas em termos de amizade; para Dunn e Hughes (2001) a manifestação de fantasia violenta também estava relacionada comportamento anti-social freqüente, mostras de raiva, conflito e recusa a ajudar um amigo; Brendgen, Vitaro, Turgeon e Poulin (2002) mostram que enquanto a agressividade, à primeira vista, cria barreiras para as relações de amizade, há formas de lidar com o comportamento agressivo dentro das relações de amizade; para Ray, Cohen, Secrist e Duncan (1997) há correlações positivas de comportamentos agressivos entre crianças populares (e de popularidade média) e seus amigos mútuos, indicado que crianças agressivas podem se atrair mutuamente. Estudo desenvolvido por Kupersmidt, DeRosier e Patterson, (1995), citado por Garcia (2005b), também revela que crianças similares em comportamento de agressão e isolamento social apresentam maior probabilidade de se tornarem amigas do que crianças que não o sejam.

O estudo da violência e da agressão nas relações interpessoais se insere no grupo de estudos que abordam as dificuldades, prejuízos e ameaças ao relacionamento, com danos para os participantes ou para o relacionamento em si. Segundo Garcia (2005b), entre os pontos de similaridade que servem de base para uma amizade, o comportamento agressivo costuma ser um dos mais importantes.

#### 1.4 – O papel da família e da escola nos Relacionamentos Interpessoais

Garcia (2005a) analisou as publicações e os temas abordados nas pesquisas sobre relacionamento interpessoal, especialmente, os artigos presentes nas principais publicações internacionais especializadas, constatando que estão voltados para os relacionamentos românticos, familiares, sexuais, relacionamentos profissionais em diversos níveis e a amizade em geral.

Três aspectos, segundo o autor, se destacam como representativos do conteúdo dos estudos de relacionamento interpessoal: os participantes, as dimensões do relacionamento e o contexto. Com relação aos participantes, as principais propriedades estudadas são a idade, gênero, etnia e certos aspectos

psicológicos. As dimensões do relacionamento mais investigadas nos estudos publicados nos principais periódicos são a comunicação, o apego, o compromisso, o perdão, a similaridade, a percepção interpessoal, o apoio social e emocional e o lado negativo do relacionamento – agressão, violência e ameaças ao relacionamento. O terceiro elemento marcante nos estudos de relacionamento é o contexto, representado por fatores ambientais, geográficos, ecológicos, sociais, culturais, econômicos, tecnológicos, entre outros (Garcia, 2005a).

A família exerce diferentes influências sobre as relações de amizade na infância. Os pais afetam as amizades dos filhos por meio da estruturação de sua vida diária, por meio de suas próprias amizades, através de seus conflitos, da qualidade da relação entre pais e filhos (Garcia, 2005b).

Considerar o contexto nos estudos do relacionamento interpessoal implica em estar atento aos diversos aspectos do ambiente onde se dão os relacionamentos. Como sugere Chang (2003), verifica-se grande variação de resultados na literatura sobre efeitos de comportamento agressivo e comportamento retraído para os relacionamentos e, para ele, tal disparidade deve-se ao fato de não se ter considerado o contexto social destes comportamentos nos diferentes estudos. As variações, portanto, devem refletir diferenças contextuais. Garcia (2005b) também se refere a resultados distintos em estudos que abordam agressividade e amizade na infância.

A escola é um dos principais locais em que as crianças tem oportunidade de se relacionar com seus pares, sendo espaço propício para a origem e estabelecimento das relações de amizade. Estudos que investigam o contexto de relações de amizade na infância apontam os dois contextos

intimamente ligados à amizade, o familiar e o escolar. Amizades facilitam a adaptação da criança ao ambiente escolar e a aceitação pelos colegas de classe, o que depende diretamente de sua qualidade, estando a presença de conflito na amizade associada a mau ajustamento, enquanto apoio percebido tem sido associado a melhores atitudes em relação à escola. Crianças com amigos mostram um maior grau de ajuste à escola no início e no fim do ano escolar (Tomada (2002), citado por Garcia, 2005b) e a qualidade positiva das amizades no ambiente escolar também gera atitudes mais positivas em relação à escola). As amizades na escola contribuem para um melhor ajustamento da criança, além de trazer benefícios para o rendimento escolar.

Estudos que abordam as relações de amizade apresentam destaque ao contexto do relacionamento; dessa forma o ambiente escolar e, assim, o relacionamento entre estudantes se apresentam como elementos das investigações. A sala de aula aparece como contexto considerado em alguns estudos sobre relações de amizade na infância (Ray, Cohen & Secrist, 1995, citado por Garcia, 2005b).

#### 1.5 - O Relacionamento Professor-Aluno

Inicialmente, é preciso reconhecer, com base nos critérios de Hinde, em que medida podemos falar de relacionamento entre o professor e aluno. É possível considerar um relacionamento visto que professores e alunos estabelecem, ao longo do ano letivo, contínuas interações, com freqüência regular e intensa; que tais interações podem proporcionar uma história comum entre professor e aluno, e ainda, influenciar a interação atual; e que o desenvolvimento da aula, implica em compromisso e intimidade para que

ocorra aprendizagem efetiva. É importante conhecer as especificidades, assim como a relevância, do relacionamento professor-aluno.

Muitos estudos investigam o relacionamento entre pares na sala de aula, tendo como participantes estudantes de uma mesma turma; entretanto, pecam por desconsiderar a figura do professor como relevante e que exerce diversas influências no contexto da sala de aula (Chang, 2003). Na análise realizada por Garcia (2005a), percebe-se ausência de estudos sobre relacionamento professor-aluno. Ao discorrer sobre as relações de amizade na infância, Garcia (2005b) refere-se a estudo que aponta a opinião dos professores como fator importante na escolha dos amigos no ambiente escolar, principalmente para as meninas.

O ajustamento à escola indica a forma como crianças e adolescentes se adaptam ao ambiente escolar e suas atividades. Geralmente, um bom ajustamento escolar está associado a um bom desempenho escolar. Entre outros fatores observados, o relacionamento professor-aluno afeta o ajustamento escolar (Juvonen & Wentzel, 1996).

Murray e Greenberg (2000) observaram que alunos do quinto e sexto ano com relações pobres com seus professores também apresentavam ajustamento social e emocional mais baixo, conforme avaliação dos professores e dos próprios alunos, em comparação com os alunos que mantinham relações positivas com os professores.

Diversas dimensões integram a relação professor-aluno. Comportamentos como ajudar, auxiliar, apoiar, aconselhar e incentivar caracterizam os professores que manifestam atitudes solidárias e demonstram interesse nas relações interpessoais com seus alunos (Ang, 2005). O

relacionamento professor-aluno construtivo e apoiador continua sendo importante e prediz resultados acadêmicos e desempenho comportamental positivos para alunos do ensino fundamental ao Ensino Médio (Davis, 2003).

O conflito, a crítica e comentários negativos ou desfavoráveis, prejudicam o ajustamento e a atividade do estudante em sala de aula (Wentzel, 2002; Birch & Ladd, 1996). Estudantes descrevem como professores atenciosos aqueles que fazem comentários construtivos ao invés de apenas criticarem, assim como os que demonstram um estilo de comunicação mais livre ao invés daqueles que gritam e interrompem a todo o momento (Wentzel, 1997; 2003).

Lisboa (2002), em estudo desenvolvido em Porto Alegre com crianças de nível socioeconômico baixo de escolas públicas municipais, aponta dados sobre características da relação professor-aluno. As crianças relataram os principais problemas com seus professores destacando as agressões verbais dos professores sem uma causa identificada. Frente ao conflito com professores, esses alunos agiam de forma passiva, sem fazer nada. As crianças se viam incapazes de agir percebendo os professores como pouco flexíveis ou autoritários, temendo castigos ou punições.

Em outra pesquisa realizada no sul do país, com alunos de sexto ao nono ano de duas escolas da rede pública de Santa Catarina, o relacionamento entre alunos e professores foi considerado ruim ou não tão bom por 53% dos participantes, destacando-se como motivo a falta de diálogo, resultado de mau humor, impaciência, repetição nas aulas, diferenças de tratamento entre os alunos e distanciamento. Foram bem avaliados os professores capazes de conversar e manter um bom relacionamento com os alunos (Laterman, 2000).

Um relacionamento professor-aluno positivo afeta as afinidades entre aluno e professor, favorecendo o gosto pela matéria e o interesse em aprender, estimulando a participação dos alunos e o interesse pelo conteúdo (Cunha *et al.*, 2004).

A relação professor-aluno é um componente central para o sucesso do processo ensino-aprendizagem, mas, em geral, os aspectos éticos desta relação não são considerados. Grande parte da literatura recente sobre as relações professor-aluno tem se concentrado no papel do cuidar. Uma ética do cuidado privilegia ligações emocionais entre professor e aluno, e enfatiza a importância da natureza recíproca das relações entre professores e alunos. (Aultman, et al., 2009).

Diante da relevância do relacionamento professor-aluno, um dado chama atenção, em estudo realizado no Brasil por Abramovay (2005). Enquanto cerca de 45% dos alunos afirmam que a relação entre eles e os professores varia entre boa/ótima, um número considerável de alunos, o equivalente a mais de 196 mil estudantes (12%) afirmam que o relacionamento com os professores é péssimo ou ruim.

A indisciplina pode colaborar para a deterioração das relações entre os atores escolares como também pode constituir-se em um conflito positivo que adverte para a importância de rever rumos e rotas escolares, atentando aos pedidos de atenção e de crítica implícita à escola que fazem os alunos. Assumir uma postura positiva depende da sensibilidade dos professores, de suas respostas e da abertura da escola para ouvir e aprender os tipos de comunicação e sinais que emitem os alunos (Abramovay, 2005).

### **CAPÍTULO II**

### 2. VIOLÊNCIA ESCOLAR E BULLYING

#### 2.1 - Violência Escolar – Uma Introdução

Erroneamente, pensamos a escola unicamente como espaço de crescimento, de produção e de circulação de bons hábitos e atitudes dignas de serem imitadas em prol da boa educação. No meio educacional, é comum se considerar a violência como um fenômeno com raiz essencialmente exógena em relação à prática institucional escolar, e com isto

"a escola e seus atores constitutivos, principalmente o professor, parecem tornar-se reféns de sobredeterminações que em muito lhes ultrapassam, restando-lhes apenas um misto de resignação, desconforto e, inevitavelmente, desincumbência perante os efeitos de violência no cotidiano prático, posto que a gênese do fenômeno e, por extensão, seu manejo teórico-metodológico residiriam fora, ou para além, dos muros escolares (Aquino, 1998)

É importante compreender as instituições, e entre elas as escolas, como relações ou práticas sociais específicas que tendem a se repetir e que, enquanto se repetem, legitimam-se (Guirado, 1997, apud Aquino, 1998). As relações escolares não implicam um espelhamento imediato daquelas extra-escolares. É preciso pensar os atores da escola situados num complexo de lugares e relações pontuais, sempre institucionalizadas. Para tanto, surge a possibilidade de um olhar especificamente institucional sobre as práticas escolares, entendendo que as escolas também produzem sua própria violência e sua própria indisciplina, como propõe Aquino (1998).

A percepção em relação ao aumento das violências nas escolas em freqüência e gravidade, em parte é fruto de algo intensamente midiatizado, e em parte por ser submetido à lei do silêncio, nas salas de aula, escolas e redes escolares. Para Levisky (1997), uma violência digna do homem primitivo está solta por toda a parte, nas relações familiares, nas escolas, nas ruas, nos meios de comunicação, nas filas, nas relações institucionais, no lazer.

"A escola, multifacetada, vem presenciando situações de violência que estão tomando proporções assustadoras em nossa sociedade. As situações de violência, anteriormente esporádicas, se tornaram uma constante em nossos dias" (Francisco & Libório, 2009)

Para Abramovay (2005), nem sempre as relações sociais na escola são amistosas e harmônicas; a convivência na escola pode ser marcada por agressividade e violência, muitas vezes banalizadas e naturalizadas, comprometendo a qualidade do ensino-aprendizagem.

A violência nas escolas é um problema social grave e complexo e, provavelmente o tipo mais freqüente e visível da violência juvenil. Muitos estudos que tratam da temática da violência na escola procuram analisá-la a partir de questões mais relacionadas à violência simbólica, à segurança da escola e, principalmente, à depredação e deterioração do patrimônio escolar (Silva, 1997; Sposito, 2001).

É apenas ao final dos anos 90 e início dos anos 2000, que o estudo da violência escolar se debruça sobre as relações interpessoais agressivas, envolvendo estudantes, professores e demais funcionários. Vale destacar ainda que a área das Ciências Sociais mesmo tendo incorporado o tema da violência e seus desdobramentos nas suas pesquisas, nenhum estudo desta área, na análise realizada por Spósito (2001), investigou a questão da

violência escolar. A área da Educação abordou esta temática muito tardiamente, e o interesse acadêmico pela questão ainda é bastante incipiente.

O debate em torno da violência escolar implica considerarmos a violência enquanto um fenômeno macrossocial, cujas raízes se encontram no sistema, portanto fora da escola; sem fugir da abordagem da violência enquanto um fenômeno microssocial, ligado às interações, situações e práticas na própria escola. É preciso pensar a escola como autora, vítima e palco de violência. É autora com práticas que produzem e reproduzem a exclusão social; é vítima, quando seus gestores e docentes são hostilizados, em parte como reflexo da violência que ela produz, e quando situações de vandalismo se impõem neste cenário, salientando tensão constante; por fim, é palco de violência quando no seu ambiente se desenrolam conflitos entre os seus membros, e quando se torna também lugar de aprendizagem de violências (Galvão, Gomes, Capanema, Caliman, & Câmara, 2010).

Violência escolar refere-se a todos os comportamentos agressivos e anti-sociais, incluindo os conflitos interpessoais, danos ao patrimônio, atos criminosos, etc. Infelizmente estão cada vez mais presentes na escola, demonstrando que o modelo do mundo exterior é reproduzido nas escolas, fazendo com que deixem de ser ambientes seguros, modulados pela disciplina, amizade e cooperação, e se transformem em espaços onde há violência, sofrimento e medo (Lopes Neto, 2005).

Atualmente nas escolas nem sempre as relações sociais são amistosas e harmônicas; os alunos e professores não se unem em torno de objetivos comuns. Ao contrário, a convivência na escola pode ser marcada por

agressividade e violências, muitas vezes naturalizadas e banalizadas, comprometendo a qualidade do ensino-aprendizagem. (Abromavay, 2005).

Charlot (2002), citado por Abromavay (2005), propõe um sistema de classificação dos episódios de violência na escola em que identificam três tipos de manifestação: a violência na escola, a violência contra a escola e a violência da escola. A violência na escola é aquela que se produz dentro do espaço escolar, sem estar ligada às atividades da instituição escolar; a escola é apenas o lugar de uma violência que poderia ter acontecido em outro lugar. A violência contra a escola está relacionada com a natureza e as atividades da instituição escolar e toma a forma de agressões ao patrimônio e às autoridades da escola (professores, diretores e demais funcionários); e é decorrente de ressentimentos de certos jovens e de certas famílias contra a escola e seu funcionamento. A violência contra a escola está relacionada, no entendimento de Charlot, à violência da escola: a violência institucional, simbólica, a qual se manifesta por meio do modo como a escola se organiza, funciona e trata os alunos (Abromavay, 2005).

Neste cenário, novos olhos para as bases de legitimação da autoridade vêm abalar os fundamentos da violência historicamente praticada pela escola contra os seus alunos (Aquino, 1998). De acordo com Tognetta (2010), muitas das punições utilizadas pelas escolas como forma de garantir obediência à autoridade, são também tão violentas quanto às formas de violência que assistimos em nossas escolas.

Para Galvão *et al.* (2010), os estudantes praticam violências simbólicas, como o uso agressivo da linguagem; a imposição de apelidos, inclusive ligados a estereótipos étnicos e de gênero; o isolamento de certos alunos e grupos,

além das incivilidades e do assédio moral ou *bullying*. No entanto, em estudo realizado com professores e alunos, de modo geral, as violências simbólicas, inclusive manifestações de preconceitos, foram mais difíceis de ser percebidas tanto por professores quanto por alunos, sobretudo por estes últimos.

Os resultados de estudo desenvolvido por Lopes e Galvão (2004), citados por Galvão *et al.* (2010), apontou várias aspectos da ação docente no cenário da violência escolar. Foi afirmado reiteradamente que os estudantes não levavam a escola a sério, lá estavam por serem obrigados, eram desmotivados e não se comportavam adequadamente. Diante disso, a resposta dos professores era de apatia, conformismo, individualismo e desmobilização, que, por sua vez, trazia o adoecimento psíquico com ansiedade e depressão.

Nesta direção, estudo realizado por Almeida (1999), também citado por Galvão *et al.* (2010), apontou que os educadores se preocupavam apenas com os efeitos da destruição provocada pelos alunos, sem se importarem com os motivos dessas ações. O trabalho salientou que, entre alguns professores e alunos, havia o anseio pela inclusão de atividades e conteúdos curriculares que desenvolvessem valores e atitudes de cooperação e que preparassem melhor para a vida, em vez de um currículo eminentemente informativo, pouco relevante ou compreensível para o alunado.

Se os educadores em geral estão alarmados com a indisciplina e a violência explícita que existem na escola, outra forma de violência deve despertar a atenção dos profissionais da educação: aquela que se apresenta de forma velada, por meio de um conjunto de comportamentos cruéis, intimidadores e repetitivos, prolongadamente contra uma mesma vítima, e cujo

poder destrutivo é perigoso à comunidade escolar e à sociedade como um todo, pelos danos causados ao psiquismo dos envolvidos (Fante, 2005).

Um aspecto bastante preocupante na atualidade, é que estamos diante de uma sociedade na qual o elemento violência, em suas diferentes formas de expressão, está fazendo parte dos modelos identificatórios, como padrão de conduta, e forma de auto-afirmação.

Considerando que a auto-afirmação é um componente necessário e desejável no processo de desenvolvimento da identidade do adolescente, surge o alerta a respeito do risco para nossos jovens, em processo de construção da identidade no contexto atual, pois observa-se em nossa cultura, uma perda do senso crítico, na qual vivenciamos uma crise de valores onde vem se perdendo a noção de limite entre o bem e o mal. E assim, a violência física, a baderna, o vandalismo e a amoralidade se tornam meios de auto-afirmação incorporados ao cotidiano juvenil.

Segundo Silva (1997), a questão da violência e as violações dos direitos humanos no Brasil constituem-se em uma das maiores preocupações da população das grandes cidades. Entretanto, além da violência em si, parece também bastante grave o fato de que as várias formas de violência, produzidas no cotidiano da sociedade, parecem não mais indignar a população brasileira, se configurando uma banalização da própria vida.

Em estudo realizado por Silva (1997) sobre a violência nas escolas, ao entrevistar alunos, professores, coordenadores pedagógicos e diretores da escola, um dado interessante a destacar foi que na visão da maioria dos entrevistados, a sociedade está corrompida nos seus valores éticos e morais, e a escola também é afetada por este tipo de corrupção.

Os resultados deste estudo apontaram uma diferença significativa entre a forma como professores, coordenadores pedagógicos e diretores percebem a violência e a forma como os alunos a vêem, principalmente nas questões que permeiam as relações na escola. "Para os educadores, a violência se evidencia, de forma mais clara, na relação entre os alunos. Estes é que são violentos e geralmente os educadores não se percebem promovendo atitudes de violência para com os alunos" (p. 262). É também interessante que ao falarem sobre a violência no âmbito escolar, os alunos não percebem como violentas algumas atitudes, desenvolvidas entre professor e aluno e entre alunos, como a falta de diálogo e de companheirismo.

Dados semelhantes apareceram em estudo realizado por Fernandes (2006), citado por Galvão *et al.* (2010). Cotejando as respostas dos grupos docente e discente, Fernandes (2006) constatou que ambos divergiram sobre o nível de gravidade de situações como brigas entre alunos, o professor comparar alunos publicamente, a prática de atos de conotação erótica com os colegas e os insultos em todos os casos, envolvendo alunos entre si e professores. Os juízos dos docentes tenderam a ser mais rigorosos, embora mais lenientes quanto a si mesmos e mais severos quando as violências dos alunos se dirigiam contra eles, professores.

### 2.2 Bullying

Um comportamento bem presente nas relações interpessoais entre os estudantes, o *bullying*, invoca profissionais da educação, e mais especificamente os docentes, a atentarem para as repercussões deste

fenômeno para a comunidade escolar como um todo, como também, para a influência das relações interpessoais no fazer docente.

#### 2.2.1 Introdução, Natureza e Extensão

Bullying geralmente é definido como uma forma específica de agressão, que é intencional, repetida e envolve disparidade de poder entre vítimas e perpretador. Segundo Matos e Gonçalves (2009), o bullying é um comportamento intencional visando fazer mal e magoar alguém e se repete ao longo do tempo (e.g., Chapell et al., 2004; DeHaan, 1997; Olweus, 1994).

Monks, Smith, Naylor, Barter, Ireland e Coyne (2009) reconhecem a ocorrência de *bullying* em diferentes contextos, incluindo a escola, o ambiente familiar, as prisões e o ambiente de trabalho. Segundo Salmivalli (2010), o *bullying* tem sido estudado no local de trabalho (Bowling & Beehr, 2006; Nielsen, Matthiesen,& Einarsen, 2008), em prisões (Ireland, 2005; Ireland, Archer, & Power, 2007; South & Wood, 2006) e no ambiente militar (Ostvik & Rudmin, 2001). Segundo Monks, Smith, Naylor, Barter, Ireland e Coyne (2009), a maioria dos casos de bullying escolar ocorre no playground, sala de aula ou corredores. A questão de gênero foi investigada por Oliveira & Votre (2006) ao focalizarem a investigação na prática de bullying em aulas de educação física.

De acordo com Wang, lannotti e Nansel (2009), o *bullying* escolar tem sido identificado como um comportamento problemático entre adolescentes, afetando o rendimento escolar, habilidades pró-sociais e o bem-estar psicológico de vítimas e perpetradores.

O bullying pode assumir diferentes formas, como o físico, o verbal e o relacional ou social. Segundo Wang, Iannotti & Nansel (2009), o bullying físico

e o verbal geralmente são considerados como uma forma direta de bullying enquanto o relacional é visto como uma modalidade indireta, associada à exclusão social e divulgação de boatos depreciativos. Estudos têm evidenciado que meninos estão mais envolvidos com bullying direto e meninas com bullying indireto (Bjorkgvist, 1994; Owens, Shute & Slee, 2000). Com a idade, há a tendência de passar do bullying físico ao indireto e relacional. Os agressores tendem a ser do sexo masculino mas os gêneros se equiparam quanto a sofrer bullying. Enquanto os meninos praticam e sofrem mais bullying físico, as meninas estão mais associadas a bullying indireto ou relacional. De acordo com Wang, lannotti e Nansel (2009), o cyber-bullying ou bullying eletrônico está emergindo como uma nova forma de bullying. Este pode ser definido como uma forma de agressão que ocorre por meio de computadores pessoais (por exemplo, por meio de e-mails e mensagens instantâneas) ou de telefones celulares (por exemplo, por meio de mensagens de texto). Kowalski e Limber (2007) relataram que, em uma amostra de 3.767 estudantes de ensino médio nos EUA, 22% estavam envolvidos em cyber-bullying, sendo 4% como perpetradores, 11% como vítimas e 7% como ambos.

Este fenômeno comportamental desperta interesse pois, segundo Fante (2005), envolve e vitimiza a criança, na mais tenra idade escolar, tornando-a refém de ansiedade e de emoções, que interferem negativamente nos seus processos de aprendizagem devido à excessiva mobilização de emoções de medo, de angústia e de raiva reprimida. O *bullying* diz respeito a uma forma de poder interpessoal através da agressão.

Lopes Neto (2005) diz que por definição bullying compreende todas as atitudes agressivas, intencionais e repetidas, que ocorrem sem motivação

evidente, adotadas por um ou mais estudante contra outro(s), causando dor e angústia, sendo executadas dentro de uma relação desigual de poder.

Os estudantes envolvidos em *bullying* podem ser identificados como alvos/vítimas, autores/agressores ou espectadores/testemunhas de acordo com sua atitude diante de situações de *bullying*. Mas há também um grupo que ao mesmo tempo que são agredidos, agridem outras crianças, e são chamados de agressor/vítima.

As pesquisas sobre *bullying*, realizadas em diferentes países, a partir da década de 90, indicam que a prevalência de estudantes vitimizados varia de 8 a 46%, e de agressores, de 5 a 30%. No Brasil, estudo desenvolvido pela Associação da Brasileira Multiprofissional de Proteção à Infância e à Adolescência (ABRAPIA), apontou que 40,5% dos alunos admitiram estar diretamente envolvidos em atos de *bullying*, sendo 16,9% como alvos, 12,7% como autores e 10,9% ora como alvos, ora como autores (Lopes Neto, 2005).

Antunes e Zuin (2008) argumentam que "o *bullying* se aproxima do conceito de preconceito, principalmente quando se reflete sobre os fatores sociais que determinam os grupos-alvo, e sobre os indicativos da função psíquica para aqueles considerados como agressores." (pág. 36) E assim, defendem a análise sociológica de estudos envolvendo violência, pois abordar dados estatísticos e o diagnóstico de sua ocorrência é um risco no sentido de mascarar os processos sociais inerentes a eles. É importante que toda situação de violência, incluindo o *bullying*, seja estudada à luz das mediações sociais que a determinam.

Um outro aspecto a ser destacado, é que nas situações de bullying, assim como em trotes universitários e em situações de assédio moral no

trabalho, ocorre a desqualificação do outro e nesse processo manifestam-se preconceitos que se transformam em armas para discriminar e segregar as pessoas. Entretanto, há uma tolerância com relação a estas práticas. Em relação ao *bullying*, é comum se pensar que é algo passageiro, algo relativo a uma determinada faixa etária. Mas, estudo realizado nos EUA encontrou dados que sugerem que o envolvimento em assédio moral na vida adulta está relacionada a envolvimento em situações de *bullying* (Almeida e Queda, 2007).

Existem diversos estudos sobre *bullying* em diferentes países, desde a década de 90. Escolas em diferentes países já foram investigadas, demonstrando que o *bullying* tem sido amplamente discutido. No Brasil (Francisco & Libório, 2009; Mascarenhas, 2006; Lopes Neto, 2005; Fante, 2003, 2005; Tognetta, 2008, 2010); na África do Sul (Mestry, Merwe & Squelch, 2006); na Holanda (Veenstra *et al.*, 2005); na Nova Zelândia (Carroll- Lind & Kearney, 2004); na Irlanda do Norte (Collins, McAleavy & Adamson, 2004); na Costa Rica (Pizarro & Jiménez, 2007); em Portugal (Matos & Gonçalves, 2009; Freire, Simão, & Ferreira, 2006; Martins, 2005; Pereira, 2002); na Noruega (Olweus, 1991); na Nigéria (Egbochuku, 2007) e Espanha (Ramírez, 2001).

É bastante frequente estudos sobre *bullying* abordarem prioritariamente aspectos quantitativos deste tipo de comportamento, considerando a freqüência com que ocorrem nas escolas e a distribuição dos envolvidos em diferentes formas de envolvimento, como alvo/vítima, autor/agressor ou espectador/testemunha.

Matos e Gonçalves (2009) indicam a variabilidade na prevalência de bullying escolar em diferentes países. Um estudo realizado na Austrália apontou cerca de 24% de agressores, 13% de vítimas e 22% simultaneamente

vítimas e agressores (Forero, McLellan, Rissel & Bauman, 1999). Fekkes, Pijpers e Verloove-Vanhorick (2005) indicaram, entre crianças alemãs, cerca de 16% de vítimas de *bullying*. Em Portugal, Matos et al. (2003) encontraram cerca de 20% de adolescentes vítimas de violência e cerca de 20% de agressores. Aproximadamente 25% dos participantes se referiram como vítimas e agressores. Em estudo com amostra nacionalmente representativa de adolescentes nos EUA, Nansel et al (2001) relataram o envolvimento freqüente em *bullying* nos dois meses anteriores em 29.9% dos participantes, sendo 13% de perpetradores, 10,6% de vítimas e 6,3% de ambos. Craig e Harel (2004), em pesquisa envolvendo 35 países, encontraram a prevalência média de vítimas de 11% e 11% de agressores. De acordo com Haynie et al., 2001 e Nansel et al. (2001) 4 a 6% das podem ser classificadas como ambos.

Há estudos que levantam dados de estudantes de diferentes países, possibilitando comparações em contextos diferentes (Wolke *et al.*, 2001; Gázquez *et al.*, 2005).

### 2.2.2 Protótipo/Perfil dos Envolvidos em Situação de Bullying

Percebe-se nos estudos sobre bullying o interesse em identificar fatores diferenciais considerando a forma como se dá o envolvimento, como agressor/autor, como alvo/vítima, ou ainda como agressor/alvo (Veenstra *et al.*, 2005; Carvalhosa, Lima & Matos, 2001; Twemlow, Sacco & Williams, 1996).

Segundo Matos e Gonçalves (2009), as pesquisas têm demonstrado um certo protótipo ou perfil de pessoas que oprimem e que são oprimidas. Aqueles que oprimem necessitam de ter poder e de dominar, gostam do controlar os outros, têm um sentimento positivo quanto à violência e pouca empatia para

com as suas vítimas. Geralmente têm alguma popularidade e são acompanhados por um pequeno grupo. Os indivíduos que se incluem neste grupo têm falta de empatia e competências para resolver problemas (Bullock, 2002). Estes alunos têm maior probabilidade de beber álcool e fumar cigarros que as suas vítimas e apresentam menor ajustamento acadêmico e escolar. Estes alunos geralmente são mais altos, fortes, agressivos, impulsivos e não cooperativos (Harris & Petrie, 2002). A questão da auto-estima é controversa. Rigby e Slee (1995) defendem que esses indivíduos não têm baixa autoestima. Para Tognetta e Vinha (2008, meninos e meninas que, equacionando suas experiências com os outros, se vêem pequenos demais, tendem a se conformar e atribuir-se menos valor. Ao mesmo tempo, podem, pelo mesmo motivo, fazer com que os outros se sintam tão mal como eles próprios se sentem, ou seja, inferiorizá-los, menosprezá-los, para que o peso que carregam consigo possa ser menor. Para estas autoras, os autores de bullying não conseguem uma dupla perspectiva de ver a si e ao outro. Falta-lhes um conteúdo ético, portanto, o valor de si agregado ao valor do outro.

Por sua vez, as vítimas geralmente são mais fracas, tímidas, introvertidas, cautelosas, sensíveis, quietas, com menor auto-estima e com poucos amigos. Estes indivíduos também tinham alguma probabilidade de fumar, ingerir álcool e ter desempenhos escolares baixos. Quando não existe intervenção por parte dos adultos, eles tendem a ser oprimidos repetidamente, correndo o risco de serem rejeitados, entrar em depressão e sofrem constante ameaça à sua auto-estima (Bullock, 2002). Há dois subgrupos de vítimas: os submissos ou passivos e os provocadores. As vítimas passivas não provocam os seus colegas, não gostam de violência, tendem a ser mais fracos que outros

colegas e reagem chorando ou ficando tristes (Isenhagen & Harris, 2004). As vítimas provocadoras (minoria) geralmente têm uma deficiência na aprendizagem e falta de competências sociais, que os torna insensíveis a outros estudantes. Estes estudantes tendem a aborrecer os companheiros até que alguém lhes responda ou seja agressivo (Harris, Petrie & Willoughby, 2002).

Além de identificar as diferenças no posicionamento dos envolvidos em bullying, há estudos que abordam fatores preditivos de envolvimento em situações de *bullying* (Francisco & Libório, 2009; Matos e Gonçalves, 2009; Sweeting & West, 2001).

Fox & Boulton (2005) desenvolveram estudo visando identificar de que forma os próprios estudantes, seus pares e os professores avaliam as habilidades sociais de colegas vítimas de *bullying* em comparação com estudantes não identificados como vítimas de *bullying*. Os três diferentes grupos percebem as vítimas de bullying com menos habilidades sociais dos que as não vítimas. Estes resultados apresentam importantes implicações para intervenções que possam ajudar crianças que apresentam maiores riscos de serem vítimas de bullying pelos seus colegas.

Conforme Fante (2003, 2005) e Lopes Neto (2005) as vítimas de *bullying* geralmente são descritas como pouco sociáveis, inseguras, com baixa autoestima, quietas e que não reagem efetivamente aos atos agressivos.

De acordo com Lopes Neto (2005), Pizarro e Jiménez (2007) e Ramírez (2001) as testemunhas não participam diretamente em atos de *bullying* e geralmente se calam, receando tornarem-se vítimas. O espectador assume uma posição de 'fora de jogo', como se nada tivesse a ver com o problema pelo

medo de uma punição da autoridade, mas, ao mesmo tempo, ainda que de maneira controlada, também zomba ou ri da crueldade feita a alguém, não porque concorda com ela, mas pelo temor de se tornar a próxima vítima e por perceber que para manter uma boa imagem diante do grupo é melhor "ficar do lado" dos mais fortes. É uma postura que demonstra ausência de um sentimento de indignação que é proveniente de um 'estar sensível' ao sentimento do outro, de uma espécie de *co-mover-se* ao outro, e sua ausência permita a esse espectador assumir um posicionamento contrário à ações injustas (Tognetta e Vinha, 2008).

Causadores e vítimas de *bullying* precisam de ajuda. Por um lado, as vítimas sofrem uma deterioração da sua auto-estima e do seu auto-conceito, por outro, os agressores sofrem grave deterioração de sua escala de valores e de seu desenvolvimento afetivo e moral. Os autores de *bullying* também precisam de ajuda, pois é importante inverter uma hierarquia de valores que coloca a força, o poder, a virilidade, a intolerância à diferença como privilegiados (Tognetta e Vinha, 2010).

Estudo realizado na África do Sul focalizou no comportamento dos espectadores visando propor estratégias para reduzir ou eliminar o *bullying* nas escolas (Mestry, Merwe & Squelch, 2006).

Estudo realizado por Martins (2005) em Portugal, além de obter dados sobre a freqüência do *bullying* entre adolescentes e conhecer os comportamentos mais freqüentes nas diferentes formas de envolvimento em *bullying*, como alvo/vítima, autor/agressor ou observador, também verificou se fatores como gênero, nível de escolaridade e nível socioeconômico estavam ou não associados ao envolvimento em *bullying*. Os resultados apontam que o

comportamento mais freqüente na prática de bullying entre adolescentes envolve a exclusão social, diferentemente de estudos com crianças onde aparece com mais freqüência a agressão verbal. Outro aspecto a ser destacado refere-se ao fato que muitos adolescentes experimentam simultaneamente a condição de vítimas, de agressores e de observadores. Não se verificou nenhuma relação entre o nível socioeconômico e a prática de bullying; e em relação à escolaridade verificou-se uma tendência para a diminuição da vitimização, o que se explica a partir do desenvolvimento de competências sociais na adolescência, favorecendo o uso de estratégias para enfrentar as situações de bullying.

Quanto aos fatores de risco individuais, alunos oriundos de minorias étnicas geralmente sofrem mais agressões verbais racistas (embora não necessariamente outras formas de *bullying*) que alunos de maiorias étnicas (Monks, Ortega-Ruiz & Rodríguez-Hidalgo, 2008). Na escola secundária, os alunos podem sofrer *bullying* devido à sua orientação sexual. Neste caso, podem chegar a ser agredidos fisicamente ou ridicularizados por professores ou outros estudantes. Conforme Warwick, Chase, Aggleton e Sanders (2004) a porcentagem de estudantes atraídos pelo mesmo sexo nas escolas secundárias no Reino Unido que sofreram *bullying* homofóbico varia em torno de 30 a 50%.

Ao lado dos fatores de risco, Wang, lannotti e Nansel (2009) apontam os fatores de proteção, relacionados principalmente a pais e amigos. Práticas parentais positivas, como apoio parental, podem proteger os adolescentes de envolvimento tanto como agressores (Bowers, Smith & Binney, 1994) ou vítimas (Haynie, Nansel, Eitel et al, 2001). Comparados com pais, os amigos

parecem desempenhar uma papel mais diversificado. A amizade tem sido indicada como fator de proteção contra os efeitos do *bullying*, de modo que ter mais amigos relaciona-se negativamente à vitimização (Hodges, Boivin, Vitaro & Bukowski, 1999).

