

**MAYARA DE OLIVEIRA PERES**

**Bullying e relações sociais:  
Propostas de Intervenção.**

Campinas

2014

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA**

**MAYARA DE OLIVEIRA PERES**

## **Bullying e relações sociais: Propostas de intervenção.**

**Orientador: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Elaine Prodócimo**

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) apresentado à Secretaria de Graduação da Faculdade de Educação Física da Universidade Estadual de Campinas para obtenção de título de Licenciada em Educação Física.

ESTE EXEMPLAR CORRESPONDE À VERSÃO FINAL DA MONOGRAFIA DEFENDIDA PELA ALUNA MAYARA DE OLIVEIRA PERES E ORIENTADA PELO PROF<sup>a</sup>. DR<sup>a</sup> ELAINE PRODÓCIMO

---

Assinatura da orientadora

Campinas, 2014

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA POR  
DULCE INES LEOCÁDIO DOS SANTOS AUGUSTO – CRB8/4991  
BIBLIOTECA “PROF. ASDRUBAL FERREIRA BATISTA”  
FEF - UNICAMP

P415b Peres, Mayara de Oliveira, 1990-  
Bullying e relações sociais: propostas de intervenção /  
Mayara de Oliveira Peres. -- Campinas, SP: [s.n], 2014.

Orientador: Elaine Prodócimo.  
Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) –  
Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação  
Física.

1. Bullying. 2. Relações sociais. 3. Intervenção. 4. Violência  
escolar. I. Prodócimo, Elaine. II. Universidade Estadual de  
Campinas. Faculdade de Educação Física. III. Título.

Informações para Biblioteca Digital

**Título em inglês:** Bullying and social relationships: proposals for intervention.

**Palavras-chave em inglês:**

Bullying

Social relationships

Intervention

School violence

**Banca Examinadora:**

Elaine Prodócimo [Orientador]

Alessandra Caetano

**Data da defesa:** 07-07-2014

**Graduação:** Licenciado em Educação Física

## COMISSÃO EXAMINADORA

Elaine Prodócimo

**Orientadora**

Alessandra Caetano

Dedico essa monografia a quem aventura-se pelo mundo da educação, a quem acredita no poder da construção coletiva e a quem luta para que as diferenças sejam reconhecidas como atrativos e não pejorativos.

## AGRADECIMENTOS

*Estes agradecimentos vão às pessoas que me ajudaram a crescer no âmbito pessoal, social, profissional e psicológico.*

*Agradeço a quem auxiliou na construção da pessoa que sou hoje. Agradeço primeiramente a minha família que sempre apoiou minhas escolhas, nunca julgou meu curso, que vibrou com cada conquista e consolou nos momentos difíceis. É disso que eu precisava de vocês. E principalmente agradeço aos meus pais por me fortalecerem cada vez que os vejo sorrindo.*

*À Academia Corpo Atlético por entender e aceitar minha ausência.*

*À universidade, não o espaço físico e sim as pessoas que a constroem. As vivências que tive aqui com toda a certeza me transformaram em outra pessoa, mais crítica, com outros pontos de vistas, com outros ideais e visão do mundo. Por isso, agradeço a vocês funcionários públicos e terceirizados, docentes e discentes, por fazerem essa universidade se mover, por dar vida, por transbordar discussão e por gerar novas esperanças. Se não fosse pelos questionamentos de outros alunos em aula, se não fosse os professores colocarem dúvidas em minha cabeça, se não fosse os funcionários garantirem o funcionamento da faculdade, se não fossem as festas, as risadas, as trocas de experiências, o grupo de estudos, as aulas, as saídas após as aulas, os estágios, as extensões, as bolsas, as greves, as mesas, os fóruns, as assembleias e suas discussões, se não fosse todos os que lutam e que insistem em uma universidade pública de qualidade eu não seria a pessoa que hoje me orgulho ser.*

*Não posso deixar de citar quem agiu mais diretamente durante este meu percurso. Amigos e amigas da universidade, obrigada por ouvirem minhas inquietações, por me escolherem para fazer trabalho em grupo, por terem paciência em explicar quando eu não entendia, por rirem das minhas doidices, por me agüentarem em suas casas, por me chamarem pra festa e por comerem batata, sorvete, chocolate e comida mexicana. Eu certamente tenho orgulho das amizades que fiz, pois sei que são pessoas e profissionais grandiosos.*

*Às amigas de infância por serem minha base sólida na qual sempre posso confiar. Nossa amizade é como as estrelas, lembram?*

*Ao menino que disse que eu simplesmente não deveria acreditar em tudo que me falavam e que deveria eu mesma buscar as verdades.*

*Ao meu irmão por ver o mundo como ele é antes de mim, eu também aprendi(o) com você.*

*À Prof.<sup>a</sup> M.<sup>a</sup> Alessandra Caetano, minha banca, pela disponibilidade e por me mostrar que é possível dar aulas, pesquisar, participar de grupos e seguir academicamente.*

*À Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Elaine Prodócimo, minha orientadora, por ser uma professora que nos dá inspiração do início ao fim da faculdade. Agradeço imensamente a oportunidade de ser sua aluna e hoje sua orientanda.*

*Obrigada.*

*"Por um mundo onde sejamos socialmente iguais,  
humanamente diferentes e totalmente livres"*

*Rosa Luxemburgo*

PERES, MAYARA DE OLIVEIRA. Bullying e relações sociais: Proposta de intervenção. 2014. 111 f. Trabalho de conclusão de curso (Graduação em Educação Física). Faculdade de Educação Física. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2014.

## RESUMO

O bullying é um tipo de violência escolar que surge a partir de um conjunto de ações, exercidas por uma única pessoa ou um grupo, que utilizam da força física, psicológica ou verbal, repetidamente e na intenção de causar algum sofrimento ao alvo. Mesmo com o aumento crescente de estudos sobre o assunto ainda encontramos poucas formas de avaliação e intervenção nesse contexto. O objetivo da pesquisa foi de identificar e analisar a presença do bullying, as relações sócio-afetivas e os papéis sociais existentes em um grupo de alunos de 5º ano de uma escola estadual de Campinas. Também analisar o desenvolvimento de parte do programa CIP - *Concienciar, Informar y Prevenir* - de Cerezo, Calvo e Sánchez (2011) que prevê a intervenção com escolares e consta, além de atividades para com o grupo, a realização de um teste - Test Bull-S - pré e pós interferência que baseado na sociometria de Moreno, nos fornece dados quanto aos aspectos sociais do grupo e também dados a respeito da existência de vítimas, agressores e observadores de bullying, bem como as formas, os locais, a frequência, a gravidade das agressões e a sensação de segurança dos alunos no ambiente escolar. O teste foi traduzido para a Língua Portuguesa e o presente estudo tem também como objetivo analisar, na forma de estudo piloto, a tradução realizada. Esta pesquisa caracteriza-se por ser uma Pesquisa Participante. Foi aplicado o referido teste no início e ao final de intervenções, que foram realizadas em sete aulas. Foram realizados registros das aulas. Os resultados obtidos servem para análise inicial do programa CIP no contexto das escolas do Brasil, sendo esta a primeira a ser realizada com o pré e pós teste. Quanto aos resultados da pesquisa: o teste mostrou-se adequado para crianças do nível de estudo; as atividades do programa, de forma geral, foram bem recebidas pelos alunos; encontramos casos afirmativos de bullying constatados pelas observações e confirmados pelos testes; obtivemos diferenças nos testes quanto aos envolvidos no bullying e as relações sociais; as formas de agressões, em sua maioria, são insultos e ameaças; os locais das ocorrências são os pátios; as agressões ocorrem ao menos uma vez na semana; mais de dois terços dos alunos assumem o bullying como grave; os alunos não sentem-se completamente seguros na escola. Por fim, observamos a necessidade da implementação da intervenção por um período mais longo do que o observado.

Palavras-chave: bullying; relações sociais; intervenção; violência escolar.

PERES, MAYARA DE OLIVEIRA. Bullying and social relationships: Proposals for intervention. 2014. 111 f. Work of Completion Course (Graduation) - Faculty of Physical Education. State University of Campinas, Campinas, 2014.

## ABSTRACT

The Bullying is a type of school violence that arises from a set of actions, performed by a single person or a group, using physical, psychological or verbal repeatedly force and intended to cause some pain to the victim. Even with the increasing number of studies on the subject still find a few forms of assessment and intervention in this context. The objective of the research was to identify and analyze the presence of bullying, the socio-affective relationships and the existing social roles in a group of 5th grade students from a public school in Campinas. We also analyze the development of the CIP program – *Concienciar, Informar y Prevenir*– by Cerezo, Calvo and Sánchez (2011) which provides for the intervention school and consists, in addition to activities for the group, performing a test - Test Bull-S - pre and post interference based on Moreno's sociometry provides the data relative to the social aspect of the group and also data about the existence of victims, perpetrators and observers of bullying, as well as the shapes, locations, frequency, the severity of the attack and the feeling of safety of students in the school environment. The test was translated into Portuguese and the present study also aims to analyze, in the form of pilot study, the translation performed. This research is characterized by being a Participant Research. This test was administered at the beginning and end of the speeches made in seven classes. Records of the classes were held. The results are for initial analysis of the CIP program in the context of schools in Brazil, being the first to be held with the pre and post test. Regarding the results of the search: the test was adequate for children's level of study; program activities, in general, were well received by the students, affirmative cases of bullying was found by the observation and confirmed by tests; difference was obtained in the tests as those involved in bullying and social relationship; forms of aggression, mostly, are insults and threats; local occurrences are the courtyards; assaults occur at least once a week; more than two thirds of student stake the serious bullying; students do not feel completely safe at school. Finally, we observed the need to implement the intervention for a longer period than is observed.

Key-words: bullying; social relationships; intervention; school violence.

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Resultados da Língua Portuguesa na Prova Brasil de 2011.....	22
Quadro 2: Resumo das características associadas aos papéis no bullying.....	35
Quadro 3: Passos a serem seguidos pelos grupos de trabalho.....	44
Quadro 4: Objetivos das Aulas.....	46
Quadro 5: Planejamento e adaptações.....	47
Quadro 6: Resumo das observações.....	74
Quadro 7: Características do principais alunos no pré teste.....	79
Quadro 8: Características do principais alunos no pós teste.....	80
Quadro 9: Relações Sociais e Expectativas sociais.....	82

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Pré teste: Formas de agressão.....	86
Gráfico 2: Pós teste: Formas de agressão.....	86
Gráfico 3: Pré teste: Onde acontecem as agressões.....	87
Gráfico 4: Pós teste: Onde acontecem as agressões.....	88
Gráfico 5: Frequência das agressões.....	89
Gráfico 6: Gravidade da situação.....	89
Gráfico 7: Sensação de segurança na escola.....	90

## **LISTA DE APÊNDICES**

**APÊNDICE A** - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido aos pais

**APÊNDICE B** - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido à escola

**APÊNDICE C** - Aula 1

**APÊNDICE D** - Aula 2

**APÊNDICE E** - Aula 3

**APÊNDICE F** - Aula 4

**APÊNDICE G** - Aula 5

**APÊNDICE H** - Aula 6

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	15
<b>2</b>	<b>PROCEDIMENTOS INICIAIS - A ESCOLA</b> .....	21
	2.1. O local.....	21
	2.2. O contato com a escola.....	22
	2.3. O TCLE na prática.....	23
<b>3</b>	<b>ENTRANDO NO CLIMA</b> .....	25
<b>4</b>	<b>COMO FOI FEITO</b> .....	41
	4.1. A pesquisa participante.....	41
	4.2. Levantamento e coleta de dados.....	42
	4.2.1. O programa CIP.....	43
	4.2.2. O Teste BULL-S.....	44
	4.2.3. A adesão.....	45
	4.3. Cronograma e Planejamento das atividades.....	46
<b>5</b>	<b>PROFESSORANDO</b> .....	49
	5.1. Aula 1.....	49
	5.2. Aula 2.....	52
	5.3. Aula 3.....	55
	5.4. Aula 4.....	61
	5.5. Aula 5.....	68
	5.6. Aula 6.....	71
	5.7. Aula 7.....	71
	Considerações sobre as propostas.....	74
<b>6</b>	<b>RESULTADO DOS TESTES E DISCUSSÕES</b> .....	77
	6.1. A forma de análise.....	77
	6.2. Vítimas e agressores.....	79
	6.3. Relações sociais.....	81
	6.4. As formas de agressão.....	85
	6.5. Os locais das agressões.....	87
	6.6. A frequência das agressões, gravidade e sensação de segurança.....	88

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

### REFERÊNCIAS

### APÊNDICES

### ANEXO

# 1 INTRODUÇÃO

Desde que entrei na Faculdade de Educação Física (FEF) já sabia que no final do último ano teria que apresentar uma monografia, e sempre me perguntava sobre o que pesquisar. Muitos dos meus amigos já tinham o tema, mesmo que simplificado, durante o curso. E eu ainda me perguntando sobre o que faria, pois sempre achei a Educação Física (EF) encantadora, ela lida com o ser humano em todos os aspectos: social, físico e psicológico e em muitas frentes de ação.

E foi em uma de minhas vivências práticas com a Educação Física Escolar (EFE), durante meu primeiro estágio em Licenciatura, que encontrei aquele problema que me fazia pensar e repensar, tentar encontrar respostas, entender e fazer algo para mudar a situação.

Durante o estágio com um grupo do 3º ano do ensino fundamental, no decorrer de minhas observações de aula, verifiquei que na classe existia uma menina que era excluída pelo grupo e isso só se fez visto na aula de Educação Física. Ela nunca conseguia duplas, trios, e quando a professora colocava alguém para fazer atividades com ela a outra criança dizia que não queria e até chorava se preciso para evitar a situação.

Dessa forma a menina rejeitada não tentava mais se relacionar com o grupo, encontrando um jeito de se auto-excluir, pois na hora das escolhas ela sempre saía para beber água e voltava sem dupla, então a professora a colocava para fazer a atividade junto com uma menina com necessidades especiais da sala. Sempre era assim. Eu que estive com o grupo em torno de 12 semanas percebi isso, será que nenhum professor via o mal que estava sendo causado à menina?

E dessa forma era feito um ciclo: a menina não evoluía nos exercícios porque não era bem estimulada, e continuava sem ninguém querendo fazer exercício com ela por ser pouco habilidosa. Claro que isso não justifica o fato, mas para o grupo parecia fazer sentido. Tentei conversar com a professora de EF que era uma boa professora, por sinal dava uma ótima aula, mas ela apenas disse que a menina era acomodada e que também era difícil lidar com aquele grupo, dizendo ser uma de suas piores salas em 22 anos de carreira.

Quando a professora da sala começou a participar das aulas de EF para ajudar a organizar a festa junina, não consegui ficar quieta e falei sobre o que ocorria na EF, e para minha surpresa ela disse que não sabia que o grupo fazia isso com a menina, pois em sala ela era uma ótima aluna, dedicada e não tinha notado isso, e assim iria abordar melhor o tema respeito e afins em sala de aula.

As aulas de Educação Física, são períodos em que o grupo pode interagir, aprender, socializar e encontrar respostas para problemas em conjunto, com regras que nivelam a brincadeira e organizam as condutas, sendo as participações importantíssimas para o desenvolvimento social e individual de cada um. Segundo Rocha (2006, p. 20) “a interação social revela-se então um processo de mútua constituição do sujeito e do ambiente social, um vai e vem que modifica o meio e promove, concomitantemente, o desenvolvimento do indivíduo”.

Não somente na EF encontramos a possibilidade de trabalhar a interação social, mas o que percebemos nas escolas é que este acaba tornando-se um momento quase que exclusivo se comparado com as outras matérias. Nas aulas que encontramos o trabalho do grupo, o respeito às regras e ao outro podemos verificar momentos expressivos da relação sócio-afetiva de um grupo e do espaço que cada indivíduo ocupa nele. Mas esse espaço ou os papéis sociais de cada indivíduo no grupo deveriam estar associados com uma interação saudável, o que nem sempre acontece, pois encontramos alguns aspectos que sobressaem de uma relação de mútua interatividade para uma relação de domínio de alguns grupos, seja físico ou psicológico, visível ou não ao professor, e que, sendo algo imposto, constitui-se como uma violência ao próximo. A violência

se insere nas famílias, em diversos âmbitos da vida social e, principalmente nas escolas, tornando-se instrumento de humilhação, desrespeito, exclusão, ameaças, indiferença, dentre outros, mostrando mais uma das maneiras ignorantes que o ser humano utiliza para lidar com as diferenças. (RAHAL, 2007 p. 13).

Diferenças constituem a sociedade. Sabemos que desde o DNA e de nossa digital não somos iguais, por que seríamos então, na forma de falar, de agir, de fazer e de ser? O que acontece para que, por mais que saibamos que somos diferentes, queiramos todos iguais, iguais a nós, e o diferente cause estranheza?

Sendo assim, a escola torna-se um ambiente perfeito para a construção do indivíduo, local em que vemos as interações sociais entre desconhecidos, e que abre

espaço para que a criança possa interferir nessa relação para que seja reconhecida, entendida, olhada e respeitada entre os pares.

Mas o que acontece, às vezes, é que a forma utilizada para o reconhecimento no grupo é exagerada ou inadequada às expectativas sociais, não sendo saudável para todas as partes envolvidas, e, entre estas formas, encontramos o chamado bullying, tema deste trabalho, que é uma das manifestações da violência no ambiente escolar, um fenômeno que, por mais que pareça assunto de hoje, é estudado há décadas e sempre existiu, mas a diferença é que vemos surgir cada vez mais em idades menores, e com maior intensidade e frequência (CEREZO, 2009).

Bullying é um conjunto de ações, exercidas por uma única pessoa ou um grupo, que utilizam da força física, psicológica ou verbal, repetidamente e na intenção de causar algum sofrimento ao alvo (FANTE, 2005; CEREZO, 2009; MÉNDEZ & CEREZO, 2010; TOGNETTA 2013).

Para entender melhor a relação do bullying e a interação social é que ele “[...] se presenta como un fenómeno grupal, desde el momento en que precisa del soporte del grupo y por tanto, situándose en la trama de relaciones que en el mismo se genera” (MÉNDEZ; CEREZO, 2010, p.2). Com isso, o bullying só tem sentido se tiver o suporte de um grupo.

Se voltarmos à menina, a qual me referia anteriormente, podemos ver que o grupo que ela está inserida reage de forma a excluí-la, e ela, sem achar alguma outra forma de lidar com a situação, aceita o espaço que foi determinado como seu.

Na época do estágio não me dei conta que o que faziam com a garota era o bullying, pois não se caracterizava de forma fisicamente violenta, ou um grupo que caçoava, eram fatos individuais isolados, mas que no fim era do grupo todo. Por isso me enganava, pois a violência não se expressava com socos, pontapés e arranhões apenas, doía no interior, na essência, de modo a levar a achar que seu lugar (da vítima) é a insignificância, porque “é assim que você é”, se você fosse diferente, talvez as relações seriam outras, mas não é.

Por este e por outros motivos acabei me aproximando deste tema do trabalho, por saber que algo estava errado com aquele grupo e que alguma coisa tinha que ser feita pela escola e pelos professores, alguma intervenção; não podiam

simplesmente seguir o planejamento de suas aulas sem lembrar que a escola tem a função de formar pessoas.

Esta presente pesquisa não foi realizada na escola que me causou essas inquietações, assim como não foi realizada durante as aulas de EFE. A escola escolhida participa do ETI - Escola em Tempo Integral do Governo do Estado de São Paulo – em que os alunos ficam na escola durante todo o dia, e no contraturno do Ensino Básico recebem aulas de matérias eletivas (escolhida por cada escola) que variam dentre os interesses da escola como aula de Artes, Leitura e neste caso a de Atividades Esportivas e Motoras.

Acreditamos que as aulas de Atividades Esportivas e Motoras, assim como acontece nas aulas de EFE, também possam ser um espaço para melhorar a interação social de um grupo, “pois é primeiramente necessário conhecer a si mesmo, conhecer-se enquanto corpo, adquirindo uma compreensão de suas emoções e sentimentos, só assim poderá o indivíduo se expressar e conhecer sua posição no grupo” (ROMERA, 1998).

Acreditamos ser necessário trabalhar o convívio social e ver as respostas encontradas no ambiente, para assim seguirmos juntos na melhoria da escola e de seus envolvidos. Ainda que as respostas não sejam imediatas, pois a construção se faz paulatinamente e por todos os envolvidos, portanto, professores, alunos, família e a escola.

O que simplesmente não podemos é: ver e ignorar. Ignorar o fato de que ser professor é ser mediador. O que é o planejamento, o conteúdo, a dinâmica se é esquecido o ser? O que é uma sala ouvinte, bons cortes no vôlei, regras aceitas, se isso não é contextualizado na realidade no grupo?

O interesse pelo tema da violência escolar tem crescido tanto no Brasil quanto em outros países e a busca por estratégias que visem sua diminuição tem também levado pesquisadores e professores a proporem programas de ação. É o caso do Programa CIP – Concienciar, Informar y Prevenir -, criado por Cerezo, Calvo & Sanchez (2011) e que será desenvolvido no presente estudo como forma de avaliarmos sua adaptação à realidade educacional brasileira.

Dessa forma, os objetivos da pesquisa são:

- identificar e analisar as relações sócio-afetivas dos alunos e sua relação com o bullying, nas aulas no 5º ano do ensino fundamental de uma escola pública estadual no município de Campinas;
- investigar os papéis sociais dos alunos do grupo relacionados ao bullying como vítimas, agressores e observadores e como o bullying pode aparecer neste grupo, na visão dos mesmos;
- analisar parte de uma proposta de intervenção em relação à melhoria da convivência escolar, no que diz respeito à tradução do teste Bull-S na forma de estudo piloto na sociedade brasileira, que busca identificar as questões apontadas acima, bem como às atividades propostas para os estudantes.

Para isso foi aplicado o Teste BULL-S (Cerezo, 2012), traduzido para a Língua Portuguesa, em dois momentos distintos, como um pré e um pós teste a fim de avaliarmos a proposta de intervenção realizada. A partir dos resultados do primeiro foram propostas e analisadas atividades de intervenção que estimularam a convivência entre os alunos nas aulas de Atividades Esportivas e Motoras – do programa Escola em Tempo Integral - baseadas no programa CIP, e por fim realizamos o teste novamente para verificar as relações sociais, verificando se houve alguma alteração e também verificando a tradução realizada na forma de um estudo piloto.

Escolhemos uma turma do 5º ano, pois não encontramos muitas pesquisas referentes ao bullying neste nível de ensino e porque estudos recentes mostram que o fenômeno está acontecendo cada vez mais cedo, e dessa forma pretendemos contribuir com a pesquisa, levantando resultados, informações e questionamentos acerca do bullying nessa idade escolar.



## 2 PROCEDIMENTOS INICIAIS - A ESCOLA

### 2.1 O local

Sou moradora do município de Campinas, no estado de São Paulo, desde nascença, assim como estudo e trabalho nesta cidade, por isso minha escolha quanto à localização para a pesquisa deu-se neste mesmo local que já conheço há 23 anos.

Segundo informações do Atlas Brasil<sup>1</sup> de 2013, Campinas conta com 1.080.113 habitantes (Censo 2010) e possuía o IDHM (Índice de Desenvolvimento Humano Municipal) de 0,805 em 2010. O IDHM avalia a Renda, Longevidade e Educação de cada município gerando uma média final, nesta avaliação Campinas estava em 28º lugar, em 2010, em relação aos 5.565 municípios do Brasil. Em relação aos 645 municípios do estado de São Paulo, Campinas estava em 14º lugar. O índice que mais cresceu de 1991 a 2010 foi o de Educação, seguido de Longevidade e Renda.

Em 2010, 67,34% dos alunos entre 6 e 14 anos de Campinas estavam cursando o ensino fundamental regular na série correta para a idade, com um ano de atraso o percentual era de 12,95%, e com dois anos de 9,12%, sendo que 4,05% das crianças de 6 a 14 anos não frequentavam a escola.

A Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC), conhecida como Prova Brasil, com a participação de alunos de escolas públicas urbanas brasileiras do 5º ao 9º do ensino fundamental, com turmas de mais de 20 alunos, utilizando de duas provas: Língua Portuguesa e Matemática, apontou, em 2011<sup>2</sup> (ver Quadro 1.) que no 5º ano das escolas públicas do município de Campinas, *42% dos alunos aprenderam o que é considerado adequado em relação à leitura e interpretação de textos* (português), porém não podemos deixar de avaliar que 68% dos alunos de Campinas não adquiriram nota suficiente em Língua Portuguesa, mostrando a deficiência do sistema de ensino em fazer com que o aprendizado seja realmente eficaz.

Comparando o percentual de 42% com o Brasil – no geral –, que possui valor de 37%, podemos ver que Campinas está acima da média brasileira, porém este

---

<sup>1</sup> São os dados mais recentes obtidos.

