

CRIANÇAS E FAMÍLIAS: RETRATOS DE EMOÇÃO E ANÁLISE DE DISCURSO DE MAUS TRATOS

Judite Zamith-Cruz

Instituto de Educação, Universidade do Minho, Braga - Portugal

Introdução

Havendo diferentes sistemas cognitivos para diferentes emoções, também ao contrário do pensamento, nas emoções, o cérebro não funciona independentemente do corpo (LeDoux, 1996, 2003), pelo que se adotaram no estudo falas e desenhos e esboços simbólicos elucidativos de emoções negativas. Existem emoções inconscientes, ligadas ao sistema *amigdaliano* (LeDoux, 1996, 2003), sem cognições (pensamentos e imagens conscientes) (Zajonc, 1984). Por sua vez, na sua maior rapidez cerebral, as emoções podem existir antes das cognições (Zajonc, 1984). O seu carácter automático apreende-se na flexibilidade e opção (sistema amigdaliano versus sistema de memórias conscientes - hipocampo e sistemas cognitivos superiores). As memórias emocionais parecem permanentes e são anteriores, em termos evolutivos, a sistema cortical.

Conhecendo recordações e sensações corporais, emoções e cognições na infância, pretende-se intervir, utilizando conversações, estratégias e técnicas vivenciais - experienciais (Greenberg & Paivio, 1997; Greenberg et al., 1993), no sentido da melhoria de relacionamentos e aprendizagens.

Tristezas na escola passam-se em interações com colegas e docentes, como o relata uma menina (código F62), de 4 anos e 8 meses (F62-4,8): Não gosto nada e até choro, quando a professora Marisa (educadora de infância) me ralha e quando me põe de castigo ainda é pior. A Professora Marisa põe muitos meninos de castigo... é má. Terminado o desenho em que elucidaria o que seja uma sua tristeza, comentou: Aqui, sou eu de castigo e a Professora Marisa é esta e está a ralhar comigo.

A educação reflete até hoje experiências de violência familiar precoce que afetam padrões de conexões neurais, a zona cerebral hipocampal (Perry et al., 1995), o que cria dificuldades de aprendizagem, memória consciente, saúde mental e personalidade (Solms, 2006, p. 31). Em contexto primário (familiar) e secundário (escola) anotaram-se linguagens, para Análise de Discurso (Harré & Stearns, 1995), sobre pequenas brigas infundáveis e menor número de situações de tirania de pares/bullying, como quando uma menina nos diz berrar à Bianca e a outras meninas por seguirem-na e falarem mal dela. Na escola, gozam o Pedro, a quem não deixam brincar no grupo. Na escola: rapazes puxam o cabelo delas.

Teve-se a intenção/objetivo central de Introduzimos o domínio da investigação psicossocial familiar, em primeiro lugar, para explorar as potencialidades de análise de texto, discurso ou narrativa, dito que se insira esta prática na Análise Discursiva. Trata-se por teoria e método de seguir por linguagem em interação - motivos, propósitos, ações e finalidades: «Os cérebros, as mãos... e as canetas encontram-se entre os instrumentos que as pessoas utilizam para trazerem para fora as suas intenções e projetos quotidianos.» (Harré & Stearns, 1995, p. 2).

Metodologia

Apresenta-se um Estudo de Caso, não visando a generalização de dados empíricos, relativos a um grupo de crianças que vivem no Distrito de Braga e zonas limítrofes. Se bem que não seja a Investigação-Ação centrada na clínica psicológica, enfatiza-se a orientação de “psicoeducação”, em atenção a desenvolvimento transversal, afetivo-social e cultural, em que se apercebe a herança do meio.

Na «psicoeducação» (Kosslyn & Rosenberg, 2004, p. 633), tem-se o intuito de prevenção «precoce» (indicative) (Gordon, 1987): É um processo de educação de crianças, docentes e pais, dando a conhecer de recursos psicoterapêuticos e investigação atual, pertinentes nos seus problemas ou perturbações.

A metodologia é descritiva, por observação e registo do que crianças dizem e fazem – desenho, linguagem oral e escrita, em que as questões de investigação elucidam os seguintes temas: (1) Medos: temores, idades e género; reais e irreais; receios “fantasiosos” e relação a pessoa que assuste; experiências inusuais; vivido e entendido “grave” - abuso físico/maus tratos; fosso de significados de experiência criança-adulto; (2) Brigas relatadas por palavras de maus modos; e (3) Tristezas: comuns – chatear-se (ou não, passageiras); “problemas” (aborrecimento/tédio e maçada); discriminação de emoções (ex.: tristeza e zanga; medo e tristeza...).

As estratégias de aproximação objetiva (verbalização e grafismo), completaram-se com técnicas de análise objetiva, na avaliação quantitativa, com aceitação da inerente intersubjetividade nos fenómenos humanos.

Deu-se relevo a expressão e comunicação ímpar por auto-relatos de emoções básicas na psicologia discursiva, em alternativa à psicologia cognitiva. Passou-se a considerar que os processos cognitivos (básicos), como linguagem e emoção, não existem per se, valorizando-se a atividade. Se «existir é agir», agir/falar muda o pensamento. As barreiras emocionais e atitudinais evidenciadas são eliminadas no dito (falar é agir), tendo por base juízos, valores e conceções sobre o que nos influencia. Que comunicações sobre violência familiar e maus tratos?

Teve-se como objetivos psicoeducativos, ativar e identificar esquemas e entender as suas bases na família, ligando-se esquemas e problemas atuais, para se ajudar a criança a experimentar emoções associadas a esquemas adaptativos.

Amostra de estudo

O estudo é sistemático por narrações (orais, visuais e escritas) de 90 crianças em diferentes idades – método transversal, que responderam a entrevistadores seus amigos ou conhecidos, em situação face a face

Quais são os seus medos, zangas e tristezas?

Na maioria 6, 7, 8 e 9 anos, em um total de 61 crianças, obtiveram-se “textos” de cerca de um subtotal de respondentes: 41 raparigas e 35 rapazes,

com idades compreendidas entre 4 e 12 anos. Colaboraram em ambientes que não são estranhos, em ausência de familiares e não sujeitos a interrupções.

Técnica de entrevista a crianças

Desde os anos oitenta do século XX que as crianças vieram a ser diretamente questionadas em investigação qualitativa e narrativa, o que decorreu de transformação no campo psicossocial. Na aceção seguida de entrevistar, crianças mostraram-se observadoras, reflexivas e exploradoras ativas: «podes dizer-me, desenhar e/ou escrever.» Fomos “tradutores” e “intérpretes” de pontos de vista e de situações adversas de abuso emocional e físico.

As crianças envolvidas em situações de vitimização foram atendidas, em contexto psicoeducativo ou clínico.

Instrumento

Entende-se que a Análise de Discurso não tem função utilitária, na medida em que não é um instrumento. O nosso instrumento é a linguagem, enquanto processo de interação, mediado pelo diálogo. Não é autónoma a linguagem do ser humano, quando molde o sentido do «eu» e as suas relações com outros.

Análise de dados: medos, zangas e tristezas na relação e cultura familiar

O que distingue a Análise de Discurso de outras metodologias é consumir um poderoso recurso verbal, em que se efetua uma “operação”, de alguma forma engatada nas falas, o que implica explicar a investigação a outros. Defende-se que entender um texto não seja analisá-lo, na medida em que analisar tenha o significado de desconstruir as suas mensagens/signos.

Construíram-se, primeiro, subcategorias, não desejadas prévias (Barsalou, 1983), exceto por enquadramento familiar, emocional e simbólico: (1) categoria medos - animais imaginários, selvagens, domésticos e bichos (realçada a aranha); o escuro, hora de adormecer e ficar só na cama; catástrofes e fenómenos ambientais; desconhecidos, ciganos, drogados e ladrões; monstros ficcionais, fantasmas, vampiros e filmes de terror; acidentes e atos médicos -

aleijar-se, cair/vertigem e medo de alturas e vacinas; zangas e violência familiar; testes fracassados; e outros medos – experiências significativas e únicas; (2) categoria zangas – enervar-se; ameaças e castigos; bofetadas, chapadas, estalos, estaladas, tabefes; gritos, berros; choros e amuos; pontapés e maus tratos - em família, com pais e irmãos; puxar de cabelos, berros e gozos, nomes feios e exclusão de colegas e amigos - em escola; solidão em casa (aguardado telefonema e aborrecimento); e tipo de zanga – o amuo; (3) categoria tristezas – comuns, como a chuva (que não deixa ir brincar fora de casa ou no recreio); repetidas (castigos de pais); outras tristezas – experiências significativas únicas (luto, por morte e emigração); questão de género masculino (“nada”; chorar por se ter magoado; desaires no futebol); e tristezas delas – dor física; vontade de comer (sem ter que comer) ou rejeição de refeições como sopa; preocupação com pessoas, mesmo estranhas, no Natal; chatear-se e gozos, impedimentos de brincar por grupo (subcategorias não exclusivas de zangas).

Muitas situações decorrem na escola: se estou a brincar e gritam comigo ou batem-me, principalmente os meninos do quarto ano (de escolaridade) são muito mauzinhos... Se gritarem comigo ou me baterem, eu também lhes bato e queixo-me à professora.

Não foi explicitada a relação a família na temática emocional-social inquirida.

Na sequência apresentada – medos, brigas e tristezas, o medo relativamente a “brigas e violência familiar” (subcategoria) envolve castigos e tarefas em casa de família. Depois dos 9 anos de idade, somente, foram expressos motivos: ..., quando a minha mãe se zanga comigo (M2-9,0); eu tenho medo, quando alguém me ralha; eu tenho medo, quando me batem (F12-9,4). A intimidade com pessoas violentas pode impedir que seja mais vezes dito ter-se medo de que se zanguem e batam. Pode desagradar e ser-se punido/a por “se ser “mau”/mau comportamento” indiscriminado. O medo não escolhe género? Uma experiência significativa e singular é perder-se alguém da professora (M31-10,3): Medo de perder-me, porque quando fui a Lisboa perdi-me da minha professora. Estava eu e um amigo meu e fomos para o lado contrário, que a minha professora e os outros meninos da sala. Depois, ela encontrou-nos.

Em segundo lugar, a zanga por motivos referidos em casa – da ameaça a violência familiar - teve relação a mãe (quase sempre no singular feminino), que ralhe (entre outros termos) e se amue, quando não compre chocolates ou roupa a filhas. Parece existir uma relação abusiva de reciprocidade, quando a mãe se zangue: o que me deixa zangado é quando a minha mãe se zanga comigo e eu não gosto e fico também zangado (M72–8,7). O filho zanga-se com a mãe? Na agressão física, depois de mãe é irmã ou irmão acusado, mais do que o pai. A punição, em maior número de vezes registada, implicou a retirada de objeto (iPad, computador, televisão, brinquedo...) ou o impedimento de brincar e ver televisão. Somente um rapaz assume zangar-se com colegas. Mas se eles competem muito em jogos de futebol (e em jogos com Play Station), quando perdem, se abatem. Pontualmente, um rapaz zanga-se com o seu cão. No género feminino, a briga ocorre quando o mano chama nomes, se tem de arrumar o quarto, ou o que outros – primos pequenos – desarrumem. O gozo de irmão e o choro dela é uma ocorrência repetida.

Por último, a maioria das tristezas são relativas ao quotidiano e resultantes da interação com familiares. Castigos provocam tristezas (além de zangas). Há brigas entre eles e elas, irmãos. Irmãs causam tristeza neles, mas são passageiras. Em ambos, há gozo e as crianças dizem-se chateadas.

Eles chegam a comentar não se sentirem tristes com nada (escrevendo “nada” no espaço destinado a desenho), podendo transmitir a dificuldade de expressão emocional associada – pancada/tristeza, vergonha/choro. Manifestam pouco à vontade, quando não “falta de jeito em desenhar”. Destacou-se o rapaz (M), com o código de identificação nº 72 (8,7 anos), que não retratou a sua tristeza por se ter magoado, mas sim pelo facto de chorar por se ter magoado. Demonstraria, dessa forma, a vergonha por chorar, sendo a razão para se sentiria “triste”, em vez de ser a dor física a acarretar tristeza. Outros rapazes ficam tristes por competições futebolísticas em que perdem. As suas vontades contrariadas fazem-nos também ficar tristes. Sozinhos, causa de tristeza frequente, manifestam a falta de familiares presentes e disponíveis. “Monstros”, causadores de tristeza, talvez se deva a imaturidade, não

distinguindo o rapaz (4 anos e 7 meses) a emoção/sentimento de tristeza do medo.

Apenas crianças do sexo feminino identificam eventos relacionados com a escola, como por exemplo fico triste, quando tenho de ir à escola (10,6) ou fico triste, porque não consigo fazer os TPC (6,3), comunicando insucesso e desânimo. Não resolver os problemas entristece, sem terem adulto em que se apoiar. Uma rapariga zanga-se consigo por ter dificuldade na aprendizagem de língua inglesa. Escreve no papel: «Hello! Inglês.» Também são elas a referir tristeza por preocupação com outros, mesmo que sejam desconhecidos no Natal. Duas pequenas (4,3 anos e 5,10 anos) representam a vontade em comer (sem ter que comer) ou a rejeição de refeições, causas de tristeza associadas a nível socioeconómico. Apenas raparigas mais velhas representam a dor física como um acontecimento que provoque tristeza, sem esquecer uma condição de luto por perda – uma morte e emigração de familiar.

Descrições na categoria família

Por ordem decrescente, feito um zoom nos medos familiares, organizaram-se as seguintes subcategorias: medo do escuro, dormir/ficar só e ladrões; visionamento de filmes de terror e ficções várias; e zangas e violência familiar.

A cultura familiar incute temores em relação a grupos sociais estigmatizados: Ciganos... drogados...(F61-8,3); ladrões que podem assaltar a minha casa (M56-8,8). Mas ainda se impõe não dever um rapaz ter medo (M35-8,5): Não tenho medo de nada! Toda a gente tem medo de cobras... baratas... do escuro. Eu cá sou forte! Não tenho medo de nada!