### 2.2.3 Conseqüências do Bullying

Segundo Matos e Gonçalves (2009) as consequências do bullying atingem opressores e vítimas, podendo ter efeitos em longo prazo (Williams, Chambers, Logan & Robinson, 1996). Para os agressores, podem surgir problemas no desenvolvimento e manutenção de relações positivas (Bullock, 2002), além de maior tendência para comportamentos de risco, como consumo de tabaco (King, Wold, Tudor-Smith & Harel, 1996), de álcool (Due, Holstein, & Jorgeensen, 1999; King et al., 1996) e de drogas (DeHaan, 1997), além de baixo desempenho escolar (Due, Holstein & Jorgeensen, 1999). Para as vítimas, as consegüências variam do isolamento, sintomas físicos ou psicossomáticos, tristeza, ansiedade, depressão ou distanciamento quanto a assuntos da escola, ideação de suicídio e até suicídio (Young & Sweeting, 2004). Alunos oprimidos abandonam mais facilmente a escola, seu rendimento escolar pode baixar e podem tornar-se mais tarde novos opressores (Isernhagen & Harris, 2004). As vítimas de bullying apresentam mais sintomas de doença psicológica (como depressão e ansiedade) e doença física (como dores de cabeça e dores abdominais) (Bond, Carlin, Thomas, Rubin, & Patton, 2001; King et al, 1996; Rigby, 1999; Salmon, James, & Smith, 1998; Williams, Chambers, Logan & Robinson, 1996).

A experiência de ser alvo de *bullying* está correlacionada com ansiedade, depressão e baixa auto-estima (Hawker & Boulton, 2000). Achados de baixa auto-estima em relação a *bullying* estão diretamente relacionados a comportamento anti-social (O'Moore, 2000).

O *bullying* constitui um sério risco para o ajustamento psicossocial e acadêmico para as vítimas (Erath, Flanagan & Bierman, 2008; Hawker & Boulton, 2000; Isaacs, Hodges & Salmivalli, 2008; Olweus, 1994; Salmivalli & Isaacs, 2005) e agressores (Kaltiala-Heino, Rimpelä, Rantanen, & Rimpelä, 2000; Nansel et al., 2004). Mesmo testemunhar atos de *bullying* pode ser uma influência negativa (Nishina & Juvonen, 2005). Estudantes que presenciaram comportamentos opressores acabaram se tornando opressores também (Chapell et al., 2004). Se os colegas ganham respeito por intermédio de comportamentos agressivos, então alguns alunos adotam este tipo de comportamento para chamar a atenção e defender-se (Warren, Schoppelrey, Moberg & McDonald., 2005).

Outros estudos ainda se concentram na análise nas conseqüências para as crianças do envolvimento em situações de *bullying*, considerando os efeitos em curto e longo prazos, focalizando aspectos psicológicos, sociais e prejuízos escolares (Eisenberg & Aalsma, 2005; Rigby, 2003).

#### 2.2.4 Estratégias de Enfrentamento e Redução de Práticas de Bullying

Segundo Monks et al. (2009), as estratégias contra a manifestação de *bullying* geralmente são abordadas em três níveis: as estratégias individuais, as estratégias dos grupos de pares e as estratégias da escola.

As estratégias de enfrentamento individuais variam de acordo com a idade e o gênero. Formas não assertivas de enfrentamento (como chorar) têmse mostrado menos eficientes que ignorar o agressor ou buscar ajuda. A maioria dos alunos que sofre bullying não revela o fato a professores ou familiares (Naylor, Cowie & del Rey, 2001).

Um segundo grupo são as ações dos pares contra o *bullying*. Smith e Watson (2004) encontraram o companheirismo de pares e amigos na escola primária e a orientação ou aconselhamento de pares na escola secundária.

Finalmente, há diversas estratégias utilizadas pelas escolas contra o bullying. Intervenções monitoradas se restringem a uma escola em particular a amplos projetos educacionais. Smith, Pepler e Rigby (2004) sugerem que estes têm efeitos limitados, variando entre aproximadamente zero até um máximo de cerca de 50% de redução nas taxas de prevalência de bullying. Em certos casos, os resultados têm sido levemente negativos. A maioria dos programas tem reduzido a prevalência de bullying entre 10 e 20%. Segundo Monks et al. (2009), há controvérsias quanto à efetividade de programas para a escola toda (Woods & Wolke, 2003) assim quanto aos efeitos do uso de sanções mais ou menos diretas contra estudantes que praticam o bullying (Smith, Howard & Thompson, 2007) ou se as estratégias mais efetivas são especificamente direcionadas ao bullying, ao clima das classes ou nas relações aluno-aluno ou aluno-professor (Galloway & Roland, 2004).

Para Aquino (2002), o manejo dos conflitos escolares é prerrogativa dos educadores. No caso do fenômeno *bullying*, existem estratégias em estudo que apontam eficácia na diminuição de sua ocorrência. Estratégias estas que envolvem toda a comunidade escolar (Beaudoin, 2006; Costantini, 2004).

Muitos estudos que tem o fenômeno *bullying* como objeto de investigação, concentram seu interesse exatamente nas estratégias de intervenção (Greene, 2006; Gini, 2004; Orpinas, Horne & Staniszewski, 2003; Stevens, Bourdeaudhuij & Van Oost, 2001; Carney & Merrell, 2001; Young, 1998).

Um estudo desenvolvido por Tamar (2008), no Chile, teve como objetivo conhecer as estratégias utilizadas pelos professores diante de situações de conflitos e maus tratos entre estudantes. Algumas características dos professores interferem na forma como atuam diante de casos de conflitos entre estudantes. Verificou-se que a experiência, a formação e experiência em coordenação são aspectos favoráveis para uma atuação com mais firmeza, paciência e compreensão, favorecendo o uso de estratégias que promovem climas escolares mais positivos e construtivos, sendo percebido ainda com efeitos mais duradouros. São estratégias que envolvem não apenas os alunos envolvidos, mas ampliam a discussão para todo o grupo, tornando-os capazes de reconhecer as conseqüências negativas de suas ações, tanto a nível individual como para todo o grupo, bem como possibilitam reconstruir o significado das suas ações. Assim, ações impulsivas, marcadas por indiferença e intolerância promovem respostas mais violentas dos alunos tornando a convivência escolar cada vez mais difícil.

O estudo realizado por Egbochuku (2007), na Nigéria abordou também as estratégias para impedir/diminuir a prática de *bullying*. E para o autor, merece destaque algumas estratégias apontadas pelos alunos como importantes, pois indicam a importância que as regras e regulamentações sejam convenientemente executadas, sugerindo que os estudantes desejam

maior rigor das figuras de autoridade na escola. Outra necessidade apontada pelos estudantes neste estudo foi a importância das vítimas de *bullying* revelarem para alguém o que está ocorrendo, assim como qualquer pessoa que tenha presenciado situação de *bullying*, pois ao terem medo de revelar contribuem para a continuidade das agressões.

Tognetta e Vinha (2008, 2010) defendem que é preciso um trabalho com as imagens que os estudantes fazem de si mesmos. Trata-se de algo anterior às relações interpessoais: um olhar às relações intrapessoais. Os projetos de intervenção ao bullying precisam garantir que crianças e adolescentes - tanto protagonistas como espectadores – possam construir identidades autônomas que consigam gostar de si para gostar dos outros no seu sentido moral: é pela construção do respeito a si que é possível construir o respeito a outrem. Para estas autoras, propostas que insistem apenas no estabelecimento de regras pautadas em deveres е obrigações pouco poderão favorecer desenvolvimento de relações mais éticas.

# **CAPÍTULO III**

#### 3. BULLYING E RELACIONAMENTO PROFESSOR-ALUNO

### 3.1 Bullying e dinâmica escolar

Considerando a grande ocorrência de situações de *bullying* na escola, é importante analisar estudos que apontam dados referentes a aspectos pertinentes à dinâmica escolar, envolvendo especificidades da prática de *bullying* no contexto escolar, a relação com o desempenho dos alunos, como também o papel do professor.

Estudo desenvolvido por Woods & Wolke (2004) investigou a associação entre envolvimento em situação de *bullying* e desempenho escolar com crianças entre 6 e 9 anos. Os resultados não apóiam a suspeita de que baixo desempenho e frustração na escola levem a envolvimento em situações de *bullying*. De modo contrário, verificou-se que agressores que atuam em *relacional bullying*, que envolve prejuízo aos relacionamentos levando a exclusão social, com freqüência tem desempenho escolar na média ou até acima da média.

Estudo realizado na Nigéria (Egbochuku, 2007) abordou diversos aspectos sobre incidentes de *bullying*, como freqüência, local, idade, gênero, tipos de *bullying* e comparou os resultados em escolas públicas e privadas. Um aspecto a ser destacado, é que é mais comum o incidente de *bullying* ocorrer na sala de aula nas escolas públicas do que nas escolas privadas, onde os alunos revelam ser o pátio ou outros espaços da escola (diferentes da sala de aula) o local mais vulnerável a esta prática. Este estudo abordou ainda quem é o agressor, sendo revelado que para grande maioria (74%) o agressor é mais

velho – aluno de séries mais avançadas. Interessante, este dado, pois explica porque comumente a sala de aula não aparece com tanto destaque na ocorrência de *bullying*.

Estudo realizado no Brasil, explanado por Lopes Neto (2005) também indicou que aqui os estudantes identificam a sala de aula como o local de maior incidência desse tipo de violência.

Um outro estudo (Zindi, 1994) citado por Egbochuku (2007), realizado em colégios internos (residências), o dormitório foi o local mais apontado para situações de *bullying*, e a sala de aula tido como o espaço de menor ocorrência.

Na Nova Zelândia, os estudantes afirmam que *bullying* ocorre em locais onde não há professor, ocorrendo na sala de apenas na sua ausência (Carroll-Lind e Kearney, 2004).

Para Mascarenhas (2006), a gestão sistemática do *bullying* e da indisciplina em ambientes educativos, como uma atividade prioritária e de rotina institucional sob a co-responsabilidade de toda a equipe educativa e lideranças estudantis, pode afetar positivamente e determinar a melhoria na qualidade do bem-estar psicossocial de docentes e discentes e de sua saúde emocional. Quanto à saúde emocional e o bem-estar de alunos e professores, Palácios e Rego (2006) analisaram a literatura, apontando a importância de ser considerar a relação entre professores e alunos no *bullying*.

Situações de *bullying* são consideradas pelos educadores, erroneamente, e por que não irresponsavelmente, como natural da idade, ou como uma brincadeira. E assim, são ignorados, colaborando para a perpetuação da agressão. Em estudo realizado no Brasil, Lopes

Neto (2005) destaca que a maioria – 51,8% - dos alunos autores de *bullying* afirmaram que nunca receberam nenhum tipo de orientação ou advertência quanto à incorreção de seus atos.

A escola se preocupa demasiadamente com as situações de indisciplina, enquanto as situações de violência tão frequente entre os pares, o *bullying*, não tem recebido dos educadores a mesma atenção. Talvez, por conceberem que os problemas das crianças não são tão relevantes (Tognetta, 2010).

Martins (2005) explorou as percepções dos adolescentes sobre as atitudes de alunos e de professores diante de situações de *bullying* e aspectos referentes ao relacionamento dos adolescentes com colegas e com professores. Quanto aos relacionamentos com colegas e professores, os agressores são os que se sentem pior com a aprendizagem e com os professores. A maioria dos adolescentes considera que os professores se preocupam com a prática de *bullying*, mas que nem sempre sabem como agir.

Estudo de Chang (2003) investiga a relação entre as crenças e comportamentos dos professores e o comportamento agressivo, retraído e de liderança nos estudantes. Os resultados apontam que o comportamento do professor desaprovando comportamentos agressivos dos alunos e apoiando crianças com comportamentos retraídos ao mesmo tempo em que influencia a auto avaliação destes alunos provoca rejeição em relação às crianças agressivas, mas não em relação às crianças retraídas. Comportamentos de lideranças não tiveram impacto do comportamento de entusiasmo do professor.

Em estudo desenvolvido por Tognetta e Vinha (2010), com alunos de escolas públicas e particulares brasileiras, além de diagnosticar o *bullying* como um problema sério que atinge crianças e adolescentes, as autoras

apresentam como resultado que os alunos referiram-se a situações que também foram humilhados, ameaçados, zombados por seus professores.

A partir do exposto, o presente estudo visa a ampliar o conhecimento do fenômeno *bullying*, destacando a inclusão da relação professor/aluno como eixo de análise da questão levantada. Se a sala de aula é cenário propício para a ocorrência de *bullying*, é fundamental focalizar nas relações existentes na sala de aula, de forma a ampliarmos a compreensão dos fatores que são responsáveis pela sua ocorrência.

A sala de aula, diferentemente do recreio, é cenário de intensas relações que permeiam o processo de aprendizagem. O espaço destinado às aulas, a sala, promove outros tantos fenômenos, marcados por questões afetivas, que são ignorados e, infelizmente, desvalorizados, entre eles a relação professor/aluno. O que esta relação pode descortinar sobre os conflitos escolares? Como o aluno percebe o comportamento do professor e seu envolvimento nestes conflitos? Como o professor contribui sem perceber para o fenômeno bullying? "A violência é tão velada que não pensamos que as formas de atuação de um professor também podem levar as crianças a serem alvos e autores de bullying, ainda que indiretamente" (Tognetta, 2010 p. 93).

Estas questões colocadas se apóiam na suspeita do intenso poder do professor a partir do momento que este souber valorizar e respeitar as relações interpessoais na escola, abrindo espaço para a afetividade como elemento da ação docente que não se esgota nos conteúdos.

#### 3.2. Justificativa e Objetivos

O bullying é um fenômeno que tem se agravado nos últimos anos afetando os relacionamentos entre alunos nas instituições de ensino. Apesar de um grande número de investigações sobre sua ocorrência e conseqüências, o papel do relacionamento entre professor e aluno ainda é pouco conhecido em relação à prática de bullying. Conhecer como os alunos de ensino fundamental percebem suas relações com professores e investigar se estas estão relacionadas à prática de bullying na escola representa um problema de investigação com repercussões sociais e educacionais.

A relação professor-aluno é um dos aspectos mais importantes no mundo da escola. Desta forma, o objetivo deste estudo foi investigar possíveis interseções entre o relacionamento professor-aluno e o envolvimento em situações de *bullying*.

O objetivo geral foi investigar o papel da relação professor-aluno na ocorrência de situações de violência entre alunos. Como objetivos específicos, esta pesquisa buscou: (a) investigar se os estudantes associam a prática de bullying como aspecto relevante no cenário da violência escolar; (b) investigar se há o envolvimento dos participantes em situações de bullying e de que forma se dá este envolvimento: como alvo/vítimas, autores/agressores ou espectadores/testemunhas; (c) identificar características da relação professoraluno; (d) identificar possíveis correlações entre diferentes aspectos do relacionamento professor-aluno e o envolvimento em bullying.

### **CAPÍTULO IV**

### 4. MÉTODO

Neste estudo foi adotada uma abordagem metodológica qualitativa quantitativa, para possibilitar articulação entre dados de naturezas diferentes, e consequentemente, a ampliação da investigação acerca do objeto de estudo em relação aos estudos já realizados.

#### 4.1 Participantes

Participaram do estudo 124 estudantes do 7º ano (6ª série) do Ensino Fundamental de três escolas da rede particular da cidade de Recife (PE)¹, sendo 35 estudantes da escola A, 17 da escola B e 72 da escola C². O processo para escolha das escolas foi por conveniência, garantindo que fossem escolas localizadas em bairros distintos e de grande porte, que atendessem turmas da Educação Infantil ao Ensino Médio. A opção por alunos do 7º ano (6ª série) do Ensino Fundamental deu-se em função da idade, pois os estudos mostram maior incidência do *bullying* entre estudantes no início da adolescência (12/13 anos).

-

<sup>&</sup>lt;sup>1</sup> A coleta de dados ocorreu em Recife em virtude da possibilidade de contar com a participação de alunos de diferentes escolas, mantendo o anonimato dos participantes, e da facilidade de deslocamento da pesquisadora.

<sup>&</sup>lt;sup>2</sup> A diferença no número de alunos foi devido a dificuldades com o Termo de Consentimento que tinha que ser autorizado pelos pais, e também a coincidência da data agendada para a coleta com atividades avaliativas na escola B.

Para participar, o estudante tinha que cursar a série selecionada para o estudo, aceitar participar da pesquisa<sup>3</sup> e apresentar Termo de Consentimento com a autorização dos responsáveis.

### 4.2 Procedimentos para coleta de dados

Inicialmente, houve um contato com as escolas para apresentação da síntese do estudo a ser realizado à comunidade escolar, e para garantir o cumprimento do trâmite ético exigido para realização de pesquisa com estudantes menores de idade. Após a escola assinar o Termo de Consentimento para Realização da Pesquisa (Anexo 1), foram marcadas as datas para coleta de dados de acordo com a conveniência da escola, e disponibilizada cópias do Termo de Consentimento para Participação na Pesquisa (Anexo 2) para serem enviados aos pais e recolhidos pela escola.

Em dia imediatamente anterior a data agendada para a coleta de dados, a pesquisadora compareceu à escola, recolheu as autorizações já devolvidas e realizou o convite a todos os alunos para a participação da pesquisa. Neste contato, a pesquisadora expôs em todas as turmas do 7º ano (6ª série) do Ensino Fundamental, o teor do estudo, as tarefas a ser realizadas, a importância da autorização dos pais, assim como todo o procedimento para garantir o anonimato dos participantes. Novamente, foram disponibilizados Termos de Consentimento para Participação na Pesquisa, para que os alunos interessados em colaborar pudessem obter a autorização dos pais.

\_\_\_

<sup>&</sup>lt;sup>3</sup> Em virtude de já serem adolescentes, foi solicitado a cada participante que declarasse estar ciente e de acordo com as informações fornecidas, através de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Os dados foram coletados durante o horário de aulas regulares dos alunos em sala previamente organizada pela escola, com a presença apenas da pesquisadora e dos participantes. Foi necessária a colaboração de funcionários das escolas para viabilizar a saída dos alunos das salas de aulas com o consentimento dos professores, e o deslocamento dos alunos até o espaço onde ocorria a coleta, mas em nenhum momento houve participação de qualquer pessoa da escola durante a coleta propriamente dita.

A coleta de dados ocorreu após recolhimento da autorização dos pais, e solicitação para que o próprio participante lesse e assinasse o Termo de Consentimento (Anexo 3).

Foram utilizados dois instrumentos de pesquisa: uma redação e um questionário com questões fechadas. Inicialmente, os participantes produziam uma redação, e em seguida preenchiam o questionário, realizando individualmente as duas atividades.

Ao finalizar e entregar a produção escrita, a folha era identificada através de uma etiqueta obtendo uma letra (A, B ou C, indicando a escola) e um número (indicando o número de participantes)<sup>4</sup>, e outra etiqueta com esta mesma identificação era colocada no questionário que imediatamente era entregue para preenchimento. Este procedimento tinha como objetivo apenas possibilitar a identificação de que aquela determinada redação e aquele questionário especificamente eram do mesmo participante, sem nenhum dado

\_

<sup>&</sup>lt;sup>4</sup> Os participantes são identificados da seguinte forma A1 a A35 – escola A; B36 a B52 – escola B; C59 a C130 – escola C. Não existem participantes com numeração entre 53 e 58, pois correspondem a alunos da escola B que tiveram autorização dos pais e que não participaram da coleta.

a mais que possibilitasse identificar quem era o participante<sup>5</sup>. O preenchimento do questionário ocorreu imediatamente após a realização da redação e não houve limite de tempo para finalização das atividades.

Todos os procedimentos para a coleta de dados foram de responsabilidade da pesquisadora, e ocorreram entre os meses de Agosto a Novembro de 2011. Optou-se pela realização da coleta de dados ao longo do segundo semestre letivo de forma a garantir relacionamentos mais estabelecidos, tanto dos participantes com seus pares como com os professores.

### 4.3 Instrumentos de Pesquisa

### 4.3.1 A Redação

O tema proposto para realização da redação foi "Violência escolar"; e os participantes deveriam escrever, individualmente, um texto entre 15 e 25 linhas em folha pautada em branco, entregue no início da coleta pela pesquisadora sem nenhuma identificação sobre os participantes.

#### 4.3.2 O Questionário

O questionário buscou investigar diferentes aspectos do envolvimento do aluno com alguma forma de *bullying*, e como os adolescentes percebem o relacionamento interpessoal professor-aluno e a relação entre o

<sup>&</sup>lt;sup>5</sup> Com a exigência para autorização dos pais, a coleta de dados ocorreu em número bem menor do que estava previsto, sendo realizada em pequenos grupos, o que inviabilizou a indicação do sexo e da idade de cada participante visto que poderia possibilitar a identificação do participante. Isto inviabilizou que tais dados fossem considerados na análise, já que estudos apontam diferenças no envolvimento em *bullying* entre meninos e meninas, e também com o aumento da idade.

comportamento do professor e as situações de conflitos entre alunos. Foi construído com base no roteiro de entrevista utilizado por Wolke *et al.* (2001) e, assim como no estudo citado, neste questionário em nenhum momento o termo *bullying* foi utilizado. Este instrumento encontra-se em anexo (Anexo 4).

O questionário foi organizado em cinco partes, variando o número de questões em cada parte. A primeira parte era referente ao relacionamento do participante com seus pares, e era idêntica em todos os questionários. As demais partes eram referentes ao relacionamento do participante com dois de seus professores – um com quem considerava ter *Bom Relacionamento* e outro que o participante julgava ter um *Relacionamento Difícil*. Em nenhum momento era necessário que o aluno indicasse qualquer informação sobre o professor que viabilizasse a identificação do mesmo.

Em metade dos questionários aplicados em cada escola, após a primeira parte, os alunos respondiam inicialmente sobre um professor que considerara ter *Bom Relacionamento* (segunda e terceira partes) e em seguida respondiam sobre o professor que considerara ter um *Relacionamento Difíci*(quarta e quinta partes). E na outra metade dos questionários, após a primeira parte, os alunos respondiam de início sobre um professor que considerara ter um *Relacionamento Difícil* (segunda e terceira partes) e posteriormente respondiam sobre o professor que considerara ter *Bom Relacionamento*(quarta e quinta partes). Esta variação teve por objetivo eliminar o efeito da ordem do preenchimento do questionário, garantindo que metade dos participantes considerassem primeiro um professor com *Bom Relacionamento* e em seguida um professor com *Relacionamento Difícil*, enquanto os demais iniciassem

considerando um professor com *Relacionamento Difícil* para em seguida considerar um professor com *Bom Relacionamento*.

Para todas as questões, as possibilidades de respostas eram as mesmas, e avaliavam a freqüência do acontecimento investigado, ao longo do ano letivo em curso. As possibilidades de respostas eram: Não, nenhuma vez; Sim, apenas uma vez; Sim, poucas vezes; Sim, algumas vezes; Sim, com freqüência. Nas instruções iniciais do questionário, era indicado que o participante considerasse a seguinte freqüência dos acontecimentos investigados: Poucas vezes: até quatro vezes ao longo do ano em curso; Algumas vezes: todo mês, com até duas vezes por mês; Com freqüência: toda semana (ou quase toda semana). Estes itens apresentados para respostas foram elaborados com base em estudos que investigaram a frequência de acontecimentos relacionados ao bullying (Carvalhosa et al., 2001; Wolke et al., 2001).

A primeira parte do questionário buscou investigar o envolvimento do aluno em situações de *bullying*, assim como a freqüência deste envolvimento, considerando o relacionamento dele com os colegas, identificando se o mesmo ao longo do ano letivo em curso: (a) agrediu fisicamente algum colega por qualquer motivo; (b) agrediu verbalmente algum colega por qualquer motivo; (c) provocou ou zombou de algum colega; (d) impediu a participação de algum colega em alguma atividade com outros colegas da escola (trabalhos em grupo, festas, atividades esportivas, etc); (e) sofreu agressão física de algum colega; (f) sofreu agressão verbal de algum colega; (g) sofreu provocações continuadas de algum colega; (h) sofreu exclusão ao demonstrar interesse em participar de alguma atividade com os colegas da escola (trabalhos em grupo,

festas, atividades esportivas, etc); (i) presenciou um colega ou amigo sofrer agressão física de outro colega; (j) presenciou um colega ou amigo sofrer agressão verbal de outro colega; (k) presenciou um colega sofrer provocações continuadas de outro colega; (l) percebeu que algum colega foi excluído mesmo estando interessado em participar de alguma atividade com os colegas da escola (trabalhos em grupo, festas, atividades esportivas, etc).

A parte referente à relação do participante com o professor investigou inicialmente (segunda e quarta partes) a percepção do aluno quanto a seu relacionamento com o professor, considerando aspectos relativos ao desenvolvimento das aulas e quanto a eventos associados ao bullying, abordando atitudes tais como: (a) elogios ao aluno publicamente; (b) atenção aos comentários e perguntas do aluno ao longo da aula; (c) interesse nas atividades realizadas pelo aluno; (d) solicitação ao aluno de participação ao longo da aula (solicitar exemplos, respostas encontradas nas atividades, dúvidas, comentários, etc); (e) apoio recebido (quanto apoio recebe desse professor); (f) indiferença a seu comportamento na sala; (g) exposição do aluno a situação constrangedora na sala; (h) descrença em relação a algo referente ao aluno (afirmar que sabe que o aluno não fez a tarefa, duvidar da realização de alguma atividade ou de algum resultado); (i) encaminhamento para a equipe da coordenação/supervisão/direção; (j) solicitação para se retirar da sala durante a aula; (k) exposição do aluno a ameaças diversas (de ser reprovado, de convidar os pais na escola, de suspender das suas aulas); (I) realização de comentários públicos de alguma dificuldade apresentada pelo aluno (na aprendizagem, no comportamento, no relacionamento com os colegas, no relacionamento com outros professores); (m) entrar em conflito com o aluno (discutir, gritar, agredir); (n) provocar ou incentivar o conflito entre o aluno e os colegas; (o) ser omisso em relação a conflitos do aluno com colegas; (p) tomar partido nos conflitos do aluno; (q) buscar a negociação e a resolução de conflitos do aluno com colegas; (r) manter clima de não-violência entre o aluno e seus colegas; (s) incentivar a compreensão, tolerância e amizade do aluno com colegas.

A parte seguinte (terceira e quinta partes), ainda sobre o relacionamento professor-aluno, investigou alguns aspectos do relacionamento do professor com seus colegas de turma em geral, quanto a pontos relacionados à prática de *bullying*, como segue: (a) entrar em conflito com os alunos (discutir, gritar, agredir); (b) provocar ou incentivar o conflito entre os alunos; (c) ser omisso em relação a conflitos entre alunos; (d) tomar partido nos conflitos entre alunos; (e) buscar a negociação e a resolução de conflitos entre alunos quando surgem; (f) manter clima de não-violência entre os alunos; (g) criar e manter clima de competitividade e agressividade entre os alunos; (h) negar possibilidade de envolvimento em situações de conflitos entre alunos; (i) incentivar a compreensão, tolerância e amizade entre os alunos.

Em todos os questionários, a quarta e a quinta partes tinham as mesmas perguntas da segunda e terceira partes, na mesma ordem, variando apenas a que professor os participantes estavam se referindo, *Bom Relacionamento* ou *Relacionamento Difícil*.

### 4.4 Procedimentos para análise de dados

Os dados das redações foram examinados qualitativamente de acordo com a Análise do Conteúdo proposta por Bardin (2004), que consiste em articular os momentos de descrição, inferência e interpretação, implicando na apresentação da significação do conteúdo expresso em forma de categorias. Para a análise de conteúdo, considerou-se o tema como unidade de significação, tratando-se portanto, de análise temática. Os temas presentes nas redações foram organizados em categorias visando fornecer uma representação simplificada do conteúdo. A categorização foi realizada a partir dos temas presentes nas redações, sem a definição prévia de qualquer sistema de categorização.

A tabulação das respostas do questionário e as Estatísticas Descritivas foram realizadas por meio do SPSS (*Social Package for the Social Science*). Em seguida, procedeu-se uma análise da adequação dos dados para a realização da análise fatorial, a partir de análise de componentes principais, sendo realizada uma análise de aglomerados (clusters), pelo método de Ward. E por fim, realizou-se análise das relações entre os aspectos investigados.

Os resultados foram discutidos à luz dos estudos sobre o relacionamento professor-aluno e *bullying*, tendo a obra de Robert Hinde como referencial teórico para a organização e interpretação dos dados.

# 4.5 Aspectos Éticos

Todo o procedimento de pesquisa descrito seguiu rigorosamente os critérios éticos estabelecidos através da legislação que regulamenta pesquisas

com seres humanos - Resolução Nº 196 de 10 de Outubro de 1996; Resolução CFP Nº 016/2000 de 20 de Dezembro de 2000<sup>6</sup>. Este trabalho foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética e Deontologia em Estudos e Pesquisas (CEDEP) da Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF).

Foram preservados o sigilo das informações e a identidade dos participantes, sendo que os registros das informações poderão ser utilizados para fins exclusivamente científicos e divulgação em congressos e publicações científicas, resguardando-se sempre o anonimato dos participantes. Visando garantir este anonimato, em nenhum momento será divulgado o nome da escola que participou desta pesquisa.

<sup>&</sup>lt;sup>6</sup> Disponíveis em <a href="http://www.graduacao.univasf.edu.br/cedep/?pg=paginas|pagina04-html">http://www.graduacao.univasf.edu.br/cedep/?pg=paginas|pagina04-html</a>

# **CAPÍTULO V**

# **5. RESULTADOS E DISCUSSÕES**

### 5.1 Análise das Redações

A análise das redações de estudantes de Recife sobre o tema "Violência Escolar" permite compreender como esses alunos convivem com o fenômeno, como entendem sua dinâmica, como reagem a ele e, por fim, como visualizam formas de superá-lo. A partir da leitura das redações, foi proposta uma organização dos dados de modo a refletir a diversidade e a complexidade presente na abordagem do tema em questão. Os dados foram organizados e estão apresentados nos seguintes temas:

#### Violência Escolar e o Cotidiano do Estudante

A Violência como parte do cotidiano

Violência escolar e bullying

#### A Dinâmica da violência

As Raízes da Violência Escolar

Características pessoais envolvidas na violência escolar

Aspectos presentes nas situações de violência escolar: medo, ameaças,

chantagens, intolerância, preconceito

As agressões verbais

Violência escolar e brincadeira

Violência escolar e o professor

# A Reação à Violência Escolar

Reprovação e Indignação

Consequências

Violência e relacionamento

## Prevenção e Combate à Violência Escolar

O Papel da Escola

O Papel do Estado

O Papel dos Próprios Participantes

Os resultados a seguir são produto de uma análise temática do conteúdo das redações. O conteúdo de 124 redações foi analisado qualitativamente, quanto aos temas presentes relacionados à violência escolar. Os temas abordados pelos participantes têm grande semelhança com os aspectos explorados nos diferentes estudos sobre "Violência Escolar", como pode ser visto no segundo capítulo deste trabalho.

#### 5.1.1 Violência Escolar e o Cotidiano do Estudante

### 5.1.1.1 A Violência como parte do cotidiano

A violência é considerada como algo presente no cotidiano, atingindo muitas escolas: "violência escolar é muito comum atualmente" (A30); "a violência escolar está presente em nosso dia a dia, isso é verdade e ninguém pode ir contra essa verdade" (B40); "a violência escolar está presente em muitas escolas" (C69); "hoje em dia, a violência escolar é muito grave, pois agora em muitas escolas está tendo isso" (B42); podendo atingir as escolas de um modo geral: "como todos vocês sabem há violência nas escolas de todo o

Brasil e todo mundo" (B47); "a violência escolar acontece em todas as escolas" (A18); "a violência escolar é um assunto muito importante, pois está muito presente em milhares de escolas de todo o país" (A19).

Além de bem presente no cotidiano, a violência envolve diversas pessoas, sejam adultos ou crianças: "a violência escolar é vivida por muitas crianças e adolescentes hoje em dia" (A24); "As violências na escola que muitas vezes eu vejo, são alunos que têm problemas uns com os outros" (C117); atinge tanto alunos, como professores: "violência escolar na atualidade é um grande problema entre, professores, alunos, diretores..." (B36); "todo mundo ou quase todo mundo já sofre ou vai sofrer, provavelmente; parece que está marcado no seu destino" (C85).

A violência escolar é vista como algo comum e frequente: "A violência faz parte do mundo moderno, e nas escolas isso está cada vez mais comum." (C109); "hoje em dia é muito comum ter violência na escola, pois os alunos que fazem isso gostam" (A17); "ultimamente a agressão escolar é cada dia mais comum" (B44); "em todos esses anos de estudo eu acho que isso (violência escolar) ocorre frequentemente" (A14).

Assim como mostram outros estudos (Abramovay, 2005; Silva, 1997), os estudantes consideram que a violência na escola é algo presente há muito tempo: "A violência escolar vem acontecendo de longa data, e muitas vezes é ocasionada por puras besteiras" (C80); "Eu acho que violência escolar é algo que acontece há muito tempo e em muitos lugares do mundo" (C100). Entretanto, há os que a consideram algo recente: "A violência na escola é muito recente" (C120); "Violência na escola isso, hoje em dia, parece que é moda" (C85). Mas, independente de ser algo recente ou antigo, reconhece-se

que está se intensificando: "eu acho que a violência escolar vem a cada dia (sendo) praticada mais e mais." (B37); "A violência vem aumentando muito nos últimos anos, porque as pessoas acham que a violência resolve tudo, mas ela só piora os problemas" (C90); "A violência nas escolas diminuiu faz pouco tempo, mas agora voltou com tudo" (C123); "A violência na escola está ficando a cada dia pior" (C128); "esse fato (violência escolar) vem crescendo mais e mais a cada dia" (A15). Na situação relatada a seguir, transparece este aumento da intensidade na violência escolar; há a presença de agressão física chegando à posse de um instrumento cortante que poderia aumentar os danos físicos causados:

"Pelo menos 1 ou 2 vezes por mês há casos deste tipo, e cada vez pior, com murros, socos, e até houve casos de levar canivete para prejudicar os outros" (A8).

Tanto se intensifica, como também aparecem alguns elementos novos: "A violência escolar, no começo, era só de meninos por causa de dinheiro, ou beleza etc. Mas agora, as brigas vêm aumentando, com brigas (tanto) de meninos como de meninas. (...) Eu já vi vários e vários casos dessas brigas, e os principais motivos são "meninos". Elas brigam porque acabou o namoro e depois outra menina namora com ele" (C94). E o motivo é considerado banal: "hoje em dia é muito frequente brigas entre alunos, pode ser até mesmo por uma besteira" (A3); "A violência cada vez mais está se tornando mais repetitiva e mais bruta, esse ano até já houve casos brutos de morte por causa de um barulho de uma caneta" (C119).

Os meios de comunicação contribuem para que a violência faça parte do cotidiano dos estudantes: "Bem, a violência escolar, agora, está muito comum nas escolas, na televisão passa direto vários casos desse tipo." (C94); "Cada

vez mais vemos na TV, e até mesmo do nosso lado, a violência na escola." (C99); "Esse ano na televisão foram colocados muitos casos, por exemplo, o do menino que levou um tiro na própria escola, e tinha apenas 5 anos." (C107): "Há muitos atos de violência nas escolas, eu nunca vi, mas é que passa na TV (...) tipo em uma escola do Rio de Janeiro teve um ato de violência: duas garotas brigavam parecendo que iam se matar, isso virou um caso na polícia, até passou na TV." (C98). É um tema presente nos programas jornalísticos: "sempre quando assisto o jornal, falam de um caso, que tem a ver com a violência na escola" (A22); "é muito comum nós vermos no noticiário histórias de alunos agredirem alunos por motivos pequenos." (C70); "Muitos noticiários falam que os alunos levam armas facas e etc." (C111). Os alunos entram em contato com o tema da violência através de programas diversificados: "eu já me cansei de ver nos filmes aqueles alunos que maltratam os colegas, às vezes roubando o dinheiro ou fazendo ameaças" (A9); "Esse fato da violência escolar pode ser tão marcante na vida que tem até filmes que tratam desse assunto." (C100); "na televisão todo dia passa algum documentário que um aluno bateu no outro, matou o outro, xingou o outro etc." (A4). Percebe-se um grande destaque ao que é divulgado pela televisão, mas reconhece-se que também aparece nos diversos meios de comunicação: "Hoje em dia é muito comum vê em jornais, revistas, na televisão, alunos agredindo um ao outro, e isso as vezes se torna tão grave que vai parar no hospital" (A35); "quando eu li uma notícia de jornal sobre isso, eu pensei consigo mesmo: será que até isso eles fazem?" (A3).