<sup>2</sup> São os dados mais recentes obtidos.

valor para o Estado de São Paulo é de 44%, estando, portanto, abaixo deste, além de possuir valor menor que as cidades vizinhas mais próximas e participantes da Região Metropolitana de Campinas (RMC), como Valinhos, Vinhedo, Hortolândia e Paulínia. No entanto, este valor do município de Campinas aumentou de 32% para os 42% em quatro anos.

**Quadro 1.** Resultados da Língua Portuguesa na Prova Brasil de 2011

Brasil	37%
<b>Campinas</b>	<b>42%</b>
Estado de São Paulo	44%
Hortolândia	47%
Paulínia	48%
Vinhedo	64%
Valinhos	65%

Fonte: Prova Brasil 2011, Inep.

## **2.2 O contato com a escola**

Procurei por escolas, que se interessassem pelo projeto de pesquisa, perto de minha casa por conveniência. E por fim, a escola que mais se mostrou aberta para diálogo, ficava apenas a 5 minutos da minha residência, e esta foi a escolhida para a pesquisa.

Contatei a diretora no final de dezembro de 2012, para que pudesse adiantar o processo com a escola, comitê e pais, pois sabia que precisava de tempo para desenvolvimento das aulas e que isso precisava ser feito no primeiro semestre do ano letivo, e a mesma autorizou o estudo. Tentei entrar em contato com a direção novamente no início do ano, em Janeiro para dar continuidade ao processo, mas meus emails e idas até a escola eram em vão, me diziam que ela estava em reunião com a secretaria e, que somente quem tinha autorizado o projeto poderia falar comigo sobre ele. Então resolvi deixar para o início das aulas pois certamente a direção estaria na escola.

Era fevereiro e me dava calafrios em saber que tinha tido apenas uma conversa informal com a direção, e que estava jogando todas as cartas nesta conversa. Por sorte, ao sair do meu trabalho e passar na escola para mais uma tentativa, consegui encontrá-la quase de saída. Conversamos sobre a pesquisa novamente, entreguei um

projeto para que ela pudesse ler e entender melhor sobre o bullying, o teste que seria aplicado e sugestões de atividades. Ela chamou a segunda diretora, e disse que eu estaria ali na escola fazendo aquele trabalho, e resolveu ler em voz alta o projeto que eu havia entregue, assim, se tivesse alguma dúvida já tirava comigo. Neste momento, achei estranho, mas a segunda diretora pouco se importou e nem quis saber sobre o que se tratava a pesquisa, algo como, saber que eu estaria lá fazendo um trabalho, já bastasse.

O frio da barriga continuava e eu buscava responder da melhor forma as perguntas que surgiam. Posso dizer, com toda certeza, que o maior medo da diretora era que aumentassem os conflitos entre os alunos. Ela me disse temer que o projeto por tratar de bullying, pudesse piorar a violência entre os alunos e de ouvir reclamações de pais. Aleguei que o projeto não tinha essa intenção, que justamente tinha como objetivo encontrar formas para melhorar a convivência dentro da escola.

Ela também ficou mais calma ao saber que os pais seriam informados sobre a atividade com a classe e que teriam que autorizar a participação dos filhos, e sobre os dados, que esses não seriam levantados para os alunos e sim, somente para a escola, e caso o professor ou a professora da sala tivesse um interesse específico esse seria tratado diretamente com ele ou ela.

Finalizada a conversa, saí da escola mais aliviada, pois mais uma vez a diretora afirmou que eu poderia trabalhar lá. Porém, não tinha um papel que comprovasse isso, e logo tratei de escrever a Carta de Autorização fazer para que a escola autorizasse a participação que foi assinada na semana seguinte.

### **2.3 O TCLE na prática**

Partindo do pressuposto de que “na teoria uma coisa na prática outra” compreendi a ação do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Minha pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética da Faculdade de Ciências Médicas – UNICAMP – com o parecer de número 238.049 datado em 26/03/2013.

Dessa forma, além da escola, os pais que concordassem com a pesquisa deveriam assinar um Termo autorizando a participação do seu filho.

Sem rodeios, afirmo que essa abordagem prejudicou o cronograma de minha pesquisa. Salvo o resguardo de ter trabalhado apenas com uma classe, admito o sucesso no recebimento dos termos assinados. Caso minha pesquisa ousasse ampliar o número

de sujeitos e de turmas para comparações, a obtenção dos dados seria mais difícil, e provavelmente não haveria tempo para análise ou a pesquisa seria prejudicada pelo número de envolvidos que não representaria o todo, ou, pelo menos, a maioria.

Entregue os termos para os alunos, demorei um mês para obter um retorno efetivo da classe. Não por falta de firmar minha presença no local, pois ao menos duas vezes na semana passava na classe perguntando sobre os tais papéis, nem por falta de pedir que anotassem em suas mãos para lembrarem-se de trazê-los, nem por falta de entregar outras vias por causa de perdas.

Do total de vinte e nove alunos, obtivemos a devolutiva com a assinatura para a participação de vinte e sete alunos. Quanto aos dois alunos que não devolveram, um foi por não entregar o documento a tempo e o outro foi porque o pai da aluna não a deixava participar de atividades extracurriculares na escola, disse para a aluna que podia explicar para seu pai o projeto e que meu telefone constava no papel, entretanto ela retornou dizendo que ele não autorizaria.

### 3 ENTRANDO NO CLIMA

A escola é uma das nossas primeiras vivências com o desconhecido, com o outro, com a sociedade e, passamos por ela durante a fase de nossas vidas que mais sofremos alterações, tanto físicas quanto psicológicas, pois entramos crianças e saímos jovens adultos. Por isso a escola tem enorme importância na formação do ser humano, é dentro deste ambiente que o aluno passará por diversas experiências que impactarão diretamente em sua vida.

Vygotsky, inspirado nos princípios do materialismo dialético [de Marx e Engels], considera o desenvolvimento da complexidade da estrutura humana como um processo de apropriação pelo homem da experiência histórica e cultural. [...] organismo e meio exercem influência recíproca, portanto o biológico e o social não estão dissociados. [...] o homem constitui-se como tal através de suas interações sociais, portanto, é visto como alguém que transforma e é transformado nas relações produzidas em uma determinada cultura. (REGO, 1998, p. 93).

Dessa forma o aluno não é somente um receptor dos acontecimentos externos a ele, age diretamente nas relações com o outro e no ambiente, transpõe para fora uma carga acumulada de sua história, modifica o momento do agora com o acúmulo de tudo o que já viveu e, assim também se apropria das novas experiências vivenciadas.

Por isso nunca sabemos até onde uma conversa numa sala de aula pode levar, ou os diferentes caminhos pelos quais uma mesma matéria ou conteúdo levam em uma sala e em outra, pois o modo de agir, argumentar, de se interessar, de receber o conhecimento, das dúvidas que surgem em uma sala não serão as mesmas, os indivíduos ali alocados são outros, outras histórias, outros modos de relacionamentos, outras apropriações. Cabe ao professor saber qual a forma de tratar o conhecimento com cada grupo, sem desconsiderar que o aluno já tem uma carga de conhecimento, que acumulou e acumula vivências, para que assim atinja seus objetivos.

Dessa maneira, a heterogeneidade, característica presente em qualquer grupo humano, passa a ser vista como fator imprescindível para as interações na sala de aula. Os diferentes ritmos, comportamentos, experiências, trajetórias pessoais, contextos familiares, valores e níveis de conhecimento de cada criança (e do professor) imprimem ao cotidiano escolar a possibilidade de troca de repertórios, de visão de

mundo, confrontos, ajuda mútua e conseqüentemente ampliação das capacidades individuais. (REGO, 1998, p.110).

Partir da ideia de que cada grupo da escola, cada turma, não é igual ao outro, porque os indivíduos que o compõe não são iguais, são singulares dentro de um plural, é aceitar que cada ser humano é diferente e, conseqüentemente, devem ser tratados de maneiras distintas, mas com igual respeito. Aceitar que o outro é distinto, é aceitar-se a si mesmo, por saber-se que não se é igual a ninguém. Porém, este pensamento não deve ficar apenas com o professor, deve alcançar voos maiores e atingir não somente os discentes, mas toda a comunidade escolar, o que não é fácil, pois um dos problemas da humanidade é não aceitar o outro e se importar apenas consigo mesmo.

Eis o diagnóstico sobre o homem pós-moderno: ele sofre as *tiranias da intimidade*. Interessa-se apenas pelo que diz respeito à sua personalidade, aos seus afetos, impulsos, idiossincrasias. Em uma palavra, está, como Narciso, incessantemente debruçado sobre si mesmo. Não lhe interessa a sociedade, apenas seu pequeno grupo de amigos; não o sensibiliza a História, apenas pensa na *sua* história biográfica. [...] Em resumo, investe todas as suas energias em si mesmo, em sua intimidade, que somente divide com quem ele pensa ser seu “alter-ego” afetivo. O espaço público lhe dá medo, desempenhar papéis parece-lhe uma traição à pureza de seu Eu profundo, [...] para ele o limite é ele próprio. (SENNETT, 1979; FREIRE, 1989; BRUCKNER, 1995; apud TAILLE, 1996, p. 18).

Nos dias atuais, damos destaque apenas ao que se refere ao particular e a relevância de importar-se consigo mesmo, anulando o social, o próximo, as relações e assim, temos que não nos deixar levar pelo egocentrismo e aprender que não entramos nem vivemos neste mundo sozinhos. O diferente deve ser atrativo e não pejorativo. Aprendemos com o outro justamente pela diferença, pela troca.

Voltando ao mundo escolar, se adentrarmos e percebermos as singelas ações deste ambiente, identificaremos certos aspectos que negam a existência dessa diferenciação entre os seres, pela padronização, normalização das atuações escolares como um todo. Se damos à escola a função disciplinar, necessitamos de normas para tal. Assim como Guimarães (1996) afirma, a ideia não é defender uma escola sem regras, mas sim poder visualizar que a padronização existe neste ambiente. Porém, “quando o princípio da heterogeneidade se satura, estamos diante do totalitarismo ou do que se pode chamar de sociedade de controle e de dominação.” (GUIMARÃES, 2005, p. 10).

Para Curto (2009), seguindo estudos de Foucault, a norma tem papel fundamental na sociedade, pois determina gestos, ações e atitudes, indo além da normatização e chegando até a normalização, e ao tornar-se “normal” tece os modos para que o indivíduo se padronize e seja aceito.

Este mesmo indivíduo que recebe esse “enquadramento” luta contra as molduras, como relata Guimarães (1996, p.75) pautada no sociólogo francês Michel Maffessoli

se nas instituições prevalece a lógica do dever-ser, onde o domínio das regras e das normas tenta uniformizar o comportamento das pessoas, não podemos deixar de perceber também a existência de uma lógica do querer-viver [...].

Segundo Maffessoli, o dever-ser é uma distinção à moral, o conjunto de leis que regem a sociedade, enquanto querer-viver, distinto à ética, está relacionado aos pequenos valores de um grupo e suas atitudes cotidianas (GUIMARÃES, 1996, 2005).

“Quando a escola é de vidro”, um texto breve de Ruth Rocha, trata dessa vontade de querer-viver do aluno, da individualidade de cada um e de como a escola os padroniza, colocando cada estudante dentro de uma caixa de vidro:

Uns eram muito gordos, outros eram muito grandes, uns eram pequenos e ficavam afundados no vidro, nem assim era confortável. Os muitos altos de repente se esticavam e as tampas dos vidros saltavam longe, às vezes até batiam no professor. Ele ficava louco da vida e atarrachava (sic) a tampa com força, que era pra não sair mais. A gente não escutava direito o que os professores diziam, os professores não entendiam o que a gente falava...(ROCHA, 1986).

Entretanto, quando um aluno novo entra na escola e não há vidro para ele, os outros alunos começam a se rebelar e não aceitam mais entrar na caixa, causando um enorme furor, quebrando os vidros e, assim, mexendo na estrutura da escola a partir desse dia.

Isso nos mostra que por trás de uma revolta, uma rebelião, de um ato violento, há uma efervescência da necessidade de que algo seja mudado, que outros rumos sejam tomados, pois “enquanto a heterogeneidade gera a violência e, ao mesmo tempo é fonte de vida, a homogeneização pacífica é potencialmente mortífera.” (GUIMARÃES, 2005, p.13).

Pode-se considerar ainda a instituição de ensino e os educadores como possíveis agentes de violência, mediante ações como a imposição de conteúdos destituídos de interesse e de significado para a vida dos alunos, o precário conteúdo ministrado, a pressão a partir do poder de

conferir notas, a ignorância quanto aos problemas dos alunos, o tratamento pejorativo (GUIMARÃES, 1992 apud MARRIEL et al., 2006, p.37)

Se algo nos sufoca, uma hora ou outra se manifestará, e essa manifestação pode dar-se pelo ato violento, porém faço de Guimarães (1996, 2005) minhas palavras, pois a ideia aqui não é exaltar a violência, mas sim tentar compreendê-la na sua estruturação, e de que forma ela pode nos apontar para uma ação.

Sobre isso relato um fato ocorrido na minha escola de pesquisa, antes de entrar na ação do estudo propriamente dita. Pensei que começaria minhas anotações das observações, somente quando iniciasse com a sala, besteira minha. Era eu esquecendo que o universo escolar não está apenas na criança, há professores, coordenadores, diretores, pais e as crianças, claro.

Neste dia, após várias outras tentativas de me encontrar com a diretora, para que ela me autorizasse entregar os TCLE aos pais, cheguei à escola e a coordenadora me disse para entrar e sentar numa cadeira no começo de um pequeno corredor. Neste mesmo corredor a pouco mais de 3 metros encontrava-se uma mãe, a diretora e a coordenadora, com vozes alteradas, que beiravam a exaltação, todas as três. Entrei no meio do assunto, e também me senti incomodada por ter sido colocada na cadeira de frente para a discussão. As três estavam em pé, não tinha sido delegada nenhuma cadeira ou sala para a conversa. O assunto, por fim, era o comportamento do filho da mulher, depois fiquei sabendo, um menino do segundo ano. Logo depois, a mãe começou a chorar.

A escola tentava mostrar à mãe que ela tinha que fazer algo, que a situação estava insustentável, que o menino batia em todos os alunos e todos os professores reclamavam dele. A mãe, por sua vez, dizia que era o menino que falava que apanhava na escola, que a instituição só chamava para falar mal do seu filho, e que ele devia estar sofrendo alguma “rejeição”, esta palavra foi usada muitas vezes. Dizia que a escola falava como se seu filho fosse um demônio, que não gostava de como a escola lidava com a situação, que ele contava que pais falavam colocando o dedo no rosto dele, que só a chamavam para dizer que ele tinha batido, mas nunca era chamada quando ele tinha apanhado.

Nisso vemos duas situações gritantes, diante de toda a gritaria de direção e mãe, dos dizeres exaltados, ali mesmo foi mostrado um caminho para uma solução e

quicá uma “resposta”, já que diversos pontos foram salientados. Defino que essa mãe sentia-se distante da escola e dos acontecimentos com seu filho. Quando ela disse que a escola só a chamava quando ele fazia coisas ruins, logo lembramos de que é isso mesmo que a maioria das escolas faz, ninguém manda “bilhetinho” para os pais dizendo do bom comportamento do filho, espera-se que este seja obrigatório e que um bom comportamento sendo indispensável, não deva ser enaltecido.

A escola poderia agir de maneira distinta, atraindo os pais para seu contexto em situações de interações positivas, de envolvimento com o grupo pedagógico e com as próprias atividades dos alunos. Dessa forma, os pais não são chamados para receber um “puxão de orelha” e nem apenas aquela velha discussão repetida da reunião escolar, que beira a mesmice.

Logo depois os professores entraram na hora do intervalo, e a diretora sugeriu, que eles conversassem com a mãe, e assim, a mãe foi chamada, por uma professora, dessa vez para uma salinha, e não pude escutar mais a discussão completa.

O menino tinha “aprontado” mais uma e além de ser chamado porque iria embora com a mãe, por bater em um colega, tinha sido agora chamado porque tinha colocado um punhado de mato na boca de um colega. De início ele negava, mas quando foi chamado para a salinha, ali com seus professores, e a mãe com sua “psicologia de mãe” dizendo “às vezes meu filho a gente faz coisa errada sim, mas temos que assumir nossos erros e não fazer de novo”, o menino aos poucos foi assumindo que foi ele e não o outro colega, como estava dizendo, que fez a brincadeira de mau gosto.

A reunião improvisada acabou, com os professores, mãe, direção e aluno firmando um acordo, que a partir daquele dia, diriam tanto as coisas boas que o aluno fez, como as ruins, e as ruins lhe trariam efeito de tirar algo que gostava, como a TV por um dia. Aqui nós vemos outro aspecto importante, o aluno não seria reconhecido na escola apenas pelos seus erros, se acertasse também receberia o reconhecimento. Será que o combinado de todas as partes foi realizado?

A outra “resposta” que a mãe deu à escola foi, que seu filho dizia que estava apanhando, e a escola dizia que ele estava batendo, sendo qualquer uma das partes a verdadeira, se esses relatos ocorrem há tempo, vemos uma situação em que a violência está instalada, na forma física, que é o que sabemos. Na forma de rejeição, como a mãe

dizia, não pude constatar apenas naquela conversa. Caberia à direção aprofundar o assunto e escutar aquela e outras mães.

De certa forma fiquei feliz e triste ao presenciar tal cena, feliz por saber que tinha escolhido um local que certamente eu encontraria dados para minha pesquisa, e triste em saber que esses atos eram banalizados, supostamente tornando-se apenas números dentro da instituição, as ações beiravam um “empurra-empurra” de responsabilidades, no qual a professora empurrava para a inspetora/diretora, que empurrava para os pais, que empurravam de volta para a escola, que recaía sobre o aluno.

Não que o estudante não deva ser responsabilizado pelos seus atos, porém todos têm certa “culpa neste cartório”, já que é necessário mudar a forma estrutural dessa dinâmica e de todos os envolvidos, por isso é tão necessária a integração escola/família. “Quanto maior a sua capacidade em assumir e controlar a violência, mais a escola dará ao conjunto uma mobilidade que permitirá driblar e agir com tolerância perante os diferentes tipos de agitação” (GUIMARÃES, 1996, p. 80).

Segundo Galvão (2004) o conflito, ainda que encarado negativamente, é necessário à vida, significa uma sociedade em movimento, o pluralismo e o convívio entre as diferenças, já violência é um meio exacerbado de resolução de um conflito, “[...] aponta para a ruptura da relação, para a destruição do outro (...) a violência floresce quando o conflito falha” (p.17).

Para Ferrari (2006) no contexto psicanalítico, a violência pode ser entendida como sintoma, “são os sintomas próprios de um mal-estar subjetivo que supõe evitar o conflito interior por meio do não-exercício do pensamento, mesmo que manifestos por sujeitos que tenham condições de pensar” (p.53), podendo a violência até patológica, como a anorexia, bulimias e toxicomanias, portanto

a violência, que é sintoma, supõe, então, uma ordem instituída da qual emerge, manifestando aquilo que não funciona bem, em tal ordem estabelecida, aquilo que impede a intenção de felicidade, ou melhor, que impede o princípio do prazer (FERRARI, 2006, p. 53).

Freud (1932) em uma conversa por cartas com Einstein, diz que ao internalizar a agressividade o organismo pode sofrer de patologias e que ao externalizar o organismo se alivia e o efeito deve ser benéfico, pois “o organismo preserva sua própria vida, [...] destruindo uma vida alheia”, e que assim, por a agressividade ser inata

do ser humano, “não há maneira de eliminar totalmente os impulsos agressivos do homem; pode-se tentar desviá-los num grau tal que não necessitem encontrar expressão na guerra”.

A agressividade pode ser positiva, como a garra que se tem para conseguir algo que se quer muito sem prejudicar outrem. “Palavras como gana, garra, raça são comumente ligadas à agressividade no contexto esportivo e podem expressar a presença de fronteiras que demarcam ou diferenciam a agressividade da violência” (PRODÓCIMO; FARENZA; COSTA; SILVA & MATTOSINHO, 2013, p. 205). Quando falamos da agressividade no sentido de fazer mal ao outro, falamos de violência, pois foi propositada. A violência, de modo geral, é uma ação que viola outra pessoa ou objeto, com a intenção de causar destruição psicológica, social ou física, causando dor, angústia, medo e até trauma. “Existe a agressividade, mas ela pode ser sublimada, pode ser recalcada, não precisa ser atuada, pois o homem conta com o recurso da palavra, da mediação simbólica” (FERRARI, 2006, p. 51).

Entende-se que a agressividade é inata do ser humano, instintiva, porém, diferente dos animais, nós humanos podemos pensar e refletir sobre nossas ações, escolhendo ou não fazer, e assim, dominar nossos instintos.

Entretanto, o que vemos hoje ao ligamos a TV no noticiário, sua maioria, é sobre violência ou entendida e disseminada como tal. Saímos pelas ruas e ouvimos comentários sobre o medo de ser alvo dela. E nos prevenimos para que ela não chegue até nós, sendo barrada por nossos portões e cercas elétricas, enquanto gritamos com nossas esposas, maridos ou filhos.

A escola, além de suas grades e portões fechados, não está longe da violência tanto interna quanto externa, o que nos faz chegar a uma linha mais estreita, a da violência na escola.

Em 1997, na Holanda, membros da União Europeia reuniram-se em uma conferência sobre “segurança nas escolas” para que fossem tomadas providências quanto ao assunto, porém percebia-se certa dificuldade na aceitação da palavra “violência”, por parecer muito forte, preferindo termos como “comportamentos antissociais”, além de, inicialmente isentar a escola – ambiente - da culpa. Três anos após a conferência, alguns países ainda não aceitavam o termo “violência nas escolas” (DEBARBIEUX, 2002).

Talvez o problema seja que a violência é mais perceptível na sua forma mais visível e impactante, aquela que se pode ver e ouvir, aquela que nos deixa chocados, aquelas que noticiam na TV, aquelas que não queremos acreditar que seria possível alguém cometer.

Se pensarmos assim, tenderemos a julgar subjetivamente a dor da outra pessoa, não que não façamos isso, porém, entender que o outro pode sentir-se violentado por não ser aceito por um grupo tanto quanto alguém que foi roubado com arma de fogo é aceitar que os efeitos da violência são intrínsecos a cada ser humano, portanto devemos dar apoio e suporte às vítimas para que possam enfrentar tais traumas, além de ações para identificar, intervir e prevenir tais atos do presente e futuro.

Cada dia mais ouvimos de professores, pais, diretores e até mesmo alunos casos de violência na escola o que assusta a sociedade num geral.

É reconhecido e noticiado pela mídia que a escola, de modo concomitante e paradoxal, além de se instituir como instância de aprendizagem de conhecimento e de valores, bem como exercício da ética e da razão, tem-se configurado como um espaço de proliferação de violências, incluindo, brigas, invasões, depredações e até mortes. (MARRIEL, et. al., 2006, p.36).

Não só na mídia vemos a discussão do assunto, mas também vários são os estudos na área científica que apontam a existência da violência na escola, além de elencarem quais os tipos.

Camacho (2000) aponta duas formas básicas de violência na escola: física (brigas, agressões físicas e depredações) e não física (ofensas verbais, discriminação, segregação, humilhações e desvalorização com palavras e atitudes de desmerecimento), sendo a última, muitas vezes disfarçada, mascarada e de difícil diagnóstico (apud MARRIEL, et al., 2006, p.36).

Abramovay (2003, p.69) em um estudo realizado pela UNESCO, amplia ainda mais a discussão apresentando as

principais situações desencadeadoras de violência no interior da escola, tais como (atos de indisciplina, agressões entre alunos e professores, pichações, depredações, não-explicação das normas de organização da escola, carência de recursos humanos e materiais, baixos salários de professores e funcionários, falta de diálogo entre os integrantes da unidade escolar e não-interação da família e da comunidade, dentre outras).

Assim como a violência no geral, vemos que o assunto “violência na escola” tem crescido bastante e Tognetta (2013), pautada em Debarbieux, nos faz algumas

indagações que nos são relevantes: será que a violência na escola teria aumentado tanto assim? Ou será que hoje a violência é mais discutida e exposta pelos meios de comunicação, leis, medidas punitivas e policiamento?

Para Misse (2008) o nosso sentimento de insegurança aumentou paralelamente ao crescimento dos meios de comunicação, potencializado por uma mídia sedenta de público e de espetáculo.

Quando falamos da violência na escola, vários estudos nos mostram que não há aumento em sua incidência, mas sim o aumento da indisciplina e conflitos, chamados de “incivildades” (VINHA, 2013).