Sendo o meio de residência de transição - urbano-rural, crianças cumprem tarefas em casa de maior risco, sem precaução, não valorizado em casa (F26-8,6): Tenho medo de galos. Eles fazem muito barulho e, quando a mãe diz para eu ir buscar os ovos à capoeira, ele vai logo atrás de mim e magoa-me muito! Outra condição assinalada é o medo por se verem imagens que dessensibilizam, na crueza televisiva: Fico muito assustado, quando vejo filmes de terror, e aqueles homens todos a lutar, e aquele sangue todo, fico com muito

medo... Só costume ver estas coisas, quando o meu pai está na sala a ver os filmes dele. (M76-9,10). Em ambos os casos não nos pareceu adequado a associação a género.

De novo, por ordem decrescente, “zangas e amuos” na família dão corpo às seguintes subcategorias, não exclusivas: – da ameaça à violência familiar (interação com pais, irmãos, amigos); e isolamento em casa.

Tanto há medo em se estar só como a criança se diz zangada por isolamento.

Fica-se zangado/a com progenitora que admoeste ou puna: Fico zangada, quando a minha mãe me resmungo por eu fazer asneiras. A circunstância azeda de ralhar mais a mãe do que o pai é focada, sem que seja inquirido, por 9 crianças. Uma menina de 4 anos zanga-se por pai fumar (F62 - 4,8), mas o pai está praticamente ausente nos outros relatos de medo e de brigas. Como o João o explicita (M76-9,11), às vezes, a minha mãe bate-me e eu não fiz nada e outras vezes ela bate-me, porque eu faço asneiras e sou um bocadinho preguiçoso a fazer os trabalhos para casa. A agressão física por mãe é contabilizada 15 vezes (na categoria zangas), pelos que a acusam de lhes ralhar. Uma irmã mais velha bate na menina; um irmão goza outra e fá-la chorar (F9-4,4): O meu irmão deixa-me muito zangada, porque ele não me empresta os brinquedos e não me deixa ver bonequinhos na televisão.

Ainda se castigará muito mais do que o desejado, ficando-se deveras zangado/a (20 vezes comentado), por retirada de objeto (iPad, computador, televisão), devido a mexida em coisas, sem esquecer o impedimento de brincar e ver televisão por parte de irmã, irmão, mãe e amigos.

Passando a categoria tristezas, na análise linha-a-linha de “textos”, compreende-se que os motivos principais são os seguintes: afastamento de pessoa significativa; castigo e proibição por mãe (raramente pai), morte de pessoa próxima; obrigatoriedade em realizar tarefas; preocupação com os outros; solidão; e zangas com irmãos.

Na expressão de emoção negativa, é mais difícil desenhar-se a violência conjugal, em que a menina (F89-5,11) não está presente: Fico triste, quando vejo a mãe a chorar, quando discute com o pai...

Em vez de se dizer zangado, é frequente entristecimento por pai ralhar, o que é dito e escrito (F68-6,9): Fico triste, quando o pai me grita. No desenho, o pai é colocado sozinho a gritar, com balão de fala que elucida o sucedido, em vogais (ai ai).

Importa ressaltar que, tal como em relação a medos, aos rapazes ainda seja inculcado o dever de não mostrarem tristeza. Um deles demorou a responder, captando-se a hesitação, mas esclareceu (M72-8,7): Olha! Sabe? Eu fico triste, quando eu tenho que chorar por me ter aleijado. Eu sou grande e não posso chorar. Mas às vezes acontece e fico triste. Não chora apenas por se ter magoado, mas porque não deva chorar, já sendo crescido.

Com o código de resposta M56-8,8, sem ser o único rapaz ou rapariga, um menino “não sabia” o que desenhar, não se “recordando” de situação que o deixasse triste, sendo necessário algum tempo para que “pensasse”. “Lembrou-se”, então, de que ficava “muito triste” quando a mãe lhe retirava o Ipad, Mas no desenho apresentado, os rostos das pessoas são de alegria...

Discussão Final

Unidades de investigação em Psicologia, Economia (pobreza), Sociologia (violência) ou História Social (mudanças em usos e costumes) dão-lhes voz: não é a mesma coisa ser-se menino ou menina, falar “bem” ou “mal”, ser “criança fácil” ou “difícil”. Elas desenham bem os pormenores das saias e eles dão dinamismo a figuras de futebol.

Dar voz às crianças não é somente deixá-las falar, mas reconhecer serem produtoras de sentido, com direito a serem atores e sujeitos de conhecimento. Assumiram-se serem legítimas as suas formas de relação e de comunicação. Desafiou-se o adultocentrismo. Trata-se de reconhecer a cidadania epistemológica das crianças: elas sabem dizer mais de si do que nós delas.

Não discriminam bem emoções básicas quando digam sentir-se “tristes”, por causa de uma aranha que mete medo ou quando não saibam o que seja “tristeza”.

A figura materna tem intensa relação em casa: quando as mães repreendem ou atendem a asneira cometida, aborrecem os mais pequenos (4-5

anos e 5-6 anos). Outros familiares, como um irmão também criam mal-estar nelas. Por repreensão ou ausência de partilha de brinquedos, zangam-se. Dos 4 aos 6 anos, no Jardim-de Infância, representam zangas relacionadas com a família, não sendo estas causadas por questões graves, mas acontecimentos recorrentes, no quotidiano. Desenhos revelam uma contingência que é associada a tristeza, pois, ficam tristes e zangadas, quando um familiar não deixe jogar à bola ou quando lhes ralhe.

Entre os 6 e os 7 anos, as crianças ficam zangadas por vários motivos: tiram-lhes materiais e brinquedos; no intervalo, uma colega segue-a ou copia o que ela faz; não a deixam jogar... Meninas jogam muito mais à bola. A mãe continuará a ter uma forte influência, quando se “portem mal” e lhes bata.

Dos 7 aos 8 anos, fica-se zangado/a fora de casa: com os colegas da sala de aula. Há rapazes e raparigas “armantes” e “populares” que as gozam, ou se quer brincar e não deixam (caso semelhante ao grupo etário anterior). Outras ficam zangadas com familiares (mãe e primo): a mãe não dá o que se queira e o primo faz uma ação de que se não gosta, como “prender” a menina em lugar da casa, podendo fechar a porta e desligar a luz. Os familiares e amigos são representados muitas vezes nos desenhos, a partir dessa idade, havendo uma interação, um contacto forte, em situações que levam a agir de forma mais agressiva. Os exemplos demonstram-no. Há desenhos em que se colocam sós, em que “se ausentam”, em que se restringem no espaço, envolvendo-se no jogos solitário.

Aos 8-9 anos, entende-se que as razões para amuos e zangas são já distintas, em relação a mais novos. A principal causa tem que ver com os seus brinquedos ou brincadeiras preferidas. Outras circunstâncias antecedentes prendem-se com a mãe que ralhe ou serem “ignoradas” por amigas.

Entre os 9 e os 10 anos, jogar à bola e perder ou ralharem-lhes, fá-los ficar zangados.

Tanto adultos como crianças constroem saberes diversos na família e escola, onde desenvolvam interações, desejavelmente, sendo as infâncias felizes.

Como armações, os roteiros habituais distinguiram-se por atividades dirigidas a metas: desejos de bem-estar sem medos, zangas e tristezas.

Registámos padrões familiares de vários tipos: (1) rejeição – afastamento (mais prejudicial) e abandono familiar por pai; desconfiança de estranhos; privação de afeto e alimento; vergonha/défice por medo e choro; alienação/isolamento em jogos de computador e televisão; (2) autonomia, identidade (Erikson, 1988) e desempenho (Bandura, 1977b) são prejudicados – dependência de entrevistadores/companheiros e incompetência em desenhar ou escrever; vulnerabilidade no medo; (3) limites prejudicados - auto-controlo insuficiente para evitar zangas; (4) orientação para outros (Rogers, 1961) - subjugação; e busca de aprovação de entrevistadores; (5) hipervigilância e inibição - negativismo; inibição; postura punitiva de adultos e de outras crianças; (6) inflexibilidade, castigo excessivo de pais. No vínculo (Bowlby & Ainsworth, 1991), necessita-se de segurança, estabilidade, cuidado e amor.

Evidenciaram-se esquemas de género – características associadas a ser rapaz ou rapariga (“um rapaz não chora”) e guiões de género – rotina ou atividade familiar que geralmente se associa a um género (brincadeiras). Os atributos relacionados a género e sexo passaram por aparência física, estilos de personalidade, preferências escolares demonstradas, papéis atribuídos a pais e a mães, talentos e habilidades manifestas e formas de vestir.

Defende-se que, quando são negociadas diferenças/desigualdades no lazer, jogo e estudo de crianças, elas consuma um grupo social à parte. Registámos situações de poder, de estatuto, de posição social de classe, de idade, género, entre outras desigualdades, que marcam o quotidiano do grupo social em estudo.

Referências bibliográficas

- Ainsworth, M. & Bowlby, J. (1991). Object relations, dependency, and attachment: A theoretical review of the infant-mother relationship. *Child Development*, 40, 969-1025.
- Bandura, A. (1977b). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behaviour change. *Psychological Review*, 84, 191-215.
- Barsalou, L. W. (1983). Ad hoc categories. *Memory and cognition*, 11, 3, pp. 211-227.
- Erikson, E. (1998). *The life cycle completed. Extended version with new chapters on the ninth stage of development.* N.Y.: W.W. Norton & Company.
- Greenberg, L. & Paivio, S. (1997). *Working with emotions in psychotherapy.* N.Y.: Guilford.
- Greenberg, L., Rice, L., & Elliot, R. (1993). *Facilitating emotional change: The moment-by-moment process.* N.Y.: Guilford.
- Gordon, R. (1987). "An operational classification of disease prevention". In J. A. Steinberg e M. M. Silverman (orgs.), *Preventing mental disorders* (pp. 20-26). Rockville, MD: Department of Health and Human Services.
- Harré, R. & Stearns, P. (1995). *Discursive psychology in practice.* London: Sage.
- Kosslyn, S. M. & Rosenberg, R. S. (2004). *Psychology: The brain, the person and the world*, 2nd ed. N.Y.: Pearson.
- LeDoux, J. (1996). *The emotional brain.* N.Y.: Simon & Schuster.
- LeDoux, J. (2003a). *The self.* N.Y.: Academy of Science.
- Perry, B., Pollard, R., Blakley, T., Baker, W., & Vigilante, D. (1995). Childhood trauma, the neurobiology of adaptation, and "use dependent" development of the brain: How "states" become "traits". *Infant Mental Health Journal*, 16, 271-291.
- Rogers, C. (1961). *Client-centered therapy.* Boston: Houghton Mifflin.
- Schank, R. C. & Abelson, R. (1977). *Scripts, plans, goals and understanding: An inquiry into human knowledge structures.* Hillsdale, N.J.: Laurence Erlbaum.
- Solms, M. (2006). Freud returns. *Scientific American*, 17 (2), April-May, 2006, 28-34.

Zajonc, R. (1984). On the primacy of affect. *American Psychologist*, 39, 117-123.

PREVALÊNCIA DE BULLYING ENTRE ADOLESCENTES DE UM MUNICÍPIO DE MÉDIO PORTE BRASILEIRO

Luciana Xavier Senra, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora,
Brasil.

Beatriz Oliveira Pereira, Universidade do Minho, Braga, Portugal.

Lélio Moura Lourenço, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora,
Brasil.

Resumo: O presente estudo teve por objetivo evidenciar a prevalência de *bullying* entre adolescentes matriculados entre o sexto e o nono anos do ensino fundamental de um município Brasileiro de médio porte. A amostra foi selecionada por técnica de amostragem probabilística estratificada e conglomerada em dois estágios. O *Questionário de Olweus* foi utilizado como instrumento de inquérito e coleta de dados entre os estudantes. Os dados foram submetidos a processamento eletrônico, utilizando-se o software *Statistical Package for the Social Sciences (SPSS)* para *Windows* no módulo *Complex Samples* para análise estatística descritiva e inferencial dos dados com intervalo de confiança de 95%. Para a investigação sobre a associação entre variáveis categóricas, foi o utilizado o teste não-paramétrico *Qui-quadrado* de Pearson (X^2) com nível de significância de 5%, e com uma correção de segunda ordem de Rao-Scott visando levar em consideração as características do desenho amostral complexo. Participaram do estudo 470 estudantes, n representante da população de 11.383 alunos do 6º ao 9º anos de estudo em 2012. Foi possível estimar que 37.3% da população alvo é do sexo masculino e 62.7% do sexo feminino, sendo a grande maioria dividida em etnias/cores parda (36.6%), preto/negro (30.0%), branco/caucasóide (25.3%), amarelos (5,9%) e indígenas (2,2%). No que concerne à atuação no *bullying*, entre os envolvidos nas condições de vitimização, estima-se que 32% sejam do sexo masculino e 68% do sexo feminino. Entre aqueles que se envolveram enquanto agressores, foi possível estimar que 42,8% sejam meninos e 57,2% meninas. Isso indica uma prevalência de *bullying* de 60% para a amostra do estudo.

Palavras chave: bullying, adolescentes, prevalência, município brasileiro.

Introdução

O fenômeno do *bullying* é definido como a exposição de uma pessoa à intimidação e às ações negativas repetidas ao longo do tempo por parte de uma ou mais pessoas, mediante as quais não tem condição se defender. O autor ressalta que esta definição de *bullying* inclui três componentes fundamentais: (1) comportamento agressivo constituinte de ações negativas e não desejadas por parte da vítima, portanto intencionais; (2) padrão repetitivo e permanente de tais condutas; e (3) o desequilíbrio de poder ou força (Olweus, 2011²³; Skrzypiec, Slee, Murray-Harvery, & Pereira, 2011).