Silva (1997) destacou a ênfase dada pelos alunos, em seu estudo, aos filmes e aos programas violentos da televisão, como explicação da violência. A

familiaridade e intensidade com que os jovens estão expostos à programação parece favorecer que associem o que vivenciam na escola com o que percebem nos programas que assistem.

A violência na escola pública parece estar mais em evidência: "eu acho que a violência escolar é muito comum no Brasil, principalmente em escolas públicas do nordeste" (A12); "nas escolas públicas, de vez em quando, acontecem muitas brigas entre internos e externos" (C123); "Hoje em dia, é muito comum ocorrer violência nas escolas, principalmente nas públicas." (C64); "hoje em dia é muito comum a violência escolar, principalmente nas escolas públicas." (C70); "nos colégios públicos é briga por causa de drogas, briga de gangues, etc" (C91). Não obstante, os alunos reconhecem que a violência não é exclusividade deste tipo de escola: "já ouvi muitas histórias sobre violência nas escolas, e não e só nas escolas públicas não, tem violência nas particulares também!" (A22); "Violência escolar é um ato que vem acontecendo com muita freqüência nas escolas particulares ou escolas públicas." (C107).

A desigualdade social é abordada quando há referência ao tipo de escola: "Nas escolas públicas isso acontece às vezes devido a vida que o aluno vive, às condições educacionais dele." (C110). Os trechos abaixo evidenciam a relação entre o tipo de escolar, por conseguinte, o poder aquisitivo, e comportamentos que promovem violência:

"Achamos por motivos de desigualdade social, que essa violência só acontece em escolas públicas, de pessoas com um nível inferior. Porém até nas escolas de grande porte e com mensalidades absurdas, acontece esse tipo de coisa". (A31);

"Eu já vi, INUMEROS casos de violência escolar na TV, principalmente com os colégios de classe média, porque eles acham

que podem mandar no colégio, só porque são ricos, eles se acham". (C69);

"Eu acho que isso acontece mais nas escolas públicas (não que a violência não tenha nas particulares), porque as pessoas são menos disciplinadas, e não recebe uma "orientação". (C113);

Parece que os alunos reproduzem situações de preconceito e exclusão social ao relacionarem a violência ao nível sócio-econômico. É possível que os pais e também os professores alertem os estudantes para essa "realidade" (Abramovay, 2005). E desta forma a escola perpetua situações de preconceito, se tornando um lugar onde se aprende violência (Galvão *et al.*, 2010)

A violência escolar é tema de discussão, bem presente nas escolas: "este é um tema muito discutido entre as pessoas que eu conheço" (A10); "violência escolar, é um assunto muito debatido, e combatido pelos colégios nos dias de hoje" (A13); "O tema violência escolar é um assunto que deve ser debatido e resolvido dentro da escola. Desde que entrei na escola tivemos vários momentos de discussão deste assunto." (C75); mas há alunos que destacam que a discussão precisa ser ampliada: "na minha opinião a violência escolar é um assunto pouco abordado e esclarecido" (A9); "Violência escolar acho um tema que precisa ser abordado pois está cada vez pior" (C118).

Os alunos demonstram grande familiaridade com o tema da violência na escola: "conheço muitas pessoas que foram vítimas de violência, principalmente nas escolas. Conheço pessoas que sofreram vários tipos de violência, como a verbal, a violência física, entre outras" (A10); "e conheço várias pessoas que já aconteceu isso com elas. Eu vi como elas se sentiam, tristes, sozinhas e excluídas." (C62).

Vários participantes relataram já haver presenciado algum tipo de ato

violento na escola: "eu já vi muitos casos e fiquei na minha" (B44); "já presenciei fatos horríveis de agressões físicas e na sala de aula existe muito" (A31); "na minha escola já presenciei um único caso, e pelo visto todos que estavam ao meu redor gostaram ou ficaram espantados" (B44).

Contudo, também é possível ver a escola acima da violência "na minha opinião, não há violência na escola, pois na escola é um lugar onde nós aprendemos, nos relacionamos com pessoas (amigos e professores)" (A6).

## 5.1.1.2 Violência escolar e bullying

A questão do bullying é bastante abordada quando os estudantes se referem à violência escolar: "nos últimos anos, estão ocorrendo fatos que vem preocupando muito brasileiros, o chamado 'bullying', que são agressões físicas e verbais" (A34); "Em muitas escolas brasileiras ocorre um fenômeno não agradável que se chama Bullying" (B51); sendo também apresentado como bem presente no cotidiano: "acho que é o bullying que está sempre presente entre os alunos" (B41); "o bullying é uma coisa até considerada comum, porque acontece toda hora" (C114); "hoje em dia, é muito frequente vermos a violência entre alunos, o chamado bullying" (A15); "Um outro (tema) que está dentro da violência escolar é o bullying" (C107); "Muitas vezes nas escolas há o bullying, no qual alunos e alunas são ameaçados por colegas, muitas vezes por preconceito" (C121); "Mas o bullying não é só colocar apelido que não gosta, mas também faze-lo passar mico, colocar videos em que a pessoa se envolva na internet sem que ela queira, bater no colega forçando-o a lhe dar dinheiro" (B41).

Às vezes, a violência escolar, inclusive, é identificada como bullying: "a violência escolar é chamada também de Bullying. Esse tipo de violência acontece mais entre jovens" (B49); "violência escolar que na verdade é o bullying, que é alunos agredindo uns aos outros, abusando e etc." (C71); "a violência na escola se trata de bullying" (A11); "Esse tipo de violência também é chamado de bullying" (B47); "a violência escolar (bullying) é muito constante em escolas e faculdade" (B48); "violência na escola é muito frequente, quando isto ocorre na maioria das vezes chamamos de bullying." (C73); "atualmente, a violência praticada nas escolas é denominada Bullying" (B50). Mas também, aparecem aspectos que diferenciam violência escolar e bullying: "a violência escolar é tudo o que machuca o colega, a violência escolar pode ser verbal ou física. Já o bullying é quase a mesma coisa só que é feito frequentemente em escolas" (C76); "Se estamos falando de violência escolar, e já falamos do preconceito, temos que falar do bullying, que é quando a pessoa sofre diariamente agressões." (C81).

Percebe-se que os elementos utilizados pelos estudantes para fazer referência ao *bullying* estão na direção dos aspectos utilizados pela literatura consultada (Tognetta e Vinha, 2010; Fante, 2005; Lopes Neto, 2005). Os estudantes abordam a questão da intencionalidade, da constância, a questão da diferença de poder.

As situações envolvendo bullying também estão ficando mais frequente: "o bullying está cada vez aumentando na escola com os xingamentos, a violência e varias outras coisas." (C66); "Nas escolas os casos de bullying vem aumentando e seus agressores, praticantes, mais comuns." (C109); "Não é

raro ocorrer Bullying" (B50); "o bullying vem ficando cada vez maior no Brasil, fato que preocupa e põe em alerta os órgãos escolares que cada vez mais estão tentando combater o bullying" (C88). Há relatos que são bem explícitos em relação à ocorrência de bullying:

"Começando sobre o Bullying que já presenciei, é de um colega meu com outro, pois ele fala coisas de sua aparência "cara de ET" e não é muito amigo dele. Há também uma menina que é só olhar para o outro que começa a falar mal dele." (C110).

É importante que Bullying também seja um tema debatido na escola: "Bom, na escola principalmente acontece muito bullying, acho que falta mais explicação aos alunos (amigos), mesmo com palestras tem muito bullying no colégio." (C63); "O bullying hoje em dia é um tema bastante discutido, principalmente nas escolas." (B52); "Acho que é muito importante ter palestras sobre bullying, para reforçar a idéia da não violência escolar, a pessoa deveria ter a consciência de que a violência não resolve nada." (C70).

Há diversos aspectos considerados para explicar em que consiste o bullying. O tipo de agressão: "o bullying é qualquer agressão física ou psicológica que é feito com um indivíduo" (B48); "Caracteriza-se bullying os apelidos maldosos, xingamentos às pessoas e à família, a violência física (bater, chutar, etc), dentre outros." (C109); as pessoas envolvidas: "O bullying é uma atividade de que uma ou mais pessoas, que maltratam a outra pessoa, sendo oral ou brutal. O bullying, na maioria das vezes é praticado na escola" (C126); a constância: "(bullying) é a agressão física e mental que acontece todo dia, e também com gente da mesma idade." (C107). No trecho a seguir, percebe-se o esforço visando esclarecimento sobre o que é bullying: "Começo

essa redação falando de bullying termo inglês sem tradução usado para nomear um tipo de abuso que ocorre na escola, feito por alguns alunos e sofridos por outros" (C88).

Parece que a intensidade de exposição e/ou vivência das situações de bullying na escola, colabora para que os alunos expressem os diferentes aspectos que envolvem a prática de bullying.

Mesmo sendo muito apontado como violência escolar, reconhece-se o bullying como algo que não é restrito à escola: "Existem vários tipos de bullying: o ciberbullying, que é o bullying na internet; o bullying na área de trabalho, entre outros." (B52); "este (bullying) não existe apenas na escola, mas dentro ou fora é um ato ridículo, ninguém tem motivos para fazer isso." (C72)

O bullying aparece como motivação para violência na escola: "Dentro da escola os principais motivos que levam a uma violência são desentendimentos, que são comuns na vida, e o bullying" (C72); "às vezes são motivos realmente sérios como o bullying que é um xingamento com uma pessoa que fala diferente da outra (sotaque)" (C74); "a violência física também é comum, às vezes nem percebemos, mas se torna bullying, algo sério que deve ser combatido." (C68). No relato a seguir, esta questão é bastante evidente: "Eu mesmo já sofri disso por muito tempo. Eu me lembro que numa vez uns caras começaram a me irritar, ai eu peguei uma cadeira e fingi que ia bater neles" (B38).

Situações de bullying estão também presentes nos meios de comunicação: "Na televisão, passa um seriado que se chama "Todo Mundo Odeia o Cris", é um garoto negro que sofre muito por ser desta cor, e o pior é que ele estuda numa escola só de brancos. E sofre o bullying pelo garoto

branco." (C107); "Em uma reportagem, eu vi que, na maioria das escolas do Brasil é praticado esse tipo de violência (bullying). E passa na TV muitas entrevistas que o menino agrediu o outro, verbalmente, fisicamente" (C113); "Vejo em muitas reportagens esse tema que atinge milhares de jovens, "o famoso" Bullying." (C118).

#### 5.1.2 A Dinâmica da violência

A violência escolar é apresentada a partir de alguns aspectos que a compõe, possibilitando compreensão da complexidade deste fenômeno. Inicialmente são feitas considerações sobre suas raízes, dando destaque ao papel da família na educação dos jovens. Percebe-se referência a algumas características pessoais daqueles envolvidos em situação de violência escolar; fica evidente o papel exercido pelo medo e pelas ameaças e chantagens, assim como é muito presente situações de intolerância e de preconceito. É colocado grande destaque a violência executada através de agressões verbais e/ou de brincadeiras. E por fim, há inclusão da figura do professor, na apresentação dos elementos que compõem este cenário de violência.

#### 5.1.2.1 As raízes da Violência Escolar

Várias são as causas atribuídas à violência escolar, geralmente relacionadas ao ambiente escolar, ao ambiente familiar, incluindo o tipo de educação ou relacionamento familiar daqueles envolvidos em atos violentos, e de forma mais ampla atribui-se a causas na sociedade, inclusive na mídia.

A influência da família é intensamente referenciada nas reflexões acerca da origem dos comportamentos violentos na escola. O papel da família na

educação dos filhos aparece com realce: "Sabemos que isso se dá por diversos motivos, (...) o principal é a educação." (C99); "é tudo (violência) uma questão de educação" (A12); sendo modelo para o seu comportamento: "Penso que a violência na escola se dá a partir da educação em casa, ou seja, a dos pais, aqueles pais que ajudam a formar o caráter dos filhos, que servem de exemplos para eles." (C99).

O fracasso da família na educação dos filhos é salientado: "A violência na escola está cada vez maior porque ninguém se respeita e os pais não dão educação para seu filho." (C66); "Particularmente, acho que a violência escolar começa nos lares (pela falta de repreensão dos pais)." (C78); comprometendo toda a formação do individuo: "eu acho que (quem) pratica a violência é porque não teve infância e não foi bem criado" (A11). Há, ainda, destaque para a figura materna: "se os pais, neste caso, mães, não estão cumprindo o dever delas para com os filhos, os filhos na escola, obviamente não serão propícios podendo ter dificuldade de se relacionar, não aprender o conteúdo, outra forma é, praticando a violência." (C103).

Suspeita-se, inclusive, que pessoas envolvidas em situações de violência na escola são expostas a violência doméstica: "A violência na escola começa em casa, que lá mesmo tem; então, está na hora todos começarem a mudar." (C110); "muitas vezes esses alunos batem um no outro ou porque vê isso em casa ou porque tem muita raiva muita fúria" (A4); ou até mesmo são vítimas desta violência: "Muitas vezes crianças que batem e agridem amigos, são assim tratadas dentro de sua residência" (A24); "os pais mesmos tem que ensinar ao seu filho porque a educação vem de casa, e quem pratica o bullying, geralmente sofre em casa." (C107). O modelo familiar é proposto como

explicação: "esse comportamento muitas vezes vem de casa, quando a criança ou adolescente convive com briga dos pais, na rua de casa, etc" (A12).

Aspectos positivos da influência da família também são reconhecidos, e considerados importantes no cenário da violência; tanto como modelo para comportamentos positivos: "os (pais) que se esforçam para educar seus filhos e vê-los seguindo seu próprio caminho, sendo uma pessoa boa." (C99); e também como figura de autoridade: "Na minha opinião, isso acontece pois na escola estamos mais "soltos" por não termos a supervisão de nossos pais, e por isso estamos suscetíveis a excessos, que resultam em violência, que pode ser física ou verbal." (C109).

O papel dos pais sobre o comportamento dos filhos é examinado a partir de aspectos contemporâneos da dinâmica familiar. A ausência dos pais parece facilitar o surgimento de comportamento violento dos filhos na escola, seja pela dificuldade em impor limites dos adultos, seja pala carência sentida das crianças e dos jovens. Os agressores estariam compensando a falta de atenção na família: "os agressores do bullying querem chamar atenção, devido a não ter essa atenção dentro de casa, ou outros casos" (B50). Os trechos abaixo deixam mais evidentes como estas questões são percebidas pelos alunos:

"Eu particularmente acho isso uma falta de respeito e que essas coisas deveriam se aprender em casa. Mas principalmente agora, os pais não têm tempo para cuidar e educar os filhos em tempo integral, e sem a presença dos pais, os filhos podem ficar agressivos, o que leva a fazerem coisas como bater e agressão verbal com seus colegas" (A13):

"Hoje em dia é mais comum haver violência nos colégios, pois os pais estão mais ausentes, não põem limite nos seus filhos, isso tudo faz com que ele fique uma pessoa mais agressiva, a falta de carinho dos seus pais, os amigos ajudam claro, mas tudo começa pela casa" (A28);

"Hoje em dia as crianças estão cada vez mais agressivas e impacientes, talvez por causa da ausência dos pais ou por motivos superiores, principalmente na escola esse fato se comprova, existe muitos relatos de professores agredidos por alunos e até mesmo agressões entre amigos" (A31).

Ao mesmo tempo em que é atribuída à família grande importância na história de vida ou desenvolvimento do indivíduo e, por conseguinte, a responsabilidade pelo comportamento violento dos jovens, reconhece-se que a própria família também teme tal fato: "cada pai não quer que isso aconteça com o seu filho de verdade, então porque não da educação?" (C110); "Eu acho que os pais devem educar seus filhos e dar uma infância legal e sem violências porque senão mais tarde eles vão se arrepender e ver o que não querem, seu filho matando, praticando a violência etc... eu acho que pai nenhum que ver isto acontecer" (A11).

Em alguns casos, a origem da violência é atribuída à formação das crianças em seu desenvolvimento, sem indicar a influência do ambiente familiar: "acho que a verdadeira causa é a formação das crianças, pois vendo maus exemplos acaba sendo um jovem delinquente" (B44); "infelizmente as crianças estão crescendo com um pensamento bem maldoso que trazem medo para as pessoas de vivem ao seu redor" (A31).

A origem da violência na sociedade mais ampla é outra possibilidade aventada. Em alguns casos, há referência à violência na sociedade como um todo, mas não há clareza quanto à transposição dessa violência para o ambiente escolar:

"As violências estão acontecendo em vários (lugares) como: escola, shopping, no jogo de futebol e outros lugares, por causa que o mundo que a gente vive está estimulado para fazer violência e isso não é correto" (A20)

Parece que o mundo como um todo está estimulado para a violência: "o mundo hoje está muito violento, é pai matando filho, filho matando pai, e também amigos matando amigos" (C91); entretanto, não há indicação clara que a violência em uma esfera da sociedade afete a outra. Os vários setores da sociedade são vistos como causas possíveis da violência escolar, desde o círculo de amizades, produtos culturais veiculados na TV, videogames, conteúdo da internet e até mesmo da imprensa:

"Vários motivos podem justificar essa ação, como por exemplo jogos de videogame, na TV, com os amigos, em noticias de jornal, entre outros. Eu acho que quem faz esse tipo de coisa, são pessoas influenciadas, e agem dessa maneira para mostrar que é valentão" (A3).

Para alguns estudantes, está mais clara a relação entre a violência mais ampla e seu surgimento no ambiente escolar: "muitos jovens aprendem em jogos de videogame, na internet, na TV, a violência e guardam isso na mente para brigar na escola" (A15); "Na minha opinião, a violência surge na rua e é trazida para escola." (C126).

O comportamento dos próprios alunos e a forma de agir da escola também são considerados causas para a violência escolar:

"Isso acontece porque tem sempre alguns alunos que não cumprem algumas regras e também agridem outros alunos na maioria das vezes isso acontece porque os alunos que são agredidos tem medo de entregar o agressor porque ele tem medo que quando entregarem o agressor agrida mais ainda ele e também acontece muitas vezes pela falta de vigilância da escola" (A18);

"Nas escolas, a violência escolar é intensa. Algumas por causa de conversas e boatos, outras por causa de jogos como: futebol, vôlei, basquete etc, ou porque algumas pessoas gostam de arrumar confusão e provocam as outras para brigarem" (C60)

# 5.1.2.2 Características pessoais envolvidas na violência escolar

Os estudantes percebem algumas características mais evidentes das vítimas e dos agressores, principalmente nas situações de bullying.

A diferença de tamanho entre agressor e vítima é um dos aspectos mencionado: "esse tipo de violência ocorre na escola, geralmente por alunos maiores que a vítima" (A9); "muitos covardes, dão em pessoas bem menores que eu, essas pessoas não fazem ideia do que estão fazendo." (C69). No relato apresentado a seguir, há referência a este aspecto como fator central na situação de violência testemunhada:

"Há uma pessoa, que eu conheço, que as vezes sofre coisas desse tipo. Esta pessoa tem 10 anos e os meninos que são 1 a 2 anos mais velhos, aperreiam, e as vezes batem nele. Ele tenta se defender, mas os meninos são mais velhos" (A10)

Entre os atributos, aparece o fato de ser alguém novo no grupo, de modo que "isso acontece normalmente com novatos" (A7). Outro traço apontado para as vítimas é seu comportamento "correto": "as crianças e os adolescentes, os chamados "certinhos", geralmente sofrem com as brincadeiras de mau-gosto daqueles que não são interessados em estudar" (A15).

Ao apresentarem características pessoais dos envolvidos em situações de bullying, há alunos que destacam aspectos relacionados com o bom desempenho escolar: "(...) geralmente é praticado contra os alunos que só tiram notas boas e também outras pessoas." (B51). Entretanto, há quem considere o contrário, que pode ser o mau desempenho escolar uma característica relevante para a vitimização: "o bully, ou seja, o agressor geralmente é uma pessoa que têm classe social, inteligência, ou seja, mais

forte em relação ao agredido, que é o que tira notas baixas, é fraco, e indefeso." (B52).

O agressor é mais forte, todavia, é covarde. A relação entre vítima e agressor indica a covardia do agressor e a fraqueza da vítima: "ele (bullying) é praticado usando a covardia ao favor do agressor. Ele sempre ataca os fracos em função de maltratá-los por puro prazer" (B50); "o que mais me incomoda são os alunos que batem nas alunas, pois, além de não respeitá-las, estão machucando pessoas mais sensíveis e frágeis do que ele" (C114).

Essa oposição entre ser forte ou ser fraco, está associada com o envolvimento nas situações de bullying, como agressor ou vítima:

"Vítimas ficam tristes, apanhados, sozinhos com isto. Muitas pessoas brigam para humilhar o outro, porque sabe que é mais forte e o outro é mais fraco aí se aproveita disto; muitas vezes eles fazem isto para se exibir para as meninas, fazem armadilhas ao mais fraco, ficam esculhambando." (C73).

A situação de maior fragilidade é uma das características atribuídas às vítimas: "a 'vítima' não pode se defender sozinha, por isso não reage, apenas apanha, ou outros tipos de Bullying" (B50); "um fato preocupante também é que na maioria dos casos de bullying a vítima não sabe se defender" (C88).

A vítima também é caracterizada como alguém que se diferencia do grupo, seja em termos físicos ou comportamentais ou pela presença de alguma deficiência: "a violência escolar é sofrida por vários alunos seja ele gordo, magro, com algum tipo de deficiência ou até mesmo pela forma dele ser." (A23); "Muitos exemplos comuns como ser negro, de outro país, é muito chato isso" (C62); "geralmente eles fazem isso com aquele colega que é um pouco diferente dos demais e com isso ele acaba praticando o bullying" (B37);

"pessoas 'diferentes' são as principais vítimas desse ato, até mesmo o uso de óculos leva a uma brincadeirinha sem graça" (B39); "uma pessoa é acima do peso ou é diferente de alguma forma, as outras pessoas já começam a chamar (apelidos) de baleia, titanic, que se a pessoa cair no chão, nem um trator levanta ela, e outras coisas" (C93); "a violência escolar geralmente acontece, por conta de fatos infantis, porque alguém cortou o cabelo, porque é mais estranho do que o outro." (C67).

A popularidade do agressor é apontada: "porque há muitos alunos que se acham o tal só porque é popular e isso faz ele pensar que pode fazer o que quiser com os outros alunos" (B37); embora não signifique que sejam pessoas admiradas: "Esse tipo de violência é constante (bullying). Aqui na sala tem uns 3 ou 4 meninos que são muito chatos e praticam essa violência, tanto verbal com os outros tipos" (C113); "Acho muito chato pessoas que fazem isso, e a maioria são as mais populares, que mais chamam atenção na escola" (C110).

Também aparece a situação de exclusão da vítima: "os que sofrem violência escolar são os chamados "excluídos" que não se encaixam nos grupinhos." (C82); "Em outras situações alunos são afastados pelo jeito de ser. Por exemplo: Há grupos nas escolas de: nerds, patricinhas, feios, bonitos, chatos... Isso é muito chato porque isso não mostra a união das pessoas. E ficam muitas vezes chateadas." (C121).

Vale destacar que estes papéis parecem não serem fixos, pois "algumas vezes próprias vítimas também são agressores." (B51)

Raramente as vítimas não são estudantes: "Com os professores já é diferente essas não acontece muito porque o professor é como se fosse o líder e tem muita autoridade" (B37); embora a figura do professor também seja

apontada como a de agressor: "e o agressor não é só o aluno, pode ser o professor; e a vítima também pode ser professor, mas no final todos de alguma maneira têm seu dedo de culpa." (C85).

Assim como estudos do Relacionamento Interpessoal, que destacam o papel das características individuais nos relacionamentos, os alunos também apresentam de forma bem explicativa a forma como tais características interferem nos relacionamentos. Para Tognetta (2010), "os alvos de bullying são crianças e adolescentes vitimizados pelos estereótipos sociais e por isso sofrem; comumente têm uma característica que foge do que é culturalmente estabelecido: usam óculos, choram demais, são gordinhos ou tímidos, ou seja, têm um padrão ou um comportamento que os diferencia dos demais" (p. 91).

# 5.1.2.3 Aspectos presentes nas situações de violência escolar: medo, ameaças, chantagens, intolerância, preconceito

Muitos alunos abordam a dinâmica da violência, discorrendo sobre as ações que as caracterizam: "essas pessoas muitas vezes pedem alguma coisa e se a pessoa não der, eles batem nela e pegam o que pediram" (C60); "GERALMENTE esse povo que dá nos outros, eles tem uma turminha." (C69); "Aqui no colégio a violência é tipo areia em praia é o que mais tem, professores gritando com alunos, alunos se batendo, palavrões de um lado para o outro, xingamentos com a mãe ou com o próprio aluno" (C114).

Os trechos a seguir apresentam mais detalhadamente a aspectos presentes na dinâmica da violência escolar:

"Na minha opinião, a violência na escola é uma coisa que acontece muito frequentemente e que poucas pessoas admitem que fazem ou que sofrem. Tanto quem faz, está errado e geralmente quem faz, ameaça e faz o outro se sentir mal. Quem sofre também está errado, por que não conta, por medo das ameaças." (C59);

"Eu acho que a violência escolar é causada por uma pessoa que briga com a outra por algum motivo que considera grave, aí não consegue estabelecer um diálogo entre as duas pessoas e passam para a violência, às vezes pessoas que não tem nada a ver com o assunto da briga se intrometem no meio, às vezes a briga não é de duas mais de 3, 4, 5 (pessoas) etc." (C74).

A violência na escola pode acontecer de diversas formas: "apelidos, discussões, tapas e até mesmo brigas" (C118); "Além de que a violência escolar pode ser tanto verbal quando física e pode ser praticado por um grupo ou só por uma pessoa." (C100). Situação de violência envolvendo grupos pode ser identificada neste relato:

"outra coisa que teve foi a guerra das turmas que também foi ano passado foi um grupo de pessoas que estavam numa briga com outro grupo. Todo recreio tinha briga entre os dois grupos, depois disso todos foram para a coordenação e parou de lá" (C91).

Além das formas descritas, por vezes aparecem outras formas, como o isolamento social: "também acho que é um tipo de violência escolar, quando te excluem da conversa, já passei por isso várias vezes" (B41); a coação: "esses jovens obrigam o outro a fazer alguma coisa que faça mal a ele" (B49); e inclusive o abuso sexual: "existe vários tipos de violência, como a violência verbal, a violência física, o abuso sexual, entre outras" (A28).

A dinâmica relativa às situações de bullying também são apresentadas: "esse tipo de violência escolar (bullying) ocorre, quando aluno agride verbalmente ou fisicamente, ou quando alunos se agridem, discutem, fazem ameaças ou quando eles se xingam uns aos outros com palavras até muito pesadas para a sua idade" (B47); "Meu pai me ensinou que o bullying não pode

acontecer com a criança de 5 anos para com um adulto de 25 anos. Ele acontece com pessoas da mesma idade." (C107); "Há vários tipos de bullying, alguns mais fracos outros fortíssimos, porém todos tem o mesmo objetivo: machucar, seja fisicamente ou emocionalmente, a vítima sofre." (B50)

Os elementos presentes nas situações de bullying ficam mais evidentes nos trechos abaixo:

"A violência escolar é feita pelo 'bullying', o bullying é uma violência que ocorre em todas as escolas do mundo, é formada por três ou mais alunos que tiram brincadeira com outro aluno, e quando esse aluno diz a supervisão eles batem no aluno" (A33);

"Violência escolar é um problema péssimo. Para mim violência escolar e bullying é a mesma coisa, mas os dois são péssimos para a sociedade escolar. Violência escolar geralmente se inicia quando um tonto se acha perfeito e quer rebaixar pessoas que são piores em algumas coisas, mas melhor em outras" (B38);

"Na minha opinião, a violência escolar é denominada de bullying como o preconceito, machucarem pessoas inofensivas que não lhes fizeram nenhum mal" (B43);

"Existem pessoas que maltratam, falam mal de outras pessoas, deixando a pessoa ferida ou triste; Isso se chama bullying, uma violência feita na escola" (B39);

"A violência não é só com os professores, mas também com os alunos, na maioria das vezes chamado de bullying que são ameaças e marcação com essa pessoa, mas pode chegar a ser uma agressão verbal e até oral que muitas vezes podem causar sérios danos tanto psicológicos ou até ferimentos graves." (C128).

É marcante o papel do medo para que se perpetue a situação de agressão: "infelizmente, muitos dos alunos que são explorados ou maltratados têm medo de revelar aos pais ou responsáveis o que está acontecendo na escola" (A9); "Em toda sala escolar tem um machão e tem alguém que é o saco de pancada, que sempre sai apanhado e não conta nada ao pai ou a mãe ou algum responsável com medo de apanhar mais." (C122); "muitas vezes os

adolescentes que sofrem esse tipo de violência tem medo de falar com os diretores ou coordenadores porque pode aumentar a violência entre eles" (C97).

O medo é apontado como algo que acompanha a vítima de bullying: "o pior é você ter medo de alguém, alguém que acha que tem a liberdade de bater em você, e ameaçado não pode contar a ninguém" (A21); "A maioria dos agredidos tem medo de dizer que está sofrendo de bullying porque os bullys fazem chantagem emocional para ficarem quietos." (B52).

Parece existir um pacto de silêncio entre agredido e agressor: "É terrível como muitas pessoas sofrem preconceitos, são apelidadas, ou até mesmo sofrem com murros, tapas, chutes e outras coisas, só que o pior é que muitas vezes não comunicam a escola, nem aos pais" (C119); "Muitos alunos não falam para ninguém sobre a violência que sofrem por isso sai da agressão verbal para a física." (C79). E a não revelação, ajuda a perpetuar a situação de bullying: "Geralmente quem sofre bullying se omite e termina que seus agressores nunca são punidos." (C109)

Além do medo por parte da vítima de ser agredida caso revele ou delate o agressor, é bastante presente outro elemento na relação agressor-vítima: a ameaça ou chantagem por parte do agressor. O agressor usa de chantagem para causar medo na vítima: "essa violência a pessoa chantageia a outra e diz se contar para alguém que estão fazendo com ela, vão bater mais ainda na pessoa" (B49); "Esses alunos ficam com medo até de procurar ajuda de uma pessoa mais velha. Muitas vezes eles são ameaçados para tipo: Se um aluno não der dinheiro ao outro, ele irá bater nele." (C121)

O papel da ameaça é claro nos trechos seguintes:

"Na maioria das vezes as vítimas do bullying são ameaçadas e não contam para os familiares o que está (acontecendo). Se seu filho está muito por baixo, sem querer falar muito com os pais ou agindo de uma forma que ele nunca agiu preste atenção que isso pode ser um sinal" (B48)

"muitas vezes o agressor fala para o agredido para ele ficar calado e se ele abrir a boca ele apanha mais ainda. Mas por que isso acontece? Por que não podemos conversar com a pessoa? Será porque tenho medo, pois não consigo e quando chego perto do agressor minha voz trava ou porque estou com muito, muito medo dele e não consigo de jeito nenhum e digo 'ai, ai, que medo de falar a alquém e apanhar outra vez'." (C80)

"E muitas pessoas sofrem essa violência, mais preferem sofrer calado, para os amigos não ficarem tirando onda, muitas vezes é o agressor que faz algum tipo de chantagem, mais enfim, violência não chega a nenhum lugar" (A28).

O agressor parece não ver as consequências de seus atos: "a pessoa que pratica o bullying não consegue "enxergar" as consequências diante desse ato" (B39); "Muitas crianças e jovens vem sofrendo algumas agressões e por se sentirem ameaçadas pelos agressores não contam o que está ocorrendo e esses praticantes muitas vezes por brincadeira ou por se sentirem superiores praticam sem saber o que os outros pensam e estão sofrendo" (A34).

A intolerância em relação às pessoas e às diferenças é outro elemento: "O que essas pessoas não entendem é que ser diferente é normal, já que ninguém é igual a ninguém, mas deve ser respeitado e não julgado pelos outros." (C109). Interessante que a intolerância aponta para a importância de cada um olhar para as próprias características: "porque todo mundo tem defeito e porque não você, as pessoas só vêem defeitos nos outros e não em você mesmo." (C64). "(...) porque você pode ver o agressor ele raramente é diferente da pessoa que ele ofende. Eu não entendo porque parece que ninguém presta, porque é branco demais reclama, preto demais também

reclama, então quem presta afinal?" (C85); "Nós xingamos um ao outro por qualquer simples defeito e não reparamos nos nossos. Quando essa violência chega ao extremo pode ser física, "você não é igual a mim, não gosto de você" (C101).

Também fica evidente a relação entre violência escolar e preconceito: "Se estamos falando de violência escolar porque não tocar no assunto preconceito, que hoje em dia pessoas morrem por serem negros, deficientes, inteligente, ou até por besteiras." (C81); "Geralmente os casos de violência acontece por pessoa gays ou noobs<sup>7</sup>, pessoas tem preconceito ou não tem o que fazer e vai agredir a pessoa." (C98); "Muitas pessoas sofrem de bullying na escola por causa de preconceito" (C77); "A violência verbal é algo que os alunos sofrem por causa do preconceito." (C79); "A violência na escola é uma coisa grave, atinge muitas pessoas, também por causa do preconceito com os outros, por causa de suas diferenças" (C65).

Nesta dinâmica, aparece também o papel da plateia: "Quem pratica (violência escolar) é o principal responsável, mas aqueles que ficam assistindo também estão praticando, pois eles são a plateia, teria que tomar uma atitude" (C67); "A violência escolar é um ato muito difícil de conviver, porque você ver cenas que não podem ser comentadas, automaticamente sua mente fica perturbada." (C78); "muitas outras pessoas poderiam ter evitado o acontecimento, mais as vezes as pessoas influenciam ainda mais as praticas e

Noob ou Newbie é um termo é amplamente utilizado na Internet - sobretudo em sua maioria em salas ou <a href="https://docs.py.ncb/base-papos">https://docs.py.ncb/base-papos</a> de <a href="https://docs.py.ncb/jogadores">jogadores</a>, ou ainda para identificar os que têm conhecimento básico em <a href="https://docs.py.ncb/jogadores">informática</a>. Também é usado para designar uma pessoa sem experiência ou com menos experiência do que quem chama. Geralmente é considerado como um insulto para uma pessoa sem conhecimento.

pioram tudo que já é ruim." (C83); "e a maioria do povo só fica olhando, não faz nada, muitas vezes o povo mesmo que agita." (C116).

O papel da plateia é bem importante, principalmente nas situações envolvendo bullying: "A maioria dos casos de bullying é causado por um determinado 'valentão'. Mas o bullying é formado pelo autor (é quem pratica a agressão), a plateia (é quem gosta de ver a agressão)." (C125); "Quase todos os dias presencio violências na escola, e não posso me meter ou parar os dois, com medo de levar a culpa da briga ou ainda levar uma surra também." (C84). Há evidência do papel da platéia, neste fato testemunhado e relatado:

"(...) outro dia teve briga entre dois meninos do segundo ano, e quase todo colégio lá vendo sem fazer nada só assistindo e até torcendo pra eles (...) pra que espancar o outro só porque chamou o outro de veado? (A1).