Baseada em Debarbieux, Vinha (2013, p.62) nos explica que:

As incivildades são as microviolências ou as pequenas agressões do cotidiano que se repetem constantemente, tais como: andar pela sala, incomodar os outros, [...] comportamentos irritantes, desordem, enfrentamento, [...] gargalhar, gritar, demonstrar indiferença [...]. São atentados cotidianos e recorrentes ao direito de cada um se ver respeitado ou pequenas infrações à ordem estabelecida, tais como a falta de polidez e as transgressões dos códigos de boas maneiras ou da ordem, diferenciando-as de condutas criminosas ou delinquentes (ou da indisciplina).

A noção de incivildade nos mostra que a violência, não necessariamente vem de um momento traumático, eruptivo e inesperado, sendo às vezes tênue e repetitiva, podendo levar dessa forma também a sensação de impunidade por parte do agressor, assim como traumas à vítima (DEBARBIEUX, 2002).

Hoje a violência tornou-se um discurso, pouco importa seu sentido ou origem, tornando-se apenas números de comprovação, dados estatísticos, fazendo com que as vítimas, obviamente, odeiem ser o *alvo*, a “tabela marcada”, e assim, desejam que a *flecha* seja vigiada e castigada, porém, pouco importa o modelo do *arco*, ou as *mãos* que o seguraram.

Quando a violência escolar dá-se pelos pares de alunados de forma persistente, com desequilíbrio de poder chamamos este fenômeno de bullying.

O nome ficou famoso em nossa sociedade brasileira, porém o senso comum não sabe bem ao certo o que exatamente é o bullying, muitas vezes o confundindo com Assédio Moral. Além do uso errôneo do termo, também encontramos falas de “eu sofri bullying e não me matei por isso, estou aqui firme e forte”. Ao analisarmos esse tipo de

frase podemos observar que o fenômeno não é novo, apenas foi nomeado, estudado e reconhecido pela sociedade há pouco tempo.

Prodócimo (2009, p. 7377) diz que “numa sociedade em que a violência parece algo banal, comum e naturalizada, seus indivíduos a tomarão desta maneira”, porém não podemos deixar que seja assim, não podemos aceitar frases de que “todo mundo passou por isso e ninguém morreu”, nós professores, que atuamos na construção de um cidadão social e moral, não podemos aceitar e nem repetir este discurso.

Por este motivo, dizer que o bullying “não causou danos a sua pessoa”, é expor a ideia de que se não lhe causou dano as vítimas dessas ações em outros contextos, outros períodos, outras escolas, não tem o direito de reclamarem por sofrer essa forma de violência, por ser banal.

O bullying não é um fenômeno recente, porém por mais que se tenha consciência dos problemas envolvidos nesse contexto, os estudos mais aprofundados iniciaram-se na década de 1970 (FANTE, 2005).

Segundo Cerezo (2009, p.384):

[...] el *bullying* se refiere al conjunto de conductas agresivas, entendidas como los ataques repetitivos - físicos, psicosociales o verbales -, de determinados escolares que están em posición de poder sobre aquellos que son débiles frente a ellos, com la intención de causarles dolor para su propia gratificación.

Dessa forma podemos concluir que bullying é um conjunto de ações, exercidas por uma única pessoa ou um grupo, que utilizam da força física, psicológica ou verbal, repetidamente e na intenção de causar algum sofrimento a um alvo fácil (FANTE, 2005; CERZO, 2009; MÉNDEZ & CERZO, 2010; TOGNETTA 2013). É também entendido como ação entre pares, somente, não sendo realizado entre professor-aluno, direção-professor, pai-professor, ou qualquer outra dupla.

Entretanto, para que haja sua existência, o bullying não estrutura-se somente na ação de um agressor e sua intenção de causar dano a outro, por serem atos repetitivos direcionados sempre às mesmas vítimas há de se entender que há algo de errado anterior ao próprio fato. A vítima não se defende? Por que sempre ela? E os amigos não fazem nada? Como a escola lida com isso?

Cerezo (2009) fez um quadro (p.386) comparativo entre agressor/vítima com os *fatores que favorecem o bullying* na forma *individual* (biológico, personalidade

e conduta social) e *ambiental* (escolares, familiares, meios de comunicação/pouca cobertura legal) do qual fizemos o resumo abaixo:

- Perfil dos agressores: fator biológico conta com a força física; na personalidade possuem tendência à crueldade, são expansivos e impulsivos; na conduta social, liderança, baixa empatia; quanto ao ambiente escolar possuem algumas relações, ascendência social e atitude negativa; já o familiar, violento e pouco afeto/apego; seus modelos de comunicação são violentos e intencionados, além de sentirem-se imunes perante a violência.
- Perfil das vítimas: fator biológico tende a estar em desvantagem; na personalidade possuem retraimento e ansiedade; na conduta social, o isolamento; quanto ao ambiente escolar, possuem escassas relações, desamparo e atitude passiva; já o familiar com alto controle, superproteção, modelos violentos; desamparo por ter escassa cobertura legal.

De maneira semelhante Cerezo (2009) também faz apontamentos do que seria o perfil psicológico do agressor e vítima, como podemos visualizar na Tabela 1.:

**Quadro 2.** Resumo das características associadas aos papéis no bullying<sup>3</sup>

CARACTERÍSTICA	AGRESSOR	VÍTIMA
<b>CARACTERÍSTICAS FÍSICAS</b>		
Idade	Acima da média	Dentro da média
Sexo	Maioria masculino	Maioria masculino
Aspecto Físico	Fortes	Frágeis, desvantagem
<b>CARACTERÍSTICAS ACADÊMICAS</b>		
Rendimento escolar	Baixo	Médio-baixo
Atitude em relação à Escola e os Professores	Negativo	Passivo
<b>CARACTERÍSTICAS DE PERSONALIDADE</b>		
Agressividade	Alto	Médio
Ansiedade	Alto	Alto
Timidez	Baixo	Alto
Acatar normas	Baixo	Médio
Provocação	Alto	Baixo
Sinceridade	Alto	Baixo
Retraimento	Baixo	Alto
Psicoticismo	Médio-alto	Baixo
Neuroticismo	Médio-alto	Médio-baixo
Extroversão	Médio-alto	Baixo
Autoestima	Alto	Moderado
Autocontrole	Baixo	Médio
<b>CLIMA SOCIAL FAMILIAR</b>		
Autonomia	Alto	Baixo
Controle	Escasso	Alto
Conflitos	Alto	Médio
Organização	Alto	Alto

<sup>3</sup> Tradução livre do quadro.

ASCENDÊNCIA SOCIAL ESCOLAR		
Rejeição	Alto	Muito alto
Agressividade	Alto	Média-baixa
Estudo	Muito baixo	Médio-baixo
Aceitação	Moderado	Muito baixa
Relações	Alto	Muito baixo

Fonte: Test de Evaluación Sociométrica de la Violencia entre Escolares - BULL-S - 2012

Podemos verificar que quanto à personalidade dos agressores, verificando os níveis *altos* – grande tendência –, observamos que eles tendem a serem agressivos, ansiosos, provocativos, sinceros e com auto-estima elevada. Esta mesma verificação para as vítimas nos mostra que tendem a serem ansiosos, tímidos e retraídos.

Por que então os agressores gostam de praticar crueldades intencionadas? Para Prodócimo (2009, p.7382)

A violência ao diferente pode também significar uma intolerância ao fato dele não ser igual, não aderindo a homogeneidade tão buscada, ou uma reação ao fato dele mesmo, o agressor, sentir-se diferente e querer ser igual, a violência funcionaria como um ato de auto afirmação pela força, por meio da destruição do diferente.

Aqui, neste trabalho, atentaremos para nomear o agressor como o “autor de bullying” e a vítima como o “alvo de bullying”, seguindo os dizeres de Tognetta (2013, p. 50)

Parece-nos que quando dizemos “vítima” nos penalizamos e sentimos piedade. Tal pena não pode nos paralisar e apenas proteger a vítima sem fazer com que ela se defenda. Quanto ao autor, é exatamente pelo fato de atribuímos a condição de “agressor igual a criminoso” como em muitos casos se faz [...]. O autor de bullying é alguém que também precisa de ajuda, tanto quanto o alvo.

Constatamos, assim, que o autor amedronta, ameaça, apelida, despreza, exclui, e o alvo aceita ser chacoteado, acredita ser aquele o seu lugar no grupo da sala, que não consegue ou não vê outra forma de defender-se, por sentir-se sozinho na maioria das vezes. Entretanto, para que o autor possa sair-se soberano e brilhante em sua atuação, deve-se existir uma plateia, os observadores, que reforçam ou nada fazem.

Dessa forma, podemos verificar que o bullying está estruturado diretamente nas relações sociais – tema deste trabalho – de uma escola, de uma sala de aula, não sendo exclusivo de determinada classe social ou escola, particular ou privada. Mudam as pessoas, os contextos, as histórias e suas repercussões, mas os papéis não.

Para Cerezo (2009, p.384) “la dinámica *bullying* tiene carácter “expansivo” desde su inicio, de un episodio puntual de maltrato pasa a constituir una dinámica asidua de exclusión, violencia y deterioro de la socialización”.

Mas então, por que o bullying é tão forte dentro das relações sociais de uma sala de aula? Podemos responder isso comparando com a explicação de Freud a Einstein do porquê os envolvidos de uma comunidade “aceitarem” ou não fazerem nada perante a ação violenta de outrem. Ele nos diz que “[...] uma comunidade se mantém unida por duas coisas: a força coerciva da violência e os vínculos emocionais (identificações é o nome técnico) entre seus membros” (FREUD, 1932, p.36).

“[...] La respuesta de las víctimas, de alguna manera, refurza la conducta de su agresor y, otorga un especie de aval al resto del grupo para entender que esa relación es admisible y, por tanto, considerar que el agresor puede comportarse así sin temor a castigo alguno” (CEREZO, 2009, p.385).

Assim como a indisciplina na escola, as situações de violência que atingem os pares surgem para uma melhor compreensão de suas características, para que possam apontar possibilidades de soluções que ajudem meninos e meninas, crianças e adolescentes a superar problemas em suas relações interpessoais, mas cuja essência está intrincada nas relações intrapessoais (TOGNETTA; VINHA, 2010).

Nós não podemos simplesmente quantificar a violência, taxá-la como um número e verificar suas diferenças, temos que tentar entender o porquê da variação, o que tem de diferente nos diversos ambientes, porque escolas do mesmo bairro possuem índices diversos e atuar de forma progressiva no problema.

Mais do que uma simples qualificação alternativa desses novos episódios, tentando colocá-los em perspectiva de curto e de longo prazo, há uma tentativa de mostrar que a violência tem uma história, que ela não aparece de repente e que ela é previsível, porque é socialmente construída (Debarbieux, 2002, p.23).

É justamente nesse ponto que meu trabalho de pesquisa se desenvolveu, partindo da compreensão da existência deste fenômeno em um grupo escolar, a intenção foi de realizar intervenções dentro deste contexto para analisar possíveis alterações nas relações sociais e no respeitar, aprender e saber lidar com o diverso.

Dessa forma, será que o esporte é um meio interventor? Depende da forma da sua didática e os valores com que o professor escolherá trabalhar.

Merlin e Pereira (2013) realizaram uma pesquisa com 1.818 alunos, do 5º ao 9º anos de escolaridade, de três escolas públicas diferentes, com o objetivo de verificar a ação preventiva do bullying por meio da prática esportiva. Dos alunos entrevistados, 524 (28,8%) praticavam desporto federado e 396 (21,8%) desporto escolar, todos com pelo menos um ano de prática. Quanto aos resultados, encontraram um índice menor de “alunos vitimados por bullying entre os jovens que praticam desporto federado, sobretudo desporto coletivo e de combate, mas o mesmo não se verificou entre os participantes do desporto escolar” (MERLIN & PEREIRA, p.70, 2013).

Existe a necessidade de que o aluno se identifique com a escola, e hoje, diferente de períodos anteriores, a escola parece perder seu reconhecimento como lugar do conhecimento, pois as informações estão mais acessíveis com a evolução dos meios de comunicação, fazendo-se necessário mudar, não se preocupando somente com as apostilas e conteúdos e sim utilizar estratégias de desenvolvimento da matéria sem esquecer-se do trabalho da moralidade com os alunos, usando trabalhos em grupos, discussões, que estimulem a expressão dos sentimentos por parte dos alunos, para que possam aprender a lidar com suas emoções e interagir com o outro (TOGNETTA, 2013).

Abramovay (2003) nos traz exemplos de intervenções em escolas, em um material chamado de *Escolas Inovadoras*, com experiências em escolas públicas voltadas à prevenção e ao enfrentamento de situações de violência que deram certo, como em uma escola da Bahia, que encontrava situações de alunos indisciplinados e armados, violência sexual, pichações e depredações, uso e vendas de drogas, invasões, roubos/furtos, agressões físicas e morais.

Esse estabelecimento escolar superou isso, diminuindo o índice de violência em 50%, com ações de sensibilização da comunidade e funcionários da escola, além da abertura para discussão e planejamento dos projetos que foram escolhidos por alunos, escola e comunidade em conjunto, como a capoeira, dança, teatro e coral.

Uma outra das *Escolas Inovadoras*, que era tida como uma das dez escolas mais violentas do estado do Pará, realizou em um de seus projetos uma parceria com uma Universidade próxima para a utilização dos espaços destinados ao atletismo e com uma ONG de teatro local que oferecia curso para a formação de profissionais, o que nos mostra que a escola necessita e consegue fazer parcerias, dessa forma ela não se fecha

em si, abrindo a possibilidade de “quebrar os muros” e expandir de tal forma que esteja realmente integrada com a comunidade local.

Muitas dessas escolas que superaram ou minimizaram a violência escolar, abriram espaço para ouvir os alunos e a comunidade, dessa forma também puderam dividir as responsabilidades, pois cada um - aluno, professor, comunidade - fazia dar andamento no projeto. Essas escolas também buscaram auxílios através de programas do governo brasileiro e internacionais, ONGs e Universidades. O que acontece muitas vezes é que nossas escolas, por falta de conhecimento, sobrevivem apenas com o repasse estadual ou municipal da verba destinada a elas, sendo que há muitos auxílios que podem ser solicitados se os projetos forem bem estruturados.

Nas *Escolas Inovadoras* podemos observar que há uma maior integralização de todas as pessoas envolvidas com a escola, pois os responsáveis foram ouvidos, os funcionários, a comunidade e os alunos, fazendo o que houvesse empoderamento por parte de cada um sobre o que ocorria dentro do estabelecimento escolar.

O meu papel no mundo não é só o de quem constata o que ocorre mas também o de quem intervém como sujeito de ocorrências. [...] constato não para me *adaptar* mas para *mudar*. Constatando nos tornamos capazes de intervir na realidade, tarefa incomparavelmente mais complexa e geradora de novos saberes do que simplesmente a de adaptar a ela (FREIRE, 1996, p.77).

Dessa mesma forma, o Programa CIP - Concienciar, Informar y Prevenir -, utilizado por nós, possui intervenções com toda a instituição escolar, passando pelos professores, pelo grupo da sala de aula, e assim, pelos envolvidos diretamente na dinâmica do bullying e seus consecutivos familiares. As intervenções não se dão apenas com os agressores e vítimas, e sim com a comunidade escolar, a modo de entender o problema e poder intervir nele de forma consciente.



## 4 COMO FOI FEITO

Apresentaremos a seguir a descrição do método utilizado nesta pesquisa, expondo a forma do levantamento de dados e o percurso percorrido durante todo o trabalho.

### 4.1 A pesquisa participante

Para Laville e Dionne (1999), na abordagem quantitativa, usam-se os números para a construção de frequências e outros índices numéricos de modo a trazer de forma mais clara e dirigida os resultados obtidos a partir de testes estatísticos. Na pesquisa qualitativa “o pesquisador detém-se em suas peculiaridades, nas nuances que aí se expressam, do mesmo modo que nas relações entre as unidades de sentido assim construídas” (p. 225), o objeto de estudo não é apenas estratificado, pois há subjetividade em cada sujeito, sendo realizada uma interpretação dos fenômenos e uma significação dos resultados. As duas perspectivas não se contrapõem, podendo ser usadas pelo pesquisador de forma complementar, ajudando na extração de significações das mensagens.

Para Demo (2008) a forma meramente quantitativa da pesquisa é chamada de pesquisa empírica, que por meio do uso numérico e de testes produz análises com o uso de *softwares* e formação de banco de dados, que viabilizam acompanhar os fenômenos ao longo do tempo, além de retestes por outros pesquisadores, em outras localidades a fim da comparação de dados. Porém o autor faz uma crítica a esse tipo de pesquisa na sua forma de interpretação dos dados, porque a média não revela os extremos, e assim, “quando unilateralizada, torna-se ridícula, porque é grosseria amarrotar dimensões qualitativas em padrões rígidos dos quantitativos” (p.39).

Usando do mesmo autor, ainda há uma forma de pesquisa chamada de pesquisa prática, que não substitui as outras, convive e pode ser lateralizada com as outras, pois o cuidado teórico, metodológico e empírico lhe são constituintes também.

[...] Há diversos níveis da prática. É extremamente ingênuo imaginar que somente seja prática a postura revolucionária. A reacionária não é menos prática; apenas está na direção ideológica contrária. Prática significa opção política e ideológica, mas não garante a direção da política e da ideologia (DEMO, 2008, p. 42)

Dentro da pesquisa prática, como corrente específica, encontramos a pesquisa participante, que Demo (2008) prefere dizer que são sinônimas. A pesquisa participante tem também ideário do compromisso político na relação sujeito/objeto, interessa-se tanto com o *princípio científico*, pesquisar para produzir conhecimento, quanto o *princípio educativo*, valor pedagógico e formativo do indivíduo a modo de formar cidadãos autônomos e críticos.

A pesquisa participante “busca confluir dois intentos: conhecer adequadamente e intervir alternativamente” (DEMO, 2008, p.21), pois não há apenas a necessidade de que uma comunidade conheça seus problemas, mas sim que possam conhecê-los e enfrentá-los, sem esquecer a fusão entre teoria e prática. O pesquisador não deve lançar mão de uma observação prática e deve-se atentar para que suas intervenções não sejam autoritárias.

Para atingir os objetivos da pesquisa de identificar e analisar, por meio das intervenções do programa CIP, as relações sócio-afetivas dos alunos, seus papéis sociais e suas respectivas relações com o bullying realizamos uma pesquisa participante, porque além de tentarmos compreender o grupo por meio de análises empíricas/quantitativas e das observações, também buscamos levar até os alunos o reconhecimento dos problemas e subsídios para que pudessem enfrentar conflitos pessoais e em grupo.

## **4.2 Levantamento e coleta de dados**

Este trabalho foi realizado, conforme já apontado, com escolares de uma escola pública estadual no Município de Campinas com a participação de apenas uma sala da escola, o 5º ano do Ensino Fundamental, sendo este o último ano do nível de escolaridade em que a referida escola atua e sendo este seu único 5º ano.

Antes de iniciarmos, foi entregue para a diretora responsável a Carta de Autorização e aos pais o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), com as informações sobre o teste. A pesquisa foi aceita pelo Comitê de Ética da Faculdade de Ciências Médicas – UNICAMP – com o parecer de número 238.049 datado em 26/03/2013.

A intervenção foi realizada ao longo de sete semanas, todas as terças-feiras, após o almoço, com uma aula por semana com duração em torno de 50 minutos, dentro

das aulas de Atividades Esportivas e Motoras seguindo o programa CIP - Concienciar, Informar y Prevenir -, proposto por Cerezo, Calvo & Sanches (2011). A proposta de intervenção foi ministrada pessoalmente pela pesquisadora do estudo que fez após cada intervenção um relatório expondo a participação do grupo, o desenvolvimento das atividades, a relação dos alunos e outras observações relevantes.

O programa CIP prevê a intervenção com escolares e consta, além das atividades para com o grupo, a realização de um teste - Test Bull-S - pré e pós interferência.

A partir dos resultados, do primeiro teste foram elaboradas dinâmicas próprias para este grupo, uma forma de intervenção direcionada à melhoria da convivência escolar, utilizando como base o CIP, porém sem deixar o aspecto cultural, social, histórico e físico de nosso grupo, dessa forma, algumas atividades do programa inicial tiveram que ser alteradas, excluídas ou outras adicionadas, atendendo aos mesmos objetivos.

Ao final, concluídas as atividades, aplicamos o pós teste a fim de verificarmos os resultados obtidos e se nesse período houve alguma alteração na dinâmica social do grupo, diante da forma de intervenção preparada.

#### **4.2.1 O programa CIP**

O programa CIP – Intervención psicoeducativa y tratamiento diferenciado del bullying: Concienciar, Informar y Prevenir – criado por Fuensanta Cerezo, Ángel R. Calvo e Consuelo Sánchez (2011), foi elaborado na Espanha e encontra-se na língua espanhola até o presente momento.

Foi criado para atuar na prevenção da violência escolar partindo da conscientização e análise da realidade da escola tanto na prevenção primária, que previne a aparição do problema, quanto na secundária, que atua nos problemas já detectados, com a prevenção do bullying em todas as suas esferas (física, social e verbal) e fortalecimento da boa relação entre os alunos (CEREZO; CALVO; SÁNCHEZ, 2011).

O programa está estruturado no tripé abaixo:

1. **Concienciación** del problema del maltrato entre escolares.
2. **Análisis e información** sobre la realidad escolar a los miembros responsables.

3. Incluir estrategias y técnicas de **prevención**, destinadas a los diferentes sectores de la comunidad escolar: directivos, orientadores, tutores, grupo o aula, alumnos implicados y (CEREZO; CALVO; SÁNCHEZ, 2011, p.21, grifo do autor).

Os objetivos gerais do programa são: melhorar o clima das relações entre os escolares; favorecer o controle do comportamento agressivo; favorecer o desenvolvimento de estratégias de enfrentamento na vítima; propiciar o desenvolvimento de atitudes pró-sociais no conjunto da turma-aula; facilitar ao professorado ferramentas de detecção intervenção precoce (CEREZO; CALVO; SÁNCHEZ, 2011).

Todos estes grupos de trabalho devem seguir as fases do processo por meio de seis passos consecutivos a se ver no Quadro 3, adaptado de Cerezo, Calvo e Sánchez (2011):

**Quadro 3.** Passos a serem seguidos pelos grupos de trabalho.

1. Conscientização do Problema: Eu percebo.
2. Consultas e Coleta de Informações: Analisar.
3. Especificação de Ações e Calendário: Programa.
4. Comunicação: Eu conheço.
5. Realização: Colocando em prática.
6. Avaliação e Acompanhamento: Avalia os resultados.

Sendo que cada item acima acompanha atividades diferentes dentro do grupo de trabalho.

O presente trabalho escolheu realizar as atividades dentro do Grupo-Aula, seguindo os processos indicados, os objetivos elencados e as atividades estruturadas para tal.

#### **4.2.2 O Test BULL-S**

Usamos como ferramenta neste trabalho, indicado pelo CIP, o Test BULL-S (Cerezo, 2012), que é baseado na sociometria de Moreno, a ser aplicado no ambiente escolar e que, de acordo com Cerezo (2009, p. 389) a criadora do teste,

[...] permite conocer diferentes aspectos de la dinâmica bullying, así podemos diferenciar entre las variables de tipo sociométrico; las referidas a la percepción que los alumnos tienen de la propia dinâmica bullying; niveles de incidencia y características comportamentales asociadas a los diferentes protagonistas; las variables de tipo situacional: frecuencia, lugares donde se produce y formas más frecuentes del maltrato, y por último, las variables sobre la percepción de la gravedad de las situaciones [...].

O instrumento, por meio da técnica por nomeação, analisa a estrutura interna da sala (CEREZO, 2006) e dessa forma encontramos as posições sociométricas de cada criança no grupo e este como o todo, identificando o papel de cada um, verificando se há indicativos de aceitação-rejeição, e assim quem seriam os envolvidos na dinâmica do bullying. Além de compreender como o grupo visualiza essa interação social. Foi traduzido para a Língua Portuguesa e o presente estudo objetiva também analisar a adequação da tradução realizada na forma de estudo piloto.

Os procedimentos adotados são apontados pela criadora do teste. A duração leva em torno de 20 a 30 minutos para ser explicado e respondido e é feito com o grupo todo ao mesmo tempo, cada aluno recebeu uma folha com o questionário que continha uma lista com o nome de cada aluno seguindo uma numeração. Nas respostas constariam apenas números e não nomes. Foram incluídos na aplicação do teste todos os alunos cujos pais autorizaram a participação no estudo.

### **4.2.3 A adesão**

O teste foi aplicado no mês de maio, a ideia era de que fosse após 3 a 4 semanas após o início do ano letivo para que as relações sociais já estivessem estabelecidas entre os alunos, no entanto o início da pesquisa teve uma demora maior pela espera na entrega e devolutiva dos TCLE dos pais, atrasando assim todo o decorrer da pesquisa.

O grupo original era constituído por vinte e nove alunos. Obtivemos o retorno de vinte e sete autorizações dos pais (TCLE), portanto um percentual de 93,1% da sala. Entretanto, no meio do processo quatro alunos saíram da escola, dois com TCLE entregue e os outros dois que não entregaram, assim como entraram dois novos alunos que não foram incluídos no estudo pois já estávamos no meio do percurso.