Pereira (2006) menciona que o termo *bullying* é de origem anglo-saxônica e que nos países de língua portuguesa, como é o caso de Portugal e Brasil, essa terminologia foi mantida devido à dificuldade de identificação de uma expressão equivalente que traduza a agressão/vitimização descrita originalmente. A respeito desta característica do termo Martins (2009) expõe que ela pode ser traduzida por agressão ou intimidação entre pares, ou por maus tratos entre iguais. Diante disso, as autoras colocam que por *bullying* entende-se a agressividade expressa de maneira física ou psicológica entre pares de forma continuada e intencional com abuso sistemático de poder, usualmente maldosa, que pode perdurar semanas, meses ou até anos e na qual a vítima não tem condições de se defender ou reverter a situação. Costa e Pereira (2010) afirmam que esta forma de violência entre pares distingue-se da agressão ocasional não apenas pela sua persistência no tempo, mas também pela desigualdade de poder entre os envolvidos.

Olweus (2011) apresenta o que ele denominou por círculo do *bullying*. Segundo ele, um em cada cinco alunos em uma sala de aula média está envolvido diretamente em situações de agressão e intimidação entre pares. Os demais, os chamados espectadores e observadores, estão envolvidos indiretamente. Nesse círculo, os estudantes que são bullies iniciam suas condutas com intimidação e exercem papéis de líder. Estes possuem seus seguidores, ou seja, aqueles que desempenham um papel positivo e ativo

²³ Consultado no web site <http://www.olweus.org/public2m/bullying.page>

perante o *bullying*, embora geralmente não iniciem as condutas agressivas para com seus pares.

O círculo do *bullying* possui também os partidários, os espectadores, possíveis defensores, e a vítima de *bullying*. Exceto a vítima, todos esses atuam perante o *bullying* chamando a atenção por meio de risos e zombarias, mas sem se envolverem com o agressor ou com a vítima; não exteriorizam sinais de apoio em relação ao agressor ou à vítima; acham que devem defender a vítima, mas não fazem nada; ou não gostam da situação de intimidação e ajudam a vítima (Olweus, 2011).

A repetição de condutas agressivas e intencionais de uma criança e/ou adolescente para outros sem condições de se defenderem que caracterizam o *bullying*, podem ocorrer de três formas: (a) **direta e física**, que consistem em agressões físicas com atos de bater ou ameaçar bater, agredir com socos e pontapés, roubos ou estragos de objetos de colegas, extorsão financeira, forçar condutas sexuais e a realização de atividades servis, ou a simples ameaça desses itens; (b) **direta e verbal**, que envolvem insultos, apelidos, comentários racistas ou que mirem qualquer diferença no outro; e (c) **indireta**, ou seja, a exclusão sistemática de uma pessoa ou grupo pela obtenção de algum favorecimento, a realização de intrigas e boatos e manipulação da vida social de um colega (Olweus, 2011, 1980; Jenkins, Zapt, Winefield & Samir, 2011; Costa & Pereira, 2010; Lourenço, Pereira, Paiva, & Gebara, 2009; Martins, 2009; e Antunes & Zunin, 2008).

Olweus (2011) relata que o *bullying*, de acordo com seu questionário, tem sido recentemente evidenciado em nove formas distintas, mas não divergentes das categorias direta física e verbal ou indireta. Essas nove maneiras de expressão do *bullying* são: (1) agressão verbal na forma de comentários depreciativos e insultuosos; (2) exclusão social ou isolamento; (3) intimidação física incluindo bater, chutar, empurrar e cuspir; (4) divulgação de mentiras e falsos rumores sobre outra pessoa; (5) danificação de objetos e roubo de dinheiro e materiais; (6) ameaças de fazer e obrigar a fazer coisas; (7) intimidação racial; (8) intimidação sexual; (9) *cyberbullying* via telefone celular ou internet.

Nesse sentido, considerando as tipologias do *bullying*, alguns estudos revelam que o *bullying* ocorre principalmente nos anos escolares iniciais, quando crianças e adolescentes, por estarem em processo de crescimento e desenvolvimento, são os que se apresentam em situação de maior vulnerabilidade e sofrerem maiores repercussões na saúde, ainda que a violência e a agressividade ocorram em todas as faixas de idade. (Jenkins, Zapt, Winefield & Samir, 2011; Pereira, 2010; Martins, 2009; e Maldonado & Williams, 2005).

De acordo com Pereira (2008) ao relatar sobre as características de agressores e vítimas, não há um único fator explicativo para justificar porque uma criança ou adolescente se torna agressora. Acredita-se numa possível multicausalidade para esse tipo de comportamento como, por exemplo, o tipo de vinculação com os genitores caracterizada por hostilidade ou permissividade e a influência da comunidade também com as relações conflituosas.

Pereira (2008) coloca que crianças agressoras apresentam condutas típicas como a autoconfiança, presunção e a reprodução da agressividade que experimentam em contexto familiar; tendem a ser mais populares, são ativamente rejeitadas embora possuam amigos que o apoiem nas práticas agressivas e são facilmente identificadas pelos demais pares do ambiente em que convivem.

Olweus (2011) explicita que há pelo menos três razões para que os alunos se tornem agressores de *bullying* (bullies). A primeira consiste no fato de que o bully tem forte poder (negativo) e dominância; a segunda é de que os agressores encontram satisfação em causar sofrimento e ferimento para suas vítimas. A terceira razão reside no fato de que na maioria das vezes o *bully* (agressor) tem ou recebe recompensa para suas condutas de intimidação agressiva, como por exemplo, as recompensas materiais ou psicológicas.

Pereira (2010), Martins (2009) e Solberg e Olweus (2003) em estudos de prevalência do *bullying*, afirmam que embora ele ocorra em todas as faixas etárias, os agressores tem sido mais frequentemente identificados entre os adolescentes do sexo masculino, sobretudo entre aqueles que estejam cursando as últimas séries do ensino fundamental.

No Brasil, o referido perfil de agressores também é identificado nas pesquisas. Fischer (2010) numa pesquisa sobre o *bullying* no país identificou que 70% dos alunos da amostra (5168 alunos) estavam envolvidos em situações de intimidação e agressão entre pares. Desse percentual, 32% eram frequentemente agredidos por meninos com faixa etária entre os 11 e os 14 anos, com variações apenas nos tipos de *bullying*, ou seja, enquanto nas idades iniciais dos anos escolares seja mais comum o tipo direto e físico, entre os adolescentes há um predomínio do *bullying* direto e verbal com insultos, ameaças e xingamentos.

A vitimização é outra maneira de participação/atuação perante o *bullying*. Pereira (2010, 2008) menciona que as vítimas estão submetidas aos agressores devido à idade, ao tamanho ou à força física, à natureza social do grupo a que pertence ou pela procura de apoio por parte dos outros. As vítimas normalmente não se sentem em posição de se defenderem, de procurarem auxílio ou de reverterem a situação diante do agressor.

Além dessas características, Martins (2009) ressalta que as vítimas de *bullying* geralmente são pouco assertivas e detêm de pouca habilidade social em razão do medo e da falta de confiança decorrentes das situações de vitimização. Demonstram ansiedade e incapacidade de agir por si próprias e, conseqüentemente, dificuldade de interação e isolamento.

Fisher (2010) ao caracterizar o perfil das vítimas de *bullying* no Brasil destacou que 12% dos frequentemente envolvidos são vítimas do sexo masculino e 7% do feminino. A incidência de vitimização também ocorre entre os onze e quinze anos e na forma direta e verbal. Assim como no Brasil, Costa et al (2011) em Portugal verificou que 53,3% dos envolvidos em vitimização eram meninos na faixa dos 11 aos 15 anos. Ademais, esses autores verificaram o impacto da vitimização no desenvolvimento global desses adolescentes, comprometendo suas relações familiares e interpessoais de modo geral.

De acordo com, Melim (2012), Pereira (2008) e Olweus (1993) nos estudos de caracterização dos intervenientes do *bullying* as vítimas tendem a assumir papéis secundários conforme a quantidade e a tipologia de agressão a que é submetida. Em outros termos, esses autores ressaltam que as vítimas que

são agredidas de alguma forma por mais de três vezes ao longo de um período de pelo menos três meses, tendem a revidar a agressão sofrida, assumindo o papel de vítimas provocativas e/ou vítima agressoras em concordância com o número de vezes que revida a agressão sofrida.

Conforme evidenciado por Olweus (2011) os espectadores/observadores também desempenham papel importante nas situações de *bullying*. Esses indivíduos (crianças e adolescentes) não possuem participação ativa, mas tornam-se cúmplices por possuírem medo de se tornarem as próximas vítimas. Os observadores tendem a ser igualmente inseguros, temerosos, culpados por não agirem em favor da vítima e/ou tentados. Além disso, com base nos estudos de prevalência do *bullying* em Portugal, Martins (2009) destaca que as condutas dos observadores tendem a ser mais incidentes do que das vítimas. As condutas mais observadas nos observadores/espectadores são as que culminam na exclusão social.

Estudos como os de Jenkins, Zapt, Winefield e Samir (2011), Olweus (2011), Barbosa, Santos, Rodrigues, Furtado, e Brito (2011) e Costa e Pereira (2010) salientam algumas das consequências mais comuns para os envolvidos nas situações de *bullying* como agressor, vítima e observadores. Os prejuízos mais evidentes se dão na trajetória acadêmica dos alunos com repercussões negativas no desempenho das disciplinas e na participação das atividades; comportamentos em desacordo com as regras educacionais desde danos ao patrimônio por parte dos agressores até a agressão de funcionários e professores; e intensificação dos maus tratos com os pares pela baixa competência e habilidade social.

Nesse mesma perspectiva Senra, Almeida e Lourenço (2011) destacam também os problemas relacionados à saúde física e psicológica, dentre os quais se pode enumerar disfunções cardiorrespiratórias, endocrinológicas, cefaleias, ansiedade/fobia social, transtorno de stress pós-traumático, depressão e baixa estima por si mesmo.

Diante do que foi explicitado, é importante reiterar a multicausalidade destacada por Pereira (2008) e Olweus (2011, 1980) no que se refere ao fenômeno do *bullying*, sobretudo àqueles fatores relacionados aos contextos

familiar e comunitário, pois esses ambientes se experimentados também de maneira hostil e agressiva por crianças e adolescentes podem servir de modelos de relações interpessoais e de resolução de conflitos como tão bem destacaram Bandura, Ross e Ross (1961) e Bandura et al (2008).

Diante das considerações acerca do conceito e das peculiaridades do fenômeno do *bullying*, o presente estudo teve por objetivo evidenciar a prevalência de *bullying* entre adolescentes matriculados entre o sexto e o nono anos do ensino fundamental de um município Brasileiro de médio porte. Além disso, vale ressaltar que este estudo é decorrente de uma pesquisa de caráter transversal e de natureza observacional cuja temática de investigação foi a *Associação entre Violência Doméstica e Bullying em adolescentes da Rede Pública Municipal de Juiz de Fora*.

Metodologia

A amostra do presente estudo foi selecionada por técnica de amostragem probabilística estratificada e conglomerada em dois estágios. A estratificação foi tipo geográfica conforme a administração geográfica do município, considerando apenas o perímetro urbano. Os estágios conglomerados foram constituídos com aleatorização simplificada de escolas como unidades secundárias, das salas como unidades primárias e dos alunos como unidades elementares.

Com esse critério de seleção da amostra, foi possível estimar a prevalência de *bullying* e evidenciar o tipo de envolvimento dos participantes, ou seja, como vítimas (passivas, provocativas e agressoras), agressores e espectadores/não envolvidos. A amostra (*n*) foi composta, portanto, por 470 estudantes matriculados em turmas do 6º ao 9º anos do ensino fundamental da rede pública de educação do município de Juiz de Fora, Brasil.

Os dados foram recolhidos por meio do *Questionário de Olweus* traduzido por Pereira e Tomás (1994), com revisão em 2006 e adaptação cultural para o Brasil por Barbosa et al (2009). Após a coleta, os dados foram submetidos a processamento eletrônico, utilizando-se o software *Statistical Package for the*

Social Sciences (SPSS) para *Windows* no módulo *Complex Samples* para análise estatística descritiva e inferencial dos dados com intervalo de confiança de 95%. A análise descritiva dos resultados obtidos permitiu a organização, resumo, composição de tabelas e descrição de todo o conjunto de dados. Cabe ressaltar que o módulo *Complex Samples* do SPSS permite a consideração das características do desenho amostral complexo do estudo nas análises conduzidas.

No que concerne à técnica estatística empregada, para a investigação sobre a associação entre variáveis categóricas foi utilizado o teste não-paramétrico *Qui-quadrado* de Pearson (X^2) com nível de significância de 5%, e com uma correção de segunda ordem de Rao-Scott visando levar em consideração as características do desenho amostral complexo (Cozby, 2006; Pessoa & Nascimento Silva, 1998). Além disso, foram calculados intervalos de confiança para as médias estimadas para variáveis quantitativas, com 95% de confiança, e também levando em consideração o desenho amostral complexo.

Resultados

Os resultados do presente estudo foram alcançados considerando as características do desenho amostral adotado e os pesos amostrais calculados para os alunos, os quais foram essenciais às análises por refletirem os inversos das probabilidades de seleção dos alunos e por incluir ajustes que visam corrigir os possíveis efeitos da não resposta. No presente estudo a não resposta foi causada pela recusa em participar da pesquisa, em não devolução de termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE) assinado pelo responsável ou ausência no dia da aplicação.

Participaram da pesquisa estudantes ($n=470$), representantes da população de alunos (11.383 alunos segundo dados da SME) do 6º ao 9º anos de estudo no ano de 2012. Foi possível estimar que 37.3% da amostra é do sexo masculino e 62.7% do sexo feminino, sendo a grande maioria dividida em etnias/cores parda (36.6%), preto/negro (30.0%), branco/caucasóide (25.3%), amarelos (5,9%) e indígenas (2,2%).