O espaço da sala de aula é apresentado como cenário para a violência escolar, sejam as situações de agressão física como também se torna cenário para ocorrência de bullying: "Em uma escola como todas as outras há uma violência escolar, se torna um ato muito comum porque está presente nas salas de aula." (C78); "Muitos casos de violência na sala todos os dias, um menino esbarra no outro sem querer e eles começam a brigar." (C84); "vou falar um pouco da minha sala, não ocorre bullying na mesma, porém há alguns alunos que tem tendência a praticar o bullying quando maiores, o que mais preocupa é saber que as vítimas seremos nós mesmos, alunos da mesma classe" (C88).

A constância de encontros também é salientada no cenário da violência escolar: "eu me lembrei da história daquele menino que morreu em sua própria escola, por outro colega que ele vivia todos os dias da semana. Então isso é certo? claro que não" (C110).

Atividades próprias da dinâmica da sala de aula também compõem o cenário da violência escolar, e até objetos do material escolar se transformam em instrumentos de agressão:

"o problema pode ser gerado em: um trabalho escolar (um pode ter uma ideia e o outro ter outra ideia e gerar uma confusão), às vezes fica competindo um com o outro para ver qual é o melhor aluno (que o professor gosta mais, que tira as melhores notas, etc.) Muitas vezes nos problemas nasce o ciúme, onde o aluno usa uma "arma branca" para atacar o próximo, a "arma branca" pode ser por exemplo um estilete (o material escolar passará a ser uma arma)" (C117);

"Maior parte da violência é a da violência escolar. Porque muitos alunos levam estilete a lâmina do apontador para deixar marcas nos seus colegas." (C111).

O trecho a seguir apresenta vários elementos da dinâmica escolar que sutilmente e de forma não intencional, favorecem situações de violência escolar:

"Os adultos falam que é coisa de criança ou que é passageiro, e acabam nem ligando. Às vezes a criança ou o próprio agressor se sente obrigado (a) a atacar a pessoa para se sentir melhor, ou para mostrar que é melhor e a escola é o lugar muito fácil de praticar. Tem gente que fala que não adianta de nada falar com o coordenador ou diretor, pois eles não querem machucar os sentimentos dos alunos." (C110)

A violência também se estende ao ambiente virtual: "Colocar arquivos na internet, xingando e maltratando as pessoas" (C77) Percebe-se que o cyberbullying também se faz presente:

"A agressão verbal na maioria das vezes é na internet, comunidades ou xingam mesmo com palavrões, a maioria é no orkut e para ser sincera já tive vontade de participar, mas nunca participei" (B44);

"Um exemplo é uma pessoa joga a sandalia da outra pessoa no telhado de uma casa e as outras pessoas obrigam o dono da sandália ir pegar ele vai, mas cai do telhado, e eles gravam um vídeo e colocam na internet" (B49);

"Existe também o CYBERBULLYING que é o bullying praticado pela internet geralmente são vídeos que são postados em sites de relacionamento como TWITTER, ORKUT e dos que só tem vídeos como YOUTUBE, em que são gravadas brincadeiras que a vítima sofre e os agressores ficam, rindo tirando onda." (B51);

"existem até pessoas que filmam a violência no momento em que ela está acontecendo, e muitas pessoas provocam a outra só para isso ocorrer, alguns adolescentes filmam e postam na internet apenas para querer dizer, por exemplo: 'Ah, na nossa escola só tem 'maioral', se você vier para cá não mexa com a gente porque nós quebramos você'." (C120).

# 5.1.2.4 As agressões verbais

Comumente a violência escolar é apresentada como sendo composta tanto pela agressão verbal quanto pela agressão física: "A violência também não só pode ser física pode ser verbal também." (C61); "A violência escolar não é apenas por agressão física, mas pode ser agressão verbal" (C81); "essas agressões não são apenas físicas e também verbais, consequentemente psicológicas" (A31); "essa violência acontece de várias formas: com tapas, discussões..." (B36); "tem a agressão verbal e a física, a agressão verbal é quando o envolvido é agredido com palavras. E a física que é a agressão no corpo" (A35); "nos colégios acontecem muitas brigas, tanto agressão física, quanto agressão verbal." (C63); "Aqui no colégio agressão é explícita, sendo ela física e por meio de palavras." (C75); "A violência na escola é um problema grave onde se tem vários tipos como a violência verbal na qual a fala é o "ator" da violência, violência física entre outras" (C83).

As agressões verbais ocupam um lugar de destaque como uma forma de violência escolar: "Eu acho que a violência escolar é algo que muitos alunos sofrem, pois não existe só a física, a verbal existe e é a mais comum."

(C79); "muitas escolas não tem pessoas que agridem fisicamente, mas muitos alunos agridem verbalmente, e agridem feio." (C69); "a violência não é somente fisicamente, mas também verbalmente por ameaças" (A5); "Geralmente há mais violência oral do que corporal" (C96).

Os trechos a seguir evidenciam a agressão verbal como uma forma de violência escolar:

"Às vezes quando falamos em violência pensamos em uma pessoa batendo na outra, mas para mim o pior tipo de violência é a verbal, o ato de xingar outro só para se sentir melhor. Esse tipo de coisa acontece muito, principalmente na escola." (C101);

"A violência na escola está ficando uma coisa normal, violência não é só agressão física, mas também verbal como por exemplo: palavrões, palavras de mau gosto" (C93)

Ambas são vistas como algo grave, que tem repercussões: "hoje, muitos alunos sofrem com a violência escolar, não apenas com agressão física, mas também verbal" (A7); "a violência escolar em modo geral tanto verbalmente como fisicamente é muito séria, pois alguns alunos podem ser prejudicados" (A14); "às vezes a violência em vez de ser física pode ser verbal, e às vezes a verbal poderá mexer com a personalidade da pessoa." (C117).

Violência verbal e física estão relacionadas: "os outros alunos xingam muitas vezes só para outros colegas rirem, e o alunos que está sendo agredido com palavras, e não gosta da brincadeira, levando a briga" (A35). No episódio testemunhado e relatado por um estudadnte, está presente a agressão verbal levando à agressão física, com danos físicos:

"Outro dia eu estava indo para o portão do colégio e vi um menino quase quebrando o braço de outro que era menor que ele só porque o menor tinha chamado o outro de veado ou gay, sei lá, quando o menino soltou o outro ele caju e saju chorando! Me deu uma vontade

de meter um chute na cara dele! Eu acho uma sacanagem isso" (A1).

A agressão verbal pode ser exercida de formas distintas causando desconforto em todos os casos. Pode ocorrer através de xingamento ou ser a partir da atribuição de apelidos: "a agressão verbal é a que mais acontece, muitas pessoas inventam apelidos de mau gosto, outros xingam e a agressão física é quando pessoas batem nas outras, etc." (A7); "Eu acho que a violência escolar é muito comum, em escolas acontecer, principalmente verbal (escrito e oral), xingando e humilhando, com varias palavras, apelidando." (C68); "os apelidos, também, são grandes problemas principalmente quando a intenção é magoar a outra pessoa" (A10). Uma forma de agressão é a fofoca: "Eu acho que muitas vezes é legal falar dos outros, e se falar de você, vai gostar? claro que não" (C110).

Os apelidos parecem ser problemas de destaque e, particularmente, parecem causar sofrimento:

"Se você tem alguns desses problemas,m pode ter certeza que irão surgir apelidos na sua escola sobre você e isso deve machucar muito as pessoas que sofrem este tipo de violência porque mesmo sendo pequeno o apelido machuca você. Por fora você demonstra que está tudo bem, mas por dentro você sente vontade de sumir daquele lugar, isto é um absurdo nós estamos no século 21 não é mais aquela brincadeirinha de criança isto se tornou uma coisa séria que tem que ser parada. As pessoas sofrem com isto, se é com uma pessoa deficiente todos riem, falam besteira mas quem faz deve se perguntar – ele quer ser assim? Ninguém pede para nascer doente com algo faltando" (A23).

O preconceito é uma forma de violência, que pode ser exercida a partir de agressões verbais: "Na minha opinião, a violência escolar não existe só fisicamente, também acontece verbalmente, como o preconceito, que acontece muito nos tempos atuais, e é muito difícil combater." (C62)

Outras referências à agressão física e verbal ainda apontam suas consequências nocivas não apenas para as vítimas e agressores, mas para a escola como um todo:

"Muitos alunos fazem brincadeiras de mal gosto e acabam machucando o colega fisicamente e verbalmente causando problemas para ele para o colega e para o colégio." (A14).

Em muitas redações, parece evidente que a agressão verbal caracteriza a situação de bullying: "quando o xingamento passa a ser cotidiano, isso é um sinal de bullying" (B39); "o chamado bullying pode ser agressão oral, verbal ou física, o bullying significa isso, a violência, não só física" (C82). Neste depoimento percebe-se esta relação: "Já fui vítima de bullying, pois em uma época meus colegas me colocavam apelidos que não gostava." (B41). O trecho a seguir, põe em destaque a relação entre agressão verbal e bullying:

"È um tema muito complicado de comentar, pois há diversos tipos de violência na escola, uma delas é a violência por meio de palavras, por exemplo, quando colegas discutem e falam palavras desagradáveis, outro exemplo é quando uma criança ou adolescente xinga um de seus colegas passando ele para baixo ou menosprezando, causando o famoso bullying" (A2).

A agressão física é a outra face da moeda, também vista como algo que pode se tornar mais e mais grave:

"Já outro tipo de violência, que é um pouco mais grave é a agressão, quando dois adolescentes se batem, lutam, se machucam, e a violência pode partir para algo extremamente grave, como mortes, nós hoje em dia geralmente vemos amigos que se matam. Mas também pode ocorrer assassinatos e tragédias" (A2).

#### 5.1.2.5 Violência escolar e brincadeira

Várias situações de violência escolar são originadas a partir de brincadeiras, tanto pela intolerância por parte de quem não as aceita: "Já presenciei algumas confusões que aconteceram mais no recreio, e outros motivos são brincadeiras levadas muito a sério." (C72); "Em uma sala de aula é muita infantilidade vemos alunos discutindo sem motivo e além disso, ficarem se agredindo por bobagens que não são levadas na brincadeira" (A5); ou pela intensidade da inconveniência envolvida na brincadeira: "Pessoas praticam, numa forma de brincadeira, e não sabem a gravidade do caso, ou às vezes quando estão com raiva" (B36); "As vezes as brincadeiras acabam em violência. Na brincadeira muitas vezes o outro não percebe que o seu amigo não está se sentindo mal com a brincadeira, fazendo e a brincadeira vire uma briga, podendo causar graves problemas. Eles usam o que seus colegas tem de 'incomum' para tirar 'sarro" (A35).

Por vezes, há uma aproximação entre violência e brincadeira, indicando a falta de limites nítidos entre estas duas situações: "existe a violência física, alguns meninos brincam (que é como chamam) de lutas e acabam se machucando e indo para coordenação" (C110). Os alunos expõem esta aproximação ao fazerem referência à brincadeira como algo de mau gosto, indicando que parece haver intenção no ato: "A violência geralmente ocorre por causa de apelidos, brincadeiras de mau gosto e etc." (C90); "Na escola há muita violência principalmente as brincadeiras de mau gosto que é de bater nas pessoas" (C122); "Percebo brincadeiras de mau gosto e muitos palavrões, com os quais um trata o outro (envolvendo mais os meninos)." (C75); "o porque dessas atitudes de mau gosto eu não sei, talvez por brincadeira... mas que brincadeira terrível é essa" (A9).

Esta relação estreita entre brincadeira e violência não é aprovada: "Eu acho isso muito ruim que as pessoas apanhem só por causa de brincadeiras de mau gosto como vacilo, dois toque é barrote, toco na bola é lapada e etc... nunca gostei de brincar e nem brinco sou contra." (C122); "Essas brincadeiras inúteis estão prejudicando muitos alunos, que por medo das revelam e muitos agressores são presos, pagam trabalho voluntário e outros" (A34); inclusive porque os alunos identificam que estas brincadeiras dão origem a situações de violência na escola: "Quase todos os dias na minha escola têm uma violência, quase todas por besteiras ou por brincadeiras que não se faz" (C124).

Também no contexto da violência no ambiente virtual, a situação confusa entre brincadeira e agressão fica evidente: "os que praticam armam brincadeirinhas de mau gosto, armadilhas, gravam e postam na internet." (B51)

Questões envolvendo bullying têm relação com brincadeiras inadequadas: "pois essa brincadeira de mau gosto se chama bullying" (A17); "não é brincadeira tipo o bullying, muito causado nas escolas" (C98); "Quando pensamos em violência escolar a primeira coisa que pensamos é o bullying que são brincadeiras pesadas, ou seja, violentas." (C76); sendo situações que geram muito desconforto: "O que parece uma brincadeira de criança, o bullying pode gerar danos a pessoas" (B39); "muitas pessoas que são praticantes do bullying dizem que é só 'brincadeirinhas', mas não é bem assim, as chamadas "brincadeirinhas" pode machucar quem sofre a ação, não só fisicamente. O bullying acontece geralmente nas escolas, os agressores normalmente fazem isso para se divertir" (C82).

A relação entre violência e brincadeira também é abordada a partir de relatos presenciados. Podemos identificar alguns relatos em que o fato ocorrido

foi visto como uma "briguinha de brincadeira", apesar de ter resultado em dano físico:

"Eu nunca presenciei uma briga escolar muito violenta, mas aquelas 'briguinhas' de 'brincadeira' eu já vi. Um menino da minha sala torceu o pescoço por causa dessas 'briguinhas'" (A12).

"no meu colégio teve um acidente terrível com o estilete, ele tava brincando ai pegou o estilete e foi cortar o outro ai o outro duvidou ai ele cortou isso aconteceu quando a professora não estava na sala" (C129)

## 5.1.2.6 Violência escolar e o professor

Comumente, os envolvidos na violência escolar são estudantes, mas o professor surge no cenário da violência escolar de diversas formas, acenando que as situações de violência escolar podem também incluir professores: "eu acho que a violência escolar, que pode acontecer com professores, alunos, até com a sala inteira é quando pessoas vão agredir de algum modo" (B42).

O professor aparece como vítima da violência entre alunos: "em toda a sala tem um valentão que tenta deixar os outros para baixo e às vezes é ignorante até com os professores." (C86); evidenciando situações que envolvem falta de respeito à figura de autoridade do professor, podendo atingir outros profissionais na escola: "Violência escolar pode ser dos alunos ou dos professores. Quando, no caso, é o aluno, é porque ele bagunça muito, não tem respeito com os professores nem funcionários" (C95); "Muitas vezes quando M, coordenadora disciplinar, entra lá na sala, os alunos começam a falar dela, do cabelo dela, e isso eu não gosto disso porque isso é preconceito e desrespeito" (C105).

A violência contra professor pode atingir formas inaceitáveis: "Eu vejo

hoje em dia, na minha opinião, isso está muito errado é os alunos matando professor, etc" (C91). O relato a seguir apresenta uma situação extrema de violência contra professores:

"algumas reportagens mostram isso na televisão, nos noticiários, mostram alunos apontando armas para os professores, exigindo para que os professores façam suas vontades, fazendo ameaças e as vezes até espancando os professores que na maioria das vezes ficam traumatizados com essas situações e acabam prejudicando sua vida profissional ou até pessoal." (C128);

Também ocorrem situações em que o professor é o agressor: "Eu acho que em algumas escolas tem violência de alunos batendo em alunos, entretanto, em algumas escolas o professor que é violento" (C102); "A violência escolar cada dia mais está aumentando, tem professoras que estão grávidas e que descontam nos alunos" (C106). Um relato aborda a situação de violência envolvendo a relação com professor, e o prejuízo no processo de aprendizagem:

"nesse ano não consegui tira nenhum 7 em Matemática Geografia se fosse eu então porque no ano passado não era 'assim' 'por causa' de mal explicação dos professores e atenção eu vou fica em recuperação em 4 porque no ano passado não foi assim eu só tirava nota boa era inteligente mas agora sou burro e tem alunos que aprontam tanto e que vão pra coordenação e depois sai com reclamação mas quando eu fui só 1 (nome da coordenadora) me ameaçou com expulsão os alunos atrapalham todo dia (lista com nome de cinco colegas) já foram 10 vezes na coordenação e eu só uma e ia sendo expulso só por causa de um celular tocando." (C108).

Mas reconhece-se que são fatos mais isolados, que situações tendo o professor como agressor não acontecem com a mesma freqüência que situações envolvendo alunos como agressores, como é abordado, de forma clara, no relato a seguir:

"Na escola há vários tipos de violência pode ser física ou verbal e praticada por professores ou alunos. Quando é praticada por alunos

é mais verbalmente, mas as vezes acabam em lutas; a dos professores é mais físico. Passou uma reportagem que falava sobre um professor que dava nos seus alunos mas essas agressões feitas por professores não é sempre, mas a dos alunos é mais frequente." (C86).

Diante do cenário de violência, cabe ao professor uma postura realmente diferenciada: "Os professores deviam ter mais diálogo com seus alunos." (C65); que favoreça a superação de algumas dificuldades: "tem professores que são legais que quer ajudar cada vez mais, se não der dessa maneira ele faz de outra e etc." (C106); entretanto, algumas atitudes não contribuem para avanços na aprendizagem: "a pessoa conversa, brinca, mas tenta melhorar, mas não pode porque os professores não deixam" (C108); "tem alguns professores que querem acabar com os alunos, tipo no salão de artes e ciências (sac), em algumas matérias os professores só colocam os melhores alunos e os piores se ferram." (C102).

As dificuldades envolvendo o relacionamento com os professores são consideradas pelos estudantes. Percebe-se que elementos da própria ação docente parecem promover situações desconfortáveis no relacionamento professor-aluno - a forma de explicar, a atenção dada aos alunos, o cuidado diante de dúvidas, etc. Os trechos a seguir evidenciam a forma como se dão estas dificuldades:

"Bem, na escola não sofro violência escolar com os professores, mas às vezes acho que eles têm alunos preferenciais e que às vezes tratam mal aqueles que não são os seus "preferidos", falo isso pois as vezes existem professores que não dão atenção, por igual aos seus alunos. Eu não condeno a ideia de que eles tenham seus alunos preferidos, mas que eles não demonstrem tão claramente isso." (C92);

"Tudo que esse professor explica eu quase não entendo, ele raramente faz brincadeiras em sua aula e é um pouco grosso(a). As pessoas, meio que tem medo dele(a), então não tiram suas dúvidas 107

com medo de "levar um fora" (C95);

"Tem professores que já entram na sala com raiva, outros você não entende o assunto e você fala para o professor que não entendeu, ele fala pra você que você não entendeu porque estava conversando ou brincando e às vezes tiram pontos dos alunos por causa disso." (C102);

"Eu acho que há professores que não se importam com os alunos, tem alunos que estão em recuperação porque o que eles falam na sala não dá pra entender nada e a pessoa tenta tirar as dúvidas, mas o professor não dá nem a mínima só se importa para as pessoa que já entenderam o assunto (...) os professores recusam os alunos como se eles fossem uma pessoa de rua sem futuro a gente tem o direito de participar de todas as atividades, os nossos (pais) pagam a escola pra aprender e o que a maioria dos professores ensinam não dá pra entender nada, aí o cara estuda pra caramba pra na hora da prova tirar uma nota ruim" (C108)

Os estudantes apresentam suas preferências em relação aos professores, apontando aspectos facilitadores e aqueles que dificultam suas escolhas:

"O professor que eu menos tenho afinidade é legal, mas nas aulas dele eu não me sinto à vontade como nas outras. Meus colegas gostam muito desse professor mais cada um tem sua personalidade e a personalidade dele não bate com a minha" (C92);

"vou falar um pouco dos professores. Primeiro vou falar um pouco do que eu mais gosto. Ele, assim, "ensina melhor", pois a sua explicação dá para entender, ele/ela faz joguinhos sobre o assunto que estamos estudando, faz gincanas e tudo que ele/ela explica eu entendo. E eu sempre me dou bem nas suas provas, por isso é a/o mais legal professor ou professora" (C95);

"A professora que eu tenho menos afinidade é a professora de português, porque pra mim ela é duas caras, (...) na frente da minha mãe ela é uma "santa", mas na sala de aula, quando eu tento falar com ela, ela não me' dá atenção, só dá atenção aos alunos que ela mais gosta. (...) mas, ela melhorou a conduta comigo. A professora que eu mais tenho afinidade e gosto muito dela é a professora de Geografia, ela é muito carinhosa, sabe entender a timidez do aluno, tira dúvida a qualquer momento, ela gosta de mim, ela é super atenciosa, é como uma mãe para mim. Graças a Deus, até hoje não sofri nenhum tipo de bullying, a não ser o da professora de português" (C105).

### 5.1.3. A Reação à Violência Escolar

## 5.1.3.1 Reprovação e Indignação

A violência escolar não é algo apenas passível de reconhecimento, ela provoca uma reação por parte dos estudantes, uma posição crítica: "Acho muito chato a palavra violência e logo quando ela vem acompanhada com a palavra escolar é que fica pior ainda" (A20). A presença da violência no ambiente escolar parece causar espanto e indignação: "Eu acho que todo tipo de violência é ruim, escolar é que eu acho pior ainda." (C61); "Eu acho que a violência escolar é um ABSURDO" (C69). Esta reação também se estende para as situações de violência envolvendo bullying: "a violência na escola eu acho um absurdo, agora chamada de bullying" (A1); "na minha opinião, a violência escolar ou bullying é um absurdo" (A3)

A indignação com a violência no contexto escolar parece ser fruto da valorização do propósito da escola e do seu papel na sociedade: "Pra mim essas pessoas não estão com nada, essas coisas são de gente que não (tem) nada para fazer. Chega de violência nas escolas, pois sem a escola não seriamos nada na vida, lugar de se aprender é na escola, não de brigar." (C60); "Bom, a primeira pergunta é, o porquê que existe essa tal coisa? Se a escola é o lugar que forma as pessoas para o futuro e para hoje, podemos dizer que é uma espécie de mãe." (C103). A escola enquanto local para estudar e aprender é bastante mencionada: "A violência na escola pra mim é algo que não devia existir, porque não tem precisão de ter briga no colégio, porque o colégio é um lugar de estudar" (C127); "eu acho um absurdo o jeito que está a violência hoje

em dia; as pessoas vão para a escola para estudar, e não brigar!" (A22). E além da aprendizagem, a escola também proporciona outras coisas boas: "na minha opinião, eu acho que isso não deveria acontecer, pois a escola é um lugar para conviver, fazer amigos e principalmente aprender" (A10).

Os alunos destacam especificidades da racionalidade humana que não condizem com situações de violência na escola: "Eu acho que todos nós temos que ter a consciência que isso não leva a nada, afinal isso é uma escola, um lugar de estudo que é proibido esses tipos de violência" (C124); "isso precisa acabar, pois escola é lugar de estudar aprender a ser gente de verdade, e não animal irracional, nós temos a capacidade de pensar antes de agir, e não ser racista e etc. Violência na escola. CHEGA!" (C118).

Há ainda, reconhecimento à confiança depositada pela família na escola, e que as situações de violência traem essa confiança: "Bem, esse tipo de violência que eu acho uma das piores, porque logo na escola que é onde os pais não deveriam se preocupar com seus filhos nessa área da violência." (C130); "eu acho que esse tipo de violência não deveria acontecer porque na escola é logo quando os pais pensão que está tudo tranqüilo" (C129).

Os alunos demonstram muita criticidade diante das situações de violência na escola: "alguns alunos ficam discriminando outros por bobagens como o jeito dele ser, pela aparência da pessoa" (C96); principalmente pela a falta de sentido nas situações presenciadas: "Eu acho que a violência escolar acontece geralmente por motivos bestas ou por motivo nenhum" (C82); "há cotidianos que ser agredido já faz parte, e isso deveria ser mudado, pois na sociedade que estamos a agressão é um ato sem necessidade" (A21). A violência também é algo rejeitado por reconhecer os motivos banais

envolvidos: "se alunos brigam isso é raro, mas às vezes acontece, por motivos realmente bobos, isso na minha opinião" (A6); e que situações banais viram algo maior: "os alunos fazem briga por qualquer besteira e acaba virando um assunto sério por causa da violência, não só a violência física, mas também a oral" (A19).

Os jovens também demonstram reprovação quando tratam do bullying: "Essa prática precisa acabar no Brasil." (B51); "Não gosto dessa violência, do bullying. Era muito melhor se todos se respeitassem, se amassem e ao próximo, perdoassem, etc. Então eu queria que a violência parasse." (C61).

Os estudantes parecem não admitir a violência na escola porque não traz benefício algum: "E eu também acho ridícula porque a pessoa xinga a outra, bate na outra, faz tudo de ruim com a outra pessoa e não ganha <u>NADA</u> fazendo isso" (C130); "Bom, eu acho que essas brigas são uma besteira, pois não vão levar em nada. (...) depois se você parar pra pensar é uma pessoa que realmente não tem absolutamente nada pra fazer." (C94); "Para que se envolver em brigas por nada?" (A13).

A indignação é clara nos trechos seguintes

"E muito triste ver professores machucados, alunos esfaqueados, como um aluno consegue levar uma arma para o colégio sem que ninguém veja? Ou então uma faca!" (A22);

"Como as pessoas tem a coragem de esfaquear, matar ou até atirar em outra pessoa? Escola é um lugar pra se aprender e não pra brigar ou etc. quando os pais deixam os filhos seguros por enquanto que trabalham, mais não, uma mãe pode ter deixado o filho na escola, foi trabalhar e quando chega no trabalho, ela recebe um telefonema dizendo que o filho levou um tiro ou uma facada!" (A22).

Manifestação de tolerância à violência na escola parece ser esporádica; entretanto, em alguns casos específicos, não seria admitida de

## forma alguma:

"Em todos esses anos nos colégios, sempre vi um problema muito sério a violência escolar, muitos alunos praticam isso, na minha opinião isso não está errado, as vezes até sem querer prejudicamos os outros. Um caso que houve no colégio, foi que um garoto do 8º ano 7série, bateu em um garoto mais ou menos 3 ou 4 anos menor que ele, então isso está errado, esse tipo de violência" (A8).

Em vários momentos, os participantes manifestam seu repúdio ao preconceito: "preconceito tem que acabar hoje" (A23); à violência escolar: "Sobre a violência escolar, eu discordo, pois nenhum motivo na escola justifica uma agressão." (C72); assim como às situações envolvendo bullying: "Bom, na minha opinião, acho que é isso, devemos acabar com a violência escolar. BULLYING e violência, na escola? Não!" (C63); "Vamos derrotar o bullying!!!" (C76). A manifestação de repúdio, de certa forma, é à violência em geral: "Fico triste porque no mundo já tem essas mortes, destruições". (C61); "eu particularmente acho que é uma besteira, uma coisa que só quem faz é burro, gente que não tem o que fazer. Mas, infelizmente, só algumas pessoas pensam ou agem assim feito pessoas decentes e que respeitam os outros." (C85); "resumindo, eu sou totalmente contra a violência" (A12).

### 5.1.3.2 Consequências

Os alunos alertam para as consequências da violência escolar. Percebese que o envolvimento em episódios de violência é nocivo para o desenvolvimento de crianças e adolescentes: "crianças sofrem com isso e algumas até ficam com trauma" (A30); "é uma atitude que não tem benefício algum, apenas consequências" (A9).

Algumas consequências atingem de imediato a relação do estudante

com a escola: "nós ficamos muito tristes e muitas vezes não sentimos vontade de ir para a escola." (C93); com prejuízos em relação à aprendizagem: "O fato é: violência, não importa qual, atrapalha o aprendizado das pessoas e não deve ser incentivada de forma alguma, principalmente nas escolas." (C109).

Não obstante, o dano pode se estender, com repercussões a longo prazo: "Isso é uma coisa séria pode se tornar até doença para mim, futuramente ter um futuro ruim como pessoa amarga." (C110); com possíveis prejuízos aos relacionamentos: "destrói a vida da outra pessoa, porque isso vai marcar a vida da pessoa e ela vai ficar PARA SEMPRE com aquela mágoa e ela pode ficar sempre e para sempre só, isolada. E não tem pra que a pessoa agredir a outra." (C130). O depoimento a seguir evidencia estas consequências:

"Uma vez na 4ª série eu comecei a usar óculos, e todas as pessoas ficavam me chamando de quatro olhos, e às vezes de baleia porque eu sou cheinha, eu ficava sozinha no recreio por conta disso, eu própria passei a me reservar, a me isolar, e só depois que eu percebi que o que as pessoas falavam, eu não precisava ligar pois não ia levar a nada, só a prejudicar a mim mesma" (A25).

Os danos também afetam o agressor da violência: "A violência escolar é um ato que prejudica tanto quem sofre quanto quem pratica, porque quem sofre ele automaticamente se isola e quem pratica se transforma em uma pessoa difícil de conviver." (C78); com prejuízos para o seu futuro: "e essas pessoas que se acham valentões quando crescerem não vão ter com o que se sustentar ou se tiver a família." (C127); "eu acho horrível porque quem machucou o menino, no futuro poderá fazer coisas piores" (A12); no entanto, reconhece-se que o prejuízo sempre é maior para a vítima: "Isso é ruim para o agressor e para quem sofre principalmente." (C110); "para mim, deveríamos

tentar acabar com isso, pois quem dá não se prejudica mais quem recebe sim" (B36).

Pessoas que não tem envolvimento com a situação podem ser atingidas, podendo afetar inclusive pessoas que tentam impedir as situações de violência:

"essa violência é muito ruim na escola e outros lugares, por causa que ela pode fazer uma briga, alguém pode quebrar uma perna e um braço, pode ter um corte na cabeça, machuca várias pessoas que está na briga e os inocentes que terminam levando murro, ponta-pé sem estar fazendo nada" (A20);

"muitas pessoas saem feridas até quem não está participando, quem está apartando a briga, estão tentando impedir que ela continue, sai machucado e quem começa a briga, quem está participando muitas vezes saem feridos fisicamente e psicologicamente" (C120);

"É terrível, pois é complicado quando um aluno sai machucado o prejuízo é ruim porque os pais vão ter que sair do trabalho para levar seu filho para um hospital ainda quando chega lá tem que esperar fila..." (C129)

Da mesma forma, consideram-se as consequências das situações que envolvem bullying: "O bullying deve ser evitado pois mexe com o sentimento da pessoa, com o seu caráter que na maioria das vezes é de boa índole e que sofre xingamentos e até mesmo agressões físicas." (B51); "e isso acaba sendo um verdadeiro "inferno" na vida dos alunos. (...) Eles acabam não conseguindo estudar, brincar, dormir, ficar sossegado e sua vida sai do normal." (C121). Os efeitos parecem ser duradouros, e até bem intensos: "algumas pessoas até sofrem de problemas mentais, por estarem sofrendo bullying na escola." (C77); "as pessoas que sofrem bullying podem ter depressão, podem se revoltar; existem casos que as pessoas ficam tão tristes que podem até morrer." (C82).

Ser alvo de bullying pode comprometer intensamente os jovens em

diversos aspectos: "quem sofre a violência pode ter no futuro alguns problemas mentais ou físicos, ou seja, o trauma que pode afetar completamente a vida da pessoa, quando a pessoa sofre praticas como o bullying" (C83); sendo-lhe imputado os casos envolvendo mortes: "O que devemos ter em mente é que o bullying pode fazer muito mal a quem sofre e pode ocasionar problemas físicos, mentais, existem casos de pessoas que se matavam por não agüentar mais ser vítima dessa prática" (C109).

Outra consequência sinalizada é a violência gerar atitudes também violentas: "Nas escolas, isso pode se tornar uma característica ruim, quando a pessoa que passou a infância sendo, de certa forma, agredida e humilhada. (...) As pessoas que são agredidas pelo bullying quando crianças podem se tornar medrosas, fracos, tímidas, e, as vezes até violentas." (B52). E uma das reações pode ser a agressão física: "(a violência física) acontece pelo preconceito, o que se sente excluído, humilhado e sozinho." (C68).

Os alunos identificam que o envolvimento em violência pode trazer consequências intensas, tanto para agressores como para as vítimas, como ser passível de detenção: "Essa prática é ilegal e dá cadeia, pois é uma prática que agride a pessoa moralmente" (B51); ou mesmo a hospitalização: "muitas vezes as pessoas saem machucadas e algumas vezes vão parar no hospital." (C122); a fuga de casa: "e o pior de tudo: leva esse trauma para a vida toda e muitas vezes até se esconde e até mesmo foge de sua casa." (C119). As consequências podem ser tão intensas que podem abranger inclusive casos de mortes: "bom a violência na escola é muito perigosa porque pode trazer morte e até dificuldade" (A11); "Nas escolas, principalmente escolas estaduais e municipais, a grande maioria das vezes termina em morte!" (C126); "até essas

violências chegam a ponto até de ser levadas aos seus familiares, a morte por tiro ou um susto muito grande, de sequestro," (C119).

Entre as consequências elencadas, há referência a aspectos positivos de superação: "como também existe as pessoas que venceram e que hoje tem sucesso em sua vida pessoal e pública, às vezes a violência pode impulsionar a pessoa a perder a vergonha, como também retrair." (C109).

A violência é um fenômeno que deixa marcas: "muitas pessoas ficam traumatizadas quando crescem por causa da violência, independente que seja verbal ou física." (C70). Os trechos a seguir abordam as diversas consequências da violência escolar:

"A violência escolar está atrapalhando muitos jovens, só não no Brasil como outros países. (...) Muitos jovens no Brasil estão sendo agredidos e o bullying está atrapalhando os seus estudos, muitos jovens no Brasil não querem ir à escola com medo de ser agredidos pelos alunos no colégio. Muitos estão deixando do que queriam ser no futuro, pois o bullying está atrapalhando e eles não querem mais voltar ao colégio" (C71);

"Essas pessoas deveriam abrir os olhos e ver que o que elas estão fazendo está errado, e machuca a pessoa agredida, tem também os que batem na pessoa só por que quer bater em alguém, eu acho que essa violência tem que acabar pois não existe ninguém melhor do que ninguém" (B37).

Em um episódio relatado, um comportamento violento por parte de um grupo de colegas provocou danos físicos à vítima:

"Já aconteceu um caso aqui no colégio de que um menino ele é bem abestalhado e fala coisa que não deve então se juntaram meninos de uma sala e na saída da escola espancaram ele e nisso ele já foi pra casa e passou muito mal ai ele foi para o hospital quando chegou lá tiraram um raio x dele. Quando saiu o resultado ele estava cheio de hematomas e correndo risco de morte" (A11)

#### 5.1.3.3 Violência e relacionamento

Os relacionamentos também são considerados no cenário da violência escolar; e despontam a partir da indignação e como elemento de proteção perante a violência.

A reação de reprovação da violência entre os estudantes fica evidente a partir da temática da amizade que está presente em alguns textos: "Todas as pessoas deveriam pensar no seu amigo. (...) O ser humano tem que ter consciência do que diz, o que debate e o que faz com o seu amigo." (C66); "A escola é um lugar para se aprender, conhecer pessoas e fazer amigos; Porém muitas pessoas não mantêm uma convivência harmoniosa na escola." (B39). A questão de violência entre amigos está presente no episódio relatado: "houve uma briga em que um amigo meu e também meu outro amigo, um deu um murro no outro, etc." (C91).

A amizade parece ser traída por situações de violência: "Amigos, colegas... muitas vezes são pessoas que você nunca pensou que te apelidasse." (C63); "mas brigas em colégio não são normais, quando tem são incontroláveis, pois os 'amigos' atiçam a briga, mas se ele é amigo de verdade não devia fazer." (C123); e provocam muitas perdas: "Não há necessidade de machucar alguém, mas fazem para se satisfazer, ficam felizes, se sentem fortes, poderosos. Pensam que ganham, mas, só perdem amizades, ganham respeito pelo medo, usam a frase: É melhor ser temida, do que ser amada" (B50).

Parece que a pessoa agredida muitas vezes sente-se sem apoio, mesmo de pessoas com relações de amizade: "essas pessoas que sofrem em

vez de falarem para seus responsáveis, levam o caso a seus amigos, e eles que muitas vezes o envergonham, e até deixam eles mais violentados, não apenas com agressões físicas e sim com algumas palavras." (C119).