Dessa forma a sala iniciou a pesquisa com vinte e sete e terminou com vinte e cinco participantes.

Quanto ao pré teste, dos vinte e sete autorizados, vinte e seis o fizeram, ficando apenas um aluno sem fazer, pois estava ausente da data da aplicação do mesmo e só retornou à escola após três semanas de atividades por motivos de saúde. Quanto ao pós teste, dos vinte e cinco alunos autorizados, dezenove o fizeram, seis estavam ausentes e não houve tempo hábil para a realização, pois os alunos entraram em férias.

### 4.3 O cronograma e planejamento das atividades

Seguindo os passos do programa CIP e suas sessões, pudemos delimitar as aulas de acordo com o tempo que tínhamos antes do fim do semestre. Podemos então observar os objetivos de cada aula no Quadro 4.

**Quadro 4.** Objetivos das aulas

	Passos do Programa	Sessão	Objetivos
AULA 1	1. Conscientização do Problema: Eu percebo.	G1	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Promover um ambiente de confiança para trabalhar em pequeno grupo.</li> <li>2. Favorecer o intercâmbio de opiniões.</li> <li>3. Tomar consciência do alcance do fenômeno bullying.</li> </ol>
AULA 2	2. Consultas e Coleta de Informações: Analisar.	G2	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Conhecer as características sócio-afetivas do grupo.</li> <li>2. Aprofundar o conhecimento de maltrato entre iguais.</li> <li>3. Criar um clima de aversão à agressão.</li> </ol>
AULA 3, 4 e 5	3. Especificação de Ações e Calendário: Programa.	G3	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Coletar propostas de atuação mais eficazes realizadas pelo e para o grupo.</li> </ol>
	4. Comunicação: Eu conheço.	G4	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Encontrar afinidades dentro do grupo com outros companheiros.</li> <li>2. Valorizar positivamente as características individuais.</li> <li>3. Desenvolver certa empatia para compreender situações.</li> <li>4. Seguir aprofundando no conhecimento dos alunos do grupo.</li> </ol>
AULA 6	5. Realização: Colocando em prática.	G5	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Extrair conclusões do programa colocado em prática.</li> <li>2. Elaborar de forma cooperativa as normas de convivência do grupo.</li> </ol>
AULA 7	6. Avaliação e Acompanhamento: Avalia os resultados.	G6	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Acompanhar o clima sócio-afetivo da sala de aula.</li> <li>2. Avaliar a situação dos alunos implicados na dinâmica do bullying.</li> </ol>

Por não termos tempo suficiente para a aplicação das intervenções como um todo, pois necessitaríamos de mais semanas, quiçá um ano para que o fizéssemos com maestria, resolvemos dividir as aulas para que atendessem ao menos uma vez cada sessão, completando as instruções de G1 a G6. A nomeação das sessões por “G” é indicada pelo próprio programa, delimitando que esses são os indicativos do *Grupo-aula*.

Tínhamos apenas 50 minutos por semana para a realização da intervenção, sendo que o ideal era que todos os professores, ou que pelo menos um deles, se responsabilizasse em dar continuidade sobre o que levantamos em aula.

Quanto ao planejamento das atividades em cada sessão e suas necessárias alterações, podemos observar o Quadro 5 a seguir:

**Quadro 5.** Planejamento e adaptações<sup>4</sup>

	<b>ATIVIDADE</b>	<b>STATUS</b>
<b>AULA 1</b>	1. Apresentação para o grupo sobre o tema e proposta	Realizado
	2. Atividade G-1-1 – Jogo de Contato: Ordem na linha	Realizado
	3. Atividade G-1-2 – Representando situações	Realizado
	4. Atividade G-1-3 – Estudo de caso em grupo	Não Realizado – Não Reprogramado
	5. Conversa com a sala sobre as situações vistas nas atividades: essas histórias acontecem de verdade ou está longe da realidade da sala?	Realizado
	6. Apresentação do Correio da Sala	Realizado
	7. Atividade G-1-5 – Para casa (anônimo) – Eu poderia fazer (...) para melhorar.	Realizado
<b>AULA 2</b>	1. Teste Bull-S – Pré	Realizado

<sup>4</sup> Foi realizada tradução livre das atividades apresentadas no programa original.

	2. Atividade G-2-4 (adaptado – anônimo) – O que eu faço e o que deveria fazer.	Realizado
<b>AULA 3</b>	1. Atividade: Eu sou igual a você	Realizado
	2. Atividade: Montar imagens em grupo	Realizado
	3. Atividade G-2-5 (adaptada) – Como seria sua escola ideal?	Realizado
<b>AULA 4</b>	1. Atividade G-4-1-1 – Buscando Coincidências	Realizado
	2. Atividade G-4-1-2 (adaptada) – As mãos	Não realizado - Reprogramado
	3. Atividade G-4-1-4 – Frases incompletas	Não Realizado
<b>AULA 5</b>	1. Atividade G-4-1-2 (adaptada) – As mãos	Realizado
	2. Atividade G-4-2-4 (adaptada) – Leitura e discussão de “O cachimbo do perdão”	Realizado
<b>AULA 6</b>	1. Atividade G-4-4-2 – Elaboração das normas da sala	Não Realizado - Reprogramado
	2. Atividade G-4-3-2 – Automassagem	Não Realizado – Não Reprogramado
<b>AULA 7</b>	1. Atividade G-4-4-2 – Elaboração das normas da sala	Não Realizado – Sem tempo para Reprogramar
	2. Teste Bull-S Pós	Realizado

Aqui também optamos por deixar as siglas originais, pois são os nomes das atividades do livro do programa CIP, caso o leitor tenha interesse em consultar o material original. As duas primeiras siglas referem-se à sessão, por exemplo, sessão G-1 e a continuação refere-se à atividade, por exemplo, atividade G-1-1.

## 5 PROFESSORANDO

Devemos “*saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção*” (FREIRE, 1996, p.47, grifo do autor). E é nessa linha que levei meu trabalho para dentro da escola, aberta para todos os conhecimentos existentes dentro da sala de aula e disposta para que pudéssemos respeitá-los e ampliarmos nossas visões de mundo e do outro.

Neste capítulo serão narrados e analisados episódios ocorridos durante as intervenções feitas. Pode-se perceber que é o capítulo mais denso e mais surpreendente de toda a pesquisa, e também o mais envolvente e mais emocionante, pois podemos observar melhor como foi o trabalho com este grupo, com suas surpresas, agonias, aprendizados e gratidão.

As atividades realizadas em cada aula estão descritas de maneira detalhada nos Apêndices. Foram mantidos os nomes - G - das atividades do programa CIP. As atividades mencionadas abaixo em *Atividades* são as que foram planejadas para o dia, no entanto não foi possível o desenvolvimento de todas.

### 5.1 AULA 1

#### **Atividades:**

- Apresentação para o grupo sobre o tema e proposta
- G-1-1 – Jogo de Contato: Ordem na linha
- G-1-2 – Representando situações
- G-1-3 – Estudo de caso em grupo
- Conversa com a sala sobre as situações vistas nas atividades: essas histórias acontecem de verdade ou está longe da realidade da sala?
- Apresentação do Correio da Sala
- G-1-5 – Para casa (anônimo) – Eu poderia fazer (...) para melhorar.

**Alunos presentes:** 19

**A aula:**

Ao chegar à escola, fui informada que a professora da classe estava de licença e a que entrou para substituir pediu para sair no primeiro dia de aula, então os alunos estavam com uma segunda nova professora de sala há apenas dois dias e eu era outra pessoa estranha entrar no local.

A professora da sala me deixou livre com a turma, fomos até a quadra, um espaço aberto, tão aberto que não conseguia chamar a atenção do grupo.

A primeira atividade demorou um pouco para acontecer, até que por fim deu certo. A atividade deveria ser realizada sobre um banco, mas optei por fazer numa linha do chão da quadra imitando o banco, pois fiquei com medo de queda.

Quatro alunos declararam não ter interesse em participarem da atividade, de início ficaram sentados observando, depois começaram a correr na quadra ou a mexer com os outros alunos fazendo o possível para tirar a atenção do grupo de mim. Tentei conversar, tentei chamar, mas o tempo passava e eu tinha outro grupo bem maior esperando minha atividade, então pedi para que esses quatro alunos voltassem à sala com a professora.

Pedro<sup>5</sup> mesmo com outro colega batendo nele não saía de perto do garoto, falei duas vezes para ele frases como “Você não precisa dele” e “Não faça o que ele faz”, não sei se disse as frases certas, mas é o que me pareceu que precisava ouvir. Pedro queria ir para a sala com os 4 garotos, não deixei. Aliás, não queria que ninguém sáísse da aula, mas naquele momento como falei, estava impossível qualquer diálogo.

A segunda atividade tomou a maior parte do tempo, divididos os grupos, não havia diálogo entre os alunos para a decisão dos papéis. Não conseguiam sozinhos decidirem o que cada um deveria fazer. Murilo agarrava fortemente seus colegas. Outros tampouco ficaram quietos para ouvir o colega dizer o que estava escrito no papel. Outros ainda não se interessavam sobre o que estava acontecendo. E mais uma vez, não conhecer o grupo, mesmo tendo ido inúmeras vezes na classe, fez uma diferença absurda. Não era possível controlar a classe.

Foi realizada a apresentação do grupo 1 e 2. Com falas baixas e o silêncio pela plateia tive que pedir por várias vezes. Por mais que os alunos não tivessem se organizado muito, percebi que ficaram bastante felizes em interpretar, poder fazer parte da história de alguma forma, pois todos do grupo deveriam participar.

---

<sup>5</sup> Os nomes utilizados nessa pesquisa são fictícios para preservar a verdadeira identidade dos envolvidos

Com o grupo 3 foi diferente, por dois motivos, mas o principal era que o próprio grupo não conseguiu se organizar, por mais que eu tenha passado nos grupos antes. O outro é que na hora da apresentação, duas alunas ainda não tinham chegado a conclusão de quem seria uma tal personagem, outro aluno nem sequer sabia o que estava acontecendo. E assim, a plateia, também não parava. Tive que finalizar e recorrer para o ambiente fechado da sala de aula. Ahh, como são domináveis dentro da sala de aula, que diferença. Tive que retomar com o grupo de aula o que estávamos fazendo e também para aqueles que logo no início não participaram e tinham voltado para a classe, Ainda não sabia identificar esses alunos pelos nomes, infelizmente.

Como a apresentação foi baixa e rápida, achei interessante fazer a leitura do que era cada apresentação e também fazer a leitura do grupo 3 que não teve oportunidade de apresentar.

Como foi gasto um grande tempo com a indisciplina, não pude fazer o trabalho G-1-3, deixei de lado e informei a sala sobre o Correio da Sala. Pareceram gostar da ideia, mas infelizmente a ideia inicial de deixar o correio no armário, e assim, a professora de sala deixar todos os dias em algum lugar para que anonimamente eles recorressem ao correio não foi possível, pois o armário não era aberto todos os dias, somente a professora responsável pela sala tinha a chave e eu não podia deixar a caixinha simplesmente na sala, pois não teriam coragem para deixar suas cartas ali com medo de que algum outro aluno lesse.

Parti então para a conversa, perguntando se achavam que as histórias que tinham sido encenadas estavam muito longe do dia a dia deles, todos concordaram que estava próximo ao dia a dia escolar.

Entreguei então um papel que eles deveriam me entregar no momento ou como atividade para a casa, foi ai que me equivoquei, deveria ter pedido no momento, mas já era hora deles irem para o almoço, então liberei para casa. Recebi o retorno de oito papéis, retornando duas vezes na escola para pegar, além do dia.

A atividade para entrega era para colocarem situações como a frase “Todos os dias no almoço tem discussão de colegas meus. Eu poderia fazer...para melhorar” e então deveriam colocar o que poderia fazer naquela situação. Nessas oito folhas entregues encontramos quatro acontecimentos: brigas, violência física, xingamento e

apelidos. Sobre as ações a serem tomadas encontramos: separar, conversar, não dar confiança, castigar (com a direção) e evitar.

Pedro, o menino que aceitava apanhar, me deu um abraço.

### **Síntese:**

Ao sair da sala de aula e ir para a quadra com a professora nova (eu), tudo virou motivo para liberar-se e exaltar-se nesse espaço aberto. Houve muita bagunça e tive dificuldade de lidar com a situação por não conhecer e não saber o nome dos alunos. Acredito também que toda essa afobação e descontrole, era uma forma de testar se eu aguentaria ficar com eles, devido ao fato de terem três professoras diferentes (a oficial, a substituta 1 e a substituta 2) nos últimos 4 dias de aula. É possível, também, verificar a dificuldade de trabalhos em grupo, pois eles não conversam entre si, sempre tentando resolver no grito ou no empurrão.

Na atividade que foi entregue em folha, mesmo com pouca devolutiva, vemos que há dificuldades em lidar e enfrentar os problemas de maneira direta e sem violência, chamando a direção ou evitando o colega.

A Atividade G-1-3 – Estudo de caso em grupo - não foi passada à classe por falta de tempo.

## **5.2 AULA 2**

### **Atividades:**

- Teste Bull-S – Pré
- Atividade G-2-4 (adaptado – anônimo) – O que eu faço e o que deveria fazer

**Alunos presentes:** 24

### **A aula:**

Iniciei com a sala dizendo que eu aplicaria um teste, mas que não era para eles ficarem assustados, pois era apenas uma forma de conhecer melhor a turma e que seria utilizado pelos professores somente.

Um aluno - William - me perguntou se só os professores teriam acesso às respostas (me pareceu meio apreensivo). Respondi que sim, que somente os professores teriam acesso às respostas, para melhor entenderem como era a sala do 5º ano A, porque não estamos o tempo todo junto com a sala, e não sabemos como se relacionam.

Uns três alunos diziam que não tinham o que colocar na pergunta 2 “Quem você NÃO escolheria como amigo entre os colegas da turma?” e 6 “Quem são os alunos que não sabem defender-se?”. Pedi para que se esforçassem para colocar pelo menos um número.

A professora de EF ficou na sala, não sei se por este motivo a sala ficou quieta, bem diferente do primeiro dia de atividade. Também não sei se isso ocorreu por estarmos em um ambiente fechado e controlável ou por estarmos fazendo um “teste”, a única certeza é que a sala ficou em silêncio.

Dois alunos não sabiam ler e escrever bem - Eder e Pedro - e sentiram muita dificuldade em fazer este tipo de teste. Tive que sentar com eles, sozinhos, depois que todos terminaram, pois era impossível responder as dúvidas das crianças, pessoalmente e, ajudá-los. Percebi que o problema maior estava na leitura, pois eu lia a pergunta e eles conseguiam responder com os números dos amigos (que já tinham maior contato com essas “palavras” e identificavam na lista os nomes).

A professora de EF ficou bastante interessada com o teste, e disse que gostaria de passar com seus alunos do 4º ano. Ela foi vendo umas respostas dos alunos enquanto eles faziam e ficou impressionada com o que eles respondiam sobre com a pergunta 1 “Quem você escolheria como amigo na classe?” e na questão 9 “Quem são os alunos que costumam provocar os colegas e/ou começar as brigas e discussões?”, dizendo que era eles estavam colocando exatamente o que era verdade. Ela disse ainda que seria interessante a escola e os professores utilizarem de testes assim, porque eram bem fáceis de fazer e que daria uma boa resposta para os docentes e direção. Só perguntou como faria para organizar os dados e expliquei que há um programa para a organização e análise destes, que é adquirido junto com o CIP. Aproveitei para explicar que a intenção era essa mesmo com o teste.

Como estava com um grupo do 5º ano tentei ser a mais didática possível nas perguntas 11 e 12 sobre as formas e tipos de agressões respectivamente, pois deveriam responder com a numeração de 1 a 4, colocando 1 para o que mais acontecia e 4 para o

que menos acontecia. Para exemplificar, coloquei quatro quadrados na lousa e ao lado de cada uma comida - Arroz, Feijão, Carne e Macarrão - e fui perguntando o que eles mais comiam na semana até o que menos comiam, para que assim pudessem entender como responder as questões 11 e 12.

Alguns alunos terminavam mais rápidos que os outros pois entenderam mais facilmente o teste.

Levei a aula toda (50') para aplicar o teste com a sala, e assim que uns alunos iam terminando, para não conversarem e dar continuidade à proposta ia entregando a atividade G-2-4 para fazerem. Para não atrapalhar os alunos que ainda faziam o teste, no recolhimento eu mesma passava na mesa de cada um, conferia o teste, estando correto, entregava o exercício e comentava o modo de fazer em particular, por isso não consegui ajudar os dois alunos com mais dificuldade, o que foi realizado depois.

A atividade G-2-4 dava exemplos de acontecimentos dentro da escola e os alunos deveriam colocar o que eles fariam nessa situação e o que deveriam fazer. Obtivemos 21 folhas respondidas dessa atividade.

Na questão 1 “Quase todos chamam um amigo por um apelido”, fazendo um agrupamento dos dados quanto as ações que os alunos tem nessa situação, 11 disseram que ficariam quietos e não fariam nada, 1 aluno disse que ajudaria a insultar se o autor de bullying fosse colega dele, 2 alunos disseram que se preocupam e tentam ajudar o colega alvo do bullying e outros 2 disseram que dão risada. Quanto as atitudes que deveriam ter, 12 alunos chamaria a inspetora/diretora, 2 alunos conversariam com o alvo e outros 2 conversariam com autor do bullying, 2 não ririam e fingiriam não escutar e outros 2 pediriam para que os dois parassem.

Na questão 2 “Quase sempre vejo um colega brigando com uma mesma pessoa”, quanto as ações tomadas pelos alunos encontramos 3 alunos que falariam com o superior, 5 ficariam quietos, 6 separariam a briga, 3 tentariam ajudar batendo, 2 tenta ajudar conversando com a vítima e outros 2 dariam risada. Quanto ao que deveriam fazer 4 alunos chamariam superiores, 4 conversariam com a vítima, 3 não fariam nada, 3 não iriam rir, 1 iria rir e outro iria bater. O interessante é que os 3 alunos que disseram que não deveriam rir, não são os mesmos 3 alunos que assumiram rir nessa situação.

**Síntese:**

A sala comportou-se bem e entendeu que era uma atividade importante. Poucas foram às vezes que pedi para que não falassem com os amigos durante o teste. Talvez a presença da professora tenha influenciado.

Podemos verificar a diferença quando alunos não estão no mesmo compasso do grupo, como foi o caso do Eder e do Pedro, que não sabiam ler e escrever fazendo com que ficassem vulneráveis por suas fraquezas e impedidos de saírem da sala com a classe.

Observamos também na atividade escrita que há muitos alunos que não fariam nada nas situações presenciadas e que não sabem como resolver esses problemas, agindo de forma violenta ou afirmando o comportamento do agressor como bom.

### **5.3 AULA 3**

**Atividades:**

- Eu sou igual a você
- Montar imagens em grupo
- G-2-5 (adaptada) – Como seria sua escola ideal?

**Alunos presentes: 20**

**A aula:**

Não podia sair da sala porque estava chovendo.

Esse dia foi bastante cansativo, sai da escola exausta. Ao chegar à frente da sala, a classe já começou a perguntar se eu ficaria com eles, porque a professora de EF tinha faltado. Em conversa com a direção, decidi ficar com a sala as duas aulas pertinentes às Atividades Motoras e Esportes, a professora dessa matéria era a mesma professora de Educação Física da escola.

Os alunos mostravam-se bastante dispostos, pois esperavam por este dia, como eu cobria uma aula de “Atividades Motoras e Esportes”, pediram o famoso “futebol”, o mais pedido nas escolas, então eu disse que já tinha outras atividades

programadas e que um dia passaria alguma atividade relacionada com o futebol para eles, mas que naquele dia ficaríamos na sala de aula porque eu não podia sair para a quadra. Até conseguir falar com a sala sobre isso, já tinha levado um bom tempo desde que tinha dado o horário de início da aula, o problema é que tinham voltado bem eufóricos do horário de almoço e foi difícil acalmá-los.

Logo que entrei na sala, Paulo veio até mim chorando dizendo que o Murilo o tinha empurrado e machucado, de primeira pensei em levá-los para a diretoria para que ela resolvesse, mas pensei que não era a melhor atitude e chamei os dois para fora da sala para conversar. Deixei a sala sozinha por um momento e pelo barulho que ouvia torcia para que ninguém se matasse lá dentro enquanto eu tentava resolver algo ali fora. Alguns curiosos botavam a cabeça na porta e logo eu dizia que estava numa conversa séria.

Murilo olhava fixamente para mim, só esperando como eu me comportaria ali perante a situação, na verdade nem eu sabia bem o que fazer. Chamei os dois para conversar, mas nem sabia de antemão o que falaria com eles, e assim, como num passe de mágica, surgem as perguntas. Acho que acertei em perguntar primeiro para Murilo porque ele que tinha empurrado o Paulo, ele disse que o colega não andava, estava parado e ele queria andar. Logo de resposta Paulo disse que tinha uma menina na frente dele que não andava “você queria que eu fizesse o que? Atropelasse ela?” disse ainda com os olhos vermelhos do choro. Murilo disse que não tinha visto nenhuma menina e foi aí que falei “então Murilo, uma que você não deve empurrar seu amigo e outra que tinha uma pessoa na frente dele. Você entendeu porque ele não estava andando?”, ele balançou a cabeça que sim. Pedi para que o Paulo também falasse com o colega, de modo educado, que naquele momento tinha uma menina na sua frente e por isso não andou. Pedi para que Murilo pedisse desculpas para o Paulo, pois sua ação tinha machucado o colega, e esperei Paulo dizer “desculpado”. De certa forma, pareceu-me ter melhorado as coisas com os dois.

Voltando para a sala de aula, tive a conversa que informei acima (sobre o futebol). E até conseguir pedir para que arrumassem a sala para a atividade, demorou mais um bocado.

Desde o começo, quando tinha que chamar a atenção do grupo dizia que eu não queria gritar com eles, e que eles não precisavam gritar também para conversar.

Porém, ao longo das duas aulas me exaltei na voz umas 3 vezes, achei até pouco se comparar as vezes que tive que chamar a sala para dizer algo.

Então, na primeira atividade mostrei um exemplo de como seria a brincadeira e de certa forma, fiquei “brincando” junto com eles, na visão deles, pois tinha uma cadeira para mim. Ao dar o primeiro passo e iniciar a brincadeira demonstrando, cheguei até Camila e disse “eu sou igual a você porque tenho cabelo enrolado”, ela e as outras pessoas que se sentiam identificadas levantaram rindo e quase sem pressa trocaram de lugar, até a brincadeira engrenar e “pegar fogo”, porque no fim, percebi que não levantavam mais somente os que sentiam-se identificados, o que queriam era ter a oportunidade de estar no meio então ninguém sentava, ficando uma boa bagunça no centro até eu pedir que sentassem.

Surgiram coisas como “eu sou igual a você porque eu jogo (algum jogo de internet que não recordo o nome)”, “cabelo preto”, “tênis”, “blusa rosa”, “sou alta” (esse é interessante, pois uma aluna nas aulas anteriores disse que a chamavam de girafa – apelido que não gostava), entre outras que não me recordo.

No meio da brincadeira, Breno e João brigavam por uma cadeira, sendo que tinham outras sobrando, cheguei apenas até eles (enquanto os outros se agrupavam e pulavam no centro) e falei “gente, tem cadeira sobrando” e veio aquela “mais eu sentei primeiro, eu quero essa”, enquanto se empurravam (porém os dois eram amigos e andavam sempre juntos), perguntei para eles como poderiam resolver aquilo sem ser pelo “empurra-empurra”, um olhou para o outro e disse “dois ou um”, afirmei que seria uma boa ideia. Foi tirada a “negra”, porque acharam que uma vez seria insuficiente (isso depois de tirar a primeira), e o perdedor aceitou ir para a outra cadeira, e enfatizei “olha só que legal, vocês não brigaram, não se machucaram, resolveram isso de uma outra forma”.

Resolvi abrir o acontecimento para a sala, ressaltando o bom resultado dos dois alunos (os dois pareceram gostar de eu falar deles) e mostrando que há outras formas de resolvermos nossos problemas, que não só batendo, que temos que aprender a conversar, sempre que tivermos um problema, parar para pensar como resolvê-lo pois pode ser que pareça resolvido, mas teremos problemas depois, além de machucar o amigo.

Tentei parar a brincadeira para ir para a outra, mas eles diziam que não, e por gostarem, eu deixei um tempo a mais que acertei com a sala.

Na segunda atividade, tentei dividir a sala em dois grandes grupos, na divisão por 1 e 2, quando os alunos são colocados lado a lado e cada aluno recebe o número 1 ou 2 consecutivamente. Quando finalmente consegui que cada grupo ficasse cada um de um lado da sala, fui em silêncio à lousa, escrevi a palavra que teriam que montar, mas colocava as letras salpicadas para que adivinhassem.