A faixa etária explicitada pela estatística descritiva abarcou idades de dez à dezenove anos, sendo o maior percentual, 25.7%, referente aos

participantes com 13 anos. Quanto aos demais estudantes, foi possível estimar que 5,31% tem idade de dez anos, 17,21% onze anos e 21,43% doze anos. Entre os que estão com faixa etária dos 14 aos 19 anos, estimou-se que 20,33% tem quatorze anos, 7,57% com quinze, 2,37% com dezesseis, 0,05% dezoito e 0,09% dezoito e nove anos. A descrição por frequências das características escolares dos respondentes em relação ao ano de estudo demonstrou que 38.3% eram do 6º ano, 26.3% do sétimo, 18.3% do oitavo e 17.1% do nono.

Em relação à classe econômica, segundo critérios da Associação Brasileira de Empresas de Pesquisa-ABEP (2012), foi possível estimar que a maioria dos estudantes pertencem às classes C2 (34.7%), C1 (32.2%) e à classe B2 (24.1%); enquanto que 3,1% pertencem à classe D, 5,4% à classe B1 e 0,6% à classe A2. De acordo com tais critérios, a renda média familiar de cada grupo de classes varia de um valor bruto de R\$ 477 (quatrocentos e setenta e sete reais) à R\$ 12.926 (doze mil, novecentos e vinte e seis reais), sendo o de R\$ 1.024 da classe C2, o valor de R\$ 1.541 para a classe C1 e de R\$ 2565 para a classe B2.

Referente à quantidade de vezes que houve repetência entre os participantes que repetiram o ano escolar, estima-se que 24.2% repetiram pelo menos uma vez; 12.6% duas vezes; 4.89% três vezes, 0.89% quatro vezes. Os demais alunos, representando 56.1% não repetiram e 1.3% não responderam à essa questão.

Para estimar a prevalência de *bullying* conforme os papéis de atuação foram estabelecidos, conforme a literatura (Melim, 2012; Pereira, 2008; Olweus, 1993), critérios de classificação de acordo com a resposta emitida pelo aluno em uma das questões dos dois blocos que investigam condições de vitimização, não envolvimento/espectadores e agressão num recorte temporal para levantamento dessas informações em relação últimos três meses de auto referência do aluno no ano de 2012.

Esses critérios consistiram no número de vezes em que o respondente foi agredido (questão 1 bloco II do Questionário de Olweus) e/ou agrediu (questão 1 do bloco III do mesmo questionário) um colega nos últimos três meses de aula, bem como na associação de respostas dadas à primeira questão de

cada bloco, isto é, o respondente que assinalou ter sido agredido de uma à duas vezes (bloco II) e que não agrediu alguém no referido período, foi classificado como vítima passiva moderada. O aluno que relatou ter sido agredido acima de três vezes e que também não tenha agredido um colega, foi classificado como vítima passiva grave. No entanto, os alunos que foram agredidos entre 1 e 3 vezes e que agrediram outro aluno uma ou duas ao longo dos últimos três meses à época da coleta de dados da pesquisa foram classificados como vítimas provocativas. Além dessa classificação, foi adotada a de vítima agressora para aqueles estudantes que foram agredidos mais de três vezes e que agrediram também acima de três vezes no período citado. Os números referentes a essa classificação de atuação no *bullying* podem ser mais bem observados na Tabela 1.

Tabela 1
 Prevalência de bullying por tipo de atuação

Variável	Frequência relativa	IC 95%		n
		Inferior	Superior	
Vítima				
não envolvidos/espectadores	39,76%	30,8%	49,4%	202
vítima passiva moderada	15,94%	11,4%	21,8%	76
vítima passiva grave	10,60%	5,5%	19,4%	44
vítima provocativa	7,00%	3,8%	12,5%	31
vítima agressora	3,55%	2,1%	5,8%	19
outras formas de atuação	23,15%	19,1%	27,8%	98
Agressor/"bully"				
não agressor	66,30%	59,4%	72,6%	322
agressor/"bully"	24,48%	19,9%	29,7%	112
outras formas de atuação	9,22%	4,6%	17,7%	36

Ainda no que concerne à atuação no *bullying*, entre os envolvidos nas condições de vitimização, estima-se que 32% sejam do sexo masculino e 68% do sexo feminino. Entre aqueles que se envolveram enquanto agressores, estima-se que 42,8% sejam meninos e 57,2% meninas. Isso indica uma prevalência de *bullying* de 60% para a amostra em estudo.

Considerado o mesmo recorte de três meses com intervalo de confiança de 95%, foram investigadas as tipologias de agressão, os locais em que elas ocorrem, a idade, a turma e quem é o aluno ou os alunos que agrediram. O tipo de agressão mais frequente no período foi “colocaram-me apelidos ou nomes que não gostei” abarcando 34.8% dos que estavam envolvidos em *bullying*. O local em que as agressões mais ocorreram, foi a sala de aula, relatada por cerca de 39.5% das vítimas. Em relação à quem agrediu, 21,2% disseram que um aluno agrediu, já em relação à idade e a turma dos agressores, verificou-se um predomínio de alunos da mesma idade (31.1%) e da mesma turma (39.2%). As demais tipologias, locais, idade, turma e quem são os demais agressores observados no estudo podem ser visualizados na Tabela 2.

A variável tipologia de agressões (identificada pela questão (2) *De que forma isso tem ocorrido?*) foi investigada no Questionário de *Bullying* após ter sido perguntado ao aluno “1. *Quantas vezes algum(a) aluno(a) da escola fez algo de mal a você nos últimos três meses de aula?*”. Na sequência, eram questionados (3) *em que lugar essas situações aconteceram* com possibilidade de o aluno apresentar um local que se diferia das opções oferecidas pelo questionário; (4) *de que turma são os(as) alunos(as) que têm feito algum mal a você*; (5) *de que idade são os(as) alunos(as) que tem feito mal a você*; e (6) *quem fez algum mal a você*. Essas questões evidenciaram, além da frequência das tipologias, aquelas relacionadas aos locais em que ocorrem as agressões e o perfil do agressor.

Com o objetivo de identificar características sócio-demográficas da amostra estudada que pudessem apresentar algum tipo de associação com o tipo de atuação no *bullying* foram realizadas análises bivariadas. Testou-se, separadamente, a associação de cada um dos tipos de atuação no *bullying* mais relevantes para o presente estudo (vítima e agressor), com algumas características dos alunos respondentes, tais como sexo, etnia, ano de estudo e repetência do ano letivo.

Tabela 2 *Tipologias de agressão, locais em que ocorrem e perfil do agressor*

Variável	IC 95%	N
----------	--------	---

	Frequência Relativa	Inferior	Superior	
Tipologia das agressões				
Colocaram-me apelidos ou nomes que não gostei	34,8%	27,1%	43,5%	148
Falaram sobre mim escondido	21,5%	17,8%	25,9%	100
Pegaram minhas coisas sem minha permissão	17,0%	9,6%	28,3%	68
Fizeram com que eu sentisse medo	11,5%	5,3%	23,4%	41
Pararam de conversar comigo	10,3%	7,4%	14,3%	48
Bateram em mim, deram murros, socos e/ou chutes	4,9%	2,1%	11,4%	19
Ofenderam-me por causa da minha cor/raça	4,1%	2,5%	6,7%	16
Espalharam mensagens através da internet ou telefone para me prejudicar	0,8%	0,2%	3,3%	3
Locais em que ocorrem as agressões				
Nas salas de aula	39,49%	32,8%	46,6%	172
No recreio	27,56%	21,6%	33,7%	116
Nos corredores e/ou nas escadas	10,74%	6,1%	18,1%	45
Fora da escola	7,24%	4,4%	11,8%	30
No refeitório e/ou cantina	3,45%	1,9%	6,2%	19
No banheiro	2,94%	1,6%	5,2%	18
Na quadra de esportes	0,76%	0,1%	6,0%	4
No vestiário	0,37%	0,1%	2,3%	2
No pátio	0,13%	0,0%	1,3%	1
Idade dos agressores segundo as vítimas				
São da mesma idade	31,1%	21,4%	42,8%	140
São mais velhos	29,4%	22,6%	37,3%	113
São mais novos	6,3%	3,4%	11,4%	162
De que turma são os agressores				
Da mesma turma	39,2%	27,7%	52,1%	162
De outra turma	22,9%	16,3%	31,1%	99
Quem fez mal				
Um aluno	21,2%	12,7%	33,2%	82
Vários alunos	15,3%	7,9%	27,7%	53
Alunos e alunas	10,0%	6,9%	14,4%	46
Uma aluna	7,6%	4,4%	12,9%	44
Várias alunas	7,2%	3,8%	13,4%	33

Considerando o nível de significância de 5%, é possível apontar uma associação estatística entre o sexo e a condição de vitimização no *bullying* ($p=0.045$). Entretanto, com o mesmo nível de significância de 5% não há evidência de associação estatística entre sexo e a condição de agressor no *bullying* ($p=0.478$). Isto é, não há diferença entre os sexos quando a atuação no

bullying é na condição de agressor, mas na de vitimização, as meninas tendem a ser mais vítimas que os meninos.

Outra característica que não se mostrou estatisticamente associada à condição de vitimização no *bullying* foi etnia/raça ($p=0.176$). Porém, em relação à atuação como agressor foi verificada uma evidência de associação estatística com etnia/raça ($p=0.015$). Em outras palavras, o agressor negro tende a ser mais ofensivo do que o não negro na presente amostra.

Embora tenha havido evidência de associação estatística para a atuação como vítima e repetência do ano letivo ($p=0.034$), não foram observadas associações estatisticamente significativas entre condição de vitimização e ano de estudo ($p=106$), e entre atuação como agressor de *bullying* e ano de estudo ($p=0.232$) ou repetência do ano letivo ($p=0.670$). Isso significa que o insucesso no ano letivo não se associa à atuação no *bullying* como agressor e que estar cursando determinado ano não se relaciona à atuação no *bullying*, ou seja, um dado ano de estudo não propicia mais ou menos participação no *bullying*.

Além dessas variáveis que não demonstraram associação estatisticamente significativa, quando o cruzamento de variáveis ocorreu entre sexo e tipologias de agressões também não houve evidência de associação para a maioria das tipologias, exceto para sexo e “pararam de conversar comigo” ($p=0.003$). Para o cruzamento de sexo com as demais variáveis, observou-se: “colocaram-me apelidos ou nomes que não gostei” ($p=0.128$), “bateram em mim, deram socos, murros e chutes” ($p=0.886$), “pegaram minhas coisas sem permissão” ($p=0.331$), “fizeram com que eu sentisse medo” ($p=0.861$), “falaram sobre mim escondido” ($p=0.280$), “espalharam mensagens através da internet ou telefone para me prejudicar” ($p=0.623$) e “ofenderam-me por causa da minha cor/raça” ($p=0.484$).

Discussões

Dentre os resultados da presente pesquisa, no que se refere ao gênero/sexo dos participantes, observou-se predominância do sexo feminino (62,7%), enquanto que o masculino representou 37,3% dos respondentes. Esse dado difere de estudos como os de Pereira, Silva e Nunes (2009) que foram

desenvolvidos por amostragem de conveniência e apresentaram uma proporção entre os sexos masculino (49,1%) e feminino (50,9%). Entretanto, se aproxima dos Grossi e Santos (2009), nos quais também foi evidenciado um maior percentual de respondentes do sexo feminino, em torno de 52,08%, por procedimento de amostragem equivalente.

Em relação à cor/etnia, o presente estudo se aproxima do relatório de *bullying* escolar no Brasil (Fischer, 2010), apontando para uma maioria de pretos/negros (30,0%), pardos (36,6%) e brancos (21,3%), embora esse relatório tenha trabalhado com mais outras possibilidades ou categorias relativas à cor/etnia. Além disso, foi possível verificar uma associação estatisticamente significativa entre etnia e agressor, isto é, constatou-se que alunos negros tendem a ser mais agressores que não negros.

A concentração de idades entre os 11 e 14 anos estimada pelo presente estudo também foi verificada nos estudos de Melim (2012), Sousa, Pereira e Lourenço (2011), Fischer (2010) e Francisco e Libório (2009). No entanto, houve também, ainda que minoritariamente, idades entre os 15 e 19 anos, as quais refletem a repetência escolar durante os anos do ensino fundamental, sobre a qual foi possível aferir que daqueles que declararam reprovação, 24,2% repetiram ao menos uma vez o ano letivo, variável que se mostrou estatisticamente associada ao envolvimento em *bullying* na condição de vitimização ($p=0.034$).

Os dados referentes à associação entre repetência do ano letivo e atuação no *bullying* enquanto vítima da presente pesquisa difere da literatura internacional que investigou as mesmas variáveis e se associavam ou não. Melim (2012), Pereira, Nunes, Lourenço, Silva, Costa e Pereira (2009) e Pereira (2008) destacaram em seus estudos que os alunos com insucesso ou reprovação no ano letivo tenderiam ao status de mais experientes, oferecendo condições de defesa diante da turma e, assim, evitariam situações de vitimização.

Nesse sentido, o fato de no presente estudo a condição de vitimização estar associada à reprovação escolar pode indicar exatamente o contrário dos referidos estudos, ou seja, a presença de um aluno repetente numa sala de aula

de novatos num determinado ano letivo tiraria o status de equidade dessa turma. Além disso, outro fator que pode explicar essa diferença em relação ao cenário internacional é a evidência estatística do presente trabalho em relação ao local de manifestação das agressões entre os pares, que foi predominantemente a sala de aula (39,49%).