Os bons relacionamentos e as relações de amizade parecem ter uma função perante a violência na escola, como elemento que pode impedir brigas: "As relações dos alunos uns com os outros é boa e diariamente, como eu disse, não há muitas brigas." (C96); "Isso tem que acabar, tem que pensar duas vezes antes de machucar um amigo ou amiga, pois pessoas assim eu não chamo de amigo!" (C76); e que intensificam o diálogo entre as pessoas: "eu acho que a base de uma amizade e de um bom aprendizado é a conversa." (C90).

Além da possibilidade de bons relacionamentos e de amizade na escola, os contatos diários é algo que pode minimizar a violência: "também tenho um bom relacionamento com meus amigos, estudo com eles todos os dias, convivo com eles." (C124); e também que pode promover o desenvolvimento de outras estratégias para o enfrentamento das dificuldades: "Mas tem pessoas que não gosto de me relacionar com elas, pessoas que às vezes não querem o seu bem, faz coisas erradas sem pensar. Por ver que não será bom ficar com essa pessoa, me afasto. Tenho ótimas amizades." (C124). Entretanto, o contato diário pode trazer suas dificuldades: "Na escola é mais difícil, pois vemos nossos agressores todos os dias" (C101).

A intensidade de convivência na escola também pode favorecer a tolerância e o respeito às diferenças: "A vida não é fácil, pois temos que conviver com os outros, pois ninguém é igual a ninguém, por isso que tem que ter respeito, pois com violência nada se resolve." (C64); "Eu acho que a

violência na escola é muito inconveniente, todos deviam respeitar os outros, mesmo sendo diferente. (...) é muito importante ser respeitado e respeitar." (C65); salientando a relação de igualdade entre as pessoas: "Acho que as pessoas deviam ter respeito com todos, pois, somos todos iguais." (C62) "Então a gente tem que aceitar todo mundo do jeito que é, sendo inteligente ou bagunceiro. Todas as pessoas são diferentes então não podemos ter preconceito porque a pessoa usa óculos, por ser muito grande ou pequeno demais, não devemos tirar onda com essas pessoas porque todo mundo tem um defeito." (C127); "Eu acho assim, que cada pessoa deveria respeitar os outros pois ninguém é mais do que ninguém, e nem importante do que o outro." (C66).

O surgimento de questões relativas à empatia também demonstra reação de reprovação diante da violência escolar: "A violência escolar para mim é um absurdo, pois não é preciso fazer isso, e quem faz isso, pense se queria estar no lugar dessa pessoa." (C82); "e a pessoa não deve dá a outra o que não quer receber, porque o que a pessoa planta a pessoa colhe, se a pessoa planta maldade vai colher maldade, só a infelicidade da outra pessoa" (C130); "e não fazer nada do que você não queria pra você." (C66). É preciso se colocar no lugar do outro também nas situações envolvendo bullying: "Bullying não se faz, pense no próximo." (C77).

O relacionamento professor-aluno é destacado com algo de relevância no cenário da violência escolar: "Eu tenho um bom relacionamento com minha professora, ela é calma, nos escuta" (124). Os estudantes são críticos em relação aos relacionamentos inadequados com os professores: "Há ignorância não só com os professores, mas com os colegas de classe. Eu acho que um

deveria respeitar o próximo, porque isso é uma falta de respeito muito grande" (C64); "Os alunos não respeitam os professores, os professores dizem que é para eles ficarem calados, mas continuam falando, etc." (C95).

Chama a atenção o fato de numa produção sobre Violência Escolar, os participantes revelarem aspectos fundamentais da relação professor-aluno. E assim, evidenciam questões destacadas por Hinde, Finkenauer e Auhagen (2001), de que o pleno entendimento das relações exige um enfoque no nível individual, pois o curso de um relacionamento também depende das características psicológicas dos participantes. Portanto, os relacionamentos envolvem características pessoais dos participantes como expectativas, posicionamento quanto a normas culturais, sociais e organizacionais, autoconceito, auto-estima, valores religiosos, habilidades de comunicação, entre outras. O professor, indivíduo adulto, diferentemente de crianças e adolescentes, parece ter maiores condições de estar atento a tudo isto diante do cenário das relações na escola.

É importante cuidar dos relacionamentos na escola: "A escola é lugar para estudar, fazer novas amizades etc." (C61).

# 5.1.4. Prevenção e Combate à Violência Escolar

É veemente o interesse dos estudantes que atitudes de natureza violenta desapareçam do contexto escolar: "Precisamos combater todos os tipos de violência e preconceito" (C81); "o bullying é um caso sério e não podemos deixar isso aumentar nas escolas" (A35). Não obstante, há o reconhecimento que é algo árduo e que não existem ainda estratégias eficientes: "A violência escolar é um mal que precisa acabar, porém ninguém

respondeu a pergunta que gera esse fim. Como?" (B50).

Os estudantes expressam a necessidade de ações preventivas como forma de enfrentar a violência na escola: "A violência deve ser evitada para o bem de todos. Isso é uma forma de parar ou simplesmente diminuir a violência seja onde for" (A5); "Bem, a violência já devia ser tratada com maior responsabilidade, e muito mais ainda a violência na escola" (C84); "Além de muita falta de educação, as pessoas deveriam ter um pouco de compreensão sobre o assunto: Violência" (C63). As ações propostas servem para prevenir ou combater a violência escolar e se dão em diferentes planos da sociedade, como na própria escola, na família ou no Estado. Por vezes, algumas normas são propostas como modelo de comportamento "enfim eu acho que o pessoal tem que ter mais educação, respeito." (C129); e outras as medidas existentes são objeto de crítica: "os casos sempre vão e voltam da coordenação do mesmo jeito" (C114).

### 5.1.4.1 O Papel da Escola

Sendo a escola o cenário de situações de violência, é a ela que os alunos delegam grande responsabilidade no enfrentamento da violência: "Eu acho que os colégios têm que dar prioridade para acabar com a violência escolar" (A30); "Isso deve ser trabalhado nas escolas" (B39). Para alguns, a escola já está cumprindo este papel: "Na minha opinião, pelo menos na minha escola, eles vem cuidando muito desse assunto" (C107); para outros, não é o caso: "apesar de ser um absurdo, as escolas não fazem nada para que os alunos se conscientizem que isso é muito brusco e cada vez mais perigoso." (C119). Por outro lado, a dificuldade em resolver é bastante relatada: "Existem

psicólogos nas escolas, mas muitas vezes parece não resolver. Diretores chamam os pais para perguntar o que está acontecendo, mas infelizmente os pais não sabem" (A4).

Atribui-se à coordenação a competência para lidar com a violência na escola, no entanto, sem sucesso muitas vezes. Os relatos abaixo são esclarecedores dessa interpretação dos alunos:

"nesse ano, um grupo de alunos se juntaram para bater em um só e a briga foi para coordenação e não fizeram nada só reclamaram, e até acham normal, porque acontece muito" (C114);

"Uma vez um menino ficou aborrecendo o outro durante o ano todo, aí o menino disse a coordenadora e ela apenas o mandou parar e durante o outro ano todo o menino continuou perturbando o outro" (C112);

"Eu até levei o caso pra coordenação, mas não resolveu nada, ela só fez falar que era eu que estava fazendo isso e que ele esta revidando, mas eu nem falava com a pessoa que fazia essas coisas comigo. Então, eu acho que a escola tem que ficar mais alerta com essas coisas" (C97);

"Ano passado houve um dia que houve uma briga entre dois amigos nossos, foi assim um deles chegou e deu um tapa no outro, e esse outro deu um murro no primeiro (...) Eles estavam num cassete arretado, o segundo deu um murro que o primeiro foi bater no fim da sala e então os dois foram para a coordenação mas não foram suspensos" (C91).

Em alguns relatos, a figura do professor como autoridade se sobressai, e os alunos destacam o seu papel em inibir episódios de violência:

"toda vez que a professora está na sala é um silêncio que nem parece que o pessoal ta acordado parece que ta dormindo mas eu acho que o que mais falta na escola é o respeito porque quando a professora sai da sala é uma bagunça da bexiga\*"(C129);

"pois os coordenadores os mandaram parar. Quando os professores chegavam, eles paravam, mas quando saiam continuavam" (C89).

Os alunos apresentam a forma como entendem a contribuição de psicólogos, apontado sua relevância dentro da escola, tanto em atividades ligadas à prevenção como para o enfrentamento das situações de violência; em atividades coletivas: "com as psicólogas entrando nas salas para falar do assunto, principalmente com os alunos que já cometeram violência, fazendo projetos e trabalhos sobre a violência para eles não seguirem este caminho, e até mesmo para os alunos ajudarem uns aos outros" (A19); ou mesmo individuais: "As escolas deviam tomar alguma providencia, como ter um momento com um psicólogo unicamente para que o aluno comunicasse tudo o que ele tem vivido, ou sofrido, ao vir à escola" (C107). A contribuição do psicólogo não significa a impossibilidade de alguma medida punitiva: "Não só punir o agressor com dois ou três dias de suspensão, mas com um acompanhamento psicológico, pois o agressor provavelmente esteja passando por algo, em casa" (C103). Para os alunos, cabe também aos pais e profissionais da escola reconhecer a colaboração deste profissional: "por isso eu acho que os pais e educadores devem ter cuidado ao lidar com essas crianças e se necessário elas devem ter acompanhamento psicológico" (A24).

O preparo ou competência da escola para proporcionar orientação visando evitar a violência escolar, é um problema a ser resolvido. Para alguns, a escola está preparada: "as escolas já estão preparadas para esse tipo de atrito tão comum entre os alunos. Existem psicólogas e coordenadoras para exatamente resolver isso" (A13), mas não é assim que pensam todos: "'Aqui na escola tentam ajudar cada um dos alunos em suas dificuldades, não adianta muito porque não ligam muito, mas é preciso sim ter um responsável maior como um diretor, professor, pai e mãe, psicólogo (a) ou pessoa mais velha, que

esteja a frente do devido local" (C110). Acontece que ao não ter como resolver acaba-se comprometendo mais a situação de violência: "porque muitas vezes os diretores ou outras pessoas não sabem tratar do assunto, e acaba piorando as coisas" (C97). Isto fica bem evidente na situação descrita por um aluno:

"Um dia um amigo meu me disse (que) roubaram cinco reais dele, então quando disse a supervisão do seu colégio, o menino pegou três amigos dele e bateu, até que foi expulso do colégio" (A33).

A ação punitiva na escola, para controlar a violência, fazendo uso de medidas drásticas como a suspensão ou até mesmo a expulsão precisa ser adotada na percepção dos participantes: "Eu gostaria que alguns alunos fossem expulsos pois só fazem brigar, é atrapalhar a aula" (A26); "Eu acho que esse tipo de pessoa deveria ser expulso da escola, pois podem machucar gravemente alguém" (C89); "na minha opinião, isso que fizeram com ele é caso de expulsão" (A12). De modo oposto, alguns alunos parecem não acreditar na eficácia da punição: "E certamente com a punição ele fará a violência de novo, será punido e fará de novo, de novo" (C103). No relato a seguir, o aluno faz considerações desta natureza:

"Muitas vezes já presenciei alguns amigos sofrendo violência tanto física quanto verbal no colégio, que depois não foram devidamente castigados pelo seu erro, na maioria das vezes é aplicada uma leve punição e não é tratado o lado psicológico de cada criança dentro do colégio mas com o consentimento dos pais" (A24).

Esta ação punitiva, contudo, deve ser desempenhada com cuidado para causar injustiças:

"Devemos penalizar melhor os alunos e ter muito cuidado para que os alunos não seja penalizado com injustiça e devemos 'obter' provas em qualquer situação parecida como testemunha porque tem muita gente que mente muito e não penalizando de forma qualquer o aluno que bagunça na sala, quebra cadeiras na escola... não respeita os professores, que agride os seus próprios amigos deve ser expulso do colégio e ter muito cuidado para que nesse caso não

haja injustiça porque esse aluno ele precisa de ajuda escolar e do responsáveis mais que isso não funcione devemos ter atitudes mais séria sobre esse caso e não é mais responsabilidade do colégio porque esse aluno vai continuar e vai prejudicar seriamente os seus colegas" (A16).

As propostas para a escola são bem diversas: "Os colégios têm que tomar providências com quem faz essas violências, como regras rígidas, suspensões, mas também os colégios têm que evitar o máximo possível (que aconteça violência)" (A19); destacando a relevância dos profissionais da escola: "mas o bom é que nós temos os supervisores" (A33). O diálogo é apresentado como estratégia de combate à violência:

"Eu acho que as pessoas que recebem esse tipo de violência escolar deviam resolver na base da conversa com o agressor ou com a coordenadora e etc. Porque a conversa leva ao convívio melhor. A violência não resolve nada. (...) Mas não basta apenas uma ou duas pessoas pensarem assim, todos teriam que pensar que a conversa é muito melhor do que a violência; porque a violência não leva a nada." (C90).

A conversa e o diálogo, com base numa relação de confiança, aparecem como uma boa estratégia para combater as situações de bullying: "o bullying pode ser resolvido de muitas maneiras como: conversar, mostrar o mal que o Bullying causa as vítimas e etc" (B48); "e como podemos acabar com isso? Conversando com colegas, com professores, para acabar com essa agressão que é muito ruim para quem está sendo agredido" (B42). Inversamente, há aqueles que defendem estratégias com base na retaliação: "Pra mim os alunos que fazem essas violências todos os dias (bullying) devem receber em troca, claro que em todas as escolas eles são suspensos, expulsos, mas voltaram a fazer novamente. Isso é um caso constrangedor." (C124).

Os alunos apresentam alternativas para resolver o problema; sugerem estratégias envolvendo punição relacionada com a nota: "na maioria das vezes

os coordenadores ligam para os pais, mas isso não resolve nada, o certo seria dar alguma punição que o aluno parasse mesmo de perturbar o outro (...), o que faria ele parar é dizer que ele teria algum ponto a menos na nota." (C112); ou envolvendo pessoas que poderiam colaborar: "A violência escolar deveria ser controlada e punida, os alunos que se metessem na violência fossem para a diretoria; e que tivesse um estagiário(a) nas salas de aula para controlar essa violência enquanto o professor saísse por um momento e que os agressores fossem tirados de sala." (C87). É interessante que os alunos compreendem a finalidade dos atos de indisciplina e sugerem estratégias inovadoras, como pode ser visto no trecho abaixo:

"Porém, nós poderíamos nos ver livres de tal ato tão brutal, se houvessem algumas punições mais severas, uma providência que atualmente é tomada é suspensão temporária do autor do "crime", eu não acho que é uma boa providência, pois em grande parte dos alunos que praticam esses atos querem sair da escola! Essa punição seria dar a ele o que queria! Eu acho, e tenho quase certeza, de que se as punições fossem de ficar mais na escola, fazendo algumas atividades, mais alunos parariam de praticar, e ainda melhor: menos pessoas sofreriam por estes atos" (B40).

Família e escola devem interagir: "é um assunto cuidadoso que precisa de máxima atenção dos pais e educadores" (A24); "Na minha escola, nem todos os dias têm essas brigas; nós temos psicólogos, professores que 'nós' falam o que devem fazer, mas eu acho que nem isso muda o comportamento dos alunos, acho também que isso deverá ser cuidado em casa por seus pais." (C124).

Mesmo compreendendo que existem limites da escola no enfrentamento da violência, o seu papel é referenciado: "não tem como combater completamente, mas todos os colégios já estão alertando e instruindo os

alunos sobre isso" (A13). A escola precisa de um suporte maior para enfrentar a situação: "eu particularmente acho que de uma maneira ou de outra os órgãos escolares brasileiros precisam combater de vez o bullying." (C88);

Sabe-se da dificuldade, entretanto, para os alunos enfrentar a violência na escola não é impossível. Os trechos a seguir evidenciam a esperança que os estudantes ainda alimentam em relação ao papel da escola:

"Quando o agressor pratica o ato que é agredir o colega é muito difícil reverter esse problema, mas não impossível. Sinto que aqui no colégio há sim esta dificuldade, mas como disse não é impossível, pois com ajuda de vários profissionais e principalmente da família, assim podemos colocar em extinção este bicho cruel que é o bullying." (C99);

"Queria poder achar uma maneira de acabar com isso, mas pelo visto, só dá tentando conscientizar as pessoas que vivem na escola. Se tudo fosse feito na paz, na harmonia, com solidariedade, todo mundo aproveitaria e viveríamos num mundo bem melhor" (B36).

### 5.1.4.2 O Papel do Estado

Além da escola e da família, cabe ao Estado controlar a questão da violência escolar. Neste caso, a ação do Estado é legislativa, com penas rigorosas: "deveria criar-se uma lei em que proibisse essa briga ou até pena de prisão" (A17); ou atuando de forma indireta, como tornar obrigatório a presença de psicólogos no sistema escolar em função da violência: "por causa dessa violência o governo (deveria) pensar em uma lei que seja obrigatório um psicólogo em cada escola" (A21); "deviam investir melhor na educação! (é o que acho e penso)" (B44). Finalmente, caberia ao governo federal controlar a violência escolar tendo em vista afastar o medo do contexto escolar:

"Acho que o governo brasileiro deveria tomar providencias em relação a isso, para as mães não terem medo de deixar seus filhos na escola ou os filhos não ficarem com medo da escola." (A22);

Os estudantes recorrem ao dispositivo legal existente, que trata sobre a proteção integral à criança e ao adolescente, como possibilidade de eficiência no enfrentamento da violência:

"Eu acho também que o Estatuto da Criança e do Adolescente deveria ajudar a respeito disso. Eles não ajudam, e às vezes só atrapalham com suas leis mal feitas. Se eu fosse presidente ou diretor desse Estatuto eu pegaria pesado com os alunos que são 'bully'. Eu faria com que qualquer colégio pudesse expulsar alunos na 1ª oportunidade que tivessem" (A30).

# **5.1.4.3 O Papel dos Próprios Participantes**

O combate e a superação da violência escolar não devem resultar apenas da ação da escola, da família e do Estado. Há o reconhecimento da importância e de um papel a cumprir por parte dos próprios participantes como indivíduos e sociedade: "vamos evitar essas brincadeiras de mau-gosto. Vamos tentar acabar com essa realidade" (A15); "E isso é uma coisa grave que deve ser tratado, mas é algo que depende de cada um, por isso é necessário que esse assunto seja esclarecido para todos os alunos." (C79).

Para alguns, estratégias simples como anunciar os prejuízos da violência, como demonstração de intolerância com tais atos, parecem suficientes: "Acho que devemos combater esta violência escolar e quando nossos amigos forem fazer algum tipo de violência nós não podemos permitir, devemos falar para ele e para as pessoas que isto está' errado então acho que é isso vamos combater a violência escolar." (A14); "isso tem que acabar, pois todos têm que falar para não ser agredido, pense nisto e ajude os outros" (C80); ou até mesmo um simples conselho: "não faça isso, é uma coisa muito errada" (B49).

Os alunos destacam como essencial a confiança em alguém para que a violência seja revelada: "se acontecesse comigo o que eu faria? Acho que falaria a alguém mais velho com mais experiência" (C118). Recomendam os pais como pessoas mais indicadas, mas não as únicas: "O ideal seria que os agredidos contassem aos pais, se se sentirem preparados. Mas se achar que os pais não irão ajudar, contar a alguém que possa." (B52); "Eu acho que se cada pessoa que estivesse sofrendo este caso devia tirar todos os seus medos, e contar para seus pais, para um psicólogo, para que eles venham tomar alguma decisão" (C107). As pessoas da escola também são apontadas como possibilidades: "Por isso se sofremos esses tipos de violência, acho que deveríamos comunicar as pessoas responsáveis da escola." (A25).

Esta parece ser um dos aspectos que tem maior poder de realmente transformar as relações na escola. No entanto só será possível com modificações na forma de lidar com as situações de violência.

Mesmo que os alunos reconheçam a necessidade de uma relação de confiança com pessoas da própria escola, os estudos de Abramovay (2005) mostram que o que prevalece é o oposto. Segundo os dados da pesquisa sobre violência na escola, ocorre muito descrédito dos jovens em relação às autoridades da escola como os diretores e professores. Aproximadamente 11% dos alunos procuram um professor quanto têm um problema na escola e cerca 11% fazem o mesmo com o diretor, mostrando um baixo grau de confiança nas autoridades escolares. Chama a atenção que essas proporções são mais baixas do que a dos alunos que afirmam que não contam para ninguém os problemas que ocorrem na escola (14%).

O final da violência é visto como resultado da ação dos próprios

estudantes, podendo agir sem recorrer à violência: "temos que arrumar uma solução, vamos ter carinho e amor ao próximo. Para reverter essas situações que ocorrem nas escolas" (A9). Parece haver intolerância às atitudes agressivas: "não é a partir de uma agressão que você vai ficar mais forte, mais bonito, mais durão, mais inteligente, é através das atitudes que tomamos no nosso dia a dia." (C120). Os trechos a seguir, evidenciam a necessidade de se prescindir ao uso da violência:

"acho que devemos pensar antes de agir e manter o diálogo com os colegas, não partir para a briga, e se com o diálogo não resolver temos que comunicar se for no colégio à direção, à coordenação e se não for no colégio comunicarmos aos pais." (C74);

"Eu acho isso um absurdo, por que não conversam em vez de partirem para a briga? (...) isso poderia ser evitado se as pessoas que praticam essa violência se conscientizassem de que para resolver qualquer coisa não precisa partir para a agressão, basta apenas conversar" (C120).

Possibilidades de enfrentamento da violência são apontadas por Silva (1997), com base na relação de respeito entre as pessoas.

Outra medida apresentada como estratégia eficiente, é agir com indiferença quando alvo de agressão: "Muita gente lá da sala não gosta de mim, agora eu não penso assim só porque o outro não gosta de mim, que eu também vou ter que "odiar", eu faço de conta que nem ouvi, e só." (C105); no entanto, reconhece-se que nem sempre é fácil: "Quando as pessoas falam de mim eu simplesmente não ligo para o que falam, pois minha mãe me deu educação. Muitas vezes é chato sabe, não poder revidar do mesmo jeito que a pessoa fez comigo chamando ela também de alguma coisa ruim ou agredindo ela." (C110).

O cuidado com o próximo surge a partir de orientações para se

colocarem no lugar do outro: "Então é isto, antes de você falar algo com alguém... mesmo que seja para seus amigos acharem engraçado, se coloca no lugar do outro" (A23); "E nunca praticar a violência, e não adianta ficar machucando os outros fisicamente ou verbalmente, porque não gostaríamos que acontecesse com nós não é mesmo?!" (A25). No relato a seguir, esta foi a orientação dada tendo sido considerada exitosa:

"Bem, teve um caso que aconteceu com um amigo meu, que eu não achei que foi uma coisa muito grave e que ninguém quer que aconteça com você. Foi há algum tempo, meu amigo tinha acabado de entrar na nossa sala já por causa que todo mundo batia nele, então ele mudou de sala e foi para a nossa. Logo quando ele entrou ficavam tirando onda com ele, xingando, batendo etc... Teve uma vez que bateram tanto nele que o nariz dele começou a sangrar, a boca dele também e ficou muito inchada, depois disso a supervisão veio falar conosco e dizer que era errado e que ninguém fizesse para o outro, o que não quiser que faça com si mesmo, então todos pararam de agredir ele e agora o colégio todo conhece ele" (A32).

Os alunos parecem admitir certo sentimento de impotência diante da violência escolar, mas asseveram a necessidade de agir: "na minha escola, houve poucos casos de violência física, mas a verbal eu vejo todos os dias e penso que não posso fazer nada, apesar de que quando me agridem verbalmente eu agrido de volta." (C101). A escalada da violência parece ser parte inerente da violência na escola. Mesmo estudantes que se dizem contrários à violência admitem a necessidade de se defender: "Eu nunca faria uma coisa dessas, nem fiz, e nem vou fazer (mas é claro, eu tenho que me defender)" (A12).

Existem atitudes preventivas, que podem proteger: "tento tomar cuidado e principalmente não andar com pessoas ruins, mas nesse mundo de hoje "pode tudo", tem gente boa presa, gente ruim solta." (C118).

As diferentes formas de proceder na direção de diminuir a violência na

escola incluem ações orientadas por princípios éticos ou normas de comportamento, com base no respeito:

"Na minha opinião todos os alunos devem tratar os outros da mesma forma que querem ser tratados, não devem faltar o respeito com nenhum dos seus colegas. Respeito é uma coisa muito importante para todos e é uma coisa que aprende em casa" (A7).

Ao mesmo tempo em que também surgem orientações no sentido de maior tolerância com as pessoas, como é recomendado no texto a seguir:

"pense em você antes de maltratar ao próximo, perdoe, todo mundo erra, e merece mais de uma chance, devemos aceitar o jeito que o outro é mesmo gostando dele ou não, respeite ao próximo e todos agradecemos, todo mundo tem seu jeito de ser, de pensar, de agir e de falar." (C77).

A partir das diversas contribuições suscitadas, percebe-se que os estudantes não estão indiferentes à violência escolar, e que existe empenho para seu enfrentamento e combate:

"Mas não só os diretores e professores devem se "importar" procurar um especialista para tratar o agressor junto com a família do mesmo. Mas, para que tudo isso possa acontecer as nossas autoridades tem que agir também, poderia sugerir uma certa parceria entre agressor, escola, autoridades, família. Uma espécie de ciclo entre todos para a ajuda de um indivíduo, para que ele possa mudar agora e ser um cidadão de bem no futuro, isso só depende de nós" (C103).

#### 5.1.5 Relatos de Violência Escolar

Muitos estudantes incluem em seus textos relatos de episódios de violência na escola. Há relatos de algo que testemunharam, ou que tomaram conhecimento mesmo sem ter presenciado. Alguns relatos se referem a situações que o estudante esteve envolvido de forma mais direta, e em sua quase totalidade este envolvimento ocorreu como alvo de violência, sendo uns

mais específicos para situação de bullying. É possível identificar, através dos relatos, diversos temas considerados ao longo desta análise.

Quando os estudantes relatam episódios de violência na escola, ratificam que a violência é algo que faz parte do seu cotidiano. Muitas vezes, os alunos confirmam a existência destas situações na sua própria escola: "no meu colégio tem. Muitos alunos fazem brigas e etc. Mas por motivos bestas. Eu devo citar que meu colégio já foi palco da violência escolar. Houve casos de uma simples tapa na cara a alunos com facas, canivetes cortando os outros" (A30). Depoimentos de alunos vítimas de bullying também estão presentes: "Eu já sofri bullying e sei quanto isso é ruim, mas não fisicamente e sim mental agora diminuiu muito" (C97).

Há relatos que são mais detalhados e fornecem informações relevantes. É possível perceber através do relato a seguir, a indignação com a situação de violência. Uma provocação inicial gera uma agressão mais grave, confirmando a relação entre agressão verbal e física:

"Vou contar de um caso recente que aconteceu no meu colégio: Tinham alguns meninos rindo 'da cara' de outro menino, esse menino tinha levado um canivete com uma faquinha nele, então ele ameaçou-o (um deles) com a faquinha, o menino para tirar a faca de junto deu um empurrão na mão do menino; resultado: ele cortou a mão. Nesse caso o garoto só foi se defender com a mão, mas ele antes tinha provocado, mas esse, não sendo motivo para o outro menino levar um canivete pro colégio (claro que não!). Com esse exemplo pode-se aprender que violência gera violência, e violência que eu digo, não é apenas fisicamente, é verbal também, as vezes verbalmente você agride mais do que fisicamente" (A27)

A participação de um grupo de alunos contra um único aluno é descrita a neste episódio violento testemunhado e relatado. A covardia dos agressores está presente:

"Até já presenciei uma grande e terrível violência com meu colega de

classe, quando estava na hora do recreio ele sentou em um banco comendo seu lanche sem perturbar ninguém, então chegou um grupo de meninos que já haviam implicado com ele e então jogaram uma coisa "não identificada" no chão e pediram para ele pegar, como ele era muito inofensivo ao abaixar esse grupo de meninos se jogou por cima dele, lhe machucando" (B43).

Um aluno descreveu detalhadamente situações de violência sofrida, onde estão evidentes diversos temas contemplados pelos demais alunos nas suas produções:

"Na minha escola que estou estudando, já fiz muitas amizades e nunca mais sofri qualquer agressão. Mis na minha escola antiga era difícil fazer amizades e eu era alvo de bullying. Num dia um garoto me chamou para falar com o professor pois ele estava me chamando e quando cheguei no local que esse garoto disse que o professor estava, fui brutalmente agredido por muitos garotos e depois algumas amigas minhas me tiraram da li. Havia um garoto que me batia muito e guando ele saiu da escola, acharam que eu tinha dito que ele saiu revoltado: jogaram minhas coisas fora e o armário foi quebrado e quando fui falar para a diretora, me empurraram, jogaram areia em mim e correram para falar com ela e inventaram que eu tinha feito alguma coisa. Enfim nessa minha escola antiga fui alvo de gozação, sendo muitas vezes agredido e me senti péssimo a única situação que achei foi sair da escola. Já colocaram um chuveiro (que tinha sido retirado para consertar) e colocaram na minha bolsa, me acusando de ter roubado, sorte que uma mãe viu e me inocentou. Foi uma fase horrível da minha vida e nunca mais quero lembrar. Agora estou feliz no meu novo colégio com muitos amigos" (B46).

Percebe-se destaque para a questão da amizade, é esta temática que abre e que finaliza o relato. Há relação entre dificuldades com amigos e ser alvo de bullying, indicando a amizade como fator de proteção. A participação da escola no enfrentamento da violência é referendada como ineficaz, e até mesmo comprometedora. Por sua vez, sinaliza a possibilidade de superação apesar de evidenciar que o envolvimento em violência escolar é algo traumatizante.

O próximo relato também descreve uma situação envolvendo a temática da amizade, mais especificamente abordando perdas na amizade devido à

#### violência:

"Um dia de manhã, estava ocorrendo tudo bem quando aconteceu algo trágico com um aluno da minha ex-escola, ele foi agredido violentamente por seu melhor amigo e isso comoveu toda a escola, fazendo com que várias pessoas também entrasse na briga, várias pessoas que tentaram ajudar acabaram machucadas gravemente e as que não queriam brigas ou não tinham nada a ver com a história acabaram também com um resultado nada bom, até professores e fiscais tentaram apartar a briga mas não conseguiram, todos viam naquele momento pessoas machucadas, crianças chorando, aquilo para todos era uma guerra de inimigos, quem conseguiu acabar mesmo foi a polícia e alguns seguranças, naquele momento foi um alívio para todos, e a raiva ainda continuava, eles foram expulsos e ninguém nunca mais viu aqueles ex-amigos (A29).

Novamente, a escola aparece como ineficaz ao lidar com a violência, fazendo uso de estratégia punitiva e excludente, e ainda delegando à polícia a ação para enfrentar a violência.

O relato abaixo trata de violência em ambiente virtual:

"Houve um caso aqui no colégio que envolveu até professores. Foi que na nossa sala nós criamos um blog da turma, que servia pra gente botar fotos, lembrar de provas e conversar entre nós. Só que certo dia quando abrimos o blog estava cheio de comentários horríveis nas fotos, do tipo "larga esse veado e vai dar o c., R. (próprio nome)" (esse foi com a minha foto), então os diretores do colégio ficaram sabendo e então os técnicos do colégio de informática ameaçaram descobrir quem foi, então a minha colega de sala se entregou, foi o passe para todo mundo partir pra cima dela, mas então ela disse que só fez isso pois estava com raiva de turma e pediu desculpas a todos" (B45).

Neste relato, a tecnologia é apontada como estratégia tanto para executar agressões, mas também para revelar detalhes da agressão. Neste caso, percebe-se que a escola enfrentou a situação, buscando internamente estratégias para solucionar o desconforto causado, e conseguindo obter sucesso entre os alunos.

O depoimento a seguir apresenta vários aspectos abordados na análise

## do conjunto dos textos:

"Na escola só algumas violências como aconteceu com um amigo meu que mais de 10 alunos bateram nele e também há ameaças feitas por parte de alunos da própria sala e de serie mais elevada. Às vezes há brigas na sala antes do professor chegar. Há muita violência verbal dentro da sala de aula não tem respeito ao próximo em horário de aula há até desrespeito com o professor. No recreio já houve muitas brigas de sair com o braço quebrado e lutas se me permitem desiguais de um menino da 8ª contra um da 4ª e muitos incentivam a briga sem nem tentar apartar. Porém não são todos os alunos, são a maioria, mas não são todos na minha sala são 40 aluno se 15 prestarem atenção é muito, então na minha escola há muita violência que a supervisão não interfere" (A26)

Aparece a relação desigual entre agressores e vítimas, e agressão realizada por um grupo de alunos; a sala de aula surge como cenário de violência na ausência do professor, como também situações onde o professor não é respeitado como autoridade. O uso de agressão verbal é evidente, como também a influência da platéia, podendo a agressão chegar a ser física e com danos graves. A ineficiência da escola mais uma vez é apontada, e ainda há referência ao desinteresse nas aulas como origem da violência.

O relato abaixo parece apontar para a agressão por parte de mais de um individuo. Há menção de agressão verbal e interferência da família, com uma possível reação por parte da vítima. O relato também parece indicar um sentimento de rancor e possivelmente vingança, sugerindo uma possível continuidade do comportamento agressivo:

"eu pessoalmente já sofri bullying por três alunos. Eles viviam me xingando, mas não era só comigo era com toda a sala, então minha mãe me disse que eu tenho que me impor, ela disse então pensei muito nisso, então eu mudei e fiz com que todos os alunos da sala se impusessem também, então esses três alunos mudaram de sala, mas eles tinham mesmo é que ser expulsos, mas esses tipos de aluno só se sentem mais fortes quando eles têm uma pessoa mais fraca, para dizer que é melhor, mas o conselho que eu dou para vocês é de que nunca fraquejem" (A17)

Alguns apresentam relato de testemunha e em seguida assumem já ter sido alvo "Eu acho isso uma coisa horrível, eu já vi vários casos assim como o que um menino pegou um estilete e quase cortou o pescoço do outro, sorte que ele desviou e correu. (...) Passou um dia em Ana Maria Braga, um caso horrível que a menina saiu toda cortada e eu penso como vai ser isso no futuro, eu mesmo já sofri isso, minha mãe ficou louca." (C116).

Há declarações que indicam nenhum envolvimento em situação de violência: "Isso nunca aconteceu comigo e nem com nenhum amigo(a) meu, eu não tenho medo mas também não sei como é, muita gente me procura pra pedir conselho, mas eu não sei nada sobre isso" (C118).

Apenas um participante apresenta relato de envolvimento como autor de violência na escola, como evidente no relato abaixo:

"Eu acho muito popular violência na escola (...) encontro de patota rival ou por time. Vou mandar um exemplo, meu time é Sport e teve uma vez, logo no primeiro ano que eu entrei no C(nome da escola) e comecei a andar com os boys e só tinha rubro-negro (torcedores do time citado)<sup>\*</sup> e teve uma vez que nós iríamos para um passeio e teve um boy que estava com um quepe da Inferno Coral (torcida organizada do time adversário)<sup>\*</sup> e eu e os meninos estava becado (gíria para quem anda na moda)<sup>\*</sup> da Jovem (torcida organizada do Sport)<sup>\*</sup>. E o boy quando passou pela gente, a gente de um pau nele e tomou o quepe dele e rasgou todinho. Isso faz parte da violência escolar. Outro exemplo é o apelido que tem gente que estila e já parte para a briga e quando a pessoa está com muita raiva, para de bater só matando ou tem que separar." (C115)

Há relatos que não está claro como o aluno compreende a violência escolar, aparentemente identificando como violência atos de indisciplina:

\_

<sup>\*</sup> Explicações acrescentadas, para tornar o relato compreensível.

"Na escola vemos vários acontecimentos, como por exemplo, hoje mesmo um menino estava jogando futebol no corredor da escola e quando foi chutar a tampa o sapato soltou do seu pé e atingiu a lâmpada." (C84);

"Este ano após o recreio um menino tinha uma bola pequena parecia de handball, e estavam jogando na escola, ele e mais três meninos. Estavam brincando do doidinho quando jogaram, bateu nas costas de um menino e bateu na lâmpada e a quebrou por pouco que a lâmpada não caia em uma menina, e o pior é que eles sabiam que não podia jogar bola na sala, e não estavam nem aí." (C89).