A primeira palavra foi Barco, dei um tempo para a montagem e parei quando terminado esperando ver as imagens. Durante a montagem, pude ver a integração do grupo que conversavam e montavam ao mesmo tempo, uns sentavam sobre os outros, permitiam o toque, enfim, estavam lá por um bem comum: a montagem da imagem. Quando finalizaram, usei os meninos - Paulo, Eder, Marcos e Pedro-, que não queriam participar da atividade e estavam apenas olhando (uma forma de participar ao meu ver), para ajudar na pontuação. Nenhum grupo ficaria com zero e a pontuação era 2 para um e 1 para o outro, pontos anotados na lousa.

O grupo perdedor disse que não tinha a mesma quantidade de pessoas do grupo mais pontuado, conferi, e realmente não tinham a mesma numeração. Fui ao outro grupo e perguntei se algum deles poderia passar para o outro grupo, e uns disseram o nome de uma menina, que balançou a cabeça dizendo que não. Ana foi quem mais gritou falando para a menina ir e se estressou um pouco quando ela não quis. Perguntei se a Ana gostaria de ir para o outro lado, e ela disse que não, então eu disse que do mesmo modo que ela tinha o direito de não querer ir, a outra menina também tinha esse direito de escolha.

Fiquei num impasse, pois não queria que a sala se desentendesse, nem comigo nem entre eles mesmos e resolvi abrir para a sala dizendo que teríamos que resolver aquilo, nós tínhamos um problema. Perguntei se eles já tinham ouvido falar em democracia, disseram que não. Expliquei que na democracia todos resolviam juntos, e a resolução dos problemas, das escolhas, era feita por voto. Dei o exemplo das votações, que os pais deles iam votar e que no fim escolhiam um prefeito, dei o exemplo do ano anterior, quando houve a municipal.

Fui até a lousa e pedi que quem tivesse ideia de como resolver o problema, levantasse a mão e sugerisse que eu ia colocar na lousa para que depois votássemos,

porque tínhamos que resolver aquilo, senão a brincadeira acabaria. Neste momento, senti os alunos atentos, senti esse momento muito forte de construção. Surgiram duas opções bem concretas, sendo que uns cinco levantaram as mãos, com opções nem sempre plausíveis, ou apenas que iam de encontro com a outra. Por fim sobraram duas opções para que os grupos tivessem a mesma numeração: pessoas do grupo maior se voluntariar ou fazer uma nova separação.

Pela votação ganhou “se voluntariar”, portanto dois alunos teriam que passar para o outro lado. Não que os voluntários tenham surgido de primeira (passaram Hugo e João), mas surgiram. Agradei a sala toda e disse que aquilo que eles tinham aprendido naquele dia, ia ser muito importante para a vida deles, pois eles decidiam juntos, e ninguém decidia por eles.

Voltando para a brincadeira, as imagens seguintes foram de avião, carro e escritório, porém decidi parar a brincadeira quando senti que os “avaliadores” estavam sendo tendenciosos, eu fazia parte dos avaliadores, mas sozinha não mudava muito, apenas não deixava um grupo muito díspar do outro.

Para finalizar a brincadeira, como fazia parte dela, pedia para um grupo se mostrar para o outro (porque enquanto faziam não viam o do lado), e fui até cada um e resaltei coisas interessantes que foram lembradas como o notebook, o modo com que fizeram a cadeira, um grupo fez até máquina de escrever que puxava a mão do colega para o outro lado, dessa forma, ninguém seria diminuído. Antes de fazer isso, apaguei a pontuação na lousa, para que não brigassem por causa disso, e também porque eu não tinha gostado dessa ideia que tive, mesmo que nenhum grupo ficasse sem ganhar pontos.

No entanto, essa atividade trouxe um levantamento bastante importante: a democracia. Eu nem esperava sequer trabalhar isso para os alunos, tão diretamente, mas o que vemos é que uma coisa tão importante não havia sido tratada. Sempre temos que decidir em conjunto com a sala, provavelmente outro professor teria decidido por eles a forma como seria dada a nova divisão de grupo, porém é muito mais engrandecedor e construtivo para a identificação do coletivo a forma como foi realizada, por meio da participação de todos na decisão.

Eu sabia que os ânimos estavam exaltados, afinal, eram 1h30 de atividade corporal num espaço fechado. Mas não podia deixar de passar a atividade escrita. Pedi

para que todos arrumassem as carteiras para fazermos. Algumas crianças me perguntaram qual era mesmo a palavra que tinham aprendido naquele dia, eu disse: democracia. De fato parece que não foi significativo só para mim.

Na atividade escrita “Qual é sua escola ideal?” não pedi para que colocassem nome, mas acabei me arrependendo depois quando cheguei em casa. Uns colocaram, outros não.

Muitos alunos demonstraram interesse por atividades que fogem do habitual da escola, mas que poderiam facilmente ser implantadas pelas outras professoras e não somente as de Educação Física e artes, pois diziam que a escola ideal deveria ter piscina, brinquedo, mais brincadeira e menos lição, mais aulas de Educação Física e aulas de música. Tivemos também as citações de computadores e bibliotecas. Assim também como irrealidades de a escola ser de chocolate branco e um parque de diversões. Alguns alunos diziam que teria mais mato e outros que teria menos mato. Chamou-nos bastante atenção que quase todos os alunos fizeram menção ao lanche, lanchonete, lanche fresco e gostoso de manhã e de tarde.

Aos alunos Pedro e Eder, que não sabiam ler e escrever como o grupo, pedi para que desenhassem a escola. Um fez um desenho simples de uma casa com uma pessoa dentro e o outro também fez um desenho parecido, porém escreveu “anemaes”<sup>6</sup> e “a minha escola e muito shata”.

Encontramos também algumas frases da escola ideal ligadas ao planejamento, administração, docentes e período das aulas como o comentário de “[...] e que todos os dias nois saía mais cedo tipo 12:30” (Aluno anônimo, 2013) e do aluno Hugo (2013) que escreveu “Eu queria que a minha escola fosse sem muitas regras e que eu pudesse apremder muito mas sem muitas aulas em período integral nem com muitos castigos queria que a diretora fosse mais legal e não fosse brava”. A aluna Joana (2013) também citou a direção dizendo “[...] a tarde não tivesse diretor teria mais espetores”.

Outro aluno além de citar os professores e alunos, também falou sobre o espaço físico, normas e planejamento:

[...] alunos educados, professores bons e educados, projetos que fassa os alunos aprender. As escadas com rampas do lado para os alunos cadeirantes de roda poderem subir e descer com segurança [...], um regulamento, democracia, portões com tranca e muros altos sem buracos (Aluno anônimo, 2013).

---

<sup>6</sup> Foram mantidas as formas de escrita dos alunos, inclusive com os erros ortográficos e gramaticais.

**Síntese:**

A sala estava gritando muito, mas ao mesmo tempo gostando.

Era bastante difícil chamar a atenção para alguma coisa, na verdade era difícil falar, mas eu sentia que de alguma forma eles estavam gostando de poder tocar o outro e de se identificarem.

Quando os alunos escrevem sobre sua escola ideal, também nos mostram a falha da instituição de ensino a qual pertencem, pois a atividade escrita também nos deu vários apontamentos de que os alunos sentem a necessidade de mais aulas que se identifiquem, que não fiquem sentados de frente pra lousa copiando. Mostraram-nos também falta de identificação com o corpo docente e direção, assim como a significação do período integral.

**5.4 AULA 4****Atividades:**

- G-4-1-1 – Buscando Coincidências
- G-4-1-2 (adaptada) – As mãos
- G-4-1-4 – Frases incompletas

**Alunos presentes: 20****A aula:**

Os alunos me viram chegando e logo começaram a gritar e a ficarem exaltados (mais do que estavam). Foram eles que me avisaram que a professora não tinha ido novamente, logo depois a coordenadora com cara de aliviada me perguntou “você vai ficar com eles as duas aulas?”, respondi que sim. Novamente estava sendo pega de surpresa e sendo a única responsável por aquela sala que eu ainda não conhecia bem nem como funcionava a escola em determinadas situações.

Virando-me às crianças, que estavam sentadas no corredor esperando que eu abrisse a porta da sala, vejo o Renato chorando e falando algo para o Hugo. Abri a porta e pedi para que todos entrassem menos os dois. Novamente resolveria um problema de

briga no início da aula enquanto torcia para que os outros não se matassem dentro da sala.

Renato estava com os olhos ainda com lágrimas, então me virei para ele e perguntei o que havia ocorrido, ele disse que o Hugo havia chutado seus testículos e que ele tinha um problema que não podia levar pancada naquele local senão teria que fazer uma cirurgia e que se sua mãe brigaria com ele. Voltei-me ao Hugo para escutar sua versão da história, antes de entrar no assunto “chute” e ele disse que o Renato queria abrir a porta da sala (deve haver uma regra de só abrir e entrar com a ordem da professora) e então ele chutou o colega - o interessante é que ele dizia isso quase que se autopunindo -, podia ver em seu rosto que ele sabia que tinha errado e que seu ato impensado podia trazer prejuízos ao colega. Foi então que, em voz calma com tom de conversa (sempre usava isso nos conflitos) pedi para que Hugo se desculpasse e que as coisas não deveriam ser resolvidas dessa forma, que o melhor era dizer à professora. Assim como coloquei para Renato que ele deveria ter esperado a professora abrir a porta.

Voltando à gritaria das crianças, logo que me viram lembraram que havia falado na aula anterior que daria futebol para eles um dia, me pegando de surpresa por duas vezes, eu não tinha uma “carta na manga” que usasse do futebol como didática, eu simplesmente não aceitaria passar o jogo só por passar, teria que ter algo de diferente.

Por fim entrei em consenso com a sala e disse que na primeira aula faríamos a atividade que tinha levado para eles e depois sairíamos para a quadra. Eu poderia simplesmente entretê-los e não passar o futebol, faria minha pesquisa por mais umas semanas e no fim diria que não houve tempo, porém o meu intuito não era esse. Eu me achava uma intrusa e estranha naquela sala, o grupo já estava formado, eles já conheciam os professores, como se abririam e confiariam em uma pessoa que mal entendiam o que porquê de estar lá. Mesmo sendo bem recebida na sala, me testar como autoridade era o que mais faziam.

Algo era fato pra mim, tinha que ganhá-los em pouco tempo, assim como queria fazer a diferença nesse período, nem que fosse algo pequeno ou que atingisse poucos estaria tentando ajudá-los em sua construção. A vontade que eu tinha era de pegar cada criança e perguntar “está tudo bem com você? O que você sente? O que te

incomoda? Como posso te ajudar?”, o que nós professores não temos tempo de fazer e mesmo estudando assuntos de psicologia, não somos psicólogos de fato.

Essa aula também foi bastante prazerosa a meu ver, creio que a atividade inicial do planejamento conseguiu atingir o objetivo de fazer com que pudessem identificar pontos em comum com os colegas “desconhecidos”.

As questões foram passadas uma por uma e não todas de uma vez. Inicialmente deveriam colocar seus nomes numa folha em branco e depois colocar o nome de colegas de classe que tinham a mesma inicial no nome. Não sei se por falta de uma melhor explicação nem todos responderam corretamente na folha o que era pedido, se confundiam um pouco, não me importam tanto os dados, por mais que pudesse tirar observações disso, o que eu queria era a integração da sala e foi o que aconteceu. A atividade correu diferente do que imaginei, mas deixei com que fluísse, porque não saía da ideia inicial e também porque gostei do resultado.

Os alunos inicialmente deveriam ficar em grupos de respostas, por exemplo, os que tinham o mesmo número de irmãos deveriam agrupar-se, depois de formarmos grupos deveriam colocar no papel o nome dos participantes, só que o que aconteceu foi uma andança generalizada na sala, todos falavam com todos para perguntar, e se tinham a mesma resposta anotavam. Ou não, também, pois encontrei vários papéis com o nome de um aluno e na frente um número diferente de irmãos, então praticamente eram todos falando com todos para simplesmente anotar.

Contando assim, parece que os alunos perguntavam dentro de seus grupos de amigos e que não houve integração na sala, posso afirmar que não. Fiquei atenta a isso e muito surpresa de como a atividade desenvolveu-se na sala. Eles riam, assustavam com a resposta do colega, chamavam outros para que também notassem.

A questão dois era para colocar na lista as pessoas que tinham o mesmo número de irmãos, vi que Pedro estava quieto, como sempre, em seu lugar. Pedro é o menino com dificuldades na escrita. Fui até ele ajudá-lo a preencher para que pudesse entrar no embalo da sala e se integrar, quando perguntado quantos irmãos ele tinha, disse-me que eram cinco, na hora pensei “esse está bem difícil de achar algo em comum com a sala”, foi então que em tom de surpresa e animada avisei a sala do número dele, apenas para que pudesse fazê-lo sentir-se bem por ter tanta companhia em casa, os alunos ficaram impressionados com o número de irmãos que ele tinha e para a minha

surpresa outro aluno na sala também tinha o mesmo número de irmãos, o Ivair. A partir daí deixei que Pedro fizesse a atividade sozinho. Em sua folha não encontramos nada escrito além das duas primeiras tarefas que eu mesma escrevi, tem uma tentativa, mas algo que não faz sentido como “Voitra” na questão 3. Ele não escreveu, porém foi citado por colegas.

Quando perguntei “qual o estilo de música vocês gostam de ouvir?” a sala quase em geral respondeu “Funk”, foi então que disse que queria mais opções e assim a sala foi falando, eu anotando e eles “indo à caça”. O repertório foi bastante vasto, listando alguns a seguir: Funk, Rap, Sertanejo, Louvor, Rock, Pop, MPB, Pagode, entre outros numa lista de 12 que consegui contar, mas não anotar. O estilo mais adorado é o Funk, seguido de Sertanejo, Rap e Louvor. Lembrando que estilos foram citados, mas isso não quer dizer que todos foram escolhidos como resposta.

A questão 3, perguntando o estilo musical, era a mais abrangente e a que a lista de colegas foi maior, podemos então verificar se realmente havia um diálogo entre os alunos. Pude constatar que apenas dois alunos (Renato e Paulo) não foram citados pelos colegas, talvez isso tenha ocorrido pelo fato do Funk ser o mais escolhido. Renato fez sobre Rap e encontrou oito colegas, já Paulo não colocou o estilo escolhido, porém em sua lista no item 3 constam seis nomes. Estes foram os que não foram citados por nenhum colega, após isso os menos citados foram encontrados em pelo menos 3 folhas de alunos, mostrando-nos que houve um diálogo da classe.

Essa atividade tomou todo o tempo da primeira aula, não dando tempo para as outras duas, mas como constatei que todos foram bem participativos e que o objetivo de se conhecerem melhor havia sido atingido, fomos então à discussão do futebol.

Como em sua maioria pediam o futebol, mas estes eram os meninos, resolvi lançar a pergunta de quais meninas gostariam de jogar futebol naquele dia, quase todas levantavam as mãos com um sorriso, enquanto isso, os meninos riam ou debochavam por elas não saberem jogar, além de olharem com cara feia pra mim dizendo “ah não!”.

Acalmei os ânimos e resolvi contar que na idade deles eu sempre tive vontade de jogar futebol - silêncio na sala -, só que minha professora nunca falou que eu poderia jogar com os meninos, que jogavam toda aula, e nós meninas ficávamos na queimada, conversando ou os vendo jogar por não conseguir montar um time de futebol feminino por conta própria, já que a professora não incentivava.

Assim, insisti por várias aulas para que a professora me deixasse jogar com os meninos e lembro-me do dia em que disse “tudo bem, mas você que vai lá pedir pra eles agora” e eu fui, com outras tentativas aos poucos eles foram acostumando-se com minha presença e eu ia ganhando meu espaço e jogando futebol.

Resumo da história? Eu queria dizer naquela sala que nós mulheres também temos vontades, que não podemos nem devemos ser impedidas e que não há problema algum em querer nosso espaço. Ouviram todos em silêncio. Com essa sala aprendi que quando uma sala dita bagunceira fica em silêncio e olha fixamente para você enquanto conta a história é porque algo está acontecendo. Não sei dizer ao certo o que seria esse “algo está acontecendo”, mas se está ocorrendo alguma coisa isso cria a possibilidade de novas reflexões.

Minha ideia era passar um jogo misto, além do jogo em duplas – deveriam segurar as mãos de um colega -, só que a sala disse-me que quase nunca as meninas jogavam e quando jogavam havia briga. Menino contra menina era algo que não me passava nem de perto ter como opção. Decidi então que durante os primeiros 15 minutos os meninos teriam a posse da quadra enquanto que os outros 15 seriam das meninas.

Os alunos que não quisessem futebol estariam livres para pegar outro material na salinha da EF que foi aberta para nossa utilização.

Deixei que algumas situações ocorressem de forma livre, queria ver como eles se organizavam sozinhos, como eram feitas as escolhas dos times que aconteceu por par ou ímpar e depois escolhendo os outros participantes. Dois meninos não quiseram participar: Marcos e Pedro que pegaram bolas de vôlei dizendo que gostavam mais.

O jogo dos meninos acontecia, enquanto as meninas, em sua maioria, não praticavam nada, umas viam os meninos jogar, outras conversavam e algumas brincavam com outras bolas.

Esperança quis pegar uma bola de vôlei na sala só que não permiti por já haver duas bolas sendo usadas, e queria que utilizassem juntos. Foi então que ela me disse “professora, mas ninguém vai querer jogar comigo, ninguém gosta de mim” e antes que eu dissesse algo, Marcos que estava do nosso lado e segurando uma das bolas retrucou “Eu gosto de você Esperança”, ela olhou surpresa para o colega e eu salientei

para que ela não achasse mais isso, que as pessoas gostavam sim dela e ali estava uma prova. Pedi para que brincassem.

Após isso, fiquei bem feliz. Acreditei que a Esperança pudesse sentir-se aceita pelo grupo.

No início do ano, quando ainda entregava os TCLEs aos alunos e ouvia das professoras que a sala era muito complicada, um dos comentários chamou-me bastante atenção, era justamente sobre a Esperança. Quando perguntei à inspetora se todos os alunos já se conheciam, ela me disse que a maioria sim, que não tinham estudado na mesma sala, mas sim na mesma escola. Pausou a conversa dizendo

inclusive, uma das meninas que entrou na escola esse ano está nos deixando muito preocupada, ela é a mais “avançada” da turma e já quer namorar. Agora está pedindo para ir ao banheiro a todo o momento, o que está preocupando os professores. Achamos que ela está grávida (INSPETORA, 2013).

Arregalei o olho e perguntei a idade da menina, que era repetente. 12 anos. Questionando sobre os familiares da criança, respondeu-me que ela morava com a avó, só que esta veio a falecer no ano passado e então passou a morar com o irmão de 23 anos neste mesmo bairro da escola.

Voltando para o jogo de futebol, acabei perdendo-me no tempo e os meninos jogaram 5 minutos a mais do que o combinado. Finalizando o jogo tendo que falar que em 1 minuto seria encerrado o tempo deles – não queriam aceitar o resultado e terminar o jogo – entrei com as meninas na quadra, escolhi duas para tirar o time<sup>7</sup> e foi feito. Antes de iniciar o jogo, as meninas começaram a reclamar que a Esperança estava em seu time, perguntei o motivo e Ana – sempre exaltada – disse que ela reclamava demais, era uma chata e ninguém gostava dela. Sim, isso foi dito na frente de todas, inclusive da Esperança, que paralisadas esperavam que eu resolvesse o problema da “menina chata”, seus olhos me diziam “puxe-a pelo braço e tire-a daqui”. Foi essa a sensação que tive.

Respirei fundo e disse que o time não seria mudado, e que se alguém tivesse que fazer uma reclamação que direcionasse a mim. Pedi respeito aos colegas e que Ana não deveria mais falar isso sobre a colega de classe. Esperança tinha se sentado na beira da quadra, aceitando a “opção” de observadora do jogo, fui até ela e insisti para que

---

<sup>7</sup> Particularmente eu não concordo com essa divisão de times, entretanto, eu queria primeiramente conhecer a forma com que eles estavam acostumados a realizar esta tarefa.

jogasse, que seria legal, divertido. Ela não queria, mas “meio mole” andou até o centro da quadra. Fiz certo? Fiz errado? Não sei. Teria que conhecer melhor como seria o comportamento delas em outros momentos de jogos em espaços abertos, livres, no qual tinham a oportunidade de autogestão. E mesmo assim, também não teria certeza completa de acerto em minha ação.

Observei o jogo durante uns minutos, era mais parado do que jogado. Reclamavam de como as colegas movimentavam-se, de como chutavam, por ter feito algo ou por não ter feito nada - o impossível -. Espelhavam-se nos jogos dos meninos, corrido e fluido, e cobravam-se por não conseguir fazer o mesmo, porém, não tinham a metade da habilidade deles.

Fui ver como a outra metade da sala comportava-se. Tinham ocupado outra quadra que eu não tinha falado nada sobre sua utilização, então brincavam de fazer chutes a gol, como não havia ninguém no espaço deixei. Outros usavam outras bolas, outros não encontravam a bola de handebol na salinha. Fui até lá com eles e perdi um tempinho no local. Tudo era novo para mim, a salinha, os materiais, as bombas... e as bolas de handebol estavam murchas, pedi para que usassem as de basquete e vôlei que os colegas já haviam pegado.

Retornando ao jogo das meninas avistei Esperança sentada no canto da quadra e perguntei ao grupo o que havia ocorrido, Ana novamente respondeu “essa menina chora por qualquer coisa, Dona. Fica aí falando do pai dela, enche o saco!”. Disse para que as duas parassem e que não deveriam colocar pai de ninguém no meio. Pedi então que continuassem o jogo e dessa vez aceitei que Esperança ficasse fora . Sentei ao seu lado tentando entender o porquê de tudo.

Não perguntei nada, só sentei ao seu lado e Esperança contou-me um pouco mais sobre sua vida.

Então Dona, o pai que ta falando é o meu. Meu pai morreu quando eu tinha dois meses e eu fiquei só com a minha mãe, mas minha mãe não me queria, queria me matar várias vezes, me cortou. Aí eu fui morar com a minha vó. Mas hoje, hoje é aniversário do meu pai e eu estou triste. Nem conheci meu pai e minha vó que cuidou de mim (ESPERANÇA, 2013).

Se o caso dessa aluna já me chamava a atenção, depois de saber de tudo isso e que a sala a rejeitava, fiquei emocionalmente acabada. Chamei as garotas e os garotos para que guardassem as bolas, fossem ao banheiro e retornassem à sala.

Fiquei a refletir até que ponto deve seguir a ação de um professor? Até onde podemos interferir?

A escola ficava a 5 minutos de casa, estava com muitas dúvidas, tinha sido um dia – duas aulas! – cansativo e com uma finalização inesperada.

### **Síntese:**

Nós planejamos uma aula, mas não temos como prever como ela será.

Os alunos adoraram se identificar com outros colegas, isso foi bastante proveitoso para o grupo.

Nesse dia ficou muito claro que a classe, na maioria as meninas, excluí a aluna Esperança e ela aceita ser excluída pelo grupo. Essa situação muitas vezes passa despercebida pelos professores, porém a exclusão tende a causar danos a quem sofre.

## **5.5 AULA 5**

### **Atividades:**

- G-4-1-2 (adaptada) – As mãos
- G-4-2-4 (adaptada) – Leitura e discussão de “O cachimbo do perdão”

**Alunos presentes:** 25

### **A aula:**

Neste dia ao chegar à escola avistei a professora, diferente dos dois últimos dias do trabalho.

A atividade inicial deste dia era para ser realizada na semana anterior, mas por falta de tempo e pelos ajustes necessários que tive que fazer com a sala (futebol) não foi realizada. Por acreditar que esta atividade traria ganhos para os alunos no quesito de integração e sensação de pertencimento ao grupo resolvi apostar que seria interessante observar os resultados.

Ao chegar à sala os alunos estavam afoitos, como a professora de EF estava no local eles esperavam a liberdade das quadras para extravasarem suas tensões, porém

eu chegaria ali para impedi-los disso na primeira aula, pois daria aquela aula dentro da sala . Senti-me um pouco mal por fazer isso, queria eu poder fazer as atividades com a sala em um local aberto, mas eu me sentia mais segura, em relação ao controle, dentro daquele quadrado fechado. Talvez se eu tivesse mais tempo, se os conhecesse mais, certamente todas as atividades seriam em locais abertos. Por outro lado, também me parecia que eles gostavam de desconstruir o formato padrão da sala e era o que fazíamos ali.

A professora escolheu por ficar no fundo da sala enquanto eu passava atividade, deixou-me livre, entreviu de forma sutil somente chamando a atenção de uns alunos. Por mais engraçado que pareça, esse foi o primeiro dia que de fato tinha alguém da escola acompanhando uma atividade que eu estava fazendo com a sala.