Essa variável sobre o local de manifestação das agressões também se difere quando comparada às análises dos estudos no âmbito de Portugal, dentre eles os de Melim (2012), Pereira, Nunes, Lourenço, Silva, Costa e Pereira (2009), Pereira (2008), nos quais o local predominante das ocorrências de *bullying* é o recreio. Contudo, tendo em conta o Relatório de *Bullying* escolar no Brasil (Fischer, 2010), os do CDC (2011) e os estudos de revisão e correlacionais espanhóis (Torregrosa, Inglés, García-Fernandez, Gázquez, Díaz-Herrero & Bermejo, 2012; Sánchez, Gutierrez, Delgado & Rodríguez, 2010) verifica-se a tendência do contexto municipal equiparar-se ao nacional (Brasil), ao dos Estados Unidos e, em parte, ao da Espanha por falta de dados empíricos, pois tanto na presente pesquisa quanto nos referidos estudos, o local onde tem sido apontada uma tendência do predomínio de agressões é a sala de aula, seguida pelos espaços do recreio.

No que concerne à atuação no *bullying*, a presente pesquisa possibilitou inferir a grande maioria envolvida como vítimas são do sexo feminino (68%), corroborando os estudos de Costa, Pereira, Simões e Farenzena (2011), enquanto que com relação ao envolvimento como agressores foi possível perceber uma menor diferença da frequência de atuação agressiva expressa por sexo, 42,8% são meninos e 57,2% são meninas. Contudo, levando em conta que a maioria (62,7%) dos respondentes é de meninas, verifica-se que elas se mostraram mais agressoras do que os meninos, ao contrário do que evidencia Melim e Pereira (2012) e Olweus (2011, 1980).

Esses dados relativos ao sexo do agressor são distintos dos dados evidenciados pelas mesmas variáveis nas pesquisas de Hymel, Nickerson e Swearer (2012), Melim (2012), CDC (2011) e Sousa, Pereira e Lourenço (2011), Baldry (2003). Esses estudos ressaltam os meninos mais comumente envolvidos em *bullying* como agressores. Essas características talvez possam ser

explicadas quando se observa simultaneamente as tipologias de agressões e locais mais comuns de ocorrência de *bullying* tanto no presente estudo quanto naqueles em que são vistas tais divergências, mas, sobretudo pelo fato não de não ter sido evidenciada uma associação estatística significativa entre as variáveis sexo e agressor com p valor de 0.478 ao nível de significância de 5%, corroborando os dados do estudo brasileiro de Francisco e Libório (2009).

A respeito das tipologias de agressões, os resultados demonstraram que houve evidência de associação estatística somente entre as variáveis sexo e tipologia de agressões, quando esta se tratava de “pararam de conversar comigo” (agressão psicológica), com p valor de 0.003 para o nível de significância de 5%. Essa característica coaduna com o que ressaltam Sánchez, Gutierrez, Delgado e Rodríguez (2010) sobre *bullying* relacional e psicológico. De acordo com esses autores, os estudos de prevalência de tipologias de agressões do *bullying*, as verbais/psicológica e a exclusão social foram, respectivamente 36% e 33%, as quais acontecem principalmente entre as meninas.

Além disso, foi observado que é possível estimar para a população alvo do município de Juiz de Fora que os tipos de *bullying* mais comuns são o psicológico ou verbal e o relacional, pois “colocar apelidos ou nomes que não gostei” (37,8%) e “falar sobre mim escondido” (21,5%), foram relativamente mais frequentes que do que “bateram em mim, deram socos, muros e chutes” (4,9%), condutas típicas do *bullying* físico ou direto e que, geralmente, são mais comuns nos recreios do que nas salas de aula (Sousa, Pereira & Lourenço, 2011; Pereira, 2008), o que não é o caso do presente estudo.

As diferenças apontadas pelo presente estudo indicam, portanto, que a condição de vitimização será distinta conforme as tipologias e locais de ocorrências das condutas e atos agressivos de acordo com o contexto cultural em que o *bullying* se manifesta, conforme já foram ressaltadas anteriormente as diferenças entre o contexto brasileiro e demais países como Estados Unidos, Portugal e Espanha.

Conclusões

As características dos fenômenos investigados na população alvo da presente pesquisa, denotam prejuízos significativos para os principais envolvidos (os alunos), ou seja, para as famílias e para as escolas. Foi constatado, através das estimativas, uma alta prevalência de *bullying* (60%), sobretudo comparando à literatura mundial. Isso indica que as preocupações com fatores direta ou indiretamente relacionados ao *bullying*, bem como programas de intervenção e de prevenção de violência na família e na escola também devem ser acentuadas e planejadas de maneira estratégica para o enfrentamento dos diversos prejuízos para a saúde e para a convivência interpessoal e social.

O estudo permitiu constatar que o fenômeno da violência tem acometido a escola, prejudicando seu patrimônio e propiciando impacto negativo nas relações estabelecidas no seu interior, tanto entre gestores e corpo docente, como entre o corpo discente e a própria escola. O impacto que foi possível identificar revela uma escola em que o incentivo e estímulo às habilidades intelectuais e sociais, assim como à aprendizagem de conhecimentos importantes produzidos pela sociedade, deram lugar aos conflitos e agressões (sobretudo, psicológicas) entre os alunos e da parte destes em relação à escola. Além disso, o ambiente de conflitos da escola que sofre com o fenômeno da violência tende a propiciar um clima de apreensão e medo, além de fazer com que os alunos percam o gosto pela escola, o interesse pelos estudos e apresentem problemas relativos à saúde física e psicológica, tais como abandono de práticas esportivas, de lazer e a falta de motivação e baixa auto estima.

Referências

- Antunes, D. C.; Zuin, A. A. S. (2008). Do *bullying* ao preconceito: os desafios da barbárie à
- Baldry, A. C. (2003). *Bullying* in schools and exposure to domestic violence. *Child Abuse & Neglect*, 27 (2003), 713-732.

- Bandura, A., Azzi, R.G. & Polydoro, S. (2008). *Teoria Social Cognitiva – Conceitos Básicos*. Porto Alegre: Artmed.
- Bandura, A., Ross, D. & Ross, S.A. (1961). Transmission of aggression through imitation of aggressive models. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 63, 575-582. An internet resource developed by Christopher D. Green, York University, Toronto. URL: <http://psychclassics.yorku.ca/Bandura/bobo.htm> (consultado em 10/05/2010).
- Barbosa, A. G.; Santos, A.A.C.; Rodrigues, M.C.; Furtado, A.V. & Brito, N.M. (2011). Agressividade na infância e contextos de desenvolvimento: família e escola. *Psico*, 42 (2), 228-235.
- Barbosa, A. J. G.; Fernandes, T. C.; Silva, A. C. N.; Oliveira, J. C.; Lamas, K. A.; Almeida, L. C.; Lourenço, L. M. ; Moreira, P. S. (2009) . Compreender o *bullying*: um estudo em escolas portuguesas e brasileiras. In: Congresso Nacional de Psicologia Escolar e Educacional, 2009, São Paulo. Anais do IX CONPE. Campinas: ABRAPEE.
- Centers of Disease Control and Prevention*. (2011). Morbidity and Mortality Weekly Report. *Bullying Among Middle School and High School Students — Massachusetts, 2009*. Weekly, 60 (15), 465-496. Disponível em URL http://www.nlm.nih.gov/medlineplus/spanish/news/fullstory_111311.html Acesso em 22 abr 2011.
- Corvo, K. & deLara, E. (2010). Towards an integrated theory of relational violence: Is *bullying* a risk factor for domestic violence? *Aggression and Violent Behavior* 15, 181–190.
- Costa, P. & Pereira, B. (2010). O *bullying* na escola: A prevalência e o sucesso escolar. In L. Almeida, B. Silva e S. Caires (Orgs.). *Actas do I Seminário Internacional Contributos da Psicologia em Contexto Educativo* (pp.1810-1821). CIEd - Centro de Investigação em Educação. Braga: Instituto de Educação da Universidade do Minho. ISBN: 978-972-8746-87-2
- Costa, P., Pereira, B., Simões, H. & Farenzena, R. (2011). Vitimação em contexto escolar: Frequência e as múltiplas formas. In B. Pereira & G. Carvalho (Coord.). *Actas do VII Seminário Internacional de Educação Física, Lazer e*

- Saúde: A actividade física promotora de saúde e desenvolvimento pessoal e social. (pp.1897-1912). Centro de Investigação de Estudos da Criança (CIEC), Instituto de Educação, Universidade do Minho, Braga, Portugal. ISBN: 978-989-8537-00-3.
- Cozby, P.C. (2006). *Métodos de Pesquisa em Ciências do Comportamento*. São Paulo: Editora Atlas.
- Fischer, R.M. (2010). *Bullying* escolar no Brasil. Relatório Final. São Paulo: CEATS/FIA. URL: www.ceats.org.br (Consultado em 15 ago 2011).
- Francisco, M.V.; & Libório, R.M.C. (2009). Um Estudo sobre *Bullying* entre Escolares do Ensino Fundamental. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 22(2), 200-207.
- Grossi, P. K.; & Santos, A.M. (2009). Desvendando o fenômeno *bullying* nas escolas públicas de Porto Alegre, RS, Brazil. *Revista Portuguesa de Educação*, 2009, 22(2), 249-267.
- Hymel, S.; Nickerson, A. & Swearer S. (2012). *Bullying at School and Online – An Education.com Special Edition*. Disponível em URL: <http://www.education.com> Acesso em 14 mar 2012.
- Jenkins, M. F.; Zapt, D.; Winefield, H. & Samir, A. (2011). *Bullying Allegations from the Accused Bully's Perspective*. *British Journal of Management*, 1-13. (DOI: 10.1111/j.1467-8551.2011.00778.x)
- Lourenço, L. M.; Pereira, B.; Paiva, D.P. & Gebara, C.F.P. (2009). A gestão educacional e o *bullying*: um estudo em escolas portuguesas. *Interacções (Portugal)*, 5, 208-228.
- Lourenço, L.M.; Salgado, F.S.; Amaral, A.C.; Gomes, S.F.L. & Senra, L.X. (2011). O impacto do testemunho de violência interparental em crianças: uma breve análise bibliométrica e bibliográfica. *Rev. Gerais: Revista Interinstitucional em Psicologia*. 4 (1): 104-111.
- Maldonado, D. P. A. & Williams, L.C.A. (2005). O comportamento agressivo de crianças do sexo masculino na escola e sua relação com a violência doméstica. *Psicologia em Estudo*, Maringá, 10(3), 353-362.
- Martins, M.J.D. (2009). *Maus tratos entre adolescentes na escola*. Portugal: Editorial Novembro.

- Melim, F.M.O. (2012). Na escola, tu és feliz? Estudo sobre as manifestações e implicações do *bullying* escolar. *Tese de Doutoramento em Estudos da Criança do Instituto de Educação da Universidade do Minho*. Braga, Portugal.
- Melim, F.M.O.; & Pereira, B.O. (2012). *Bullying* escolar: os padrões de agressão. *Actas do II Seminário Internacional “Contributos da Psicologia em Contextos Educativos”*. Braga: Universidade do Minho, pp. 389-402.
- Olweus, D. (1980). Familial and Temperamental Determinants of Aggressive Behavior in Adolescent Boys: A Causal Analysis. *Developmental Psychology*, 16 (6), 644-660.
- Olweus, D. (2011). What is *bullying*? Disponível em URL <<http://www.olweus.org/public2m /bullying.page>> Acesso em 27 set 2011.
- Olweus, D., (1993). *Bullying at school. What we know and what we can do*. Oxford: Blackwell.
- Pereira, B. & Tomás (1994). Questionário Bullying – A agressividade entre crianças no espaço escolar (e revisto em 2006). Adaptado por Barbosa, A. J. G. (2009). Questionário de Bullying. Juiz de Fora.
- Pereira, B.O. (2006). Prevenção da violência em contexto escolar: diagnóstico e programa de intervenção. In: J.C.S. Neto; M.L. Nascimento (orgs). *Infância, Violência, Instituição e políticas públicas*. São Paulo: Expressão e Arte; 43-51.
- Pereira, B.O. (2008). *Para uma escola sem violência-estudo e prevenção das práticas agressivas entre crianças*. 2ed. Portugal: Fundação Calouste Gulbenkian-FCG, Fundação para a Ciência e tecnologia-FCT.
- Pereira, B.O.; Nunes, B.; Lourenço, L.; Silva, M.I.; Costa, P. & Pereira, V. (2009). Relatório do Projecto de Diagnóstico e intervenção sobre o *bullying* nas escolas de Bragança (2007/08 e 2008/2009). *Universidade do Minho, Instituto de Educação Sub-Região de Saúde de Bragança*.

- Sánchez, M.; Gutierrez, B.R; Delgado, M.P. & Rodríguez, J.M. (2010). El problema del maltrato y el acoso entre iguales en las aulas. Ensayos. Revistade la Facultad de Educación de Albacete, 24, 2009.
- Senra, L. X. ; Lourenço, L.M.; Almeida, A. A. (2011). *Bullying* e Violência Doméstica considerações a partir de um estudo bibliométrico. In: *VI Congreso Internacional de Psicología y Educación, Valladolid-Espanha*. Educación, Aprendizaje y desarrollo en una sociedad multicultural. Madrid-Espanha : Asociación de Psicología y Educación, 1, 9517-9530.
- Skrzypiec, G.; Slee, P.; Murray-Harvery, R. & Pereira, B. (2011). School *bullying* by one or more ways: Does it matter and how do students cope? *School Psychology International*, 32(3) 288–311.
- Solberg, M.E. & Olweus, D. (2003). Prevalence Estimation of School *Bullying* With the Olweus Bully/Victim Questionnaire. *Aggressive Behavior*, 29, 239–268.
- Sousa, R.; Pereira, B.O. & Lourenço, L.M. (2011). O *bullying*, locais e representações do recreio. In: Barbosa, A.G.; Loureço, L.M. & Pereira, B.O. (orgs). *Bullying: Conhecer e Intervir*. Juiz de Fora: Editora UFJF,. 33-49.
- Torregrosa, M.S., Inglés C.J., García–Fernández, J.M., Gázquez, J.J., Díaz–Herrero, A. & Bermejo, R.M.(2012). Conducta agresiva entre iguales y rendimiento académico en adolescentes españoles. *Psicologia Conductual* , 20(2), pp. 263–280.