#### 5.2 Análise dos Questionários

As respostas dos questionários foram tabuladas por meio do SPSS (Social Package for the Social Science) e para efeito de análise e tratamento estatístico dos dados, foram utilizados diversos procedimentos e análises disponíveis neste programa. Inicialmente, os dados estão apresentados por meio de estatísticas descritivas; em seguida, foram aplicados procedimentos para análise fatorial; e por fim, realizou-se análise das relações entre os aspectos investigados.

Inicialmente apresentamos as análises referentes ao relacionamento interpessoal entre os pares, considerando as respostas dadas às questões da primeira parte do questionário. Posteriormente, são expostas as análises referentes ao relacionamento com os professores, exibindo de início os dados referentes ao professor com quem o participante considerava ter *Bom Relacionamento*, para em seguida apresentar os dados referentes ao professor com quem o participante julgava ter um *Relacionamento Difícil*.

# 5.2.1 Relacionamento Interpessoal com Pares

A primeira parte do questionário é referente ao relacionamento dos alunos com seus pares, investigando o envolvimento em situações de agressão, assim como a freqüência deste envolvimento. As questões abordam diferentes formas como se dá o envolvimento – como autor/agressor, alvo/vítima ou espectador/testemunha; e também os diferentes tipos de agressão: física, verbal, provocação e exclusão. As respostas a todas as questões do questionário considerava a ocorrência e a frequência de determinado fato ao longo do ano letivo, com as seguintes possibilidades de resposta: Não, nenhuma vez, Sim, apenas uma vez, Sim, poucas vezes (até quatro vezes ao longo do ano em curso); Sim, algumas vezes (todo mês, com até duas vezes por mês); Sim, com freqüência (toda semana ou quase toda semana). Nesta análise consideramos Nenhum envolvimento as respostas Não, nenhuma vez, e Sim, apenas uma vez; e Maior Envolvimento as demais respostas Sim, poucas vezes; Sim, algumas vezes; Sim, com freqüência.8

Analisando os valores referentes a Nenhum Envolvimento em situações de agressão, na Tabela 1, percebe-se um decréscimo dos valores da situação de autor/agressor para а de alvo/vítima, е desta para de espectador/testemunha, nos diferentes tipos de agressão - Agressão Física: 84,7%, 81,5% e 50,8%; Agressão Verbal: 53,3%, 37,9% e 26,6%; Provocação: 62,9%, 58,9%, 33,9%; Exclusão: 91,9%, 84,7% e 46,8%. Consequentemente, ocorre um crescimento nos valores referentes a Maior Envolvimento, da

<sup>&</sup>lt;sup>8</sup> O percentual de respostas para cada uma das possibilidades de envolvimento nas diferentes formas de agressão encontra-se em anexo (Anexo 5)

situação de autor/agressor para de espectador/testemunha, da mesma forma nos diferentes tipos de agressão.

Tabela 1 – Envolvimento em agressão, nas diferentes formas de agressão, no relacionamento entre os pares

	Nenhum envolvimento <sup>1</sup>			Maior envolvimento <sup>2</sup>		
	Autor	Alvo	Testemunha	Autor	Alvo	Testemunha
Agressão física	84,7%	81,5%	50,8%	15,3%	18,6%	49,1%
Agressão verbal	53,3%	37,9%	26,6%	45,9%	62,1%	72,9%
Provocação	62,9%	58,9%	33,9%	36,2%	41,2%	65,4%
Exclusão	91,9%	84,7%	46,8%	7,2%.	15,3%	52,4%

<sup>1.</sup> Consideramos **Nenhum Envolvimento** as respostas *Nenhuma vez* e *Apenas uma vez*.

Os alunos não se apresentam como autores de agressões, entretanto percebe-se um número maior de alunos que se envolve como alvo e como testemunha, sendo maior o número de alunos que se apresentam como testemunhas do que como alvos de agressões. Estes dados sinalizam que ainda impera o medo de revelar a situação de agressão, e consequentemente de *bullying*, através da negativa em se identificar como Autor/agressor ou como Alvo/vítima. No entanto, tais situações podem ser reveladas através da declaração de já ter presenciado, podendo se identificar tendo envolvimento na situação de espectador/testemunha.

Um outro dado a ser destacado, é em relação às Agressões Verbais e Provocações. Na situação de *Maior Envolvimento*, nos diferentes tipos de envolvimento, como Autor, Alvo ou Testemunha, o maior percentual é sempre das Agressões Verbais seguidas das Provocações. Inversamente, na situação de *Nenhum Envolvimento*, os menores percentuais são das Agressões Verbais seguidas das Provocações, nas três possibilidades de envolvimento – Autor, Alvo e Testemunha, como pode ser visualizado na Tabela 1.

Consideramos Maior Envolvimento as respostas indicando maior frequência: Poucas vezes (até quatro vezes ao longo do ano em curso); Algumas vezes (todo mês, com até duas vezes por mês); Com freqüência (toda semana ou quase toda semana).

Um destaque deve ser dado em relação às testemunhas de agressão verbal, pois o maior percetual neste tipo de agressão (29%) indica que os alunos presenciam com frequência (toda semana ou quase toda semana) agressões verbais (Anexo 5).

Estes dados confirmam que situações de agressão na escola, perpetradas através de *bullying*, é algo presente no cotidiano dos estudantes, como também foi revelado pelos participantes através da produção escrita. E a alta frequência de agressões verbais e provocações como as estratégias mais comumente utilizada para agredir colegas, igualmente confirma o destaque desta forma de agressão apontado nas redações.

Os dados referentes ao relacionamento interpessoal com os pares foram submetidos à tratamentos estatísticos. Inicialmente, procedeu-se a uma análise da adequação dos dados para a realização da análise fatorial. A Medida de Adequação da Amostra de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) foi de 0,697, indicando que os dados podem ser considerados como razoáveis para a realização da análise fatorial. Além disso, o Teste de Esfericidade de Bartlett mostrou que a matriz de correlações entre os itens foi significativamente diferente de uma matriz identidade, indicando haver correlações suficientes para a realização da análise (χ²=406,1; gl=66; p=0,001). A partir disso, efetuou-se a primeira análise fatorial, que resultou em uma estrutura com quatro fatores, capazes de explicar 64,1% da variância total. Porém, o último fator foi formado por apenas dois itens, referentes à agressão por exclusão, mas com baixíssimo índice de consistência interna (α=0,256). Por isso, esses dois itens foram eliminados e uma nova análise foi realizada.

Esta nova análise apresentou KMO igual a 0.725 e Teste de Esfericidade de Bartlett estatisticamente significativo ( $\chi^2$ =360,0; gl=45; p=0,001). A estrutura fatorial final ficou com três fatores. A Tabela 2 apresenta as cargas fatoriais, as estatísticas descritivas e os Coeficientes Alfa de Cronbach dos fatores. O primeiro fator (F1) descreve situações de testemunho de agressões, com cargas fatoriais que vão de 0,703 a 0,929, e com uma consistência interna de 0,75; o segundo fator (F2) descreve situações envolvendo vitimização, com cargas fatoriais variando de 0,593 a 0,793, e com uma consistência interna de 0,78; e o terceiro fator (F3) descreve situações de execução de agressão, com cargas fatoriais que vão de 0,619 a 0,848, e consistência interna de 0,822. Os índices de consistência interna para os três fatores mostram que as diferenças entre os participantes podem ser atribuídas a diferenças verdadeiras naquilo que os fatores avaliam, e não a erros de medida (Pasquali, 2003).

Tabela 2 – Cargas Fatoriais, Estatísticas Descritivas e Coeficientes Alfa de Cronbach do relacionamento entre pares

Itens	1	2	3
10) Ao longo deste ano, você presenciou algum colega ou amigo sofrer agressão verbal de outro colega?	,929		
9) Ao longo deste ano, você presenciou algum colega ou amigo sofrer agressão física de outro colega?	,785		
11) Ao longo deste ano, você presenciou algum colega sofrer provocações continuadas de outro colega?	,703		
8) Ao longo deste ano, você foi impedido por outros colegas de participar de atividades com os colegas da escola (trabalhos em grupo, festas, atividades esportivas, etc)?		,793	
5) Ao longo deste ano, você sofreu agressão física de algum colega?		,782	
7) Ao longo deste ano, você sofreu provocações continuadas de algum colega?		,654	
6) Ao longo deste ano, você sofreu agressão verbal de algum colega?		,593	
2) Ao longo deste ano, você agrediu verbalmente algum colega por qualquer motivo?			,848

1) Ao longo deste ano, você agrediu fisicamente algum			,732
colega por qualquer motivo?			
3) Ao longo deste ano, você provocou ou zombou de			,619
algum colega?			
Média	2,2319	2,1505	3,1398
Desvio padrão	,91297	,92379	1,19022
Mínimo	1,00	1,00	1,00
Máximo	5,00	4,67	5,00
Coeficientes Alfa de Cronbach	0,754	0,775	0,822

Para verificar a existência de diferentes perfis nos escores dessa escala, foi realizada uma análise de aglomerados (clusters), pelo método de Ward, obtendo-se quatro *clusters* significativos. A figura 2 mostra a configuração desses quatro fatores.

Nota-se que o Grupo 1 é formado por 13 participantes (10,5%) com pontuações relativamente elevadas em vítima e testemunha e baixa em agressão. O Grupo 2 foi formado por 54 participantes (43.5%) com pontuações médias baixas em vítima e agressão e mais elevadas em testemunha. O Grupo 3 foi formado por 26 participantes (21,0%) com pontuações baixas nos três fatores. E o Grupo 4 foi formado por 31 participantes (25,0%) com pontuações relativamente elevadas nos três fatores.

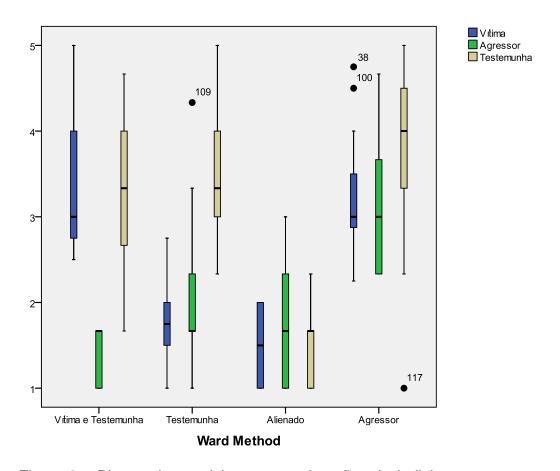


Figura 2 – Bloxpot do envolvimento em situações de bullying

O grupo formado com maior número de participantes (Grupo 2), é caracterizado por aqueles que mais comumente presenciam situações de violência, sem executar nem ser alvo de tais atos. Novamente, perece imperar receio em relação a revelação de envolvimento mais direto em atos de agressão na escola. Também é interessante que aqueles se apresentam com autores de agressão (Grupo 4), parece tentar se proteger ou até mesmo se justificar, ao revelar também ser alvo/vítima de violência, e também presenciar tais situações. Um número baixo de alunos (Grupo 3) parece mais distante do cenário de violência escolar, indicando que para estes alunos a escola é um espaço imune às situações de violência.

Estes dados estão na mesma direção de alguns aspectos visualizados na análise das redações: a) o papel do medo e da ameaça na perpetuação das

situações de violência; b) as diferentes formas de envolvimento em *bullying*; c) a possibilidade de envolvimento de diferentes formas ao mesmo tempo. O envolvimento em mais de uma forma foi apontado por Lopes Neto (2005).

#### 5.2.2 Relacionamento Interpessoal com Professores

O relacionamento com os professores foi investigado considerando aspectos positivos e aspectos negativos do relacionamento, tanto na relação direta como também na relação indireta. A relação direta refere-se a atitudes e comportamentos (positivos ou negativos) que envolve de forma direta o aluno; e quando envolve o aluno e colegas ou a relação do professor com a turma em geral nos referimos a relação indireta.

Os participantes responderam considerando o relacionamento com dois professores: um que o participante considera ter *Bom Relacionamento* e outro com quem o participante considera ter um *Relacionamento Difícil*.

#### 5.2.2.1 Professor com Bom Relacionamento

Para os alunos, o professor com quem estabelecem um *Bom Relacionamento*, mais frequentemente é atencioso quando o aluno faz comentários ou perguntas ao longo da aula, demonstra interesse nas atividades realizadas pelo aluno, solicita a participação do aluno ao longo da aula. Outros aspectos também apontados, embora menos frequente, foram situações de apoio e elogios recebidos do professor.

O professor com quem os participantes estabelecem um *Bom Relacionamento*, mais frequentemente, busca a negociação e a resolução de conflitos entre alunos: mantém clima de não-violência entre o aluno e seus

colegas, como também entre os alunos em geral; incentiva a compreensão, tolerância e amizade entre o aluno e seus colegas, como também entre os alunos em geral. Estes dados podem ser visualizados na Tabela 3, abaixo.

Tabela 3 - Aspectos positivos referentes ao Professor com Bom Relacionamento

Aspectos Positivos/Bom Relacionamento	Nunca	Apenas uma vez	Poucas vezes	Algumas vezes	Com frequência
Fez elogios a você publicamente?	14,5%	11,3%	17,7%	29,8%	25,8%
Foi atencioso quando você fez comentários ou perguntas ao longo da aula?	4,8%	4,8%	17,7%	14,5%	57,3%
Demonstrou interesse nas atividades realizadas por você?	7,3%	6,5%	12,9%	25,0%	46,8%
Solicitou sua participação ao longo da aula?	6,5%	5,6%	16,1%	32,3%	38,7%
Você recebeu apoio deste(a) professor(a) em alguma situação	18,5%	7,3%	15,3%	25,0%	33,1%
Tomou partido em situações de conflito entre você e seus colegas?*	50,0%	15,3%	15,3%	8,1%	8,9%
Buscou a negociação e a resolução de conflitos quando você se envolveu em conflitos com seus colegas?		12,1%	13,7%	8,9%	21,8%
Manteve clima de não-violência entre você e seus colegas?	18,5%	10,5%	8,9%	6,5%	54,0%
Incentivou a compreensão, tolerância e amizade entre você e seus colegas?		8,1%	8,9%	15,3%	55,6%
Tomou partido nos conflitos entre alunos?*	33,1%	8,1%	16,9%	13,7%	25,0%
Buscou a negociação e a resolução de conflitos diante de conflitos entre alunos?		7,3%	12,9%	18,5%	47,6%
Manteve clima de não-violência entre os alunos?		4,0%	7,3%	12,1%	62,1%
Incentivou a compreensão, tolerância e amizade entre os alunos?	16,1%	5,6%	7,3%	8,9%	60,5%

<sup>\*</sup> Questões com o sentido duplo, podendo ser um aspecto positivo ou negativo. Na análise fatorial, este fatores sempre apareceram como inconsistentes.

O comportamento do professor diante de situações envolvendo os alunos com seus colegas assim como o relacionamento do professor com a turma parece caracterizar este *Bom Relacionamento*. É possível perceber que os professores com quem os alunos estabelecem *Bom Relacionamento* frequentemente têm atitudes positivas na relação direta com o participante e em relação aos alunos em geral.

Interessante destacar que quando refere-se ao professor buscar a negociação e a resolução de conflitos quando o aluno se envolveu em conflitos com os colegas, o maior percentual foi *Nunca* (41,1%). Isto pode ter ocorrido em virtude do aluno nunca ter se envolvido em conflitos com colegas e

consequentemente, o professor nunca precisou ter este tipo de comportamento.

Os professores com quem os alunos estabelecem um *Bom Relacionamento*, nunca ou quase nunca, apresentam os comportamentos referentes a aspectos negativos, seja diretamente com o próprio aluno, como expor o aluno a alguma situação constrangedora ou fazer ameaças, ou com os alunos em geral, como criar e manter clima de competitividade e agressividade. Todos os aspectos investigados e sua respectiva distribuição podem ser visualizados na Tabela 4, a seguir.

Nenhum dos comportamentos listados, referentes a aspectos negativos, foi apontado como frequente; em todos eles, o menor percentual apareceu sempre em *Com freqüência*, e abaixo de 4% chegando a nenhuma resposta em três deles - Encaminhar o aluno para a equipe da coordenação/supervisão/direção; Fazer comentários públicos de alguma dificuldade apresentada pelo aluno; Provocar ou incentivar o conflito entre o aluno e seus colegas.

Tabela 4 - Aspectos negativos referentes ao Professor com Bom Relacionamento

Aspectos Negativos/Bom Relacionamento	Nunca	Apenas uma vez	Poucas vezes	Algumas vezes	Com frequência
Ficou indiferente a seu comportamento na sala?	58,9%	19,4%	12,9%	5,6%	2,4%
Expôs você a alguma situação constrangedora na sala?	79,0%	12,9%	3,2%	3,2%	0,8%
Desacreditou de você ou de algo que você tenha feito?	77,4%	8,9%	8,9%	4,0%	0,8%
Encaminhou você para a equipe da coordenação/supervisão/direção?	87,9%	4,8%	4,8%	2,4%	0%
Solicitou que você se retirasse da sala durante a aula?	87,9%	7,3%	0,8%	1,6%	1,6%
Fez alguma ameaça a você?	83,1%	10,5%	3,2%	0,8%	0,8%
Fez comentários públicos de alguma dificuldade apresentada por você?	75,0%	9,7%	10,5%	4,0%	0%
Entrou em conflito com você?	79,8%	12,9%	3,2%	1,6%	1,6%
Provocou ou incentivou o conflito entre você e seus colegas?	91,1%	3,2%	1,6%	3,2%	0%
Foi omisso em relação a conflitos entre você e seus colegas?	75,0%	11,3%	6,5%	3,2%	1,6%
Entrou em conflito com os alunos	61,3%	8,9%	12,9%	12,1%	4,0%
Provocou ou incentivou o conflito entre os alunos?	86,3%	6,5%	2,4%	2,4%	1,6%

Foi omisso em relação a conflitos entre alunos?	75,0%	12,1%	6,5%	4,0%	0,8%
Criou e manteve clima de competitividade e agressividade entre os alunos?	85,5%	5,6%	4,0%	1,6%	1,6%
Negou possibilidade de envolvimento em situações de conflitos entre alunos?	74,2%	5,6%	6,5%	6,5%	4,0%

Os dados referentes ao professor com *Bom relacionamento* também recebaram tratamento estatístico. Procedeu-se inicialmente, a uma análise da adequação dos dados para a realização da análise fatorial. A primeira tentativa resultou em 7 fatores com KMO de 0,787 e Teste de Esfericidade de Bartlett ( $\chi^2$ =1527,3; gl=378;p=0,001) explicando 65,8% da variância total. Porém o gráfico de sedimentação (*scree-plot*) mostrou apenas 3 fatores mais significativos, como pode ser visualizado na Figura 3.

A estrutura fatorial final após a imposição da extração de 3 fatores, conforme *scree-plot*, foi capaz de explicar 48,1% da variância total.

#### **Scree Plot**

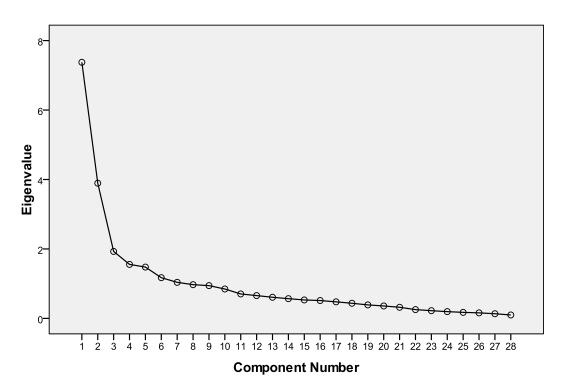


Figura 3 – Gráfico de Sedimentação referente ao professor com *Bom Relacionamento* 

O primeiro fator (F1) descreve *Aspectos Negativos do Relacionamento*, contém 14 itens com cargas fatoriais que vão de 0,386 a 0,830, e com uma consistência interna de 0,892; o segundo fator (F2) descreve *Aspectos Positivos Indiretos*, contém oito intens com cargas fatoriais variando de 0,426 a 0,752, e com uma consistência interna de 0,803; e o terceiro fator (F3) descreve *Aspectos Positivos Diretos*, contém com cargas fatoriais que vão de 0,660 a 0,781, e com uma consistência interna de 0,778. A Tabela 5 apresenta as estatísticas descritivas dos fatores.

Tabela 5 - Estrutura Fatorial referente ao Professor com *Bom relacionamento* 

Tabela 5 - Estrutura Fatoriai referente ao Professor com Born refucionami	ento		
	1	2	3
10. Ao longo deste ano, este(a) professor(a) solicitou que você se retirasse da sala durante a aula?	,830		
11. Ao longo deste ano, este(a) professor(a) fez alguma ameaça a você (de ser reprovado, de convidar os pais na escola, de suspender de suas aulas)?	,811		
14. Ao longo deste ano, este(a) professor(a) provocou ou incentivou o conflito entre você e seus colegas?	,761		
13. Ao longo deste ano, este(a) professor(a) entrou em conflito com você (discutindo,	,747		
gritando, agredindo)?  15. Ao longo deste ano, este(a) professor(a) ) foi omisso em relação a conflitos entre você e	,743		
seus colegas?	500		
12. Ao longo deste ano, este(a) professor(a) fez comentários públicos de alguma dificuldade	,690		
apresentada por você (na aprendizagem, no comportamento, no relacionamento com os			
colegas, no relacionamento com outros professores)?	604		
3_3. Ao longo deste ano, este(a) professor(a) foi omisso em relação a conflitos entre alunos?	,681		
9. Ao longo deste ano, este(a) professor(a) encaminhou você para a equipe da coordenação/supervisão/direção?	,662	,324	
2_3. Ao longo deste ano, este(a) professor(a) provocou ou incentivou o conflito entre os alunos?	,601		
7. Ao longo deste ano, este(a) professor(a) expôs você a alguma situação constrangedora na sala?	,599		
6. Ao longo deste ano, este(a) professor(a) ficou indiferente a seu comportamento na sala?	,525		
8. Ao longo deste ano, este(a) professor(a) desacreditou de você ou de algo que você tenha	,517		
feito (afirmando saber que você não fez a tarefa, duvidando que você realizou alguma	/		
atividade ou que você obteve algum resultado)?			
7_3. Ao longo deste ano, este(a) professor(a) criou e manteve clima de competitividade e	,469		
agressividade entre os alunos?	, 103		
1_3. Ao longo deste ano, este(a) professor(a) entrou em conflito com os alunos (discutindo,	,386		
gritando, agredindo)?	,300	750	
5_3. Ao longo deste ano, este(a) professor(a) buscou a negociação e a resolução de conflitos diante de conflitos entre alunos?		,752	
16. Ao longo deste ano, este(a) professor(a) tomou partido em situações de conflito entre você e seus colegas?		,679	
6_3. Ao longo deste ano, este(a) professor(a) manteve clima de não-violência entre os alunos?		,604	
17. Ao longo deste ano, este(a) professor(a) buscou a negociação e a resolução de conflitos quando você se envolveu em conflitos com seus colegas?		,585	
9_3. Ao longo deste ano, este(a) professor(a) incentivou a compreensão, tolerância e amizade entre os alunos?		,575	
4_3. Ao longo deste ano, este(a) professor(a) tomou partido nos conflitos entre alunos?		,556	
18. Ao longo deste ano, este(a) professor(a) manteve clima de não-violência entre você e	<del>                                     </del>	,444	
seus colegas?		,	
19. Ao longo deste ano, este(a) professor(a) incentivou a compreensão, tolerância e amizade		,426	,354
entre você e seus colegas?  3. Ao longo deste ano, este(a) professor(a) demonstrou interesse nas atividades realizadas			,781
por você?			742
1. Ao longo deste ano, este(a) professor(a) fez elogios a você publicamente?			,742
2. Ao longo deste ano, este(a) professor(a) foi atencioso quando você fez comentários ou			,685
perguntas ao longo da aula?			662
4. Ao longo deste ano, este(a) professor(a) solicitou sua participação ao longo da aula			,662
(solicitando exemplos, esclarecendo dúvidas, pedindo comentários, etc)?			660
5. Ao longo deste ano, você recebeu apoio deste(a) professor(a) em alguma situação?	4 22 45	2 2212	,660
Média	1,3847	3,3813	3,7911
Desvio padrão	,55016	,98414	,94175
Mínimo	1,00	1,13	1,00
Máximo	4,14	5,00	5,00
Coeficientes Alfa de Cronbach	0,892	0,803	0,778

Os alunos parecem avaliar diferentemente as atitudes negativas e as atitudes positivas do professor com quem estabelecem *Bom Relacionamento*. Em relação aos aspectos negativos, houve correlação entre os itens que referiam-se ao relacionamento direto com o participante e os que eram referentes ao relacionamento indireto. Em relação aos aspectos positivos, não apareceu variação semelhante, indicando que pode ocorrer um comportamento diferente do professor quando se relaciona com o participante e quando envolve os demais alunos. E que, de um modo geral, este professor parece não apresentar aspectos negativos no seu relacionamento com os alunos.

#### 5.2.2.2 Professor com Relacionamento Difícil

Para os alunos, os professores com quem estabelecem um *Relacionamento Difícil*, de forma bem pouco frequente, exibem os comportamento referentes aos aspectos positivos do relacionamento. Para 37,1% dos alunos, esse professor com quem tem *Relacionamento Difícil*, nunca fez elogios a ele publicamente; e para 21% fez elogios públicos apenas uma vez. E 44% dos alunos nunca recebram apoio deste professor em alguma situação.

Outros comportamentos que referem-se a aspectos positivos diretos, apresentam-se distribuídos em todas as frequências, como pode ser visualizado na Tabela 6 abaixo; embora ocorra em frequencia menor do que os

estes mesmos aspectos em relação aos professores com quem estabelecem

Bom Relacionamento<sup>9</sup>.

Tabela 6 - Aspectos positivos rereferentes ao professor com Relacionamento Difícil

Aspectos Positivos/Relacionamento Difícil		Apenas uma vez	Poucas vezes	Algumas vezes	Com frequência
Fez elogios a você publicamente?	37,1%	21,0%	13,7%	15,3%	10,5%
Foi atencioso quando você fez comentários ou perguntas ao longo da aula?	21,0%	10,5%	27,4%	9,7%	29,8%
Demonstrou interesse nas atividades realizadas por você?	28,2%	14,5%	19,4%	18,5%	18,5%
Solicitou sua participação ao longo da aula?	29,8%	14,5%	21,0%	14,5%	19,4%
Você recebeu apoio deste(a) professor(a) em alguma situação	44,4%	11,3%	15,3%	13,7%	13,7%
Tomou partido em situações de conflito entre você e seus colegas?*		15,3%	9,7%	5,6%	12,9%
Buscou a negociação e a resolução de conflitos quando você se envolveu em conflitos com seus colegas?		14,5%	12,9%	8,9%	16,9%
Manteve clima de não-violência entre você e seus colegas?	28,2%	7,3%	13,7%	4,0%	46,0%
Incentivou a compreensão, tolerância e amizade entre você e seus colegas?		4,8%	12,1%	9,7%	41,9%
Tomou partido nos conflitos entre alunos?*	47,6%	10,5%	10,5%	10,5%	19,4%
Buscou a negociação e a resolução de conflitos diante de conflitos entre alunos?		14,5%	14,5%	12,9%	33,9%
Manteve clima de não-violência entre os alunos?		12,1%	10,5%	11,3%	44,4%
Incentivou a compreensão, tolerância e amizade entre os alunos?	16,1%	12,9%	12,9%	14,5%	42,7%

<sup>\*</sup> Questões com o sentido duplo, podendo ser um aspecto positivo ou negativo. Na análise fatorial, este fatores sempre apareceram como inconsistentes.

Para 21% dos alunos, o professor com quem estabelecem um Relacionamento Difícil nunca foi atencioso quando o aluno faz comentários ou perguntas ao longo da aula, entretanto para 29,8% isto ocorreu com freqüência; para 28,2% este professor nunca demonstrou interesse nas atividades realizadas pelo aluno, e para 18,5% foi um comportamento frequente; e para 29,8% nunca solicitou a participação do aluno ao longo da aula mas para 19,45 isto aconteceu de forma frequente. Estes dados sinalizam que, para alguns participantes, parece que o(s) critério(s) utilizado(s) para eleger o professor como tendo um Relacionamento Difícil, não estavam entre

<sup>9</sup> A tabela com a comparação das respostas para *Bom relacionamento* e para *Relacionamento Difícil* pode ser visualizada em anexo (Anexo 6)

os aspectos investigados. Todas as questões que abordavam o relacionamento professor-aluno, tanto os aspectos positivos do relacionamento como os negativos, abordando a relação direta ou a relação indireta, consideravam atitudes e comportamentos relativos à dinâmica da sala de aula e do processo de ensino-aprendizagem. Nenhum dos aspectos investigados se referia a questões mais pessoais do professor.

Os alunos consideram que o professor com Relacionamento Difícil busca em menor frequência a negociação e a resolução de conflitos diante de conflitos entre alunos – para 23,4% Nunca, e para 33,9% Com Frequência. Também é bem menor a frequência em relação a se o professor mantém clima de não-violência entre o aluno e seus colegas, como também entre os alunos em geral, e também se incentiva a compreensão, tolerância e amizade entre o aluno e seus colegas, como também entre os alunos em geral. Diante de situações envolvendo os alunos com seus colegas e o relacionamento deste professor (Relacionamento Difícil) com a turma em geral, percebe-se uma menor freqüência dos comportamentos referentes aos aspectos positivos em comparação com a freqüência apresentada pelos professores com quem estabelecem Bom Relacionamento nestes mesmos intens.

Em muitos itens, o professor com quem estabelecem um Relacionamento Difícil, apresenta alto percentual para as respostas Com Freqüência (toda semana ou quase toda semana), mas sempre esse percentual é menor do que os dados para o professor com Bom Relacionamento. Nota-se, que o professor com Relacionamento Difícil apresenta atitudes e comportamentos apropriados à dinâmica da sala de aula e

ao seu fazer docente, embora o professor com *Bom Relacionamento* exiba estes comportamentos de forma mais intensa e evidente.

Os aspectos negativos investigados não são frequentes nos professores com *Relacionamento Difícil*. Em todos os itens investigados o maior percentual sempre é na resposta *Nunca*, em muitas vezes percentuais acima de 60%; e o percentual é sempre muito baixo para as respostas *Com Freqüência* (toda semana ou quase toda semana). Estes dados podem ser conferidos na Tabela 7 a seguir.

Tabela 7 - Aspectos negativos referentes ao Professor com Relacionamento Difícil

Aspectos Negativos/Relacionamento Difícil	Nunca	Apenas uma vez	Poucas vezes	Algumas vezes	Com frequência
Ficou indiferente a seu comportamento na sala?	48,4%	16,1%	19,4%	8,1%	5,6%
Expôs você a alguma situação constrangedora na sala?	70,2%	16,9%	5,6%	4,8%	1,6%
Desacreditou de você ou de algo que você tenha feito?	61,3%	13,7%	12,9%	7,3%	4,0%
Encaminhou você para a equipe da coordenação/supervisão/direção?	82,3%	8,1%	5,6%	1,6%	0,8%
Solicitou que você se retirasse da sala durante a aula?	84,7%	8,9%	3,2%	0,8%	1,6%
Fez alguma ameaça a você?	80,6%	9,7%	4,8%	1,6%	2,4%
Fez comentários públicos de alguma dificuldade apresentada por você?	68,5%	8,9%	11,3%	8,9%	1,6%
Entrou em conflito com você?	74,2%	16,9%	3,2%	1,6%	2,4%
Provocou ou incentivou o conflito entre você e seus colegas?	85,5%	8,1%	3,2%	2,4%	0%
Foi omisso em relação a conflitos entre você e seus colegas?	69,4%	9,7%	12,1%	4,0%	3,2%
Entrou em conflito com os alunos	41,1%	18,5%	16,1%	17,7%	5,6%
Provocou ou incentivou o conflito entre os alunos?		8,1%	4,8%	2,4%	1,6%
Foi omisso em relação a conflitos entre alunos?	60,5%	16,1%	12,1%	5,6%	4,0%
Criou e manteve clima de competitividade e agressividade entre os alunos?		8,9%	4,8%	4,8%	3,2%
Negou possibilidade de envolvimento em situações de conflitos entre alunos?	65,3%	12,9%	8,9%	4,8%	6,5%

Estes dados indicam que os professores com quem os alunos estabelecem um *Relacionamento Difícil*, nunca ou quase nunca, apresentam os comportamentos referentes a aspectos negativos. Percebe-se uma ligeira diminuição nos percentuais indicados em *Nunca*, em todos os comportamentos investigados, em relação aos apresentados para os professores com *Bom Relacionamento*. Quanto ao professor ter provocado ou incentivado o conflito

entre o participante e os colegas, nenhum aluno indicou que este aspecto ocorre com freqüência, tanto em relação ao professor com *Bom Relacionamento* quanto ao com *Relacionamento Difícil*. Podemos compreender que, em geral, os professores considerados pelos estudantes nesta investigação não se comportam de maneira inapropriada com o fazer docente.

Os dados referentes ao professor com *Relacionamento Difícil* também recebaram tratamento estatístico. Procedeu-se inicialmente, a uma análise da adequação dos dados para a realização da análise fatorial com KMO de 0,729; e Teste de Esfericidade de Bartelett ( $\chi^2$ =1384,3; gl=378;p=0,001), explicando 65,5% da variância total. O Gráfico de Sedimentação (*scree-plot*) indicou apenas de 3 a 5 fatores, como pode ser visualizado na Figura 4. A solução mais adequada ficou com 4 fatores. A estrutura fatorial final após a imposição da extração de 4 fatores, conforme *scree-plot*, foi capaz de explicar 48,1% da variância total.