Com os alunos ainda sentados nas fileiras padrões de sala de aula, com uma caneta (sem explicar nada) passei fazendo um pequeno risco em suas mãos – um aluno sim, um aluno não -, eles ficaram curiosos em saber o porquê uns eram riscados e outros não, foi então que falei que era para o grupo dos pintados ficar de um lado da sala e o outro , do outro lado.

Dois alunos, ao perceberem a divisão tentaram burlar a regra: um apagou o risco com a mão, outro riscou-se. Percebendo que fizeram isso, pedi para que fossem para o grupo original.

Como gostei da ideia de a sala levar a atividade de acordo com o que ela entendia, isso pela experiência das atividades da semana anterior, resolvi apenas dizer *o que* deveriam fazer e não *o como* fazer.

Disse que deveriam arrumar as carteiras de modo que a cartolina coubesse na mesa e que todos tivessem contato com a folha. Cada grupo tinha em torno de 10 crianças e entreguei apenas 3 canetas hidrográficas de ponta grossa para cada grupo. Fiz na lousa dois quadrados, um escrito “5°” e o outro “A”, então falei que cada grupo seria o responsável por fazer uma parte do símbolo da sala, que deveriam utilizar o contorno das mãos e que era necessário ter a mão de todos os participantes, pois eram eles que construía, que faziam parte daquele grupo que era o 5°A.

O grupo do “5°” preferiu fazer medições com as mãos para saber se caberia e como começariam os traçados das mãos, uns mais apressados colocavam suas mãos e eles mesmos as riscavam no papel, as meninas pediam mais ajuda das amigas para o

traçado, uns alunos ficavam quietos apenas esperando ordens, ou aceitando essa condição, outros eram mais dinâmicos e proativos.

O grupo do “A” preferiu fazer a letra utilizando régua e lápis para depois colocarem suas mãos e traçados. Esse grupo agiu de forma mais unida, tanto no traçado que um fazia pelo outro, como na discussão de como fazer. Todos estavam envolvidos.

Não permiti que um grupo visualizasse o que o outro fazia. Ao finalizarem os trabalhos fiz suspense ao virar o resultado para toda a sala e eles estavam curiosos para saber como havia ficado o símbolo da turma. Um grupo fez a folha no sentido horizontal, outro no vertical, um deixou mais colorido, outro mais sério, assim como diferenças de mãos e formas usadas: punhos cerrados, mãos abertas, fechadas, de lado...

A professora saiu no meio da atividade e não retornou mais e eu já me sentia bem melhor em estar sozinha com aquele grupo.

Pedi para que arrumassem a sala no formato inicial para iniciarmos a outra atividade. Com a sala arrumada disse que contaria uma história e que queria que prestassem bastante atenção, pois ela tinha uma mensagem importante. O texto “O cachimbo do perdão” contava a história de um velho índio que quando sentia vontade de matar alguém parava, sentava, fumava um cachimbo e então sua raiva diminuía até ser cessada ou não mais lembrar que odiava alguém.

Contei a história de forma teatral e com entonação, enquanto andava na sala lendo o texto sentia que cabeças viravam em minha direção procurando-me, procurando o som, escutando a mensagem.

Ao terminar todos estavam em silêncio. Perguntei o que tinham entendido e Paulo rindo disse “cachimbo de crack”, ninguém mais riu. Fiquei surpresa em ouvir isso de um aluno do 5º ano, porém os outros pareciam não ter entendido. Eu na minha 4ª série (atual 5º ano) não tinha a menor ideia do que era crack.

Quando vi o texto “O cachimbo do perdão” eu gostei bastante da sua mensagem e achei bem pertinente ao grupo, porém por um momento fiquei pensando em como poli-lo, como assim vou falar que alguém que fuma e é um exemplo de sabedoria? Por fim decidi deixar o texto como era, se é cultural de uma tribo fumar porque eu iria esconder isso? E a ideia era a ação por detrás disso.

Foi então que ao ouvir o comentário sobre o crack eu disse que não era isso que o texto queria dizer, e então a sala começou a falar, e feliz da vida eu ouvia que eles

tinham captado a mensagem de que é necessário pensar antes de fazer. Calmos e pensativos liberei para que pudessem ir para a quadra ter aula de atividades motoras com a professora

Mais um dia ganho.

**Síntese:**

Podemos perceber que o diálogo entre os alunos melhorou bastante. Eles sentiram-se bastante entusiasmados com a ideia de terem o símbolo feito em conjunto, utilizando suas próprias ideias e suas mãos.

Quanto ao texto lido em sala, eles perceberam que é possível não agir pelo impulso e refletir sobre seus atos.

## **5.6 AULA 6**

**Atividades:**

- G-4-4-2 – Elaboração das normas da sala
- G-4-3-2 – Automassagem

**Alunos presentes: -**

**A aula:**

Creio que esse era para ser mais um dia incrível dentro de minha pesquisa, que era para ser mais um dia muito bem aproveitado pelo grupo da sala e que seria muito bem aproveitado para os dias seguintes. Seria como uma finalização de tudo o que já tínhamos feito e discutido, entretanto, infelizmente, não pude comparecer neste dia.

**Síntese: -**

## **5.7 AULA 7**

**Atividades:**

- G-4-4-2 – Elaboração das normas da sala

- Teste Bull-S - Pós

**Alunos presentes: 20**

**A aula:**

Como não pude comparecer à escola na semana anterior e não consegui falar com a professora de atividades motoras para que me liberassem um outro momento, acreditei que nessa aula chegaria e faria o que havia planejado para a semana anterior e finalizaria com o Teste BULL. Foi tudo diferente.

Ao chegar a escola via meninas andando de tranças no cabelo e meninos com camisetas xadrez, nada muito “festa junina”, mas diferente do ambiente escolar habitual. Na sala uma professora, que diziam ser a responsável, arrumava bebidas e comidas numa mesa no canto, carteiras e cadeiras próximas às paredes, um grande espaço livre no meio da sala e eu a me perguntar como faria com o teste final.

Respirei fundo e ao perguntar se aquele era o último dia de aula recebi a resposta de que “era praticamente”, pois muitos alunos não voltariam, já estavam com notas e liberados. Gelei. Informei-a sobre meu trabalho na escola (ela já havia me visto por lá) e disse que eu poderia fazer o teste antes de iniciarem a festa.

Eu não podia pedir que arrumassem as carteiras em fileiras organizadas como no teste inicial, a sala estava arrumada para a festa. Pedi para que fizessem uma roda de cadeiras – havia espaço para isso – e que deixassem uma cadeira vazia de distância do outro colega. Deu certo.

Achei que por estarem ansiosos para a festa iriam reclamar quando eu pedisse para fazer o teste novamente, não foi o que aconteceu, pareciam estar “leves” e de “bem com a vida” naquele dia, ou também mais seguros com as propostas que lhes dava.

Com todos os testes em minhas mãos eu simplesmente não poderia ir embora e não mais vê-los, por ser convidada para a festa pela professora e por eles, eu disse que iria guardar os testes na minha casa e que voltaria.

Saí de lá correndo e fui comprar chocolates, balas e pirulitos para colocar em um saquinho e entregar para cada um. Consegui retornar à escola uma hora antes de seu fechamento, portanto ainda estavam em festa.

O som estava ligado e quando entrei na sala ouvi “A Mayara voltou mesmo” e vieram me abraçar, fiz agradecimentos pela participação de todos e que jamais me esqueceria deles porque eles estavam me ajudando na formação da minha profissão, eles estavam me formando professora. Entreguei o pequeno presente para cada um e dei um abraço. A festa continuou.

Eles vinham felizes trazer coisas para que eu comesse ou bebesse, faziam questão de encher meu copo ou me chamavam para dançar.

Por vários momentos me perguntei se aquele grupo, naquela festa, era o mesmo que eu havia trabalhado. Os alunos que não conversavam estavam conversando, os alunos que não se davam bem estavam se dando, havia integração menino e menina e então fiquei com novas exclamações ligadas ao fato do por quê dessa diferença absurda. Eu sabia que meu trabalho poderia ter feito algo, mas não naquele nível, como eu disse, parecia um outro grupo.

Será que grupos tendem a se integrarem de formas diferentes em momentos de prazer? Se levássemos esse grupo para um passeio didático num parque, certamente eles ficariam no mesmo grupo de amigos que tendem a estar na sala de aula, parece que pelo motivo de ainda estarem presos à ideia de “receber o ensinamento de algo” e na festa era diferente, estavam soltos, sem pressões, com comida, bebida e música.

Seria a música o agente transformador? Seriam as férias chegando e a possibilidade de estar livre o dia todo, longe daquela obrigação escolar? Será que em outra festa também seria assim? Ou com outro grupo? Enfim, são pontos para nós pensarmos.

### **Síntese:**

Creio que foi uma grande perda para a finalização do projeto a não criação para as normas da sala.

Neste pós teste não precisei dar muitas explicações para o grupo, pois não surgiram muitas dúvidas. Não ter a oportunidade de reaplicar o teste com os alunos que faltaram neste dia também nós traz prejuízos quanto a avaliação, porém vale lembrar que a ideia desse projeto é ser acompanhado pelo corpo docente, pais e alunos, isso facilitaria no planejamento do calendário ou a retomada do teste num outro dia ou período em que não fosse o de aulas de Atividades Motoras e Esportivas.

## Considerações sobre as propostas

De modo geral (ver Quadro 6) o trabalho com a classe foi melhorando com os tempo, pois eles foram adquirindo confiança em mim e nas minhas aulas e eu também aprendi seus nomes, conheci melhor o grupo e pude colocar as atividades que seriam mais pertinentes às características da sala.

	Nº de alunos presentes	Nº de alunos não participantes	Adesão dos alunos às atividades	Desenvolvimento das atividades	Disciplina da sala
AULA 1	19	4	Regular	Regular	Regular
AULA 2	24	3	Ótimo	Bom	Ótimo
AULA 3	20	Impossível delimitar nº fixo	Bom	Regular	Regular
AULA 4	20	0	Ótimo	Bom	Bom
AULA 5	25	Impossível delimitar nº fixo	Bom	Bom	Bom
AULA 6	-	-	-	-	-
AULA 7	20	0	Ótimo	Bom	Ótimo

A sala era muito difícil de trabalhar, podemos ver pelos relatos da direção, inspetora e até da desistência por parte da professora substituta. E esses alunos estavam acostumados a gritos, castigos e ordens, porém assim como Paulo Freire (1996) sei que

É o meu bom senso que me adverte de que exercer a minha autoridade de professor na classe, tomando decisões, orientando atividades, estabelecendo tarefas, cobrando a produção individual e coletiva do grupo não é sinal de autoritarismo de minha parte. É a minha autoridade cumprindo o seu dever (p.61)

pois temos sim que dar responsabilidades aos nossos alunos, intervir em situações de conflitos e cobrá-los, o que não podemos fazer é negá-los. Não posso eu como professora, que pretende ajudar um aluno passar da heteronomia para a autonomia<sup>8</sup>, decidir sempre por ele e negar seus questionamentos, na verdade como professora eu tenho que instigá-los à reflexão, e dar-lhes novos conhecimentos para que tenham ferramentas nas situações de conflito consigo e com o outro.

<sup>8</sup> Referência as estágios do desenvolvimento moral proposto por Piaget (1977) no livro O Julgamento Moral da Criança

Nosso grupo de estudo nos mostrou muitas situações conflituosas, socos, pontapés, xingamentos, choros, brigas, exclusões e a cada momento nossas crianças nos mostravam que não sabiam lidar com seus sentimentos, agindo assim de forma impensada e inconsequentes.

Uma pesquisa (GARCIA; MADRIAZA, 2006) realizada com 64 agressores de escolas do Chile elencou os fatores mediadores do ato violentos, que são aqueles que podem facilitar ou inibir a ação. Os *fatores facilitadores da violência* podem ser sociais, como os elementos que surgem a partir das relações do indivíduo com um grupo, podendo incitar algum tipo de violência, ou pode ser situacional que depende das circunstâncias que o sujeito se encontra, assim como encontrou *fatores inibidores da violência*, que são

[...] aquellos asociados a la “convivencia”, por ejemplo conversar, desarrollar una amistad y también la familiaridad que se tenga entre los pares, así como la capacidad de pedir disculpas em situaciones en las cuales halla algún grado de responsabilidad personal (p.253).

E foram justamente os *fatores inibidores de violência* quais nos propomos a trabalhar. Toda a nossa intervenção está pautada no diálogo, no conhecer o outro, se identificar com o grupo e encontrar outras formas de resolução de conflitos, isso faz com que o aluno possa amadurecer e perceber melhor suas atitudes e, controlar melhor pensamentos e emoções.

O grupo aceitou bem as propostas de atividades, o que nos mostra mais uma vez a importância desse tipo de intervenção/aula pela escola.



## 6 RESULTADO DOS TESTES E DISCUSSÕES

A organização dos dados e a análise quantitativa do teste é obtida pelo programa do Teste BULL-S, para computadores, que possui também um manual com instruções sobre como fazer a leitura dos resultados.

Pelo teste (ver anexo) é possível verificar variáveis relativas à aceitação e rejeição pelo grupo – a presença de bullying -, as formas de agressão, os locais, a frequência e a sensação de segurança dos alunos participantes da pesquisa, e sua diferenciação quanto ao pré e pós teste.

### 6.1 A forma de análise<sup>9</sup>

O teste (CEREZO, 2012, p.19) possui 15 perguntas relativas a três dimensões:

Variables sobre la posición social de cada miembro del grupo y de la estructura socioafectiva del grupo en su conjunto (ítems 1-4).  
Variables sobre la relación Agressión-Victimización, distinguiendo entre las específicas para el agresor y la víctima (ítems 5-10)

E o terceiro bloco de itens dá as informações sobre: a) aspectos situacionais da dinâmica quanto à forma, lugar e frequência (itens 11-13), b) avaliação da situação quanto à gravidade (item 14) e c) percepção de segurança-insegurança na escola (item 15).

Para os dados a seguir usaremos duas siglas:

**Pe** = Soma dos valores das eleições recebidas (eleito em primeira opção recebe 3 pontos, em segunda 2 pontos e terceira 1 ponto)

**Sp** = Número de vezes que um sujeito foi eleito

Seguindo as eleições dos próprios alunos encontramos cinco grupos sociométricos diferentes tendo em conta a Pontuação Ponderada (PP) (CEREZO, 2012):

a) Quanto ao nível de popularidade (pergunta 1) temos:

-Popular:  $Pe \geq 15$ . Elegido pela maioria da turma, por prestígio exterior ou pessoal; é o “cabeça do grupo”.

---

<sup>9</sup> Todas as informações aqui presentes foram retiradas do Manual de Referencia (version 2.2) - Test de Evaluación de la Agressividade entre Escolares : BULL-S, 2012.

-Média:  $Pe$  entre 4 e 14. Aquele que está na rede de relações intermédia, obtém alguma eleições sem chegar a ser a maior escolha. A maioria dos sujeitos encontram-se nesse nível.

-Isolado:  $Pe \leq 3$ . Ninguém ou quase ninguém o elege; passa despercebido.

b) Quanto ao nível de exclusão (pergunta 2) temos:

-Rejeitado:  $Pe \geq 15$ . Boa parte do grupo não deseja sua companhia; constante alvo de desdém de seus companheiros.

-Controverso:  $Pe \geq 3$  na pergunta 1 e 2. Aquele que é eleito por uns colegas e rejeitado por outros.

No teste também encontramos análise sobre a expectativa pessoal da posição sociométrica, dessa forma encontramos mais cinco categorias (CEREZO, 2012):

c) Nível de expectativa de popularidade (pergunta 3):

- Sociável: Quando tem grande expectativa de ser eleito ( $Ep=3$  na pergunta 3) e quando realmente é ( $Sp \geq 3$  na pergunta 1).

- Equilibrado: Quando o  $Ep$  na pergunta 3 e o  $Sp$  na pergunta 1 se coincidirem e forem maior que 1.

- Não Sociável: Quando alguma das duas perguntas (1 ou 2) for 0 ou 1 - Não é eleito por ninguém ou ninguém o elege-.

d) Nível de expectativa de rejeição (pergunta 4):

- Alta: Quando considera que será eleito muitas vezes negativamente por seus companheiros

- Moderada: Quando pensa que será excluído por duas ou três pessoas e realmente é.

- Baixa: Considera não excluir ninguém, assim como não ser excluído.

Faremos toda a interpretação desses dados seguindo uma pontuação de corte a partir das seguintes pautas:

Quanto à análise das perguntas 5 a 10:

- Sendo escolhido por  $\geq 25\%$  dos componentes do grupo = DESTACAM
- Sendo escolhido por  $< 25\%$  dos componentes do grupo = NÃO DESTACAM

Dessa forma, os sujeitos que foram escolhidos por igual ou mais que 25% do grupo nas características de agressor ou vítima são os alunos que se destacam nessa variável. Iremos avaliar somente os alunos que se destacam.

## 6.2 Vítimas e agressores

Primeiramente analisaremos as variáveis quanto à dinâmica do bullying. Trabalharemos apenas com os alunos que se destacaram - nomeados ao menos por 25% do grupo -, quais podemos observar no Quadro 7.:

**Quadro 7. Características dos principais alunos no pré teste.**

	Forte	Covarde	Agressivo	Vítima	Provoca	Impedido
Bruno	89%					
João					31%	
Guilherme		31%		51%		
Murilo	81%					
Marcos		35%				
Pedro		62%		62%		50%
Hugo	93%		54%		35%	
Esperança					35%	35%

<sup>10</sup>Características como *forte*, *agressivo* e *provocador* são atribuídas aos agressores, contudo cabe destacar que a característica forte, diferentemente das outras duas, tanto pode indicar um sujeito com tendências à agressão quanto ser considerada como uma qualidade, assim, quando o forte está aliado a agressivo e provocador, considera-se como características de agressores. E características como *não sabe defender-se*, *vítima* e *impedidos de participar das atividades pelos próprios alunos* são atribuídas às vítimas.

Bruno, João, Murilo e Hugo são possíveis agressores da sala, ao passo que Guilherme, Marcos e Pedro são possíveis vítimas da sala. A aluna Esperança foi a única que obteve traços de vítima e de agressora, sendo que provoca brigas e ao mesmo tempo é impedida de participar em conjunto com o grupo. O aluno Hugo foi o único escolhido

<sup>10</sup> Foi utilizado no quadro a tradução covarde, conforme originalmente se apresenta na Língua Espanhola, contudo, na versão em Português foi usado a expressão *não consegue defender-se* pelo caráter pejorativo dado ao covarde na nossa cultura.

nas três características do agressor. O aluno Pedro foi o único escolhido nas três características da vítima.

O aluno mais forte e agressivo da sala de acordo com os resultados é o Hugo; o que não sabe defender-se, é vítima e o mais impedido é o Pedro; os provocadores são o Hugo e Esperança.

É interessante analisarmos o teste com as observações, pois a postura de Pedro, era a ser constantemente provocado pelos colegas, mas, ainda assim, permanecia aos seus lados. Já sobre Esperança, embora seja excluída do grupo, é tida no teste somente como provocadora e impedida de participar das atividades, não sendo considerada como covarde nem vítima.

No segundo teste - pós teste -, obtivemos algumas diferenciações quanto aos implicados na dinâmica do bullying, com alunos que permaneceram, que foram incluídos e que foram excluídos.

Podemos observar no Quadro 8 que foram adicionados pelo grupo os alunos Breno, Jéssica e Renato, assim como foi excluída a aluna Esperança.

**Quadro 8. Características dos principais alunos no pós teste.**

	Forte	Covarde	Agressivo	Vítima	Provoca	Impedido
Bruno	73%		56%		34%	
João					28%	
Guilherme				28%		
Murilo	89%		62%		28%	
Breno				28%		
Marcos		28%				
Jéssica				28%		
Pedro		62%		67%		45%
Renato				34%		
Hugo	84%		84%		67%	

Neste teste foram incluídos Breno, Jéssica e Renato. Nenhum aluno obteve características duplas - agressor e vítima -. Diferente do primeiro teste, os alunos Bruno e Murilo, somados à Hugo, foram escolhidos nas três características do agressor, dessa forma Bruno, Murilo e Hugo continuam a serem os agressores da sala. Igualmente do teste anterior o aluno Pedro foi único escolhido nas três características da vítima.

Bruno, João, Murilo e Hugo continuam a serem os agressores da sala, ao passo que Guilherme, Marcos e Pedro continuam a serem as vítimas da sala, porém

Guilherme não é mais avaliado como não aquele que não sabe defender-se, ficando apenas como vítima, que também caiu o percentual de 51% para 28% e Marcos continuou como não sabendo defender-se, mas também diminuiu o percentual de 35% no pré teste para 28% no pós.

Diferente do teste anterior o aluno mais forte da sala de acordo com os resultados é o Murilo, o que menos consegue defender-se, é vítima e impedido continua a ser Pedro, o mais agressivo e provocador continua a ser o Hugo.

Analisando o Quadro 7 e 8, podemos observar que os alunos Bruno e Murilo não eram considerados agressivos nem provocadores no pré teste e “adquiriram” essa característica no pós teste.

Os alunos Breno, Jéssica e Renato que foram incluídos do segundo teste ficaram apenas na coluna da vítima, não sendo considerados covardes nem impedidos de participarem das atividades.

Portanto de acordo com os testes e pela insistência dos nomes no pré e pós, chegamos à conclusão de que os alunos Bruno, Murilo, João e Hugo são os agressores da sala, e o aluno Pedro a vítima.

Relembrando (ver capítulo 3) os perfis dos agressores apresentados por Cerezo (2009;2012), nossos dados corroboram nas características dos agressores e vítimas. Bruno, Murilo, João e Hugo - agressores - são elencados como *fortes*, *agressivos* e *provocadores*, diferentemente do alvo Pedro que não obteve nenhuma dessas características. Os dados também corroboram com nossas observações, pois estes alunos indicados como os agressores passaram por situações de descontrole emocional, através brigas, modelos de comunicação violentos e incontrolados.

Ao analisarmos a vítima Pedro nossos dados também corroboram com as características da vítima, pois pudemos constatar em nossas observações que ele é *retraído* e *passivo*, pois aceitava qualquer tipo de brincadeira dos colegas da sala, mesmo que lhe custasse empurrões e xingamentos, ele acreditava ser essa a forma de ser aceito pelo grupo.

### **6.3 Relações sociais**

Analisaremos as relações sociais e as expectativas que os alunos têm de sua posição social perante o grupo, os alunos implicados nessa análise são os mesmos que obtiveram percentual acima de 25% em pelo menos uma das características nos quadros 6 e 7, incluída apenas a Ana por sigo a única popular da sala e não aparecer como agressora nem vítima.

No Quadro 9 podemos observar os resultados do pré e pós teste do:

- a)Nível de popularidade: popular, isolado e média;
- b)Expectativa de popularidade: sociável, não sociável e equilibrado;
- c)Nível de rejeição: rejeitado, não rejeitado e média;
- d)Expectativa de rejeição: alta, média, baixa.

**Quadro 9. Relações sociais e expectativas sociais**

	Nível de popularidade		Expectativa de popularidade		Nível de rejeição		Expectativa de rejeição	
	Pré	Pós	Pré	Pós	Pré	Pós	Pré	Pós
<b>Bruno</b>	M	M	E	-	M	M	M	-
<b>Ana</b>	P	M	NS	E	NR	NR	B	B
<b>João</b>	I	I	E	-	NR	M	B	-
<b>Guilherme</b>	I	I	E	-	M	M	M	-
<b>Murilo</b>	I	I	NS	E	M	NR	M	B
<b>Breno</b>	M	M	E	NS	M	NR	M	B
<b>Marcos</b>	I	I	NS	-	NR	M	B	-
<b>Jéssica</b>	I	M	NS	NS	M	NR	M	B
<b>Pedro</b>	M	I	E	-	M	M	A	-
<b>Renato</b>	M	I	E	NS	NR	M	M	M
<b>Hugo</b>	M	M	S	E	M	M	M	A
<b>Esperança</b>	I	I	NS	-	R	M	M	-

<b>I</b>	Isolado	<b>NS</b>	Não sociável
<b>P</b>	Popular	<b>S</b>	Sociável
<b>A</b>	Alta	<b>E</b>	Equilibrado
<b>B</b>	Baixa	<b>NR</b>	Não rejeitado
<b>M</b>	Média	<b>R</b>	Rejeitado

Os alunos Bruno, João, Guilherme, Marcos, Pedro e Esperança não fizeram o pós teste, o que nos traz perda significativa de nossos dados, pois 3 deles (alunos grifados) estavam diretamente implicados nas características de agressores e vítima.

Abaixo analisaremos os alunos que mais saltam os olhos no todo, de acordo com todos os quadros detalhados até então e com as observações de aula ficando à escolha do leitor continuar a análise com os outros alunos - Breno, Jéssica e Renato-.