O PAPEL SOCIAL DO PROFESSOR NA PREVENÇÃO À INDISCIPLINA, BULLYING E VIOLÊNCIA ESCOLAR.

ALBERTO DE SOUZA BEZERRA- UEA – MANAUS- BRASIL

Resumo: O resumo apresenta a importância do papel social do professor na prevenção às diversas manifestações de indisciplina, *bullying* e violência e suas conseqüências na vida escolar dos alunos objetivando contribuir para amenizar e/ou extinguir estes conflitos em sala de aula. O cerne deste estudo é o papel social do professor na prevenção à violência escolar e suas conseqüências na vida psíquica do aluno. Enfatizaremos a necessidade do “conscientizar-se” pelo professor dos reais motivos que desencadeiam os processos que envolvem as diversas manifestações comportamentais distinguindo as reações que são disciplinares, das ações do *bullying* e da violência escolar. Destacaremos que o educador poderá atuar de maneira efetiva promovendo um ambiente amistoso e saudável influenciando diretamente no comportamento, no processo ensino e aprendizagem, prevenindo as diversas manifestações que interferem diretamente na convivência e harmonia em sala de aula. Proporemos um olhar para o estabelecimento das Relações interpessoais entre professor e aluno compreendendo que poderá suscitar a confiança, afabilidade, segurança e escuta às diversas manifestações que se estabelecem em sala de aula. Discutiremos a importância do vínculo como instrumento de mediação extremamente eficaz para que o professor possa ter condições para desenvolver seu papel social na prevenção às manifestações biopsicossocial no ambiente escolar. E por fim, destacaremos a importância da formação continuada de professores através de salas temáticas, simpósios e seminários que contribuem para o processo de conscientização oferecendo subsídios para que saiba lidar com as diversas manifestações o ambiente escolar: indisciplina, *bullying* e violência escolar.

Palavras chaves: Papel Social; indisciplina; *bullying*; violência escolar.

Abstract: The summary shows the importance of the social role of the teacher in the prevention of the different manifestations of indiscipline, bullying and violence and its consequences in the school life of students aiming to contribute to mitigate and/or terminate these classroom conflicts. The study core is the social role of the teacher in the prevention of school violence and its consequences in the student psychic life. We will emphasize the need for "realizing" by the teacher of the real reasons that trigger the processes that involve the various manifestations distinguishing behavioral reactions that are not discipline, the actions of bullying and school violence. We will point out that the educator can act effectively promoting a friendly and healthy directly influencing the behavior, in the teaching-learning process, preventing several manifestations that directly affect the coexistence and harmony in the classroom. Propose a look at the establishment of interpersonal relationships between teacher and student understanding that can build confidence, friendliness, safety and listening to various events that take place in the classroom. Discuss the importance of the bond as an instrument of mediation extremely effective for the teacher to be able to develop their social role in preventing the biopsychosocial manifestations in the school environment. Finally, we highlight the importance of continuous training of teachers through themed rooms, symposia and workshops that contribute to the process of providing awareness information so that knows how to handle the various manifestations school environment: indiscipline, bullying and school violence.

KEY-WORDS: Social Role; indiscipline; bullying; school violence.

INTRODUÇÃO

Este trabalho de investigação empírica apresenta a importância do papel social do professor na prevenção ao *bullying*, indisciplina e violência escolar. O cerne deste estudo é o papel social do professor na prevenção às diversas manifestações comportamentais e suas conseqüências na vida escolar. O professor ao detectar e/ou observar estes comportamentos manifestos em sala de aula deverá de imediato intervir, primeiramente acolhendo este aluno e

oferecendo condições para que ele confie e fale sobre os seus sentimentos, frustrações, inquietações, sofrimentos, para que a partir de seu relato possa ajudar o aluno, através de sua experiência na docência, amenizar e evitar reações agressivas deste na escola.

O professor ao ter acesso às informações e suas conseqüências na vida dos alunos e no ambiente escolar poderá contribuir para amenizar estes conflitos em sala de aula. Ao se dar conta dos reais motivos dos comportamentos e de como eles ocorrem, o educador poderá atuar de maneira efetiva promovendo um ambiente amistoso e saudável influenciando diretamente no comportamento, no processo ensino-aprendizagem, prevenindo as diversas manifestações.

Portanto, o professor tendo ciência do seu papel social em sala de aula suscitará no aluno o desejo de aproximação criando um laço de confiança e vínculo, o que proporcionará condições necessárias para que o processo de escuta e de respeito ocorra. Este processo contribuirá para que a comunicação ocorra linearmente possibilitando ao aluno repensar suas posturas e possíveis comportamentos. A aceitação do professor pelo aluno, como aquele que ensina respeitando as suas dificuldades, contribuirá para transpor as barreiras que interferem em sua cognição e por conseqüência na prevenção às diversas manifestações comportamentais.

O professor deverá estabelecer uma relação interpessoal com aluno suscitando a confiança, afabilidade, segurança e escuta às suas angústias. O estreitamento do vínculo com o aluno se torna um instrumento de mediação extremamente eficaz para que o professor possa ter condições para desenvolver seu papel social na prevenção ao *bullying*, violência escolar e indisciplina.

Pesquisas têm apontado para a necessidade da conscientização do educador sobre a existência do fenômeno e como se dão os processos de construção da violência, indisciplina e o *bullying* na educação de crianças, jovens e adultos. Cabe a nós enquanto educadores e envolvidos com o processo de ensino e aprendizagem acreditar que é possível reverter este cenário e trabalharmos pela paz na escola. Este processo só será possível a partir do momento em que nós, educadores, nos conscientizarmos para a importância de

estarmos bem informados sobre o fenômeno e como deverá ser nossa postura em sala de aula e no ambiente escolar.

Os estudos realizados pela pesquisadora Cleo Fante (2005), ao fenômeno *bullying* em particular, muito nos inquietou ao afirmar que “ficamos muito impressionados com a pouca conscientização da realidade do fenômeno nos meios educacionais e com o despreparo dos profissionais desse setor para lidarem com a violência, especialmente a velada” (p. 51).

Percebe-se que por não estarem preparados para as adversidades na qual se deparam em sala de aula, os professores, acabam por reproduzir, na percepção dos agressores, alguma manifestação de violência através de sua postura autoritária e de seu afastamento dos alunos. Podemos inferir que esta postura autoritária diante da turma poderá indicar um mecanismo de defesa do professor e poderá ser avaliada pelos alunos como uma reprodução da violência, das agressões sofridas possibilitando o espaço para que diversas manifestações se manifestem gerando comportamentos aversivos do aluno como resposta a postura do educador. Vale ressaltar que, nós educadores, somos vistos pelos alunos e pela sociedade como modelos, exemplos para aqueles que estão em processo de formação e que nos cabe propagar os bons exemplos orientando da melhor forma possível os comportamentos inadequados para comportamentos socialmente aceitos e condizentes com a harmonia entre os cidadãos, favorecendo, assim, a convivência escolar e social.

Segundo La Taille (1996) a manifestação da indisciplina poderá estar relacionada ao significado de disciplina, que devemos estar atentos para a complexidade e ambigüidade que são inerentes ao tema compreendendo que dependerá do contexto no qual o aluno está inserido. Portanto, devemos levar em consideração os processos biopsicossociais dos alunos.

Não há dúvida que o ambiente escolar se torna para muitos educadores um lugar estressante. Esta rotina na qual está inserido o professor acaba por refletir no seu papel social afetando o processo de ensino-aprendizagem. Este não saber o que fazer, ter plena consciência da sua fragilidade e incapacidade em amenizar determinados conflitos, não se considerar apto para enfrentamentos de possíveis situações constrangedoras ou ameaçadoras, o

conduz ao estresse, que acaba por refletir na sua vida pessoal, familiar, profissional e principalmente na sua postura e conduta em sala de aula. Faz-se necessário que políticas públicas possam contribuir para que esta lacuna que se instalou no processo de formação dos professores seja amenizada através de treinamentos periódicos, preparando-os para as adversidades que possam surgir no decorrer da vida escolar. O estresse acaba por influenciar no processo ensino-aprendizagem e por conseqüência influencia para o desequilíbrio que se instaura em sala de aula podendo favorecer as diversas manifestações de agressividade. Parece se estar em um círculo vicioso e que indica não ter mais fim. No entanto, não se pode acomodar e aceitar como natural o fenômeno indisciplinar em nossas vidas, comunidades e principalmente em nossas escolas. Tem-se que romper com este ciclo e acreditar que há caminhos que possam ajudar a amenizar ou prevenir este problema do milênio, que é possível reverter este quadro e trabalhar o processo de prevenção à violência escolar. A tomada de consciência já é um grande passo para que se possa desenvolver atividades e se propor que se reveja a didática e relações interpessoais em sala de aula.

Destaca-se que a escuta do professor se torna um instrumento de mediação importantíssimo no desvelar da manifestação de indisciplina, violência e *bullying* em sala de aula. Os alunos “sentem-se então ouvidos e respeitados em sua experiência, talvez não tentem provar nem defender nada, e cria-se um contexto no qual pode surgir a compreensão e a resolução do problema” (Beaduoin e Taylor, 2006, p.48).

Alguns professores, em decorrência da inexperiência, do despreparo, da falta de conhecimento e de informação, se sentem impotentes para agir diante da manifestação da violência escolar. Segundo as pesquisas de Beaduoin e Taylor (2006, p.53),

Além do mais, a sensação de se ficar cada vez mais impotente por não se saber o que fazer para auxiliar essa criança, ou manter a segurança na escola, muitas vezes leva o professor ou o diretor a

tomar decisões disciplinares cada vez mais severas, em uma tentativa desesperada de dar um fim ao desrespeito.

O processo dinâmico da indisciplina nos leva a crer que a relação professor-aluno se torna uma mediação eficaz no processo de prevenção ao fenômeno. Para que possamos prevenir se faz necessário conhecer o processo da manifestação deste fenômeno, acolher aquele que age, sofre ou se encontra em processo angustiante em sua vida escolar. Os primeiros passos que podem ser dados se referem ao enxergar o aluno como ser humano, alguém próximo, e principalmente em processo de construção de sua personalidade, comportamento e aprendizagem.

O nosso papel social se torna evidente quando atuamos valorizando o potencial do aluno, quando o acolhemos criando e fortalecendo o vínculo com o mesmo. O processo de sofrimento do aluno indisciplinado está diretamente relacionado ao se “ver” desvalorizado, menosprezado, esquecido, desrespeitado e à margem do processo no qual está inserido. Saber interpretar, através das manifestações físicas, o que de fato está ocorrendo nos processos cognitivos do aluno, as manifestações reproduzidas nos gestos e movimentos, proporcionará ao professor um indício de que algo de errado poderá estar ocorrendo na vida escolar deste aluno. Quando o professor, através do seu papel social, consegue criar laços duradouros com a turma, está diante de um instrumento de mediação que poderá ser utilizado para envolver os que praticam a violência escolar, transformando suas ações violentas, cruéis e maléficas em ações positivas e harmoniosas em sala de aula.

Ao considerar a escola como o espaço da formação do indivíduo em seus aspectos social, cultural, político e, em especial, psicológico, enfatizando os processos emocionais que desencadeiam comportamentos inadequados, o professor deverá aprender a dialogar com o mundo, com os novos fenômenos que surgem para que possa compreender sua dinâmica e a partir de seu conhecimento e informação ponderar entre os conflitos que surgem no âmbito escolar com o resgate dos valores, da solidariedade, do respeito à diversidade

cultural, social, econômica e política, criando um clima de harmonia, de respeito e de paz entre os que se encontram em processo de ensino-aprendizagem.

METODOLOGIA

O tema proposto para o estudo nos remete à pesquisa qualitativa. Compreendendo que o fenômeno se desvela em seu aspecto subjetivo e, retrata as conseqüências que se manifestarão no social, no nosso caso no ambiente escolar. Vale ressaltar “que no âmbito social existem diferentes problemáticas, questões e restrições que não podem ser explicadas nem compreendidas em toda sua extensão somente a partir da abordagem quantitativa” (Gonzaga, 2005, p. 91).

Portanto, a abordagem possibilita compreender os diversos olhares, ações e construções que as pessoas têm acerca do mundo e de seu papel na sociedade. Ela busca compreender o fenômeno estudado através de seu interesse em ter acesso às diversas experiências dos participantes do grupo diante do fenômeno estudado; não antecipa respostas, elas surgem durante a sua realização; os pesquisadores são parte importante no processo através da sua presença; leva a sério o contexto e os casos para compreender o fenômeno estudado (Babour, 2009).

A abordagem qualitativa busca compreender como as pessoas constroem as realidades sociais na qual estão inseridas, os significados de suas ações nas relações interpessoais, nas suas vivências com o mundo que as rodeiam buscando responder as causas e conseqüências destas atitudes e posturas no cotidiano. Tendo em vista que, a proposta da pesquisa de campo é identificar o grau de informação do professor acerca dos fenômenos *bullying*, *violência escolar* e *indisciplina* no ambiente escolar, surgiu à necessidade da escolha de uma técnica que identifique os processos subjetivos que permeiam o fenômeno em estudo. Esta possibilidade de coleta de dados se torna possível com a técnica de entrevista na qual os entrevistados expõem suas idéias de uma forma livre, sem levar em consideração o *status* entre os participantes e incentivando-os a um debate racional. Portanto, o grupo focal se apresenta como uma técnica de

pesquisa qualitativa. Segundo Babour (2010, p. 21), o conceito proposto, para os grupos focais, é: “qualquer discussão de grupo pode ser chamada de um grupo focal, contanto que o pesquisador esteja ativamente atento e encorajando às interações do grupo”.