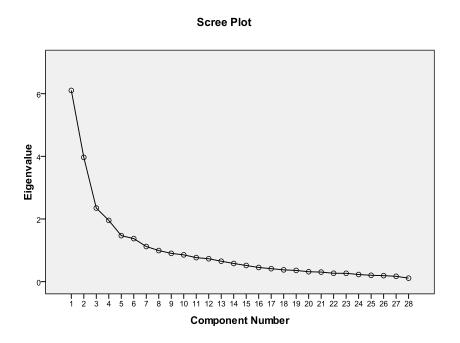


Figura 4 - Gráfico de Sedimentação referente ao professor com Relacionamento Difícil

Tabela 8 - Estrutura Fatorial referente ao professor com Relacionamento Difícil

Tabela 8 - Estrutura Fatorial referente ao professor com Relac	ionament	o Dificil		
	1	2	3	4
19. Ao longo deste ano, este(a) professor(a) incentivou a compreensão,	,794			
tolerância e amizade entre você e seus colegas?				
18. Este(a) professor(a) manteve clima de não-violência entre você e seus	,739			
colegas?	,			
9_5. Este(a) professor(a) incentivou a compreensão, tolerância e amizade	,725			
entre os alunos?	/- ==			
6 5. Manteve clima de não-violência entre os alunos?	,722			
5_5. Ao longo deste ano, este(a) professor(a) buscou a negociação e a				
resolução de conflitos diante de conflitos entre alunos?	,716			
	700			
17. Este(a) professor(a) buscou a negociação e a resolução de conflitos	,706			
quando você se envolveu em conflitos com seus colegas?				
4_5. Este(a) professor(a) tomou partido nos conflitos entre alunos?	,651			
16. Ao longo deste ano, este(a) professor(a) tomou partido em situações	,557			
de conflito entre você e seus colegas?				
12. Este(a) professor(a) fez comentários públicos de alguma dificuldade		,759		
apresentada por você (aprendizagem, comportamento, relacionamento				
com os colegas, no relacionamento com outros professores)?				
11. Este(a) professor(a) fez alguma ameaça a você (de ser reprovado, de		,734		
convidar os pais na escola, de suspender de suas aulas)?				
13. Ao longo deste ano, este(a) professor(a) entrou em conflito com você		,726		
(discutindo, gritando, agredindo)?				
10. Ao longo deste ano, este(a) professor(a) solicitou que você se		,615		-,304
retirasse da sala durante a aula?		,===		,
9. Ao longo deste ano, este(a) professor(a) encaminhou você para a		,564		
equipe da coordenação/supervisão/direção?		,50 1		
8. Este(a) professor(a) desacreditou de você ou de algo que você tenha		,521		,349
feito (afirmando saber que você não fez a tarefa, duvidando que você		,321		,349
realizou alguma atividade ou que você obteve algum resultado)?				
		F20		
7. Ao longo deste ano, este(a) professor(a) expôs você a alguma situação		,520		
constrangedora na sala?		244		
6. Ao longo deste ano, este(a) professor(a) ficou indiferente a seu		,341		
comportamento na sala?				
1. Ao longo deste ano, este(a) professor(a) fez elogios a você			,796	
publicamente?				
3. Ao longo deste ano, este(a) professor(a) demonstrou interesse nas			,781	
atividades realizadas por você?				
4. Ao longo deste ano, este(a) professor(a) solicitou sua participação ao			,776	
longo da aula (solicitando exemplos, esclarecendo dúvidas, etc)?				
5. Ao longo deste ano, você recebeu apoio deste(a) professor(a) em			,693	
alguma situação?				
2. Ao longo deste ano, este(a) professor(a) foi atencioso quando você fez			,626	
comentários ou perguntas ao longo da aula?			'	
7_5. Ao longo deste ano, este(a) professor(a) criou e manteve clima de				,779
competitividade e agressividade entre os alunos?				,
1_5. Ao longo deste ano, este(a) professor(a) entrou em conflito com os				,778
alunos (discutindo, gritando, agredindo)?				,,,,
2_5. Ao longo deste ano, este(a) professor(a) provocou ou incentivou o				,667
				,007
conflito entre os alunos?				F60
3_5Ao longo deste ano, este(a) professor(a) foi omisso em relação a				,569
conflitos entre alunos?				F
8_5. Ao longo deste ano, este(a) professor(a) negou possibilidade de				,519
envolvimento em situações de conflitos entre alunos?				
15. Ao longo deste ano, este(a) professor(a) ) foi omisso em relação a				,381
conflitos entre você e seus colegas?				
Média	2,9704	1,5299	2,7260	1,6867
Desvio padrão	1,14002	,62214	1,15323	,74789
Mínimo	1,00	1,00	1,00	1,00
				· · ·

Máximo	5,00	3,57	5,00	4,00
Coeficientes Alfa de Cronbach	0,859	0,776	0,839	0,770

Observou-se que o primeiro fator (F1) descreve Aspectos Positivos Indiretos, contém oito itens com cargas fatoriais que vão de 0,557 a 0,794; e com uma consistência interna de 0,859. O segundo fator (F2) descreve Aspectos Negativos Diretos, contém oito intens com cargas fatoriais variando de 0,341 a 0,759; e com uma consistência interna de 0,776. O terceiro fator (F3) descreve Aspectos Positivos Diretos, contém cinco itens com cargas fatoriais que vão de 0,626 a 0,796; e com uma consistência interna de 0,839. O quarto e último fator (F4) descreve Aspectos Negativos Indiretos, contém seis itens com cargas fatoriais variando de 0,381 a 0,779; e com uma consistência interna de 0,77. A Tabela 8 apresenta as estatísticas descritivas dos fatores.

Os alunos parecem avaliar diferentemente, em relação aos professores com quem estabelecem um Relacionamento Difícil, cada uma dos fatores do relacionamento interpessoal com os professores, investigados através do questionário proposto. Estes dados sugerem que os professores com Relacionamento Difícil apresentam posturadas diferenciadas diante de uma situação mais direta com o participante das situações que envolvem os demais alunos, tantos quando trata-se de aspectos positivos quanto dos aspectos negativos do relacionamento. Distintamente dos professores com Bom correspondentes Relacionamento, os dados aos professores com Relacionamento Difícil expressam esta diferença em relação aos aspectos negativos do relacionamento.

Esta análise evidenciou anteriormente, que não há distinção, em relação aos aspectos negativos do relacionamento, entre os professores. De um modo geral, os professores com *Bom Relacionamento* e os com *Relacionamento* 

Difícil não apresentam atitudes ou comportamentos inadequados ao fazer docente. Entretanto, os alunos identificam que os professores com Relacionamento Difícil, ao apresentarem atitudes ou comportamentos referentes aos aspectos negativos do relacionamento, não os fazem indistintamente.

## 5.2.3 Análise das Relações entre a Forma de Envolvimento em *Bullying* e o Relacionamento com os Professores

Após as análises dos dados de cada parte do questionário isoladamente, foram realizadas análise correlacional dos diferentes aspectos investigados por meio do questionário, quais sejam, o relacionamento interpessoal entre os pares e o relacionamento entre professor e aluno. Inicialmente, realizou-se a análise das relações entre o primeiro aspecto – relacionamento entre os pares – e os fatores do relacionamento com o professor com quem o participante considera ter um *Bom Relacionamento*. Em seguida, a análise ocorreu entre os dados referentes ao relacionamento entre os pares e os fatores do relacionamento com o professor com quem o participante considera ter um *Relacionamento Difícil*.

#### 5.2.3.1 Envolvimento em Bullying e o Professor com Bom Relacionamento

Iniciamos a análise correlacional investigando a relação entre o envolvimento do participante em *bullying* e os fatores do relacionamento com o professor com quem o participante considera ter um *Bom Relacionamento*. Os dados da Tabela 9 permitem-nos constatar que não houve correlação estatisticamente significativa entre o envolvimento em situações de bullying

como *Alvo/Vítima* ou como *Testemunha* com nenhum dos fatores referentes ao relacionamento interpessoal com o professor com *Bom Relacionamento*.

Tabela 9 - Coeficientes de correlação de Pearson entre os fatores do relacionamento entre os pares e com o professor com *Bom Relacionamento*.

Sig. (2-tailed)       ,502       ,583       ,468         N       124       123       123         Agressor       Pearson Correlation       ,410**       -,143       -,10         Sig. (2-tailed)       ,000       ,114       ,252         N       124       123       123         Testemunha       Pearson Correlation       ,058       ,183*       ,063         Sig. (2-tailed)       ,523       ,043       ,504	Correlations		Atitudes Negativas	Atitudes Positivas Indiretas	Atitudes positivas Diretas
N       124       123       123         Agressor       Pearson Correlation       ,410**       -,143       -,10         Sig. (2-tailed)       ,000       ,114       ,253         N       124       123       123         Testemunha       Pearson Correlation       ,058       ,183*       ,063         Sig. (2-tailed)       ,523       ,043       ,504	Vítima	Pearson Correlation	,061	,050	-,066
Agressor         Pearson Correlation         ,410**         -,143         -,10           Sig. (2-tailed)         ,000         ,114         ,25           N         124         123         123           Testemunha         Pearson Correlation         ,058         ,183*         ,065           Sig. (2-tailed)         ,523         ,043         ,504		Sig. (2-tailed)	,502	,583	,468
Sig. (2-tailed)       ,000       ,114       ,252         N       124       123       123         Testemunha       Pearson Correlation       ,058       ,183*       ,062         Sig. (2-tailed)       ,523       ,043       ,504		N	124	123	123
Sig. (2-tailed)       ,000       ,114       ,252         N       124       123       123         Testemunha       Pearson Correlation       ,058       ,183*       ,062         Sig. (2-tailed)       ,523       ,043       ,504	Agressor	<b>Pearson Correlation</b>	,410 <sup>**</sup>	-,143	-,104
Testemunha         Pearson Correlation         ,058         ,183*         ,063           Sig. (2-tailed)         ,523         ,043         ,504		Sig. (2-tailed)		,114	,252
Sig. (2-tailed) ,523 ,043 ,504		N	124	123	123
	Testemunha	<b>Pearson Correlation</b>	,058	,183 <sup>*</sup>	,061
N 124 122 122		Sig. (2-tailed)	,523	,043	,504
N 124 123 123		N	124	123	123
**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).	**. Correlation	n is significant at the 0.0	01 level (2-taile	d).	

<sup>\*.</sup> Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

No entanto, houve correlação moderada, significativa e positiva (ao nível 0,001) entre o envolvimento como *Ator/Agressor* e a avaliação referente às *Atitudes Negativas* do professor com quem o participante considera ter um *Bom Relacionamento*. Também houve correlação significativa e positiva (ao nível 0,005) entre o envolvimento como *Testemunha* e a avaliação referente às *Atitudes Positivas Indiretas* do professor com quem o participante considera ter um *Bom Relacionamento*, entretanto os valores indicam tratar-se de uma fraca correlação.

Estes dados sugerem que o maior ou menor envolvimento do aluno como *Ator/Agressor* em situações de *bullying* tem relação com a forma como os alunos consideram os aspectos negativos do relacionamento no comportamento dos professores com quem tem um *Bom Relacionamento*.

Estes resultados estão na mesma direção dos dados apresentados por Martins (2005) quando estudantes envolvidos como agressores afirmam se sentirem piores em relação aos professores. É importante que a escola reveja a forma de se relacionar com estes alunos, assim como atentar para as reações puramente punitivas sem contribuições para modificações reais em relação à forma de se relacionarem e se comportarem na escola, com os pares e com os professores.

### 5.2.3.2 Envolvimento em Bullying e o Professor com *Relacionamento*Difícil

A análise correlacional seguinte foi realizada visando investigar a relação entre o envolvimento do participante em *bullying* e os fatores do relacionamento com o professor com quem o participante considera ter um *Relacionamento Difícil*. Os dados da Tabela 10 permitem-nos constatar que não houve correlação estatisticamente significativa entre o envolvimento em situações de bullying quer como *Alvo/Vítima*, quer como *Ator/Agressor* ou como *Testemunha* com as *Atitudes Positivas* do relacionamento interpessoal com o professor com *Relacionamento Difícil*, tanto na relação direta com o participante como na relação indireta.

Tabela 10 - Coeficientes de correlação de Pearson entre os fatores do relacionamento entre os pares e com o professor com *Relacionamento Difícil*.

Correlations					
		Atitudes Positivas Indiretas	Atitudes Negativas Diretas	Atitudes Positivas Diretas	Atitudes Negativas Indiretas
Vítima	<b>Pearson Correlation</b>	,023	,186 <sup>*</sup>	-,020	,214 <sup>*</sup>
	Sig. (2-tailed)	,796	,039	,827	,017
	N	123	123	123	123
Agressor	<b>Pearson Correlation</b>	-,054	,380 <sup>**</sup>	,047	,247**
	Sig. (2-tailed)	,555	,000	,605	,006

	N	123	123	123	123
Testemunha	<b>Pearson Correlation</b>	,079	,196 <sup>*</sup>	-,075	,241 <sup>**</sup>
	Sig. (2-tailed)	,384	,030	,410	,007
	N	123	123	123	123
*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).					
**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).					

Esta análise apontou algumas correlações, mas com valores indicando uma fraca correlação. Houve correlação significativa e positiva (ao nível 0,001) entre o envolvimento como *Ator/Agressor* e a avaliação referente às *Atitudes Negativas* do professor com quem o participante considera ter um *Relacionamento Difícil*, tanto na relação direta com o participante como na relação indireta. A correlação também foi significativa e positiva (ao nível 0,001) entre o envolvimento como *Testemunha* e a avaliação referente às Atitudes Negativas Indiretas.

Houve correlação significativa e positiva (ao nível 0,005) entre o envolvimento como *Testemunha* e a avaliação referente às *Atitudes Negativas Diretas* do professor com quem o participante considera ter um *Relacionamento Difícil*; e também o envolvimento com *Alvo/Vítima* e a avaliação referente às *Atitudes Negativas Diretas* e *Indiretas* do professor com quem o participante considera ter um *Relacionamento Difícil*.

A análise correlacional dos dados indica existir uma ligação entre os Aspectos Negativos do relacionamento com os professores e a forma como o estudante se envolve em situações de bullying. De acordo com Tognnetta e Vinha (2008), as relações intrapessoais antecedem as relações interpessoais. Tanto o professor como o aluno apresentam comportamentos inadequados ao bom relacionamento interpessoal, e à medida que existe uma ligação entre estes aspectos pode ocorrer uma processo cíclico.

De uma forma geral, os dados evidenciados a partir da análise das respostas do questionário, estão presentes nas produções escritas. Ao abordarem questões sobre "Violência Escolar", os alunos referem-se aos relacionamentos com os professores, salientando: a) preferências dos professores por alguns alunos; b) situações de agressão entre professor e aluno.

A partir dos dados coletados, obtidos de diferentes formas, é possível verificar que, para os participantes, há uma ligação entre o comportamento dos alunos e o dos professores, salientando diferentes níveis de complexidade com relações dialéticas presentes no relacionamento interpessoal (Hinde (1997).

#### **CAPÍTULO VI**

#### 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando que o estudo das relações interpessoais vem se configurando como uma importante área de estudo interdisciplinar, o presente estudo visou ampliar este campo de conhecimento ao focalizar em relações interpessoais de grande relevância ao longo da vida escolar que não tem sido ainda foco de interesse entre os estudiosos da área. Desde o início, este trabalho apontou a possibilidade de compreender de forma integrada a influência de relações interpessoais no contexto escolar, visando contribuir com estudos científicos dos diversos aspectos referentes ao fenômeno *bullying*.

O objetivo desta pesquisa de doutorado foi investigar o papel da relação professor-aluno na ocorrência de situações de violência entre alunos. Para o alcance deste objetivo utilizamos como referencial teórico estudos sobre o relacionamento professor-aluno, sobre Relações Interpessoais a partir da obra de Robert Hinde, e estudos sobre Violência Escolar e *bullying*. E na busca de maior compreensão desta relação, procedemos a uma pesquisa com dados de natureza quantitativa e qualitativa sobre as relações interpessoais na escola com estudantes do Ensino Fundamental.

O tema geral deste estudo foi perseguido a partir de objetivos específicos. O primeiro objetivo buscou investigar se os estudantes associam a prática de *bullying* como aspecto relevante no cenário da violência escolar. A partir da análise temática das produções escritas dos participantes, podemos identificar que situações envolvendo *bullying* são bem presentes no cotidiano dos estudantes. Em aproximadamente metade das redações, os alunos dissertam sobre *bullying*, abordando diferentes aspectos: explicam seu significado, expõem as diferentes formas

de agressão, características individuais que favorecem a vitimização, o papel do medo e das ameaças, as consequências para as vítimas e reconhecem a importância da escola cuidar desta questão. Muitos alunos reagem com reprovação e indignação às situações de *bullying*.

O segundo objetivo específico se propôs a investigar o envolvimento dos participantes em situações de *bullying* e a forma que se dá este envolvimento: como alvo/vítima, autor/agressor ou espectador/testemunha. A análise dos dados demonstrou que a maioria dos alunos já se envolveu em situações de *bullying*, mas quase sempre como espectador/testemunha. De forma muito tímida os alunos se apresentam como alvo/vítima, e muito menos ainda como autor/agressor. É possível, ainda, que os alunos se envolvam de diferentes maneiras. Podemos afirmar estas formas de envolvimento também a partir dos relatos revelando este envolvimento através das redações. Muitos alunos relatam ter presenciado situações de *bullying*, alguns revelam ter sido alvo/vítima, e apenas um declarou já ter cometido provocações, indicando se tratar de *bullying*.

O terceiro objetivo buscou identificar características da relação professoraluno, considerando um professor com quem o participante considerara ter *Bom Relacionamento* e outro com quem o participante considerara ter um *Relacionamento Difícil*. Foi possível identificar vários aspectos desta relação, como maior intensidade

de aspectos positivos no comportamento do professor com *Bom Relacionamento*. No

entanto, foi possível inferir que estes aspectos indicam posturas diferenciadas em

relação aos alunos. Um dado que despertou interesse foi a pouca frequência de

aspectos negativos no comportamento dos professores, tanto em relação ao professor

com *Bom Relacionamento* como ao professor com *Relacionamento Difícil*. Acredita-se

que os critérios utilizados pelos alunos para considerar determinado professor como

tendo um *Relacionamento Difícil* pode não ter sido explorado entre os aspectos investigados.

O quarto e último objetivo procurou identificar correlações entre diferentes aspectos do relacionamento professor-aluno e o envolvimento em *bullying*. A análise dos dados sinalizou para uma relação moderada entre o envolvimento do aluno em situação de *bullying* como autor/agressor e a freqüência de aspectos negativos dos professores, tanto com *Bom Relacionamento* como em referência ao professor com *Relacionamento Difícil*. Em relação às demais formas de envolvimento, não foi possível estabelecer relações.

Diante destas considerações é possível afirmar que este trabalho atingiu de forma satisfatória os objetivos propostos. E a partir do que foi evidenciado, algumas provocações urgem, considerando que o espaço destinado às aulas, a sala, promove outros tantos fenômenos, marcados por questões afetivas, que são ignorados e, infelizmente, desvalorizados, entre eles a relação professor/aluno. Partimos, então, a comentar algumas dessas provocações.

O que esta relação pode descortinar sobre os conflitos escolares? Como o professor contribui sem perceber para o fenômeno bullying? Parece que há algo anterior às relações interpessoais, importantes de serem cuidadas, que são as relações intrapessoais. Tognetta e Vinha (2008) destacam que é preciso ter respeito e valorização por si próprio, para ser possível respeitar e valorizar o outro.

É nesta perspectiva que defendo que a existência de uma ligação entre o relacionamento professor-aluno e o envolvimento como autor/agressor em situações de *bullying*. É possível que alunos autores/agressores de forma mais intensa se envolvam em situações desagradáveis, provocando reações nos professores, evidenciando aspectos negativos da relação professor-aluno. Também pode ocorrer

do professor, bastante desrespeitado no seu fazer docente, esteja vulnerável a apresentar comportamentos inadequados e até mesmo posturas diferenciadas considerando como se dá o relacionamento com o aluno.

É preciso investigar todas estas questões a partir do ponto de vista do professor, visto que neste estudo todos os participantes eram estudantes. Faz-se necessário verificar como os professores avaliam o relacionamento com alunos de acordo com as diferentes possibilidades de envolvimento em *bullying*. Acreditamos ser importante esta investigação uma vez que, em estudo sobre a percepção do professor sobre o bullying, no ambiente escolar (Ferreira, Rowe e Oliveira, 2011), os professores revelaram sentimentos diferenciados diante do envolvimento em *bullying*, de piedade e compaixão pelas vítimas e repugnância pelos agressores.

A situação de violência provoca sentimentos de solidariedade em relação às vítimas; e em situações de violência velada de sofrimento intenso, envolvendo crianças e adolescentes é natural maior cuidado e envolvimento em relação àqueles cujo sofrimento é mais evidente. É preciso cuidar dos alunos autores/agressores, pois mesmo tendo a intenção de causar mal a outro, "também precisam de ajuda porque não conseguem se ver (no sentido moral e não no sentido estético ou socialmente estabelecido), são muitas vezes incapazes de reconhecer seus próprios sentimentos e consequentemente os sentimentos dos outras" (Tognetta, 2010, p.90). As evidências deste estudo podem favorecer relações mais acolhedoras e menos punitivas diante das estratégias utilizadas pelos estudantes diante do cenário de violência escolar.

Outro aspectos a destacar, refere-se a necessidade, em estudos posteriores sobre relacionamento interpessoal, de maior clareza quanto aos critérios utilizados pelos participantes para referir-se ao *Bom Relacionamento* e ao *Relacionamento Difícil.* O presente estudo abordou questões pertinentes à relação professor-aluno,

apresentando contribuições para estudos desta natureza; entretanto, outros aspectos precisam ser considerados.

Mesmo sabendo dos cuidados tomados de forma a possibilitar a participação dos estudantes, garantindo o sigilo em relação à sua identidade, e assim, maior confiança para apresentação das informações solicitadas, parece que a coleta realizada de forma pontual, por um pesquisador estranho ao cotidiano dos estudantes, não é a forma ideal. Consideramos que os profissionais da escola, ao estabelecerem relações de confiança, tem maiores condições de acessar informações relevantes para o estudo de forma integrada das relações interpessoais no contexto escolar.

Do ponto de vista social, o presente estudo espera poder contribuir para a valorização no meio educacional da relevância das relações interpessoais no fazer docente, e assim poder resgatar o envolvimento do professor em questões que não se referem apenas à transmissão de conteúdos, e que, no entanto, muito interferem no seu cotidiano.

É preciso cuidar do professor, proporcionando a auto valorização e auto respeito, para assim podermos falar de uma ética do cuidado na relação professoraluno.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abromavay, M. (Coord.) (2005). *Cotidiano das escolas entre violências*. Brasília: UNESCO, Observatório de Violência nas Escolas, Ministério da Educação.
- Almeida, A. R., Jr & e Queda, O. (2007). Bullying Escolar, Trote Universitário e Assédio Moral no Trabalho: uma investigação sobre similaridades e diferenças. *Antitrote*. Retirado em 13 de julho de 2009 de <a href="https://www.antitrote.org">www.antitrote.org</a>
- Ang, R. (2005). Development and Validation of the Teacher-Student Relationship Inventory Using Exploratory and Confirmatory Factor Analysis. *The Journal of Experimental Education*, 74 (1) 55-73.
- Antunes, D. C. & Zuin, A. A. S. (2008). Do bullying ao preconceito: os desafios da barbárie à educação. Psicologia e Sociedade, 20 (1) 33-42.
- Aquino, J. G. (2002). *Diálogo com Educadores: o cotidiano escolar interrogado*. São Paulo: Moderna.
- Aquino, J. G. (1998). A violência escolar e a crise da autoridade docente. *Cadernos Cedes*, 19 (47), 7-19.
- Aquino, J. G. (1996). *Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo, Summus.
- Aultman, L. P.; Williams-Johnson, M. R. & Schutz, P. A. (2009). Boundary dilemmas in teacher–student relationships: Struggling with "the line". *Teaching and Teacher Education*, 25, 636–646.
- Bardin, L. (2004). Análise de conteúdo. 3. ed. Lisboa: Ed. 70.
- Birch, S. H., & Ladd, G. W. (1996). Interpersonal relationships in the school environment and children's early school adjustment: The role of teachers and peers. In J. Juvonen & K. Wentzel (Eds.) *Social motivation: Understanding children's school adjustment* (pp. 199-223). New York: Cambridge: University Press.
- Bjorkqvist K. (1994). Sex differences in physical, verbal, and indirect aggression: A review of recent research. *Sex Roles*, 30:177–88.
- Bullock, J. (2002). Bullying among children. Childhood Education, 78(3), 130-133.
- Carroll- Lind, J. & Kearney, A. (2004). Bullying: What students say? *Weaving educational threads. Weaving educational practice. Kairaranga*, 5 (2), 19-24.
- Carvalhosa, S. F. de; Lima, L. & Matos, M. G. (2001). Bullying A provocação/vitimação entre pares no contexto escolar português. *Análise Psicológica*, 4 (XIX): 523-537.
- Chang, L. (2003). Variable Effects of Children's Agression, Social Withdrawal, and Prosocial Leadership as Functions of Teacher Beliefs and Behaviors. *Child Development*, 74 (2), 535-548.

- Collins, K.; McAleavy, G. & Adamson, G. (2004). Bullying in schools: a Northern Ireland study. *Educational Research*, 46(1), 55-71.
- Craig,W.,& Harel, Y. (2004). Bullying, physical fighting, and victimization. In C. Currie (Ed.),Young people's health in context: International report fromtheHBSC 2001/02 survey.WHO Policy Series: Health policy for children and adolescents issue 4 Copenhagen: WHO Regional Office for Europe.
- Cunha, M. I.; Rigo, A. M., Pinto, C. L. L.. Fonseca, D. G., Volpato, G., Fernandes, S. R. S., Chaigar, V. A. M. (2004). Autonomia e autoridade em diálogo com a teoria e a prática: o caso da profissão docente. *Revista de Educação*, Santa Maria, 29, (2), 67-84.
- Davis, H. A. (2003). Conceptualizing the role and influence of student-teacher relationships on children's social and cognitive development. *Educational Psychologist*, *38*, 207-234.
- Egbochuku, E. O. (2007). Bullying in Nigerian Schools: Prevalence Study and Implications for Counseling. *Journal of Social Sciences*, *14*(1): 65-71.
- Eisenberg, M. E. & Aalsma, M. C. (2005) Bullying and peer victimization: Position paper of the Society for Adolescent Medicine. Journal of Adolescent Health 36, 88–91.
- Fante, C. (2005) Fenômeno Bullying: como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz. 2. ed. e ampl. Campinas, SP: Verus Editora.
- Ferreira, V.; Rowe, J. F. & Oliveira, L. A. (2011). "Percepção do professor sobre o fenômeno bullying no ambiente escolar". *Psicologia.pt O Portal dos Psicólogos*. Disponível em:

  <a href="http://www.psicologia.pt/artigos/ver artigo licenciatura.php?codigo=TL0254">http://www.psicologia.pt/artigos/ver artigo licenciatura.php?codigo=TL0254</a> Acesso em: 20 de fevereiro de 2012.
- Fekkes, M., Pijpers, F., & Verloove-Vanhorick (2005). Bullying: who does what, when and where? Involvement of children, teachers and parents in bullying behaviour. *Health Education Research*, 20(1), 81-91.
- Forero, R., McLellan, L., Rissel, C., & Bauman, A. (1999). Bullying behaviour and psychosocial health among school students in New South Wales, Australia: Cross sectional survey. *BMJ*, 319, 344-348.
- Francisco, M. V. & Libório, R. M. C. (2009). Um estudo sobre *bullying* entre escolares do ensino fundamental. Porto Alegre, *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 22 (2).
- Freire, I. P., Simão, A. M. V., & Ferreira, A. S. (2006). O estudo da violência entre pares no 3º ciclo do ensino básico: Um questionário aferido para a população portuguesa. *Revista Portuguesa de Educação*, *19*(2), 157-183.
- Garcia, A. (2005). Biological Bases of Personal Relationships: the Contribution of Classical Ethology. *Revista de Etologia*, 7(1), 25-38.
- Garcia, A. (2005a). Relacionamento interpessoal: Uma área de investigação. Em A. Garcia (Org.), *Relacionamento interpessoal: Olhares diversos* (pp. 7-27). Vitória, ES: UFES/PPGP.

- Garcia, A. (2005b). *Psicologia da amizade na infância:* Uma introdução. Vitória, ES: UFES / Núcleo Interdisciplinar para o Estudo do Relacionamento Interpessoal.
- Garcia, A. (2005c). Psicologia da amizade na infância: uma revisão crítica da literatura recente. *Interação em Psicologia, Curitiba, jul./dez. 2005, (9)2, p. 285-294*
- Garcia, A. (2006). Personal Relationships Research in South America An Overview. In A. Garcia (Ed.), Personal Relationships: International Studies (pp. 78-97). Vitória: NIERI/UFES.
- Garcia, A. (Org.)(2010). Relacionamento Interpessoal: Uma perspectiva Interdisciplinar. Vitória: ABPRI.
- Garcia, A. & Ventorini, B. (2006). Relacionamento Interpessoal: da obra de Robert Hinde à gestão de pessoas. In: A. Garcia (Org.). *Relacionamento Interpessoal*: estudos e pesquisas (pp. 127-131). Vitória: UFES/NIERI.
- Gázquez, J. J.; Cangas, A. J.; Padilla, D.; Cano, A. & Moreno, P. J. P. (2005).
  Assessment by Pupils, Teachers and Parents of School Coexistence Problems in Spain, France, Austria and Hungary: Global Psychometric Data. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 5 (2), 101-112.
- Galvão, A.; Gomes, C. A.; Capanema, C.; Caliman, G. e Câmara, J. (2010). Violências escolares: implicações para a gestão e o currículo. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 18, n. 68, p. 425-442, jul./set.
- Gini, G. (2004) Bullying in Italian Schools: an overview of intervention programes. *School Psychology International*, *25*(1), 106-116.
- Greene, M. B. (2006) Bullying in Schools: A plea for Measure of Human Rights. *Journal of Social Issues*, 62(1), 63-79.
- Harris, S., & Petrie, G. (2002). A study of bullying in the middle school. National Association of Secondary School Principals. *NASSP Bulletin, 86*, 42-53.
- Harris, S., Petrie, G., & Willoughby, W. (2002). Bullying among 9th graders: An exploratory study. National Association of Secondary School Principals. NASSP Bulletin, 86, 3-14.
- Haynie, D., Nansel, T., Eitel, P., Crump, A., Saylor, K., Yu, K., et al. (2001). Bullies, victims, and bully–victims: Distinct groups of at-risk youth. Journal of Early Adolescence, 21, 29–49.
- Hinde, R. A. (1979). Towards understanding relationships. London: Academic Press.
- Hinde, R. A. (1987). Individuals, relationships and culture: Links between ethology and the social sciences. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hinde, R. A. (1997). *Relationships*: A dialectical perspective. United Kingdom: Psychology Press.
- Hinde, R. A., C. Finkenauer, Auhagen, A. (2001). Relationships and the self-concept. *Personal Relationships*, *8*(2): 187-204.
- Hodges EV, Boivin M, Vitaro F, Bukowski WM. (1999). The power of friendship: Protection against an escalating cycle of peer victimization. Dev Psychol 35, 94–101.

- Isernhagen, J., & Harris, S. (2004). A comparison of bullying in four rural middle and high schools. *The Rural Educator*, *25*(3), 5-13.
- Juvonen, J. J. & Wentzel, K. R. (1996). *Social motivation: Understanding children's school adjustment*. New York: Cambridge University Press.
- Kowalski R.M., Limber, S.P. (2007). Electronic bullying among middle school students. J Adolesc Health;41(Suppl):S22–30.
- Laterman, I. (2000). *Violência e incivilidade na escola. Nem vitimas nem culpados.* Florianópolis: Letras Contemporâneas.
- Levisky, D. L. (org.) (1997). *Adolescência e Violência: conseqüências da realidade brasileira*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Lisboa, C.S.M. (2002). Estratégias de *copying* de crianças vítimas e não vitimas de violência domestica. *Psicologia*: Reflexão e Critica, 15, 345-62.
- Lopes Neto, A. A. (2005). Bullying comportamento agressivo entre estudantes. *Jornal de Pediatria*, *81*(5 Supl), 164-172.
- Mascarenhas, S. (2006). Gestão do *bullying* e da indisciplina e qualidade do bem-estar psicossocial de docentes e discentes do Brasil (Rondônia). *Psicologia, Saúde & Doenças, 7*(1), 95- 107.
- Matos, M. G. de & Gonçalves, S. M. P. (2009). Bullying nas Escolas: Comportamentos e Percepções. *Psic., Saúde & Doenças*, 10 (1), 3-15.
- Martins, M. J. D. (2005). Agressaõ e vitimação entre adolescentes, em contexto escolar: Um estudo empírico. *Análise Psicológica*. 4 (XXIII): 401-425
- Mestry, R.; Merwe, M. van der & Squelch, J. (2006). Bystander behaviour of school children observing bullying. *SA-eDUC JOURNAL*, 3(2), 46-59.
- Monks, C.P., Smith, P.K., Naylor, P., Barter, C., Ireland, J.L. & Coyne, I. (2009). Bullying in different contexts: Commonalities, differences and the role of theory. *Aggression and Violent Behavior*, *14*, 146–156.
- Murray, C., & Greenberg, M. T. (2000). Children's relationship with teachers and bonds with school: An investigation of patterns and correlates in middle childhood. *Journal of School Psychology*, 38, 423 - 445.
- Nansel, T. R., Craig, W., Overpeck, M. D., Saluja, G., & Ruan, W. J. (2004) The Health Behavior in School-Aged Children Bullying Analyses Working Group. Crossnational consistency in the relationship between bullying behaviors and psychosocial adjustment. Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine, 158, 730–736.
- Naylor, P., Cowie, H., & del Rey, R. (2001). Coping strategies of secondary school children in response to being bullied. *Child Psychology and Psychiatry Review*, 6, 114–120.
- Oliveira, F. F. de & Votre, S. J. (2006). Bullying nas aulas de educação física. *Movimento*, Porto Alegre, 12 (02), 173-197.
- O'Moore, M. (2000). Critical issues for teacher training to counter bullying and victimisation in Ireland. *Aggressive Behavior*, *26*, 99–111.

- Owens L, Shute R, Slee P. (2000) "Guesswhat I just heard!": Indirect aggression among teenage girls in Australia. Aggressive Behav;26:67–83.
- Pasquali, L. (2003). *Psicometria: teoria dos testes na Psicologia e na Educação*. Petrópolis: Vozes.
- Pereira, B. O. (2002). Para uma escola sem violência: Estudo e prevenção das práticas agressivas entre crianças. Porto, Portugal: Imprensa Portuguesa.
- Pizarro, H. C., & Jiménez, M. I. (2007). Maltrato entre iguales en la escuela costarricense. *Revista Educación*, 31(1), 135-144.
- Ramírez, F. C. (2001). Variables de personalidade asociadas en la dinámica *bullying* (agresores versus víctimas) en niños y niñas de 10 a 15 años. *Anales de Psicologia*, 17(1), 37-43.
- Rigby, K. (2003). Consequences of Bullying in Schools. *Canadian Journal of Psychiatry*, *48* (9), 583-590.
- Rigby, K., & Slee, P. T. (1995). *Manual for the Peer Relations Questionnaire* (3rd ed.). Adelaide: The University of South Australia.
- Salmivalli, C. (2010) Bullying and the peer group: A review. *Aggression and Violent Behavior*, *15*, 112–120
- Salmivalli, C., & Isaacs, J. (2005). Prospective relations among victimization, rejection, friendlessness, and children's self- and peer-perceptions. Child Development, 76, 1161–1171.
- Salmon, G., James, A., & Smith, D. M. (1998). Bullying in schools: Self reported anxiety, depression, and self esteem in secondary school children. *British Medical Journal*, *317*, 924-925.
- Silva, A. M. M. (1997) A Violência na Escola: A Percepção dos Alunos e Professores. Série Idéias n. 28. São Paulo: FDE. p.253-267.
- Smith, P. K., &Watson, D. (2004). Evaluation of the CHIPS (ChildLine in Partnership with Schools) programme. Research report RR570, DfES publications, PO Box 5050, Sherwood Park, Annesley, Nottingham NG15 0DJ, U. K.
- Sposito, M. P. (2001). Um breve balanço da pesquisa sobre violência escolar no Brasil. *Educação e Pesquisa*, 27(1), 87-103.
- Sweeting, H. & West, P. (2001) Being different: correlates of the experience of teasing and bullying at age 11. *Research Papers in Education* 16(3) 225-46.
- Tamar, F. (2008) Maltrato Entre Escolares (Bullying): Estrategias de Manejo que Implementan los Profesores al Interior del Establecimiento Escolar. Santiago: Pontificia Universidade Católica do Chile.
- Tognetta, L. R. (2008). Violência da escola X violência na escola. *Anais do VIII*Congresso Nacional de Educação da PUCPR EDUCERE e o III Congresso Ibero–Americano sobre Violências nas Escolas CIAVE. Curitiba: PUC.
- Tognetta, L. R. (2010). Bullying: de onde vem a Violência que assola a Escola? In: Garcia, A. (Org.). *Relacionamento Interpessoal: Uma perspectiva Interdisciplinar.* Vitória: ABPRI.
- Tognetta, L.R. & Bozza, T. L. (2010). Cyberbullying: quando a violência é virtual Um estudo sobre a incidência e sua relação com as representações de si em adolescentes.In: Guimaraes, Á. M. & Pacheco e Zan, D. D. *Caderno de*

- resumos do I Seminário Violar: Problematizando juventudes na contemporaneidade. Campinas, SP: FE/UNICAMP.
- Tognetta, L. R. P. & Vinha, T. P. (2008). Estamos em conflito, eu comigo e com você: uma reflexão sobre o bullying e suas causas afetivas. In: Cunha, J.L. & Dani, L.S.C.: Escola, conflitos e violências. Santa Maria: Ed. da UFSM.
- Tognetta, L. R. P. & Vinha, T. P. (2010). Até quando? Bullying na escola que prega a inclusão social. *Educação* Revista do Centro de Educação/Universidade Federal de Santa Maria.
- Twemlow, S. W.; Sacco, F. C. & Williams, P. (1996). A clinical and interactionist perspective on the bully-victim-bystander relationship. *Bulletin of Menniger Clinic*, 60 (3), 296-313.
- Veenstra, R.; Lindenberg, S.; Oldehinkel, A. J.; De Winter, A. F.; Verhulst, F. C. & Ormel, J. (2005). Bullying and Victimization in Elementary Schools: A Comparison of Bullies, Victims, Bully/Victims, and Uninvolved Preadolescents. Developmental Psychology, 41(4), 672–682.
- Wang, J., Iannotti, R.J. & Nansel, T.R. (2009). School Bullying Among Adolescents in the United States: Physical, Verbal, Relational, and Cyber. *Journal of Adolescent Health*, *45*, 368–375.
- Warren, K., Schoppelrey, S., Moberg, P., & McDonald, M. (2005). A model of contagion through competition in the aggressive behaviors of elementary school students. *Journal of Abnormal Child Psychology*, *33*(3), 283-292.
- Wentzel, K. R. (1997). Student motivation in middle school: The role of perceived pedagogical caring. *Journal of Educational Psychology*, 89, 411-419.
- Wentzel, K. R. (2002). Are effective teachers like good parents? Teaching styles and student adjustment in early adolescence. *Child Development*, 73, 287-301.
- Wentzel, K. R. (2003). Motivating students to behave in socially competent ways. *Theory Into Practice*, 42, 319-326.
- Williams, K., Chambers, M., Logan, S., & Robinson, D. (1996). Association of common health symptoms with bullying in primary school children. *British Medical Journal*, *313*, 17-19.
- Wolke, D.; Woods, S.; Stanford, K. & Schulz, H. (2001). Bullying and victimization of primary school children in England and Germany: Prevalence and school factors. *British Journal of Psychology*, 92, 673–696.
- Woods, S. & Wolke, D. (2004). Direct and relational bullying among primary school children and academic achievement. *Journal of School Psychology*, 42, 135-155.
- Young, S. (1998). The Support Group Approach to Bullying in Schools. *Educational Psychology*, *14*(1), 32-39.