Dividiremos em dois grupos: Agressores e Populares na primeira análise e vítima e rejeitados na segunda análise.

1ª Análise:

Os agressores:

-Bruno: tem popularidade média; expectativa de popularidade equilibrada; nível de rejeição média e expectativa de rejeição média.

-Murilo: nível de popularidade como isolado; no pré teste tem expectativa de popularidade como não sociável, já no pós como equilibrado; no pré teste tem nível de rejeição médio e no pós não é rejeitado; no pré possui expectativa de rejeição média e no pós baixa.

-João: nível de popularidade como isolado; tem expectativa de popularidade como equilibrado; o nível de rejeição no pré teste é não rejeitado e no pós é na média; possui expectativa de rejeição baixa.

-Hugo: nível de popularidade média; expectativa de popularidade no pré teste como sociável e no pós como equilibrado; o nível de rejeição é médio; e possui expectativa de rejeição média no pré teste e alta no pós teste.

A popular:

- Ana: em nível de popularidade foi considerada como a popular da sala no pré teste, porém não obtivemos o mesmo resultado no pós, sendo que nenhum aluno obteve tal colocação; expectativa de popularidade é não sociável no pré teste e equilibrado no pós; o nível de rejeição é não rejeitado; possui baixa expectativa de rejeição.

A aluna Ana, não obteve características de agressora nem de vítima, entretanto, por ser considerada como popular no primeiro teste e pelos conflitos observados em aula, podemos dizer que ela possui certa liderança na sala e é possível agressora. Talvez os alunos não a vejam como agressora, nem provocadora, nem como forte porque ela usa da violência psicológica, ela não agride fisicamente ninguém, ela diz coisas duras.

Tognetta (2013), pautada em Zigmund Bauman (1998), diz que na sociedade em que vivemos hoje, há uma “necessidade de sermos vistos pelos outros como o “garanhão”, como o “jovem”, como o “famoso”, [...] o que parece assegurar a necessidade do presente, da força física, da fama rápida.” (p.48), então somados aos

aspectos da fraqueza de controle emocional por parte dos envolvidos no bullying, ainda temos uma necessidade ilógica em nossa sociedade de aparecer e ser visto. “Não me bastam certos amigos, eu quero aqueles amigos” que normalmente possuem status no grupo.

Este provavelmente é o caso da Ana, que usa da sua liderança da sala como popular para obter resultados que a favoreçam ou que aumente/mantenha sua visibilidade no grupo, Talvez com medo de que a aluna nova, Esperança, que era a mais velha da sala, pudesse tomar seu possível lugar no grupo, Ana agia de forma a caçoar e minimizar publicamente e declaradamente sua possível rival, e para isso tinha a aceitação e apoio de um público vibrante.

Pesquisas vem mostrando que o autor de bullying, nesse caso os alunos Bruno, Murilo, João, Hugo e Ana,

“tem uma hierarquia de valores invertida, acreditando que valores individualistas são melhores que outros tantos morais e assim, a valentia, a intimidação, o poder sobre qualquer custo é mais importante do que a humildade, a justiça, a tolerância ao diferente, [...] carece de algo que chamamos de sensibilidade moral. Ele é incapaz de se sensibilizar com a dor do outro (Tognetta, 2010; Tognetta & Bozza 2010; Tognetta & Rosário 2012 apud Tognetta, 2013, 51).

E isso também nos leva a pensar que

Los agresores también sufren los efectos del problema, dado que los patrones de conducta agresivos e disruptivos que muestran pueden mantenerse y generalizarse. Los agresores se acostumbran a vivir abusando de los demás, lo que impide que se integran de forma adecuada em la vida social del centro. Además, si no se controla a tiempo, pueden trasladar esse comportamiento, despiadado y cruel, a otros lugares de convivencia y a otras relaciones sociales, lo que termina acarreado graves trastornos de integración social que puede ser la antesala de futuras conductas delictivas (BENITEZ & JUSTICIA, 2006, P. 160)

2ª Análise:

A vítima:

-Pedro: no pré teste o nível de popularidade era médio e no pós isolado; a expectativa de popularidade é equilibrada; o nível de rejeição é médio; com alta expectativa de rejeição.

A rejeitada:

- Esperança: nível de popularidade tida como isolada; expectativa de popularidade como não sociável; nível de rejeição como rejeitada no pré teste e média

no pós teste, vale ressaltar que este foi a única aluna tida como rejeitada da sala; possui expectativa de rejeição média.

Vale atentar que Esperança apareceu como vítima-provocadora apenas no primeiro teste, porém a mesma saiu da escola nas duas últimas semanas e nem todos os alunos sabiam disso, o que pode ter alterado a sua inclusão ou não no pós teste como vítima ou rejeitada.

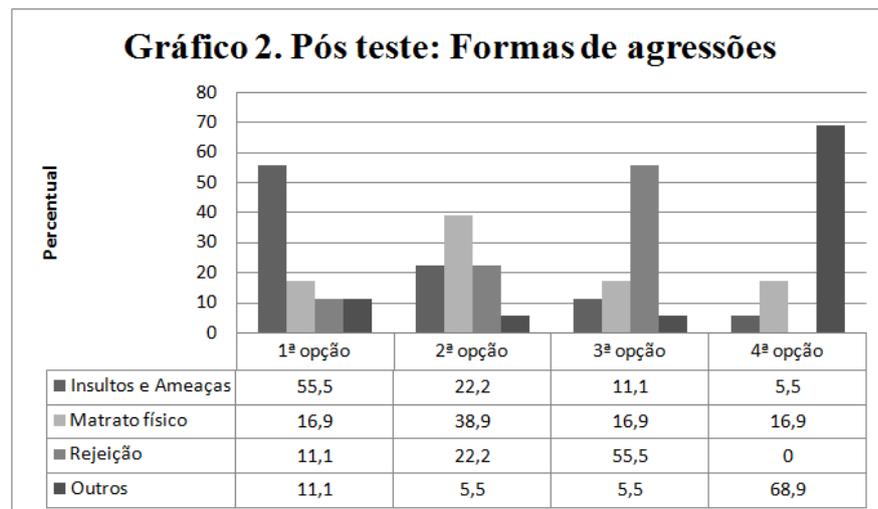
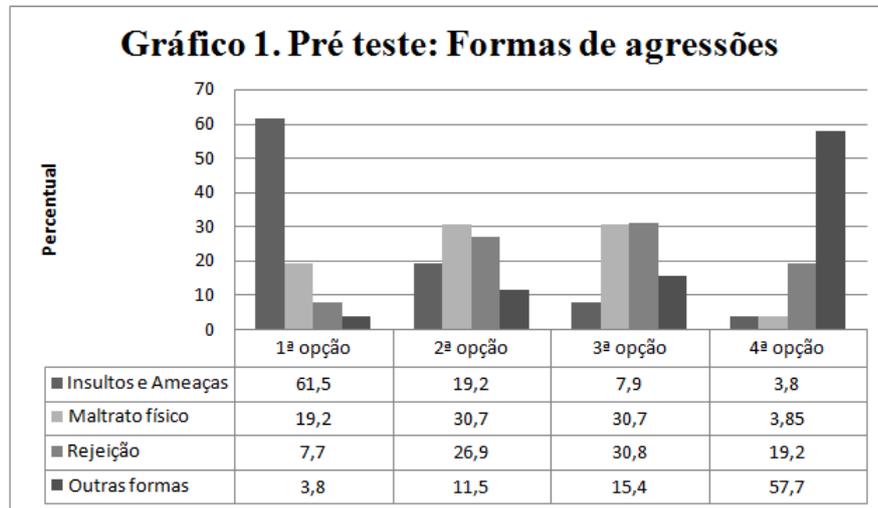
Dessa forma, consideramos que Pedro e Esperança são alvos de bullying da classe. Um estudo com 3.226 alunos de 10 a 20 anos de Bogotá, na Colômbia, mostrou que 17,8% dos alunos são depreciados e humilhados em público *com frequência*, 23,7% *às vezes* e 58,5% *não* sentem-se afetados por este fenômeno. Quando perguntados se são ignorados ou excluídos do grupo, 13,7% do grupo disseram que *com frequência* e 25,9% *às vezes* (CEPEDA-CUERVO, et al, 2008), isso nos mostra que problemas de exclusão e humilhações em público não são encontrados somente nas escolas brasileiras, assim como esses números também nos dizem que ocorrem com um grande percentual de alunos, em torno de 30 a 40% deles e, nós professores, diretores e responsáveis, temos que usar ferramentas para que isso seja minimizado e os traumas superados.

“A superação de traumas causados pelo fenômeno poderá ou não ocorrer, dependendo das características individuais de cada vítima, bem como da sua habilidade de se relacionar consigo mesma, com o meio social e, sobretudo, com sua família” (FANTE, 2005, p. 79), então cabe também a escola e aos pais a responsabilidade de dar apoio e suporte para que o aluno encontre as próprias ferramentas para a superação de conflitos internos e externos.

A violência na escola oprime e desgasta a vítima, impactando sua identidade. As consequências da vitimação não devem ser negligenciadas. Estão diretamente a sentimento de medo, vulnerabilidade e comprometimento dos processos socializadores. Consequências concretas podem incluir a desistência escolar, a perda da confiança em si e, em casos extremos, o suicídio (PRODÓCIMO, FARENZA, COSTA, SILVA & MATTOSINHO, 2013, p. 208)

## **6.4 As formas de agressões**

Quanto as formas de agressão obtivemos dois gráficos, o Gráfico 1 com o pré teste e o Gráfico 2 com o pós teste.



No pré teste notamos que a forma mais comum de agressão é insultos e ameaças, seguida de maltrato físico, rejeição e outras formas. Insultos e ameaças possuem grande valor na primeira opção sendo escolhida por 61,5% dos alunos, entretanto maltrato físico é encontrado tanto em segunda opção como em terceira opção, sendo sua somatória de 61,4%. Podemos notar também que rejeição também possui valores bem próximos de maltrato físico, sendo bem escolhido em segunda e terceira opção.

Na comparação entre os dois gráficos podemos notar de forma mais nítida a classificação da 1ª a 4ª opção no pós teste. Além de que houve queda nos insultos e ameaças, aumento no maltrato físico, aumento da rejeição e aumento de outras formas.

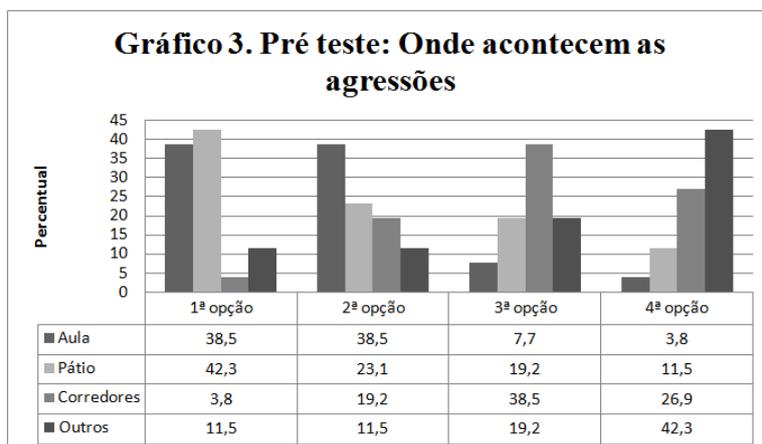
O aumento da escolha por rejeição deve estar ligado diretamente à inclusão de três alunos tido como vítimas (Quadro 7), assim como o aumento no maltrato físico faz relação com a inclusão de dois alunos na coluna de agressivos e provocadores.

No pós teste a maior forma de agressão continua sendo insultos e ameaças, com maltrato físico em segunda opção, rejeição como terceira e outras formas como quarta opção.

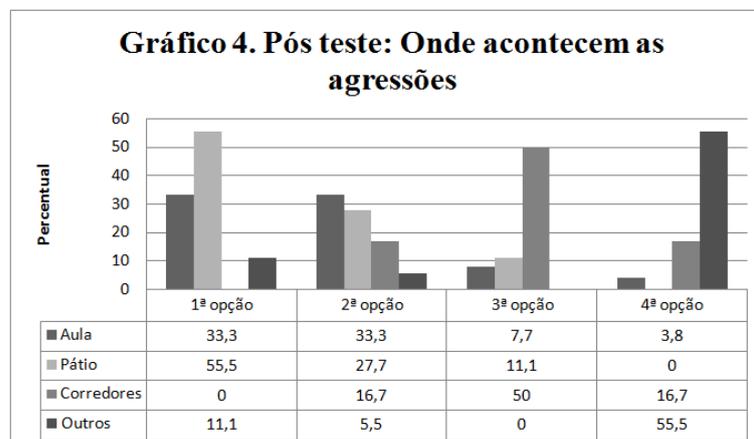
Uma pesquisa realizada com 1.686 estudantes de 11 a 19 anos, do Rio de Janeiro, mostrou diferenças significativas quanto à auto-estima dos alunos relacionadas aos insultos, ameaças e maltrato físico. Dos alunos com baixa auto-estima, 34,2% deles referem-se ser humilhados na escola, assim como, 21% destes já foram ameaçados, e que 5,6% declararam já ser agredidos de forma a precisar de um curativo ou ir ao médico, contra 2,3% dos alunos com alta auto-estima (MARRIEL et al, 2006).

## 6.5 Os locais das agressões

Quanto aos locais das agressões obtivemos dois gráficos, o Gráfico 3 com o pré teste e o Gráfico 4 com o pós teste.



No pré teste notamos que o local de mais predominância de agressões são os *pátios*, seguidos da *aula*, *corredores* e *outros*. Sendo que aula também aparece em grande nível como primeira opção.



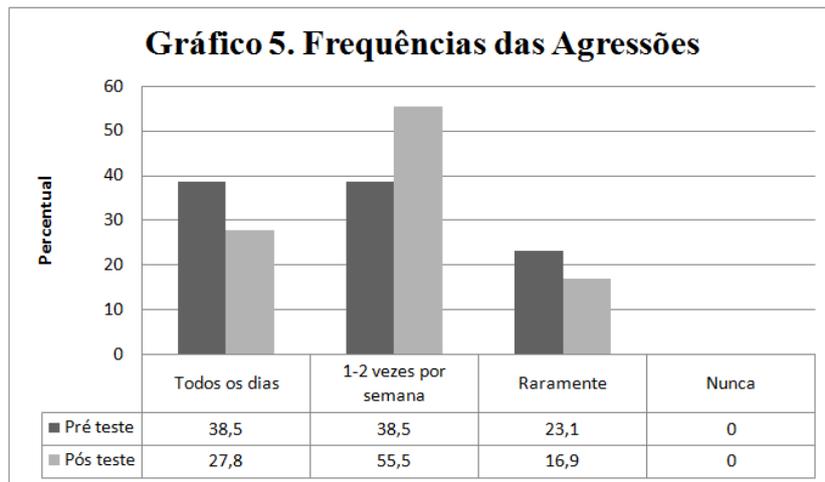
No pós teste não teve alteração quanto à ordem. Entretanto aumentaram as ocorrências nos *pátios* em primeira opção, diminuíram nas *aulas*, zeraram nos *corredores* e praticamente estabilizaram em *outros* locais.

Para alunos de Presidente Prudente-SP, da 5ª série de uma região periférica e de região central dizem que o bullying ocorre no recreio em 38,60% e 32,70% respectivamente. Sendo que a análise levada aos alunos da 8ª série mostra que a maioria ocorre em sala de aula (FRANCISCO & LIBÓRIO, 2009). Essas mesmas duas opções foram as destacadas pelo nosso estudo, o que nos indica que a presença (sala de aula) ou não de professores e adultos não tem minimizado o bullying

## 6.6 A frequência das agressões, gravidade e sensação de segurança

Nestas opções, diferentes das anteriores que deveriam ser por ordem de acontecimento, os alunos precisavam assinalar apenas uma opção de acordo com as frequências das agressões, a gravidade e a sensação de segurança.

Podemos então observar no Gráfico 5 com qual frequências essas agressões ocorrem para este alunos dentro do ambiente escolar.

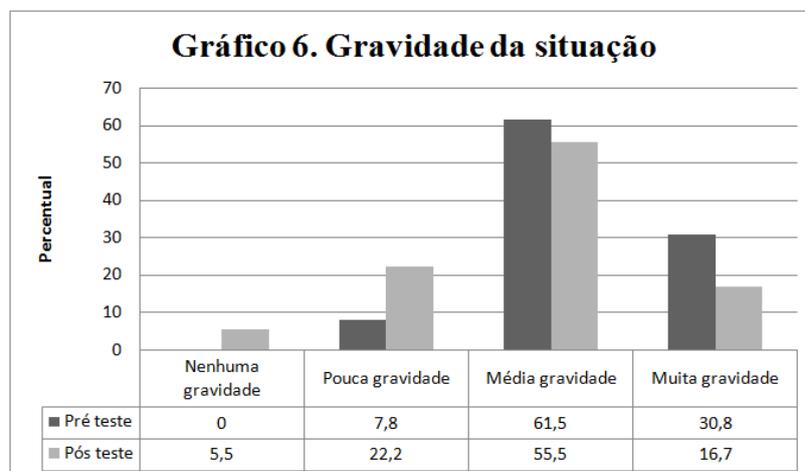


Observamos que a opção *nunca* não foi assinalada pelos alunos nem no pré nem no pós-teste. As opções *todos os dias* e *1-2 vezes por semana* obtiveram igual valor no pré-teste, sendo alterado no pós teste, com maior predominância em *1-2 vezes por semana*. Isso nos indica que há a ocorrência de bullying no local, pois a frequência das agressões é elevada.

Ao somarmos as duas maiores escolhas (*Todos os dias* e *1-2 vezes por semana*) verificamos que 77,0% das crianças no pré e 83,3% no pós teste nos dizem que as agressões ocorrem *ao menos uma vez na semana*.

Isso corrobora com os dados de um estudo de Tognetta e Vinha (2010) com escolas brasileiras, mostrou que 55% dos alunos de escolas públicas agredem, maltratam, irritam ou zombam da vítima com uma frequência *de vez em quando* e 60% dos alvos de bullying disseram sofrer desses nessa mesma frequência.

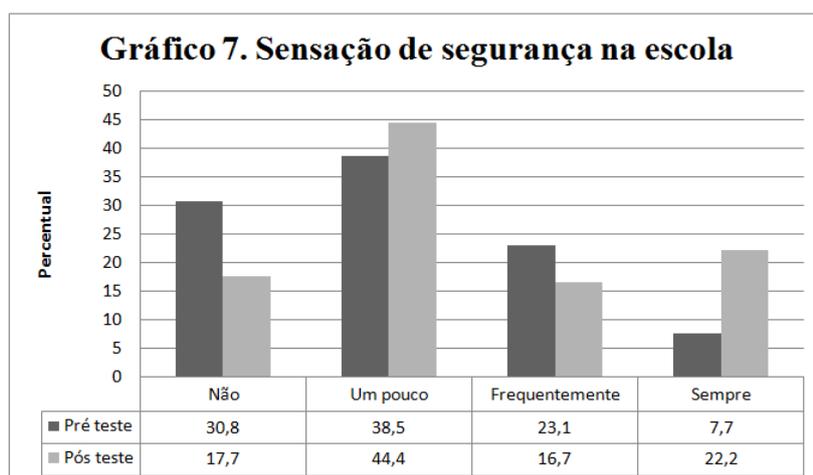
O Gráfico 6 mostra a gravidade dessas situações para os alunos.



Para este grupo de alunos no pré teste a opção de *Média gravidade* teve alta escolha, seguido de *Muita gravidade*, *Pouca gravidade* e nenhuma escolha para *Nenhuma gravidade*. No pós-teste manteve a *Média gravidade* como a mais escolhida, porém em segundo lugar ficou *Pouca gravidade* seguida de *Muita gravidade* e *Nenhuma gravidade*.

Os valores de *Média gravidade* e de *Muita gravidade* caíram, aumentando os valores de *Pouca gravidade* e *Nenhuma gravidade*. Entretanto, se somarmos as duas maiores escolhas verificamos que 92,3% das crianças no pré e 72,2% no pós teste acreditam que as situações do bullying possuem *Média gravidade* e *Muita gravidade*. O que nos mostra que mais de um terço da sala acreditam que o bullying é grave.

A sensação de segurança no ambiente escolar para estes alunos é encontrada no Gráfico 7.



No pré teste os alunos sentiam-se em sua maioria *Um pouco seguros* na escola, seguidos de *Não seguros*, *Frequentemente seguros* e *Sempre seguros*. No pós teste em sua maioria os alunos continuavam a sentir-se *Um pouco seguros na escola*, seguidos de *Sempre seguros*, *Não seguros* e *Frequentemente seguros*.

*Um pouco seguros* ficou como a sensação escolhida com maior índice no pré e pós teste, sendo que aumentou no segundo teste, o mesmo aumento aconteceu com *Sempre seguros*.

Em pesquisa realizada com 60.973 alunos brasileiros, sobre os últimos 30 dias de aula anteriores a pesquisa, mostrou que 6,4% dos estudantes deixaram de ir a escola porque não se sentiam seguros no trajeto casa-escola e 5,5% alegaram sentir-se inseguros na escola (MALTA et. al, 2010).

A sensação de insegurança na escola pode se valer de infinitos valores, como a estrutura física e a possibilidade de machucar-se, a intimidação e violência por parte de colegas, diretores e professores da escola, o medo de que algum evento externo venha a intervir no ambiente escolar como balas perdidas e furtos/roubos, assim como os fatos televisionados de pessoas armadas que entram na escola para matar.

É necessário que a escola escute seus alunos e venha a agir de forma a melhorar (de fato) a sensação de segurança nesse ambiente, é necessário saber o que pensam e sentem seus envolvidos, pois certamente a sensação de insegurança na escola não cabe apenas aos alunos, e mesmo se couber, há de existir algo de errado e algo a ser feito.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Lembrando que o objetivo da pesquisa foi de identificar e analisar a presença do bullying, as relações sócio-afetivas e os papéis sociais existentes em um grupo de alunos de 5º ano de uma escola estadual de Campinas. Também analisar o desenvolvimento no contexto das escolas brasileiras, na forma de estudo piloto, a análise inicial da tradução do Test BULL-S e parte do programa CIP - *Concienciar, Informar y Prevenir* - que nos forneceram dados sobre os aspectos sociais do grupo e também a respeito da existência de vítimas, agressores e observadores de bullying, bem como as formas, os locais, a frequência, a gravidade das agressões e a sensação de segurança dos alunos no ambiente escolar.

Aqui falaremos sobre a nossa percepção, quanto pesquisadoras, da utilidade da proposta de intervenção, assim como suas respectivas observações em conjuntura com o teste.

Tivemos muitos imprevistos durante a pesquisa como o atraso nas entregas dos termos pelos pais, as faltas das professoras, as trocas de professoras e de direção, o que afetava diretamente no comportamento dos alunos e da relação deles com uma autoridade.

Por conta da indisciplina encontrada em sala de aula, obtivemos dificuldade em realizar todas as atividades propostas dentro dos 50 minutos propostos pelo programa, fazendo com que o planejamento inicial fosse alterado, entretanto isso nos dá um leque de possibilidade de atividades, dando-nos a opção de escolher quais seriam mais adequadas para o grupo naquele período.

Tivemos também um problema que nos deixou ainda mais presos dentro da sala de aula, a partir da Aula 5 começaram obras na escola para adaptação de rampas e reformas das quadras, o que nos impedia de realizar atividades fora da classe. Entretanto não vejo esse como o único problema, pois as aulas de EF também eram prejudicadas, ficando os alunos o período da manhã e da tarde todo dentro de um quadrado.

Podemos observar que nos resultados do teste BULL-S vemos como os agressores os que têm tendência à causar dano físico como o Bruno, Murilo, João e Hugo, porém em nossas observações vemos que Ana também possui forte tendência em ser agressora psicológica e o único resultado do teste que salientou Ana, foi no pré teste em que ela foi tida como popular.

Talvez isso deva a inocência dos alunos em identificar agressores apenas com os atos físicos. Por mais que tenha comentado isso nas aulas iniciais, mostra-se que deveria ser bem explanado e com mais tempo para que assim realizassem o teste.

Esperança também foi colocada como vítima apenas no pré teste e posso dizer com certeza de que ela sofria bullying por parte dos alunos, principalmente das meninas que não a aceitavam. E com a Ana, com sua popularidade, a tornar os insultos algo corriqueiro e aceitável tanto para a vítima quanto para os observadores,

Marcos e Pedro sempre se autoexcluíam das atividades, por mais que eu tentasse envolvê-los. Eram também os alunos que não sabiam ler e escrever como os outros alunos da sala, tornando-se dependentes e mostrando uma fraqueza quando comparado aos outros. Pedro sempre me abraça no início da aula, no meio e no fim dela. Pedro também tentava ser aceito pelo grupo, dando figurinhas e fazendo as vontades dos outros. Marcos não quis realizar minhas atividades quase que em sua totalidade.