O grupo focal se caracteriza por ser uma possibilidade de discussão através de grupos abertos e acessibilidade a todos. Portanto, se torna uma possibilidade para a discussão de temas relacionados à educação. De acordo com Johnson (1996) *apud* Barbour (2009, p. 3) em seu artigo intitulado *é bom falar* considera que “grupos focais podem estimular mudanças significativas e levar os participantes a redefinirem seus problemas de uma forma mais potencializa”. A proposta de reunir um grupo de professores através do grupo focal visa coletar informações sobre a proliferação da manifestação dos comportamentos agressivos dos alunos na escola e a falta de informação ou de preparo do professor em lidar com o fenômeno.

Diante do exposto e para que se possa compreender a escolha da abordagem na pesquisa, através do grupo focal, se faz necessário pontuar algumas informações sobre a Escola em seus aspectos sócio-históricos, assim como a escolha dos professores.

A Escola Municipal pesquisada foi criada pela Lei 1724/84, pelo Parecer 024 de 89, do Conselho Estadual do Amazonas. Apresenta em seu quadro funcional: 01 (uma) Gestora, 01 (uma) Pedagoga, 27 (vinte e sete) Professores, 11(onze) no turno Matutino e 16(dezesseis) no turno Vespertino, 02 (dois) agentes administrativos, 01 (uma) bibliotecária, 02 (duas) merendeiras, 04 (quatro) nos serviços gerais, 01 (um) vigilante. O número de alunos que freqüentam a escola no ano de 2010 é de 751 (setecentos e cinquenta e um) alunos. Escola possui 11 (onze) salas de aula, 01 (uma) sala de informática, 01 (uma) secretaria, 01 (uma) biblioteca. A escola não possui quadra de esporte. As atividades cívicas, pedagógicas e aula de Educação Física acontecem no pequeno espaço no centro da escola.

Para que pudéssemos realizar a pesquisa qualitativa, através do grupo focal, realizou-se o primeiro contato com a Gestora para lhe explicar a proposta da pesquisa, a escolha do tema e a importância desta para a escola e o processo

de ensino-aprendizagem. Após o esclarecimento do processo e a devida autorização da gestora, solicitou-se que indicasse 05 professores do turno matutino e 05 do vespertino que estavam dispostos a participar da pesquisa. Explicou-se que tínhamos a necessidade de uma sala e de privacidade para alcançarmos nossos objetivos.

Após a escolha dos professores agendou-se a data e horário na qual realizaríamos os grupos focais. Ficou acordado o dia 19 de agosto, das 10:00 h às 11:30 h. Iniciou-se o processo de compra de material necessário para a realização da pesquisa. Investiu-se na compra de lanche, filmadora, tripé e memória que pudesse gravar todo o processo sem interrupção facilitando a gravação da pesquisa. Testou-se os instrumentos previamente e realizou-se uma prévia com um grupo piloto para averiguar possíveis falhas no processo de gravação, tais como: ruídos, tempo de filmagem, o processo de perguntas e respostas e manejo do instrumento por um auxiliar. Elaborou-se um Termo de **Livre Consentimento Esclarecido** para assegurar aos participantes o sigilo de seu nome e a exposição de sua imagem. Não podemos deixar de destacar que este processo exige do profissional uma postura ética no desenvolvimento da pesquisa. Esta ética possibilita o compromisso de manutenção do acordo entre aqueles que se propuseram participar do processo sem detrimento de sua pessoa.

O Código de Ética Profissional do Psicólogo (2005, p. 7), estabelece em seus princípios fundamentais que:

I. O psicólogo baseará o seu trabalho no respeito e na promoção da liberdade, da dignidade, da igualdade e da integridade do ser humano, apoiado nos valores que embasam a Declaração Universal dos Direitos Humanos; II. O psicólogo trabalhará visando promover a saúde e a qualidade de vida das pessoas e das coletividades e contribuirá para a eliminação de quaisquer formas de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão; III. O psicólogo atuará com responsabilidade social, analisando crítica e historicamente a realidade política, econômica, social e cultural.

Os professores ao adentrarem na sala foram acolhidos cordialmente e dirigidos aos seus lugares. Iniciou-se com os agradecimentos pela participação, explicou-se sobre a declaração de *livre consentimento* assegurando aos

participantes o direito a privacidade de seu nome e imagem. Realizou-se uma dinâmica de grupo utilizando o texto sobre “Gansos e equipes” (Autor desconhecido) como técnica de relaxamento e para que equipe percebesse a importância do momento e do trabalho em equipe. Contou-se com o apoio da psicopedagoga da escola no manuseio da filmadora durante a gravação. Conseguiu-se concluir o debate e discussão no tempo proposto. Encerrou-se o encontro com um lanche e os devidos agradecimentos.

Considerou-se satisfatório o processo e surpreendente os resultados apontados que serão analisados e discutidos no próximo tópico.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

As informações relatadas pelos participantes dos grupos focais apontaram alguns dados importantes. Estes dados proporcionaram adentrar no mundo da manifestação dos comportamentos agressivos dos alunos no ambiente escolar e compreender o grau de conhecimento e informação do corpo docente da escola.

A fala dos participantes proporcionou uma compreensão para a necessidade de uma formação continuada sobre o tema para que os mesmos possam compreender a dinâmica e o processo no qual os diversos comportamentos agressivos se manifestam e se proliferam na sociedade e na escola, tornando-se um dos males do século. Ressalta-se que a repetição no relato de alguns professores dos conceitos anteriormente verbalizados demonstrou insegurança ao falar sobre a o tema em discussão. A necessidade de uma formação continuada para professores se torna mais do que uma necessidade. É um clamor por preparação adequada para que o mesmo possa enfrentar as adversidades que o milênio impõe na rotina de cada um de deles, em nosso caso, enfatizando a importância de capacitação adequada e de acordo com a realidade escolar, em especial aos que estão no processo de ensino para que possam estar preparados para conduzir os conflitos existenciais que emergem na aprendizagem em sala de aula. Talvez um dos maiores desafios para os professores é saber compreender o mundo e a dinâmica que o cerca,

saber ler e interpretar as novas manifestações que surgem no cotidiano da sociedade e no ambiente escolar. Gostaria de ressaltar que este desafio perpassa, não pela incompetência do docente, mas sim, em decorrência das diversas facetas que a própria dinâmica escolar impõe ao professor. Há uma preocupação imensa com o currículo, com o alcançar seus objetivos e propostas durante o ano letivo, sufocando e tomando todo o tempo do professor na preparação dos conteúdos, na administração do cumprimento à carga horária e se esquece do primordial, do essencial que direciona toda essa dinâmica da vida escolar que é formação do professor, tão importante quanto, a proposta curricular.

Observou-se que a perda da autoridade do gestor evidencia a necessidade da reconstrução de seu papel social visando à restauração de sua autoridade para os alunos que não seguem as orientações e normas internas da escola. Evitando que estes acabem por impor determinadas regras e normas suprimindo as regras sociais e de convivência asseguradas às escolas. Destacamos que a perda da autoridade do professor também está relacionada com a forma como ele lida com o seu poder em sala de aula, “[...] para alguns professores, a perda da autoridade relacionava-se, muito mais, com algumas atitudes e posturas dos próprios professores do que com a perda desses mecanismos” (Alves, Caren, Cubas, 2007, p. 143)

Observa-se que há um reconhecimento para a importância do papel social do professor em sala de aula como comenta uma das participantes dos grupos focais:

Com certeza, assim em sala de aula, nos somos todos educadores, temos um papel social [...] (PROFESSOR 01).

O papel social ele começa a partir do momento que você escolhe sua profissão, [...] o meu papel e de conversar, dialogar, [...] (PROFESSOR 02)

Meu papel social é reverter... pelo menos tentar reverter este quadro que é tão grande aqui na escola. (PROFESSOR 03).

Ao perguntarmos para os professores sobre o seu relacionamento com os alunos constatamos que há: cumplicidade e amizade.

Engraçado que os alunos têm amizade comigo, porque eu moro aqui no bairro e muitos são meus amigos de jogo de bola, então se eu falo alguma coisa em sala de aula, tenho que manter a postura de professor, lá fora agente brinca, joga bola, em sala de aula procuro manter a disciplina, eu digo para eles que eles têm que estudar e quero que eles se dediquem, porque isso aqui vai ajudar vocês futuramente, então eu tento manter essa relação boa sem precisar de ajuda de outros professores, tem professores que estão ali parece só querem passar o conteúdo sem se importar se aluno ta precisando de alguma coisa, eu procuro ser amigo, se tem alguma coisa que eu posso ajudar na média, eles mantêm essa questão... Agente acaba sendo amado por eles, eles colocaram o nome dos professores que eles mais se identificaram, isso é gratificante pra gente, não só porque são professore bons, mas porque sabem lidar com eles. (PROFESSOR 01)

O relacionamento entre professor e aluno se torna uma das possibilidades de enfrentamento diante das manifestações inesperadas que possam surgir em sala de aula. De acordo com Meneghetti e Sinka (2010, p. 29) o ambiente da sala de aula se torna “um misto de enigma, desafio, hierarquia, relacionamento e disciplina que a torna um dos espaços humanos mais marcantes no imaginário e na lembrança” dos professores e aluno.

O aluno precisa de referências que o ajudem no seu desenvolvimento cognitivo e emocional. Ambos, professores e pais, assumem o papel importante para esse equilíbrio. Cabe aos pais demonstrar através de seus atos, bons exemplos e estar atentos para corrigir aqueles que a criança manifesta, desde tenra idade, e que não são ético e moralmente aceito na sociedade na qual está inserida. Aos professores cabe a missão de educar para a cidadania e o resgate do respeito à diversidade cultural, econômica e social. Portanto, se faz necessário “educar com firmeza sem perder a ternura, ter convicção que, em determinados momentos, o “não” é o melhor vocábulo, pois representará limites” (Meneghetti e Simka, 2010, p.71)

Portanto, educar é um ato de amor, amor que ultrapassa as barreiras das dificuldades que enfrentamos no nosso dia a dia no papel de professor, é superar as nossas limitações, vencer as nossas fragilidades. Amar é educar. Nas palavras de Ítalo Meneghetti e Sérgio Sinka, “educar é um ato de conduzir pelo caminho sem perder a ternura e cair no autoritarismo, é evidenciar o cuidado que temos com aqueles que mais amamos”. (2010, p. 72).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa enfatizou a importância da formação do professor para a prevenção ao fenômeno da agressividade que se manifesta através do *bullying*, *indisciplina e violência escolar* em sala de aula e às suas conseqüências na vida psíquica do aluno e no ambiente escolar.

Os objetivos propostos no estudo de caso, através dos grupos focais, confirmaram nossa hipótese. Alguns entrevistados verbalizaram um conhecimento vago sobre o tema proposto no estudo. Compreende-se, portanto, a necessidade do aprofundamento do tema através do estudo sistemático da dinâmica do *bullying*, violência escola e indisciplina.

Vale ressaltar que foram apontadas, pelos entrevistados, diversas formas de manifestação da agressividade que não foram enfatizadas na pesquisa, tendo em vista que, o objetivo geral norteava a importância da informação do professor na prevenção aos comportamentos agressivos: *bullying*, indisciplina e violência escola.

Assim posto, compreende-se a importância do papel social, das relações interpessoais estabelecidas em sala de aula e da formação continuada aos professores para que possam desenvolver ações que contribuam para amenizar e/ou extinguir as diversas manifestações dos comportamentos agressivos que emergem no ambiente escolar e em especial na sala de aula.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALVES, Renato; CAREN; Ruotti; CUBAS, Viviane de Oliveira. Violência na Escola: um guia para pais e professores. São Paulo: Andhep, 2007.
- BARBOUR, Rosaline. Tradução Marcelo Figueiredo Duarte. Grupos Focais. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- BEANE, Allan L. Proteja seu filho do *Bullying*: impeça que ele maltrate os colegas ou seja maltratado por eles. Tradução Débora Guimarães Isidoro. Rio de Janeiro: Bestesller, 2010.

BEAUDOIN, Marie Natalie; TAYLOR, Maureen. *Bulling e desrespeito: como acabar com essa cultura na escola*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

CÓDIGO DE ÉTICA DO PROFISSIONAL DE PSICOLOGIA. Disponível em: http://portalsaude.net/alex/codigo_etica_psicologia.htm, acesso em: 23/09/10, às 10:00h.

FANTE, Cleo. *Fenômeno Bullying: Como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz*. São Paulo: Verus Editora, 2005.

FANTE, Cleo; PEDRA, José Augusto. *Bulling escolar: perguntas & respostas*. Porto Alegre: Artmed, 2008.

FONSECA, Luiz Almir Menezes. *Metodologia Científica ao alcance de todos*. 4. ed. Manaus: Editora Valer, 2010.

GODIM, Sônia Maria Guedes. *Grupos focais como técnica de investigação qualitativa: desafios metodológicos*. Paidéia, 2003.

GONZAGA, Amarildo Menezes. **Contribuições para produções científicas**. Manaus: BK Editoras, 2005.

LA TELLE, Yves de. *Moral e Ética: dimensões intelectuais e afetivas*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

MENEGHETTI, Ítalo; SIMKA, Sérgio. *A Relação entre Professor e Aluno: um olha interdisciplinar sobre o conteúdo e a dimensão humana*. Rio de Janeiro: Wak

BEM-ESTAR DE JOVENS INSTITUCIONALIZADAS: DO DIZER DE PROFISSIONAIS À INTERVENÇÃO DE ACEITAÇÃO E COMPROMETIMENTO

Alice Lopes: Doutoranda do Instituto de Educação da Universidade do Minho. – Estudos da Criança, Especialidade de Psicologia de Desenvolvimento e Educação e membro do Centro de Investigação em Educação.

Judite Zamith-Cruz: Investigadora do Centro de Investigação em Educação e docente de Instituto de Educação da Universidade do Minho

Resumo

A saúde física e mental está pejada de crenças falsas e disfuncionais, como julgar-se que a vida corra “bem”, em *piloto automático*. O bem-estar subjetivo é, em termos científicos, mais uma coleção de momentos do que um *flash* intenso que *vem lá longe*.