## **ANEXOS**

## **ANEXO I**

#### Termo de Consentimento para Realização da Pesquisa – Instituição

Título da Pesquisa: O Relacionamento Professor-Aluno e o Bullying no Ensino

**Fundamental** 

Pesquisadora: Virginia de Oliveira Alves Passos

Orientador: Prof. Dr. Agnaldo Garcia

Instituição: UFES – Universidade Federal do Espírito Santo / PPGP – Programa de

Pós-Graduação em Psicologia

**Objetivo da Pesquisa:** Investigar a ocorrência de *bullying* e o papel do relacionamento interpessoal entre professores e alunos em sua causação, intensificação ou controle.

**Descrição do Procedimento:** Serão aplicados questionários a cada participante abordando aspectos referentes aos seus relacionamentos interpessoais na escola tanto com seus pares como também com os professores, e em seguida será solicitado a realização de uma redação sobre violência escolar.

**Benefícios:** Espera-se que os resultados contribuam para possibilidade de compreender de forma integrada a influência de relações interpessoais no contexto escolar, como também para analisar cientificamente diversos aspectos referentes a violência escolar e ao fenômeno *bullying*.

Análise de risco e sigilo: Todo o procedimento de pesquisa descrito seguirá rigorosamente os critérios éticos estabelecidos através da legislação que regulamenta pesquisas com seres humanos. Desse modo, os questionários serão aplicados de acordo com a técnica padrão, cientificamente reconhecida. Serão preservados o sigilo das informações e a identidade dos participantes, sendo que os registros das informações poderão ser utilizados para fins exclusivamente científicos e divulgação em congressos e publicações científicas, resguardando-se sempre o anonimato dos participantes. O participante terá liberdade de interromper ou desistir de sua participação em qualquer fase da pesquisa. Informações complementares e esclarecimentos quanto a dúvidas serão fornecidos pelo pesquisador em qualquer momento aos participantes e/ou a seus responsáveis. A previsão para os procedimentos descritos é de agosto de 2010 a junho de 2011.

#### Identificação do Responsável pela Instituição

Nome:	
RG: Órgão Emis	sor:
Cargo:	
Estando de acordo, assinam o pr	esente termo de consentimento em 02 (duas) vias
Responsável pala Instituição	Virginia de O. Alves Passos Pesquisadora
Recife/PE//	

## **ANEXO II**



**VIA DO PESQUISADOR** 

#### FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO VALE DO SÃO FRANCISCO

#### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Seu filho está sendo convidado (a) a participar de uma pesquisa que tem como objetivo investigar os relacionamentos interpessoais no Ensino Fundamental enfocando o relacionamento entre alunos e entre professores e alunos. Esta pesquisa faz parte das atividades desenvolvida pela Profa Virgínia de Oliveira Alves Passos, do curso de graduação em Psicologia da UNIVASF (Universidade Federal do Vale do São Francisco) em seu trabalho de Doutorado, realizado na UFES (Universidade Federal do Espírito Santo).

Será solicitada a realização de uma redação sobre violência escolar, e em seguida a preenchimento de um questionário abordando os relacionamentos interpessoais na escola tanto com os pares como também com os professores.

Espera-se que os resultados contribuam para melhor compreendermos a influência de relações interpessoais no contexto escolar, como também para analisar cientificamente diversos aspectos referentes à violência escolar.

As informações obtidas através dessa pesquisa serão confidencias e asseguramos o sigilo sobre sua participação. Os dados não serão divulgados de forma a possibilitar sua identificação. O participante terá liberdade de interromper ou desistir de sua participação na pesquisa. Informações complementares e esclarecimentos quanto a dúvidas serão fornecidos pelo pesquisador em qualquer momento aos participantes e/ou a seus responsáveis. A sua participação não implica em nenhum risco para sua integridade física, para sua vida escolar ou de qualquer outra natureza.

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para participar deste estudo. Portanto preencha, por favor, os itens que se seguem:

# Nome do participante:\_\_\_\_\_\_ Data de Nascimento: \_\_\_/\_\_\_/\_\_ Nome do responsável: \_\_\_\_\_ Estando de acordo, assino o presente termo de consentimento. Assinatura

Pesquisadora responsável:

Identificação do Participante

Virgínia de Oliveira Alves Passos – Fundação Universidade Federal do Vale do São Francisco Av. José de Sá Manicoba, S/N - Centro

CEP: 56304-917 - Petrolina/PE

E-mail: virginia.alves@univasf.edu.br

Telefone: 87 21016868 / 87 88238983



**VIA DO PARTICIPANTE** 

#### FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO VALE DO SÃO FRANCISCO

#### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Seu filho está sendo convidado (a) a participar de uma pesquisa que tem como objetivo investigar os relacionamentos interpessoais no Ensino Fundamental enfocando o relacionamento entre alunos e entre professores e alunos. Esta pesquisa faz parte das atividades desenvolvida pela Profa Virgínia de Oliveira Alves Passos, do curso de graduação em Psicologia da UNIVASF (Universidade Federal do Vale do São Francisco) em seu trabalho de Doutorado, realizado na UFES (Universidade Federal do Espírito Santo).

Será solicitada a realização de uma redação sobre violência escolar, e em seguida a preenchimento de um questionário abordando os relacionamentos interpessoais na escola tanto com os pares como também com os professores.

Espera-se que os resultados contribuam para melhor compreendermos a influência de relações interpessoais no contexto escolar, como também para analisar cientificamente diversos aspectos referentes à violência escolar.

As informações obtidas através dessa pesquisa serão confidencias e asseguramos o sigilo sobre sua participação. Os dados não serão divulgados de forma a possibilitar sua identificação. O participante terá liberdade de interromper ou desistir de sua participação na pesquisa. Informações complementares e esclarecimentos quanto a dúvidas serão fornecidos pelo pesquisador em qualquer momento aos participantes e/ou a seus responsáveis. A sua participação não implica em nenhum risco para sua integridade física, para sua vida escolar ou de qualquer outra natureza.

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para participar deste estudo. Portanto preencha, por favor, os itens que se seguem:

#### Identificação do Participante

Nome do participante:	
Data de Nascimento:// Nome do responsável:	
Estando de acordo, assino o presente termo	de consentimento.
Assinatura	

#### Pesquisadora responsável:

Virgínia de Oliveira Alves Passos – Fundação Universidade Federal do Vale do São Francisco Av. José de Sá Maniçoba, S/N - Centro

CEP: 56304-917 - Petrolina/PE

E-mail: virginia.alves@univasf.edu.br

Telefone: 87 21016868 / 87 88238983

# **ANEXO III**

## TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado a participar de um projeto de pesquisa sobre Relações Interpessoais na Escola. Sua participação é importante, porém, você não deve participar contra sua vontade. Leia atentamente as informações abaixo e faça, se desejar, qualquer pergunta para esclarecimento.

Pesquisadora responsável: Profª Virgínia de Oliveira Alves Passos.

O participante está ciente sobre os seguintes aspectos:

- 1. Objetivo principal da pesquisa;
- 2. Descrição da coleta de informações;
- 3. Ausência de riscos;
- 4. Benefícios da pesquisa;
- O seu nome será mantido em sigilo, e nenhuma informação que o identifique será divulgada nas publicações dos resultados;
- 6. Os alunos participarão voluntariamente da pesquisa não recebendo nenhum valor;
- 7. Você tem a liberdade de se recusar ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma.

Eu, DECLARO, que após convenientemente esclarecido pelo pesquisador e ter entendido o que me foi explicado, concordo voluntariamente em participar desta pesquisa.

Recife, de	de 2010	
Nome do participante:		
_	(participante)	-

## **ANEXO IV**

Você está participando como colaborador de uma a pesquisa sobre Relacionamento Interpessoal na Escola. Sua colaboração é muito importante, e você deve responder com atenção todas as questões considerando os acontecimentos ao longo deste ano.

<u>Parte I</u> - As suas respostas deverão ser dadas considerando acontecimentos entre <u>você e seus colegas</u> durante este ano. Para responder, você deve considerar a seguinte freqüência dos acontecimentos investigados:

- Poucas vezes: até quatro vezes ao longo do ano em curso.
- <u>Algumas vezes</u>: todo mês, com até duas vezes por mês.
- <u>Com freqüência</u>: toda semana (ou quase toda semana).

1) Ao longo deste a	ano, você agrediu fisio	camente algum colega	n por qualquer motivo	?
( ) Não, nenhuma vez.	( ) Sim, apenas uma vez.	( ) Sim, poucas vezes.	( ) Sim, algumas vezes.	( ) Sim, com freqüência.
2) Ao longo deste an	o, você <u>agrediu verba</u>	lmente algum colega	por qualquer motivo?	
( ) Não, nenhuma vez.	( ) Sim, apenas uma vez.	( ) Sim, poucas vezes.	( ) Sim, algumas vezes.	( ) Sim, com freqüência.
3) Ao longo deste an	o, você <u>provocou ou z</u>	zombou de algum col	ega?	
( ) Não, nenhuma vez.	( ) Sim, apenas uma vez.	( ) Sim, poucas vezes.	( ) Sim, algumas vezes.	( ) Sim, com freqüência.
	o, você <u>impediu</u> algui grupo, festas, ativida		em atividades com o	utros colegas da
( ) Não, nenhuma vez.	( ) Sim, apenas uma vez.	( ) Sim, poucas vezes.	( ) Sim, algumas vezes.	( ) Sim, com freqüência.
5) Ao longo deste an	o, você <u>sofreu agress</u>	<u>ão física</u> de algum col	ega?	
( ) Não, nenhuma vez.	( ) Sim, apenas uma vez.	( ) Sim, poucas vezes.	( ) Sim, algumas vezes.	( ) Sim, com freqüência.
6) Ao longo deste an	o, você <u>sofreu agress</u>	<u>ăo verbal</u> de algum co	lega?	
( ) Não, nenhuma vez.	( ) Sim, apenas uma vez.	( ) Sim, poucas vezes.	( ) Sim, algumas vezes.	( ) Sim, com freqüência.
7) Ao longo deste an	o, você <u>sofreu provoc</u>	ações continuadas de	algum colega?	
( ) Não, nenhuma vez.	( ) Sim, apenas uma vez.	( ) Sim, poucas vezes.	( ) Sim, algumas vezes.	( ) Sim, com freqüência.
	o, você <u>foi impedido</u> grupo, festas, ativida		participar de atividad	es com os colegas da
( ) Não, nenhuma vez.	( ) Sim, apenas uma vez.	( ) Sim, poucas vezes.	( ) Sim, algumas vezes.	( ) Sim, com freqüência.
9) Ao longo deste an	o, você <u>presenciou</u> al	gum colega ou amigo	sofrer agressão física	de outro colega?
( ) Não, nenhuma vez.	( ) Sim, apenas uma vez.	( ) Sim, poucas vezes.	( ) Sim, algumas vezes.	( ) Sim, com freqüência.

10) Ao longo deste a	ano, você <u>presenciou</u> a	algum colega ou amig	o sofrer <u>agressão verb</u>	oal de outro colega?
( ) Não, nenhuma vez.	( ) Sim, apenas uma vez.	( ) Sim, poucas vezes.	( ) Sim, algumas vezes.	( ) Sim, com freqüência.
11) Ao longo deste a	ano, você <u>presenciou</u> a	algum colega sofrer <u>p</u>	rovocações continuad	as de outro colega?
( ) Não, nenhuma vez.	( ) Sim, apenas uma vez.	( ) Sim, poucas vezes.	( ) Sim, algumas vezes.	( ) Sim, com freqüência.
			n <u>pedido</u> por outros col m grupo, festas, ativid	
( ) Não, nenhuma vez.	( ) Sim, apenas uma vez.	( ) Sim, poucas vezes.	( ) Sim, algumas vezes.	( ) Sim, com freqüência.
entre você e o profes		ue você ache que tem	derando acontecimentum bom relacionamento publicamente?	
( ) Não, nenhuma vez.	( ) Sim, apenas uma vez.	( ) Sim, poucas vezes.	( ) Sim, algumas vezes.	( ) Sim, com freqüência.
2) Ao longo deste longo da aula?	ano, este(a) professor	r(a) foi atencioso qua	ndo você fez comentá	ários ou perguntas ao
( ) Não, nenhuma vez.	( ) Sim, apenas uma vez.	( ) Sim, poucas vezes.	( ) Sim, algumas vezes.	( ) Sim, com freqüência.
3) Ao longo deste	ano, este(a) professor	(a) demonstrou intere	sse nas atividades real	lizadas por você?
( ) Não, nenhuma vez.	( ) Sim, apenas uma vez.	( ) Sim, poucas vezes.	( ) Sim, algumas vezes.	( ) Sim, com freqüência.
,	guntando respostas		articipação ao longo vidades, esclarecendo	,
( ) Não, nenhuma vez.	( ) Sim, apenas uma vez.	( ) Sim, poucas vezes.	( ) Sim, algumas vezes.	( ) Sim, com freqüência.
5) Ao longo deste	ano, você recebeu apo	oio deste(a) professor(	(a) em alguma situação	0?
( ) Não, nenhuma vez.	( ) Sim, apenas uma vez.	( ) Sim, poucas vezes.	( ) Sim, algumas vezes.	( ) Sim, com frequência.
6) Ao longo deste	ano, este(a) professor	(a) ficou indiferente a	seu comportamento r	na sala?
( ) Não, nenhuma vez.	( ) Sim, apenas uma vez.	( ) Sim, poucas vezes.	( ) Sim, algumas vezes.	( ) Sim, com freqüência.
7) Ao longo deste	ano, este(a) professor	(a) expôs você a algui	ma situação constrang	edora na sala?
( ) Não, nenhuma vez.	( ) Sim, apenas uma vez.	( ) Sim, poucas vezes.	( ) Sim, algumas vezes.	( ) Sim, com freqüência.

8)	U	e ano, este(a) profess er que você não fez a um resultado)?	` '	· · · · · · · · · · · · · · · · · · ·	
( ) vez.		( ) Sim, apenas uma vez.	( ) Sim, poucas vezes.	( ) Sim, algumas vezes.	( ) Sim, com freqüência.
9)	_	este ano, este(a) pervisão/direção?	professor(a) enca	aminhou você par	ra a equipe da
( ) vez.	Não, nenhuma	( ) Sim, apenas uma vez.	( ) Sim, poucas vezes.	( ) Sim, algumas vezes.	( ) Sim, com frequência.
10)	Ao longo deste	ano, este(a) professor(	a) solicitou que você	se retirasse da sala du	rante a aula?
( ) vez.	Não, nenhuma	( ) Sim, apenas uma vez.	( ) Sim, poucas vezes.	( ) Sim, algumas vezes.	( ) Sim, com frequência.
11)		ano, este(a) professor le suspender de suas a		a a você (de ser repro	vado, de convidar os
( ) vez.		( ) Sim, apenas uma vez.	( ) Sim, poucas vezes.	( ) Sim, algumas vezes.	( ) Sim, com frequência.
12)	por você (na	ano, este(a) professore aprendizagem, no com outros professore	comportamento, no		
( ) vez.	Não, nenhuma	( ) Sim, apenas uma vez.	( ) Sim, poucas vezes.	( ) Sim, algumas vezes.	( ) Sim, com freqüência.
13)	Ao longo deste agredindo)?	e ano, este(a) profes	ssor(a) entrou em c	onflito com você (d	discutindo, gritando,
( ) vez.	Não, nenhuma	( ) Sim, apenas uma vez.	( ) Sim, poucas vezes.	( ) Sim, algumas vezes.	( ) Sim, com freqüência.
14)	Ao longo deste a	ano, este(a) professor(	a) provocou ou incen	tivou o conflito entre	você e seus colegas?
( ) vez.	Não, nenhuma	( ) Sim, apenas uma vez.	( ) Sim, poucas vezes.	( ) Sim, algumas vezes.	( ) Sim, com freqüência.
15)	Ao longo deste colegas?	e ano, este(a) profess	or(a) ) foi omisso e	m relação a conflito	s entre você e seus
( ) vez.	Não, nenhuma	( ) Sim, apenas uma vez.	( ) Sim, poucas vezes.	( ) Sim, algumas vezes.	( ) Sim, com freqüência.
16)	Ao longo deste colegas?	ano, este(a) professo	r(a) tomou partido en	m situações de confli	to entre você e seus
( ) vez.	Não, nenhuma	( ) Sim, apenas uma vez.	( ) Sim, poucas vezes.	( ) Sim, algumas vezes.	( ) Sim, com freqüência.
17)		ano, este(a) professor conflitos com seus co		ão e a resolução de co	onflitos quando você
( )	Não, nenhuma	( ) Sim, apenas	( ) Sim, poucas	( ) Sim, algumas	( ) Sim, com

vez.	uma vez.	vezes.	vezes.	freqüência.
18) Ao longo deste	ano, este(a) professor(	(a) manteve clima de i	não-violência entre vo	ocê e seus colegas?
( ) Não, nenhuma vez.	( ) Sim, apenas uma vez.	( ) Sim, poucas vezes.	( ) Sim, algumas vezes.	( ) Sim, com freqüência.
19) Ao longo deste seus colegas?	ano, este(a) professor(	(a) incentivou a comp	reensão, tolerância e	amizade entre você e
( ) Não, nenhuma vez.	( ) Sim, apenas uma vez.	( ) Sim, poucas vezes.	( ) Sim, algumas vezes.	( ) Sim, com freqüência.
entre seus colegas de relacionamento com	próximas respostas de e turma em geral e o n ele (ou ela).	nesmo professor (ou p	orofessora) que você a	che que tem um <u>bom</u>
agredindo)?	uno, este(u) professo	or(a) chiroa chi com	nto com os aranos (	discuttido, girtundo,
( ) Não, nenhuma vez.	( ) Sim, apenas uma vez.	( ) Sim, poucas vezes.	( ) Sim, algumas vezes.	( ) Sim, com freqüência.
2) Ao longo deste	ano, este(a) professor(	a) provocou ou incen	tivou o conflito entre	os alunos?
( ) Não, nenhuma vez.	( ) Sim, apenas uma vez.	( ) Sim, poucas vezes.	( ) Sim, algumas vezes.	( ) Sim, com freqüência.
3) Ao longo deste	ano, este(a) professor(	a) foi omisso em rela	ção a conflitos entre a	lunos?
( ) Não, nenhuma vez.	( ) Sim, apenas uma vez.	( ) Sim, poucas vezes.	( ) Sim, algumas vezes.	( ) Sim, com freqüência.
4) Ao longo deste	ano, este(a) professor(	a) tomou partido nos	conflitos entre alunos	?
( ) Não, nenhuma vez.	( ) Sim, apenas uma vez.	( ) Sim, poucas vezes.	( ) Sim, algumas vezes.	( ) Sim, com freqüência.
5) Ao longo deste conflitos entre a	ano, este(a) professo llunos?	r(a) buscou a negoci	ação e a resolução do	e conflitos diante de
( ) Não, nenhuma vez.	( ) Sim, apenas uma vez.	( ) Sim, poucas vezes.	( ) Sim, algumas vezes.	( ) Sim, com freqüência.
6) Ao longo deste	ano, este(a) professor(	(a) manteve clima de i	não-violência entre os	alunos?
( ) Não, nenhuma vez.	( ) Sim, apenas uma vez.	( ) Sim, poucas vezes.	( ) Sim, algumas vezes.	( ) Sim, com freqüência.
7) Ao longo deste entre os alunos?	ano, este(a) professor	r(a) criou e manteve	clima de competitivio	dade e agressividade
( ) Não, nenhuma vez.	( ) Sim, apenas uma vez.	( ) Sim, poucas vezes.	( ) Sim, algumas vezes.	( ) Sim, com freqüência.

8) Ao longo dest conflitos entre	· · ·	ssor(a) negou possib	ilidade de envolvime	nto em situações de
( ) Não, nenhuma vez.	( ) Sim, apenas uma vez.	( ) Sim, poucas vezes.	( ) Sim, algumas vezes.	( ) Sim, com freqüência.
9) Ao longo deste alunos?	e ano, este(a) profess	or(a) incentivou a co	ompreensão, tolerânci	a e amizade entre os
( ) Não, nenhuma vez.	( ) Sim, apenas uma vez.	( ) Sim, poucas vezes.	( ) Sim, algumas vezes.	( ) Sim, com freqüência.
				itos, durante este ano, to difícil com ele (ou
	ano, este(a) professor	(a) fez elogios a você	publicamente?	
( ) Não, nenhuma vez.	( ) Sim, apenas uma vez.	( ) Sim, poucas vezes.	( ) Sim, algumas vezes.	( ) Sim, com freqüência.
02) Ao longo deste longo da aula?	ano, este(a) professo	r(a) foi atencioso qua	ando você fez comenta	ários ou perguntas ao
( ) Não, nenhuma vez.	( ) Sim, apenas uma vez.	( ) Sim, poucas vezes.	( ) Sim, algumas vezes.	( ) Sim, com freqüência.
03) Ao longo deste	ano, este(a) professor	(a) demonstrou interes	sse nas atividades real	izadas por você?
( ) Não, nenhuma vez.	( ) Sim, apenas uma vez.	( ) Sim, poucas vezes.	( ) Sim, algumas vezes.	( ) Sim, com freqüência.
	e ano, este(a) profess ndo respostas encontr			da aula (solicitando pedindo comentários,
( ) Não, nenhuma vez.	( ) Sim, apenas uma vez.	( ) Sim, poucas vezes.	( ) Sim, algumas vezes.	( ) Sim, com freqüência.
05) Ao longo deste	ano, você recebeu apo	pio deste(a) professor(	(a) em alguma situação	ο?
( ) Não, nenhuma vez.	( ) Sim, apenas uma vez.	( ) Sim, poucas vezes.	( ) Sim, algumas vezes.	( ) Sim, com freqüência.
06) Ao longo deste	ano, este(a) professor	(a) ficou indiferente a	seu comportamento n	a sala?
( ) Não, nenhuma vez.	( ) Sim, apenas uma vez.	( ) Sim, poucas vezes.	( ) Sim, algumas vezes.	( ) Sim, com freqüência.
07) Ao longo deste	ano, este(a) professor	(a) expôs você a algui	na situação constrang	edora na sala?
( ) Não, nenhuma vez.	( ) Sim, apenas uma vez.	( ) Sim, poucas vezes.	( ) Sim, algumas vezes.	( ) Sim, com freqüência.

	e você não fez a tare		e você ou de algo q cê realizou alguma at	
( ) Não, nenhuma vez.	( ) Sim, apenas uma vez.	( ) Sim, poucas vezes.	( ) Sim, algumas vezes.	( ) Sim, com freqüência.
09) Ao longo coordenação/supervi	deste ano, este(a) são/direção?	professor(a) end	caminhou você pa	ra a equipe da
( ) Não, nenhuma vez.	( ) Sim, apenas uma vez.	( ) Sim, poucas vezes.	( ) Sim, algumas vezes.	( ) Sim, com freqüência.
10) Ao longo deste a	no, este(a) professor(a	a) solicitou que você	se retirasse da sala dui	rante a aula?
( ) Não, nenhuma vez.	( ) Sim, apenas uma vez.	( ) Sim, poucas vezes.	( ) Sim, algumas vezes.	( ) Sim, com freqüência.
	ano, este(a) professor( spender de suas aulas)		a a você (de ser repro	vado, de convidar os
( ) Não, nenhuma vez.	( ) Sim, apenas uma vez.	( ) Sim, poucas vezes.	( ) Sim, algumas vezes.	( ) Sim, com freqüência.
	lizagem, no comporta		úblicos de alguma difi nento com os colegas	
( ) Não, nenhuma vez.	( ) Sim, apenas uma vez.	( ) Sim, poucas vezes.	( ) Sim, algumas vezes.	( ) Sim, com freqüência.
13) Ao longo dest agredindo)?	e ano, este(a) profe	ssor(a) entrou em o	conflito com você (c	discutindo, gritando,
( ) Não, nenhuma vez.	( ) Sim, apenas uma vez.	( ) Sim, poucas vezes.	( ) Sim, algumas vezes.	( ) Sim, com freqüência.
14) Ao longo deste a	no, este(a) professor(a	a) provocou ou incen	tivou o conflito entre v	você e seus colegas?
( ) Não, nenhuma vez.	( ) Sim, apenas uma vez.	( ) Sim, poucas vezes.	( ) Sim, algumas vezes.	( ) Sim, com freqüência.
15) Ao longo deste a	no, este(a) professor(a	a)) foi omisso em rel	ação a conflitos entre	você e seus colegas?
( ) Não, nenhuma vez.	( ) Sim, apenas uma vez.	( ) Sim, poucas vezes.	( ) Sim, algumas vezes.	( ) Sim, com freqüência.
16) Ao longo deste colegas?	ano, este(a) professo	r(a) tomou partido e	m situações de confli	to entre você e seus
( ) Não, nenhuma vez.	( ) Sim, apenas uma vez.	( ) Sim, poucas vezes.	( ) Sim, algumas vezes.	( ) Sim, com freqüência.
	ano, este(a) professor( litos com seus colegas		ção e a resolução de co	onflitos quando você
( ) Não, nenhuma	( ) Sim. anenas	( ) Sim. poucas	( ) Sim. algumas	( ) Sim. com

vez.	uma vez.	vezes.	vezes.	freqüência.
18) Ao longo deste a	no, este(a) professor(a	a) manteve clima de n	ão-violência entre voo	cê e seus colegas?
( ) Não, nenhuma vez.	( ) Sim, apenas uma vez.	( ) Sim, poucas vezes.	( ) Sim, algumas vezes.	( ) Sim, com frequência.
19) Ao longo deste a seus colegas?	no, este(a) professor(	a) incentivou a compr	reensão, tolerância e a	amizade entre você e
( ) Não, nenhuma vez.	( ) Sim, apenas uma vez.	( ) Sim, poucas vezes.	( ) Sim, algumas vezes.	( ) Sim, com freqüência.

 $\underline{Parte\ V}$  - As suas próximas respostas deverão ser dadas considerando acontecimentos, durante este ano, entre  $\underline{seus\ colegas\ de\ turma}$  em geral e o mesmo professor (ou professora) que você ache que tem um  $\underline{relacionamento\ difícil\ }$  com ele (ou ela).

1)	Ao longo deste agredindo)?	ano, este(a) profess	or(a) entrou em con	flito com os alunos (	discutindo, gritando
( ) vez		( ) Sim, apenas uma vez.	( ) Sim, poucas vezes.	( ) Sim, algumas vezes.	( ) Sim, com freqüência.
2)	Ao longo deste	ano, este(a) professor	(a) provocou ou incer	ntivou o conflito entre	os alunos?
( ) vez		( ) Sim, apenas uma vez.	( ) Sim, poucas vezes.	( ) Sim, algumas vezes.	( ) Sim, com freqüência.
3)	Ao longo deste	ano, este(a) professor	(a) foi omisso em rela	ação a conflitos entre a	alunos?
( ) vez		( ) Sim, apenas uma vez.	( ) Sim, poucas vezes.	( ) Sim, algumas vezes.	( ) Sim, com freqüência.
4)	Ao longo deste	ano, este(a) professor	(a) tomou partido nos	conflitos entre alunos	??
( ) vez	Não, nenhuma	( ) Sim, apenas uma vez.	( ) Sim, poucas vezes.	( ) Sim, algumas vezes.	( ) Sim, com freqüência.
5)	Ao longo deste conflitos entre a		or(a) buscou a negoc	iação e a resolução d	e conflitos diante de
( ) vez		( ) Sim, apenas uma vez.	( ) Sim, poucas vezes.	( ) Sim, algumas vezes.	( ) Sim, com freqüência.
6)	Ao longo deste	ano, este(a) professor	(a) manteve clima de	não-violência entre os	s alunos?
( ) vez		( ) Sim, apenas uma vez.	( ) Sim, poucas vezes.	( ) Sim, algumas vezes.	( ) Sim, com freqüência.
7)	Ao longo deste entre os alunos?	· · · •	or(a) criou e manteve	clima de competitivi	dade e agressividade
( ) vez		( ) Sim, apenas uma vez.	( ) Sim, poucas vezes.	( ) Sim, algumas vezes.	( ) Sim, com freqüência.
8)	Ao longo deste conflitos entre a		sor(a) negou possibi	lidade de envolvime	nto em situações de
( ) vez		( ) Sim, apenas uma vez.	( ) Sim, poucas vezes.	( ) Sim, algumas vezes.	( ) Sim, com freqüência.
9)	Ao longo deste alunos?	ano, este(a) professo	or(a) incentivou a co	empreensão, tolerância	a e amizade entre os
( ) vez		( ) Sim, apenas uma vez.	( ) Sim, poucas vezes.	( ) Sim, algumas vezes.	( ) Sim, com freqüência.

Agradecemos sua participação como colaborador da pesquisa.

Você pode acrescentar, no verso da folha, algo que você ache importante e que não foi ainda perguntado.

## ANEXO V

Tabela - Envolvimento em agressão, nas diferentes formas de agressão, no relacionamento entre os pares

Nenhum envolvimento <sup>1</sup>				Nenhu	Nenhum envolvimento <sup>1</sup>	to¹			
		Autor			Alvo			Testemunha	
	Nenhuma vez	Apenas uma vez	M	Nenhuma vez	Apenas uma vez	W	Nenhuma vez	Apenas uma vez	M
Agressão física	70,2%	14,5%	84,7%	%5'89	12,9%	81,5%	31,5%	19,4%	20,8%
Agressão verbal	33,1%	20,2%	23,3%	21,0%	16,9%	37,9%	16,1%	10,5%	%9'92
Provocação	46,0%	16,9%	%6′29	44,4%	14,5%	28,9%	25,0%	%6′8	33,9%
Exclusão	%0′62	12,9%	91,9%	%8'59	19,4%	84,7%	32,3%	14,5%	46,8%

1. Consideramos Nenhum Envolvimento as respostas Nenhuma vez e Apenas uma vez.

						Maior en	Maior envolvimento <sup>2</sup>					
		ď	Autor				Alvo			Test	Testemunha	
	Poucas	Algumas	Com freqüência	M	Poucas	Algumas	Com freqüência	M	Poucas	Algumas	Com freqüência	M
Agressão física	8,9%	2,6%	%8'0	15,3%	%6′8	7,3%	2,4%	18,6%	18,5%	18,5%	12,1%	49,1%
Agressão verbal	29,0%	11,3%	2,6%	45,9%	33,9%	16,1%	12,1%	62,1%	19,4%	24,2%	78,0%	72,9%
Provocação	25,0%	2,6%	2,6%	36,2%	23,4%	%6'8	%6′8	41,2%	21,8%	21,8%	21,8%	65,4%
Exclusão	2,6%	1,6%	%0	7,2%.	%5′9	%9'5	3,2%	15,3%	27,4%	12,1%	12,9%	52,4%
Considerance Major Enterlyments or remother indicated major from Sania Dance and and an analysis of sania 184 due to sana at d	Anine Passabili	and an open	or obaccipal pater	alor from S	. Douge	and late and	and or sounds out	ado one o	Maria Alan	of) some some	of or one of the	direct sector

2. Consideramos Maior Envolvimento as respostas indicando maior frequência: Poucas vezes (até quatro vezes ao longo do ano em curso); Algumas vezes (todo mês, com até duas vezes por mês); Com frequência (toda semana ou quase toda semana)

## **ANEXO VI**

Tabelas comparativas dos Aspectos Positivos e dos Aspectos Negativosreferentes ao Professor com *Bom Relacionamento* e ao Professor com *Bom Relacionamento* Difícil

Tabela - Aspectos positivos referentes ao Professor com Bom Relacionamento e ao Professor com Relacionamento Difícil

	Nunca Bom	Nunca Difícil	Apenas uma vez Bom	Apenas uma vez Difícil	Poucas vezes Bom	Poucas vezes Difícil	Algumas vezes Bom	Algumas vezes Difícil	Com frequência Bom	Com frequência Difícil
Fez elogios a você publicamente?	14,5%	37,1%	11,3%	21,0%	17,7%	13,7%	29,8%	15,3%	25,8%	10,5%
Foi atencioso quando você fez comentários ou perguntas ao longo da aula?	4,8%	21,0%	4,8%	10,5%	17,7%	27,4%	14,5%	%L'6	57,3%	29,8%
Demonstrou interesse nas atividades realizadas por você?	7,3%	28,2%	6,5%	14,5%	12,9%	19,4%	25,0%	18,5%	46,8%	18,5%
Solicitou sua participação ao longo da aula?	%5'9	29,8%	2,6%	14,5%	16,1%	21,0%	32,3%	14,5%	38,7%	19,4%
Você recebeu apoio deste(a) professor(a) em alguma situação	18,5%	44,4%	7,3%	11,3%	15,3%	15,3%	25,0%	13,7%	33,1%	13,7%
Tomou partido em situações de conflito entre você e seus colegas? $^{1}$	20,0%	54,8%	15,3%	15,3%	15,3%	9.7%	8,1%	2,6%	8,9%	12,9%
Buscou a negociação e a resolução de conflitos quando você se envolveu em conflitos com seus colegas?	41,1%	44,4%	12,1%	14,5%	13,7%	12,9%	%6'8	%6'8	21,8%	16,9%
Manteve clima de não-violência entre você e seus colegas?	18,5%	28,2%	10,5%	7,3%	%6'8	13,7%	%5'9	4,0%	54,0%	46,0%
Incentivou a compreensão, tolerância e amizade entre você e seus colegas?	10,5%	29,0%	8,1%	4,8%	%6'8	12,1%	15,3%	%L'6	55,6%	41,9%
Tomou partido nos conflitos entre alunos? <sup>1</sup>	33,1%	47,6%	8,1%	10,5%	16,9%	10,5%	13,7%	10,5%	25,0%	19,4%
Buscou a negociação e a resolução de conflitos diante de conflitos entre alunos?	12,9%	23,4%	7,3%	14,5%	12,9%	14,5%	18,5%	12,9%	47,6%	33,9%
Manteve clima de não-violência entre os alunos?	13,7%	20,2%	4,0%	12,1%	7,3%	10,5%	12,1%	11,3%	62,1%	44,4%
Incentivou a compreensão, tolerância e amizade entre os alunos?	16,1%	16,1%	2,6%	12,9%	7,3%	12,9%	8,9%	14,5%	%5'09	42,7%