Os alunos agressores, Bruno, João, Murilo e Hugo, sempre estiveram dispostos a participar das atividades, assim como sempre ouviram atentos às minhas observações durante suas brigas. Entretanto, Murilo e Hugo destacavam-se mais na participação, ajudando-me na organização e demonstrando grande interesse pelas atividades. Isso nos mostra que eles estavam empenhados e com vontade de mudanças, eles sabiam que não faziam certo, só não sabiam como fazer e queriam melhorar.

Outro ponto que vale salientar é sobre a mudança de direção e de professoras da sala. A direção do ano de 2013 era nova na escola e não foi a mesma com quem conversei inicialmente em 2012, assim como a professora da sala recebeu Licença Prêmio no meio do mês de maio e retornando no meio do mês de junho. A professora que assumiu a sala não aguentou o primeiro dia com o grupo e pediu para sair, literalmente, e assim veio uma terceira professora que ficou com o grupo. Além de que a professora de EF sempre faltava às aulas de Atividades Motoras e Esportes, ficando eu como a responsável pela aula. E o que tudo isso tem haver? Isso tem haver com o vínculo afetivo e de segurança quanto a uma autoridade representativa.

Esses alunos não sentiam confiança, pois a qualquer momento poderia ser trocada a responsabilidade. Talvez esse seja também um dos motivos da minha dificuldade em lidar e prender a atenção da sala.

A indisciplina na escola também pode-se dar por encontrarmos um ambiente autoritário, com gritos de professores e alunos com medo da direção. Os alunos não devem ter medo da direção, devem respeitar a direção assim como qualquer outro trabalhador ou colega da escola, deve respeitar por saber que o outro é um ser humano carregado de sentimentos e emoções assim como ele.

Vinha (2013) nos fala sobre a problemática de escolas que tomam de ferramentas contra a violência a colocação de filmadoras, vigilantes, trancas em armários,

a imposição de soluções prontas, a “terceirização” da intervenção no problema, transferindo-o para a família ou para um especialista; o uso de punições; ações impulsivas e unilaterais; o incentivo a delação; a culpabilização; a admoestação; a associação da obediência à regra ao temor da autoridade, ao medo da punição, da censura e da perda de afeto (p.67);

ou até mesmo a negligência da existência de conflitos na escola, o que leva com que os alunos entendam que apenas devem agir corretamente na presença de adultos ou de câmeras, pois “onde precisamos de controle, de vigilância, significa que não há educação” (VINHA, 2010, p. 67).

Todas essas formas de controle são externas ao ser e, dessa forma, não podemos acreditar que farão regulação interna, na essência de cada aluno e posterior adulto. Não podemos aceitar que essa é a única forma de educar, não podemos crer que conteúdos em lousa são mais importantes que a formação pessoal de cada um. Não podemos tapar nossos olhos com as mãos enquanto nossos alunos sofrem sem saber o que fazer com os conflitos. Certamente não resolveremos todos os problemas, mas se acreditamos numa sociedade mais justa, mais humana e livre não podemos deixar de construí-la e não impô-la.

Nossa avaliação final é que referente às atividades e observações, nós pesquisadoras obtivemos bastante ganho, assim como acreditamos que as atividades por visarem a integração do grupo também foram de ganho para os participantes, o que nos mostrou que o programa CIP foi bastante pertinente.

Entretanto quanto aos resultados do pós teste, avaliamos que o curto período - um mês - foi insuficiente para que as alterações no grupo fossem perceptíveis. Assim como a perda dos resultados dos alunos que implicados no bullying, não fizeram o pós teste.

Consideramos então a necessidade da pesquisa num período maior, de preferência ao longo do ano, assim como a maior participação dos professores da classe e de todos os envolvidos como propõe o programa.

## REFERÊNCIAS

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

BENÍTEZ, J. L.; JUSTICIA, F. **El maltrato entre iguales: descripción y análisis del fenómeno.** Revista Eletrónica de Investigación Psicoeducativa. N° 9, vol 4 (2), p. 151 - 170, 2006.

CEPEDA-CUERVO, E. et al. **Acoso escolar e Estudiantes de educación básica e média.** Ver Salud pública, 10 (4), p. 517-528, 2008.

CEREZO, F. (2006). **Violencia y victimización entre iguales.** El bullying: estratégias de identificação y elementos para la intervención a través del Test Bull-S. Revista Eletrónica de Investigación Psicoeducativa. 4(2),p. 333-352, 2006.

\_\_\_\_\_. International Journal of Psychology and Psychological Therapy. **Bullying: análisis de la situación en las aulas españolas .**International Journal of Psychology and Psychological Therapy, 9(3), p. 383-394, 2009. Disponível em: <<http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=56012884006>> . Acesso em 27 jan, 2014.

\_\_\_\_\_. **BULL-S Test de Evaluación Sociométrica de la violencia entre escolares.** Espanha, Cohs, 2012.

CEREZO, F.; CALVO, A.R.; SÁNCHEZ, C. **Programa CIP..** Intervención psicoeducativa y tratamiento diferenciado del bullying. Concienciar, Informar y Prevenir. Madri: Pirámide, 2011.

CURTO, M. P. F. (2009). **Biopolítica e as organizações: um estudo sobre a noção de biopolítica em Michel Foucault e uma reflexão sobre os mecanismos de poder na “população organizacional”.** Dissertação de Mestrado em Filosofia. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP. São Paulo, 162f, 2009.

DEBARBIEUX, E.; BLAYA, C. **Violências nas escolas: dez abordagens européias.** Brasília, UNESCO, p. 268, 2002.

DEMO, P. **Pesquisa Participante: saber pensar e intervir juntos.** Brasília, Liber Livro Editora, 2ª ed., 2008.

FANTE, C. **Fenômeno bullying: como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz.** Campinas, São Paulo, Verus Editora, 2ª ed, 2005.

FERRARI, I.lka Franco. **Agressividade e Violência.** Psic. Clin., Rio de Janeiro. Vol. 18, n.2, p.49-62, 2006.

FRANCISCO, M. V.; LIBÓRIO, R. M. C. **Um Estudo sobre Bullying entre Escolares do Ensino Fundamental.** Psicologia: Reflexão e Crítica, 22 (2), p.200 - 207, 2009.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo, Paz e Terra, ed. 36ª, 1996.

FREUD, S. **Por que a Guerra?** Obras completas. Imago, Rio de Janeiro. Vol. 22, 1974.

GALVÃO, I. **Cenas do Cotidiano Escolar: Conflito Sim, Violência não.** Petrópolis, RJ. Vozes, 2004.

GARCÍA, M.; MADRIAZA, P. **Estudio cualitativo de los determinantes de la violencia escolar em Chile.** Estudos de Psicologia, 11(3), p. 247-256, 2006.

GUIMARÃES, A. M. Indisciplina e violência: a ambiguidade dos conflitos na escola. In: AQUINO, J. G. (Org.). **Indisciplina na Escola: Alternativas teóricas e práticas.** São Paulo: Summus, 16ª ed., pp. 73-82, 1996.

\_\_\_\_\_. **A dinâmica da violência escolar: conflito e ambiguidade.** Campinas, SP: Autores Associados. Coleção Educação Contemporânea. 2ª ed, 2005.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas.** Porto Alegre, Artmed, Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

MALTA, D.C. et al. **Vivência de violência entre escolares brasileiros: resultado da pesquisa de saúde do escola (PeNSE).** Ciência & Saúde Coletiva, vol 15, n.2, p.3050-3063, outubro 2010.

MARRIEL, L. C. et al, & ASSIS, S. G., & AVANCI, J. Q., OLIVEIRA, R. V. C. (2006). **Violência Escolar e Auto-estima de adolescentes.** Cadernos de pesquisa, v.36, n. 127, pp. 35-50, jan/abr, 2006.

MÉNDEZ, I.; CEREZO, F. (2010). **Test Bull-s: programa informático de evaluación de la agresividade entre escolares.** 25 años de Intergración Escolar em España: Tecnologia e Inclusión em el âmbito educativo, laboral y comunitário. Murcia: Consejería de Educacion, Formación y Empleo, 2010.

MERLIM, Fernando.; PEREIRA, Beatriz. **Prática desportiva, um meio de prevenção do bullying na escola?** Rev. Movimento, v.19, n.02, p.55-77, abr/jun de 2013.

MISSE, Michel. **Dizer a Violência.** Rev. Katál. Florianópolis, Vol. 11, n.2, p. 165-166 jul/dez, 2008.

PRODÓCIMO, E. et al. . **Os adolescentes brasileiros e a violência entre pares na escola: O fenômeno visto de dentro para fora.** Rev. Interações, vol. 25, p. 202-225, 2013.

PRODÓCIMO, E. **Um Olhar sobre o Bullying: reflexões a partir da cultura.** IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE. III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia. PUCPR, 2009.

RAHAL, N.M. **A agressividade e o bullying nas aulas de educação física: a visão do professor.** Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) – Faculdade de Educação Física. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 60f, 2007.

REGO, T. C. A indisciplina e o processo educativo: Uma análise na perspectiva vygotskiana. In: AQUINO, J. G. (Org.). **Indisciplina na Escola: Alternativas teóricas e práticas.** São Paulo: Summus, 16ª ed., pp. 83-101, 1996.

\_\_\_\_\_. **Uma perspectiva histórico-cultural da educação.** Petrópolis. Ed. Vozes, 1998.

ROCHA, B. **Interações sociais em aulas de educação física**. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Faculdade de Educação Física. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 97f, 2006.

ROCHA, R. Quando a escola é de vidro. In.: **Este admirável mundo louco**. Rio de Janeiro: Salamandra, cap.3, 1986.

ROMERA, L.A. **A contribuição da educação física no processo de humanização do adolescente**. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação Física. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 122f, 1998..

TAILLE, Y. A indisciplina e o sentimento de vergonha. In: AQUINO, J. G. (Org.). **Indisciplina na Escola: Alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 16ª ed., pp. 9-23., 1996.

TOGNETTA, L. R. P. Bullying na escola: O olhar para um problema moral. In: GARCIA, J. (Org.). **Indisciplina, conflitos e bullying na escola**. Campinas-SP, Mercado de Letras, vol. 2, 2013.

TOGNETTA, R. P. T.; VINHA, T. P. **Até quando? Bullying na escola que prega a inclusão social**. Educação, Santa Maria, v. 35, n.3, p. 449-464, set./dez., 2010.

VINHA, T. P. Os conflitos interpessoais na escola. In: GARCIA, J. (Org.). **Indisciplina, conflitos e bullying na escola**. Campinas-SP, Mercado de Letras, vol. 2, 2013.

ATLAS DO DESENVOLVIMENTO HUMANO NO BRASIL 2013, Disponível em:  
<[http://www.atlasbrasil.org.br/2013/pt/perfil/campinas\\_sp](http://www.atlasbrasil.org.br/2013/pt/perfil/campinas_sp)> , Acessado em: 11/Nov., 2013.

FONTE DE DADOS EDUCACIONAIS DO BRASIL - QEDU, Disponível em:  
<http://www.qedu.org.br/> Acessado em: 08/fev., 2014.

## APÊNDICES

### Apêndice A

#### **TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Aos Pais

Eu, Mayara de Oliveira Peres, aluna de graduação da Faculdade de Educação Física da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), estou realizando meu trabalho de conclusão de curso (TCC), sob a orientação da Profa Dra Elaine Prodócimo, cujo título é "Bullying e relações sociais: propostas de intervenção", que tem o objetivo de compreender melhor a manifestação do bullying, nas crianças do quinto ano do ensino fundamental, como também propor atividades cujo enfoque seja a melhora dos relacionamentos sociais da classe.

Para isso serão realizadas duas aplicações de um questionário (o Teste BULL) – pré e pós intervenção – com toda a classe ao mesmo tempo, e serão ministradas atividades uma vez na semana durante a aula de “atividades esportivas e motoras” com objetivo de melhorar as relações entre os pares, não havendo necessidade de deslocamento em horário diferente, e não haverá custo ao aluno, a sua família ou a escola. O aluno que os pais não autorizem a participação será excluído das atividades.

Comprometo-me em não divulgar imagens, nome da escola, de professores e crianças nesta pesquisa, portanto todos os envolvidos terão mantido o seu anonimato. A pesquisa não apresenta riscos ou ônus para nenhum dos envolvidos e, a qualquer momento ambos (participantes e escola) são livres, se assim desejarem, para desistirem da pesquisa, sem que isto acarrete algum prejuízo ou represália. O presente termo será entregue em duas vias, uma aos pais e outra que permanecerá com as pesquisadoras.

Caso concorde com a participação de seu(sua) filho(a) na pesquisa pedimos que devolva esse documento assinado à coordenação da escola. Declaramos estar à disposição dos entrevistados e da instituição para quaisquer esclarecimentos antes, durante e após a realização da pesquisa. O presente termo está sendo entregue em duas vias, uma que ficará de posse dos pais e outra de posse do pesquisador. Segue abaixo informações do Comitê de Ética em Pesquisa da Unicamp para o recebimento de denúncias e/ou reclamações referente aos aspectos éticos da pesquisa. Dúvidas relacionadas à pesquisa serão esclarecidas pela pesquisadora.

**Mayara de Oliveira Peres (Graduanda)**  
[mayara.fef@gmail.com](mailto:mayara.fef@gmail.com)

**Profª Drª Elaine Prodócimo (Orientadora)**  
[elaine@fef.unicamp.br](mailto:elaine@fef.unicamp.br)

**Comitê de Ética em Pesquisa**  
Faculdade de Ciências Médicas – UNICAMP  
Tel.: (19) 3521-8936

Eu, \_\_\_\_\_  
RG \_\_\_\_\_, autorizo o(a) aluno(a) \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_, a participar desta pesquisa cujo título é  
“Bullying e relações sociais: propostas de intervenção”.

## Apêndice B

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

À direção da “\_\_\_\_\_”

Eu, Mayara de Oliveira Peres, aluna de graduação da Faculdade de Educação Física da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), estou realizando meu trabalho de conclusão de curso (TCC), sob a orientação da Profa Dra Elaine Prodócimo, cujo título é "Bullying e relações sociais: propostas de intervenção", solicito permissão para realizar coleta de dados para esta pesquisa que tem o objetivo de compreender melhor a manifestação do bullying, nas crianças do quinto ano do ensino fundamental, como também propor atividades cujo enfoque seja a melhora dos relacionamentos internos de uma classe.

Para isso será necessária a realização de duas aplicações do Teste BULL – pré e pós intervenção – com toda a classe ao mesmo tempo, e atividades uma vez na semana durante a aula de “atividades esportivas e motoras”, não havendo necessidade de deslocamento em horário diferente, e não haverá custo ao aluno, a sua família ou a escola. Será entregue um termo de autorização para os pais e o aluno que os pais não autorizem a participação será excluído das atividades.

Comprometo-me em não divulgar imagens, nome da escola, de professores e crianças nesta pesquisa, portanto todos os envolvidos terão mantido o seu anonimato. Ressalto que, ao término da pesquisa, será entregue à escola um parecer sobre os resultados da mesma.

A pesquisa não apresenta riscos ou ônus para nenhum dos envolvidos e, a qualquer momento ambos (participantes e escola) são livres, se assim desejarem, para desistirem da pesquisa, sem que isto acarrete algum prejuízo ou represália.

**Mayara de Oliveira Peres (Graduanda)**  
[mayara.fef@gmail.com](mailto:mayara.fef@gmail.com)

**Profª Drª Elaine Prodócimo (Orientadora)**  
[elaine@fef.unicamp.br](mailto:elaine@fef.unicamp.br)

**Comitê de Ética**  
Faculdade de Ciências Médicas – UNICAMP  
Tel: (19) 3521- 8936

Eu, \_\_\_\_\_ RG \_\_\_\_\_,  
diretora da instituição de ensino \_\_\_\_\_  
em Campinas, autorizo a aluna Mayara de Oliveira Peres a realizar parte da pesquisa **“Bullying e relações sociais: propostas de intervenção”** nesta escola do município de Campinas, estado de São Paulo, qual sou diretor (a).

\_\_\_\_\_  
**Diretora**

\_\_\_\_\_  
**Mayara de Oliveira Peres**

## Apêndice C

### Aula 1

#### Atividade G-1-1 (adaptada)

Jogo de contato: Ordem na linha

Com uma linha pintada no solo, o professor pede para que os alunos fiquem sobre a linha, depois, sem sair dela, devem ficar em ordem alfabética. Dividir em três grupos de trabalho que comentarão como se sentiram na atividade, se encontraram apoio, se foram perturbados, empurrados...

#### Atividade G-1-2 (adaptada)

Representando Situações

Entregar a cada grupo de trabalho a situação que têm que representar e os papéis que cada componente do grupo assumirá (deixar escolha livre). Uma pessoa do grupo deverá ser o observador das situações representadas. “Desta forma partiremos da visualização de situações fortes e reais, para seguidamente realizar uma análise e coleta de ideias (CEREZO; CALVO; SÁNCHEZ, p.186, 2011, tradução livre).

Situações:

- |  |
|--|
| 1. Estamos em uma aula de Educação Física e para a atividade seguinte o professor diz que precisa de duplas. A única menina que não sabe com quem fazer dupla é uma aluna com necessidades especiais, que no final sempre fica sem par ou forma dupla com algum colega, que faz cara feia. |
| 2. Estamos no recreio e temos que voltar para sala de aula. Todos os dias nessa hora de entrada e saída, Osvaldo chega perto do ouvido de Eder e fala uma ofensa. Eder olha para seus colegas, mas eles dão risada e entram na sala.   |
| 3. O professor está ensinando um exercício na lousa. Joana fala para Lara para fazer seu dever de casa, se não ela não vai brincar de pega-pega no recreio. As amigas de Joana fazem o que ela pede e em vários outros dias não deixaram Lara brincar.                                     |

### Atividade G-1-3 (adaptada)

#### Estudo de caso em grupo

“Deve-se entregar um caso hipotético (poderia ser real, extraído de um recorte de jornal). Esta situação apontará ao grupo uma visão geral sobre os efeitos que podem ter estes comportamentos agressivos entre escolares.” (CEREZO; CALVO; SÁNCHEZ, 2011). Os alunos lerão divididos em três grupos e tentarão responder as perguntas.

Camila é uma aluna que está acima do peso. É uma boa aluna, mas ultimamente está desanimada e não quer ir para aula nem fazer as lições de casa. Com bastante frequência diz que está mal e quer ir para casa. Durante o último mês faltou cinco vezes. Ela procura passar despercebida e apenas interage com uma colega da sala, comportamento que é bastante chamativo, já que anteriormente Camila era uma menina muito falante e gostava de fazer as atividades escolares.

1. Você acha que está acontecendo alguma coisa? O que?

---

---

---

2. O que você acha que pode ser o motivo?

---

---

---

3. Como você se sentiria se ela fosse sua amiga?

---

---

---

4. Como você acha que Camila se sente?

---

---

5. Você acha que pode acontecer com você?

---

---

6. Você acha que poderia fazer alguma coisa?

---

---

7. Quem você acha que poderia ajudar?

---

---

8. Dê um motivo por qual você acha que algo tem que ser feito.

---

---

---



### **Apresentação do Correio da Sala**

É mostrada uma caixinha para os alunos qual será o correio da sala, lá deverão colocar os trabalhos realizados de forma escrita, além de colocarem cartas direcionadas à direção, professora ou outro aluno, entretanto, os alunos não terão acesso a essas cartas. E apenas uma forma de colocarem seus sentimento e emoções através de palavras e se possível serem ouvidas por alguém.

### **Atividade G-1-5**

Para casa (anônimo) – Eu poderia fazer (...) para melhorar.

Pedir para que escrevam em um papel situações concretas de aula que para eles são importantes e sobre as que crêem que devem atuar.

**Não é preciso colocar o nome nesta atividade!**

Atividade 1.

Escrever situações que lembrem o que conversamos em aula hoje sobre o bullying e o que você poderia fazer para melhorar.

Exemplo: Todos os dias no almoço têm discussão de colegas meus. Eu poderia fazer (...) para melhorar.

---

---

---

---

---

---

## Apêndice D

### Aula 2

#### Atividade G-2-4 (adaptado – anônimo)

O que eu faço e o que deveria fazer

Deve-se dar uma folha para que, com situações que tenham exposto durante a semana, tenham que anotar como atuam quando são os observadores e se pensam se poderiam atuar de outra maneira. Dar um exemplo na primeira situação.

#### G-2

EX. Todos os dias na fila alguém é insultado

O que faço?	O que deveria fazer?
- Fico quieto e continuo na fila - Dou risada por que parece ser engraçado - Faço como se não tivesse visto - Ajudo a insultar	- Falo para o professor - Pergunto para o colega como ele se sente - Não dou risada quando acontece

1. Quase todos chamam o amigo por um apelido

O que faço?	O que deveria fazer?

2. Quase sempre vejo um colega brigando com uma mesma pessoa

O que faço?	O que deveria fazer?

3. Todos os dias um colega desrespeita outra pessoa

O que faço?	O que deveria fazer?

## **Apêndice E**

### **Aula 3**

#### **Atividade: Eu sou igual a você**

Deve-se fazer um círculo, um aluno põe-se ao meio e procura outro participante que tenha alguma característica igual a dele e de frente ao companheiro diz “eu sou igual a você por que tenho/sou/faço...”, ao dizer a frase deve-se sentar no lugar deste enquanto que todos que possuem a mesma característica (juntamente com o escolhido) devem trocar de lugar, ficando assim somente um sem lugar para sentar e este deve dar continuidade a brincadeira.

#### **Atividade: Montar imagens em grupo**

A professora irá informar uma imagem que deverá ser montada pelos grupos corporalmente. As formas poderão de barco, escritório, sala de aula, entre outros.

#### **Atividade G-2-5 (adaptada) - Como seria sua escola ideal?**

Os alunos deverão escrever em uma folha de papel como seria uma escola ideal para eles.

## **Apêndice F**

### **Aula 4**

#### **Atividade G-4-1-1 – Buscando Coincidências**

Os alunos deverão unir-se em grupo de alunos que tenham

1. A mesma inicial do nome
2. Mesmo número de irmãos
3. Mesmo estilo musical
4. Preferência por doce ou salgado

#### **Atividade G-4-1-2 (adaptada) – As mãos**

Os alunos separados em dois grupos deverão desenhar a sigla da sala com o contorno das mãos. Um grupo ficará com o “5º” e outro com o “A”.

#### **Atividade G-4-1-4 – Frases incompletas**

Escrever na lousa uma série de frases incompletas que terão que cada um em uma folha terminar de escrever.

- Quando estou calado me sinto...
- Quando estou junto de uma pessoa que não fala me sinto...
- Quando estou triste com alguém me sinto...
- Quando me contrariam me sinto...
- Quando falo mal de alguém me sinto...
- Quando sei que me criticam me sinto...
- Quando alguém me conta um segredo me sinto...
- Quando faço um elogio a alguém me sinto...
- Quando me dizem um elogio me sinto...

## Apêndice G

### Aula 5

#### **Atividade G-4-2-4 (adaptada) – Leitura e discussão de “O cachimbo do perdão”**

*“O velho sábio da tribo sempre dava este conselho aos jovens fogosos e briguentos:*

*- Quando você está com muita raiva de alguém que o tenha ofendido tanto ao ponto de ter resolvido lavar com o sangue a vergonha da ofensa, antes de partir para matá-lo, pare! Sente-se e encha de fumo o seu cachimbo. Continue fumando. Quando acabar o “primeiro cachimbo”, você pensará, finalmente, que a morte do adversário seria uma punição demasiado grande para a culpa cometida. Começará, então, a pensar que uma surra bem dada já resolveria a questão. Contudo antes de apanhar a sua borduna e partir para espancar o inimigo, carregue o “segundo cachimbo” e, sentado, fume-o tranquilamente. No final, estará convencido de que algumas palavras fortes contra ele serão suficientes para envergonhá-lo na frente de todos. Pois bem, quando estiver saindo para insultar aquele que o ofendeu, sente-se novamente, encha de fumo o “terceiro cachimbo”. Com certeza quando o fogo dele se apagar também a sua raiva terá esfriado e, no seu coração, terá surgido o desejo de buscar a reconciliação e a paz. O seu inimigo voltará a ser um amigo.”*

## **Apêndice H**

### **Aula 6**

#### **Atividade G-4-4-2 – Elaboração das normas da sala**

1. De forma individual os alunos deverão escrever em um papel cinco normas de convivência para melhorar o funcionamento da classe.
2. Em pequenos grupos comentarão as normas recolhidas individualmente e elegerão seis normas representativas para esse grupo.
3. Finalmente, no grande grupo se votará para eleger as dez normas de convivência da classe.

#### **Atividade G-4-3-2 – Automassagem**

Todos os alunos deverão fazer uma automassagem em pé, de modo a relaxar com mensagens através de linguagem interna como estratégia para relaxar em momentos de tensão.