A investigação qualitativa destina-se a conhecer e intervir, por Psicoterapia de Aceitação e Comprometimento (Schoendorff, 2012), junto de jovens institucionalizadas, com vista à criação de *melhores* vivências quotidianas.

No ano de 2011, Braga foi identificada como a quarta cidade, com maior número de processos legais, por problemas de crianças/jovens em perigo (4.396), respetivamente, 6,5% do país, depois de Lisboa, Porto e Setúbal (Diário do Minho, 23 de Junho de 2012, p. 5).

Serão fornecidos exemplos de quem lute contra a experiência interna/interior: «sempre desejei mudar o que sentia...: só, triste, incompreendido e mal-amado.» Na fase inicial de investigação, pretende-se também apresentar a análise de entrevistas semiestruturadas a informantes-chave, na região Norte: professor-tutor, membro de CPCJ, responsável por residência de acolhimento e diretora de Núcleo de Infância e Juventude de Ministério de Solidariedade e Segurança Social. Problematizam-se informações, conhecimento e experiências, a organização e funcionamento de lares de longa duração, na região Norte, entidades responsáveis, processo de institucionalização de jovem, planos e intervenção supra referida, em que a ação libertadora venha a ser o caminho encontrado na vida com sentido.

Palavras-chave: vinculação; juventude; risco; institucionalização; intervenção.

Introdução

A ação determinada para encarar os próprios valores provoca mudança, em que é central o sofrimento interior a minorar por Terapia de Aceitação e Comprometimento (ACT, “acto”), uma orientação de nova geração, na psicoterapia comportamental e cognitiva - TCC (Schoendorff, 2012, pp. 101-114; Monestès, 2012). A ação libertadora é o caminho encontrado na vida com sentido. Nessa base concetual, ao se deixar uma adição (uma luta interior sem fim; um abuso de substância) persistem sintomas, não dominado o círculo vicioso. Poder-se-á iniciar a trajetória alternativa, encontrando-se pessoa que dê apoio quase absoluto, consideração e respeito, alguém que aposte em qualidades (curiosidade intelectual, vontade de ajuda...), características pessoais que nem se cheguem a aperceber. Benjamim Schoendorff foi um dos introdutores da teoria, a que se alia a defesa de criação de vínculo seguro.

Mediante entrevistas a pessoas que fazem da sua profissão uma missão educativa, encara-se a possibilidade de ajuda a crianças/jovens que vivem em residências de acolhimento, na região Norte de Portugal.

Um fenómeno, uma “pergunta de investigação” (Strauss, 1987; Strauss & Corbin, 1990, p. 38), como a institucionalização em residências de acolhimento de crianças e jovens, centra estudos qualitativos de investigação (Zamith-Cruz, 1997), em paralelo a mais abrangentes orientações quantitativas. «Não se sabe se as elevadas taxas de perturbação é causa ou consequência de custódia» (Harrison et al., 2006, p. 341): perturbação de comportamento, abuso de substâncias, autoagressão e abuso (físico, emocional e sexual) dos que forma colocados na medida de colocação em residência.

Pretende-se conhecer melhor as estruturas psicossociais que acolhem crianças e jovens no distrito de Braga, o que varia de grupo para grupo de entidades envolvidas no país, variando a partir de narrativas profissionais,

experiências significativas de técnicos de domínios social e educativo. No modo de entrevistas-narrativa (Mishler, 1993a; 1986b), apreende-se o problema de institucionalização, na atual orientação por coordenadora cerca de 50 técnicos de Centro Distrital de Braga da Segurança Social – Instituto de Segurança Social (ISS-IP), de um docente que é tutor e membro de Comissão de Proteção de Crianças e Jovens em Perigo (CPCJ) e de dirigente de instituição na região Norte, uma coordenadora de Lar de Infância e Juventude (LIJ), com caráter de residência de longa duração - Associação para o Desenvolvimento de Comunidades Locais (ADCL).

Possuímos registos escritos de interação em entrevista-narrativa, além de documentos informativos de ordem jurídica, estatutária e de observação *in locu*.

Terapia da aceitação e compromisso: contra a adição à luta interior

Na *aceitação* de um “problema insolúvel” que seja duradouro como viver uma experiência, que levante emoções fortes e pensamentos negativos, pensou-se na reconciliação de uma amizade do jovem separado da família com o pai. Aceitar o que acontece exige que se baixe a guarda e se acolham sentimentos e pensamentos para serem deixados para trás, indo-se ao encontro do alcançável – um compromisso realista.

Uma orientação complementar, na Terapia de Aceitação e Compromisso, é definida como «canalizando energia para a ação em direção a valores» (Schoendorff, 2012, p. 114).

Com esses pressupostos, as tradicionais Terapias Comportamentais-Cognitivas evoluíram, no final do século passado, para perspetivas humanistas e existenciais (Schoendorff, 2012, p. 101; Duchesne, 2012, p. 141), encontradas em “psicófilos”, uma união entre «o filósofo que ama e o psicólogo que estuda» (Monestès, 2012, p.129).

Nos modelos mais antigos - Terapias Comportamentais-Cognitivas - designou-se de “reforço positivo” a um somatório de consequências agradáveis, em que o consumo de substâncias (entre outras adições) tem esse efeito de prazer, se bem que amplie as dificuldades de relação, o efeito destacado sendo

um “reforço negativo”, como quando o consumidor deixe de ver que a dimensão humana lhe esteja limitada.

Quando se lute contra *aquilo*, isolar-se, praticar rituais, fugir, trabalhar muito, distrair-se de obrigações, preocupar-se, *ruminar*, procurar ser tranquilizado, beber, comer, consumir substâncias, estar-se-á a pessoa a empenhar em eliminar uma adição.

Não lutar contra a adição ou a inquietação/medo parece contraintuitivo. Defende-se neste lugar que o que se pense – um conteúdo cognitivo - deixa de ser importante na adição que se elimine (de substância a consumo de algo), se *não somos* afinal o que pensemos. Importa pois começar-se a deixar de “controlar” o comportamento ou o psiquismo dinâmico.

Na experiência alternada de adição/ausência de adição não resulta pensar, na medida em que não sejam compreensíveis as motivações de tal “luta” e seja possível *desaprender* hábitos – o valor de pensar sem agir. As grandes aprendizagens se fazem na prática: «O que importa mesmo na vida?»

Quando Benjamim Schoendorff (2012, p. 103) contou o que passou como uma luta, frisou ter lido muito na infância, embora a escola e a institucionalização, em residência com internato de jovens, o afastasse pelo «tédio e aborrecimento». Era “insolente” e logo expulso. Passou da escola pública à frequência do ensino privado, tendo viajado para longe, por programa de intercâmbio. Depois dos 13 anos evitou durante anos o álcool; aos 15 anos fugiu; tornou-se heroinómano. A adição instalara-se e, aos 16 anos, a escolaridade foi interrompida. Quando conheceu *Maria*, foi em frente e voltou a estudar e a trabalhar. Casou-se, se bem que reconhecesse que o consumo de opiáceos entrave o (seu) desenvolvimento emocional e social. O desconforto vinha com o sentimento de vulnerabilidade e de lhe custar manter intimidade/confiança com uma qualquer pessoa.

Na adição, “uma luta contra a experiência interna/interior”, Schoendorff voltou ao país, onde se dedicou à música eletrónica, além de trabalhar e realizar terapias, com a meditação zen: sentava-se a escutar os seus pensamentos e emoções, *como nuvens* e sem intervir/pensar diferente do que lhe trariam as

nuvens, se distanciava do que lhe gerava mal-estar. «Sempre desejei mudar o que sentia...: só, triste, incompreendido e mal-amado.»

Se a ação para encarar os próprios valores provoca mudança, como é possível agir junto de jovens discriminados?

Schoendorff descobriu o que o fazia sofrer, os relacionamentos. Sentiu-se ainda pior, quando pensou no que outros poderiam ver em si. Quis estar próximo, disponível e útil na psicoterapia. Introduziu, depois de 2002, a Terapia da Aceitação e Compromisso (ACT), em França. Mais escreveu e se deu a conhecer. A experiência vital ensinou-lhe o que lhe interessaria “mais”, como história, política, literatura, música e alcançar relacionamento de amor. Quis sempre aprender e ajudar-se, escrever e trabalhar.

Reconhece-se que a luta interior, a longo prazo, se vem a tornar ineficaz, porque as Terapias Cognitivas e Comportamentais fracassam, diretamente, na adição de substâncias. O fracasso do “condicionamento aversivo” é espelhado por consumidores de atividades e sexo. Pensamentos perturbadores e emoções dolorosas podem ampliar-se e ocupam mais espaço nas nossas vidas de sofrimento, quando nem sempre se mudem. O acento mais amplo nas sensações e emoções é justificado na luta interior que nos traz memórias a evitar ou a modificar, na medida em que viver se torne doloroso. Quando seja referido o *evitamento/escape*, estar-se-á a utilizar outras medidas de *coping* nem sempre eficazes como se disse ao isolar-se a pessoa, praticar rituais, fugir, trabalhar, distrair-se, preocupar-se, ruminar, procurar ser tranquilizado, beber, comer, consumir substâncias. Quando se aumenta a “dose” desses mecanismos que falhem, então, a armadilha é lutar mais ainda. E não resulta.

Como eliminar a luta interior? Deixando de andar com *a cabeça em ebulição* (Monestès, 2012, p. 131), quando a distração seja crónica e nada seja feito de “construtivo”, para desgaste tão grande com compras ambicionadas, aquisição de conhecimento em mudanças, depois do que se inicia a arrumação da casa ou coma um iogurte. Pondo em ação a observação da sequência de pensamentos triviais atrás transcritos (ou outros) acredita-se não ser mesmo possível o seu controlo/domínio.

Jean-Louis Monestès (2012, p. 134) enfatizou que os aspetos antecedentes não sejam o que sentimos no medo. Pode ser dado exemplo de podermos vir a ser roubados, a atender mais a muitos roubos de que se dá conta. Voltar a atenção para as condições antecedentes fará com que se destrinche o perigo no exterior (*lá fora*) do medo (*cá dentro*), propriamente dito. Como foi dito, não lutar contra a inquietação é contraintuitivo.

Mas, então, quando se orientem os nossos atos para o “real”, não se estará a lutar contra os pensamentos e emoções que a realidade subjetiva comporte. Nessa aceção é que se muda o que é possível mudar. Não é possível mudar a tristeza: «não é preciso estar triste.» Agora, esquece...» Pensa-se e sente-se tristeza. Mas quando se aceita a tristeza, o medo ou o embaraço, começa-se por *sentir* alívio.

Segundo evidência de investigação (Monestès (2012, p. 136), as pessoas mais deprimidas e ansiosas são as que mais lutam contra si mesmas. Por conseguinte, o controlo de emoções e pensamentos não se justifica útil, de ajuda ou adequado.

Existem problemas sem solução e a sua aceitação revela-se um esforço perpétuo.

«Mal de ser» não é «mal-estar». Não sou triste, *sinto* tristeza. Ser triste, agitada, apreensiva não é a perceção de *sentir* tristeza, agitação ou *sentir* apreensão. Monestès (2012, pp. 138-139) defende que nos venhamos a tornar em amadores e espectadores.

Vinculação segura e institucionalização

Sendo a vinculação uma parte fundamental do nosso crescimento como seres humanos, é-nos pertinente entender como as relações de afeto são criadas no contexto da institucionalização, através das palavras de profissionais que lidam com crianças/jovens.

A instituição tornou-se na “alternativa mais apropriada para acolher crianças que, em conflito com a família de origem (conflito aqui entendido por situações de maus tratos, abusos, abandono, entre outras), não se encontram em condições de permanecer em casa, ou no convívio da mesma, em situações

com caracter de violação dos direitos da criança” (Oliveira & Próchno, 2010, p. 65). Como é que profissionais vivenciam a criação de vínculos com crianças/jovens? Que significados os profissionais dão a interações que criam, desenvolvem e perdem a crianças/jovens?

A relevância no cuidar passa por interpretação que crianças têm não se limitar a pessoa que *está ali* para cuidar delas, mas também com relação a pessoa que tem funções na instituição e que tem um espaço próprio. A instituição é o local de proteção da criança, mas também é onde é violado o direito de liberdade, o de ser cuidada como um ser individual, podendo criar dificuldades na construção de identidade. Compreende-se que há um rompimento de vínculos requerendo a necessidade da construção de novas experiências.

O vínculo é considerado como “a capacidade do individuo de se vincular a outrem por meio de uma capacidade que vem acompanhada de um sentimento de estar junto com outro, realizando movimentos de troca entre pares” (Oliveira & Próchno, 2010, p. 66). A sua ausência é compreendida como uma ameaça de perda, podendo criar ansiedade e angústia e, no exemplo de perda, um sentimento de penetrante tristeza (Oliveira & Próchno, 2010).

Crianças e jovens conseguem criar laços com os pares, com quem convivem nos mesmos espaços, partilham gostos, os brinquedos, afetos. No brincar e no desenvolvimento emocional-social encontra-se um elo: “um encontro com o outro e um encontro consigo mesmo, na elaboração das fantasias, das frustrações e dos desejos da criança” (Oliveira & Próchno, 2010, p. 82). Quando sofram de negligência e maus-tratos, vínculos inseguros, desadequados, podem persistir.

Na situação de residência de acolhimento, o adulto cria o vínculo com uma criança/jovem, quando este também está aberto para a relação, dito que passe o mais novo por uma fase de “luto” do que o rodeava. A receptividade a nova situação, a novo lugar é limitada e exígua. Na condição adversa, o luto pode ser entendido como uma reação a rutura de um vínculo (Tinoco & Franco, 2011). O sentimento de luto sendo ambíguo, na investigação realizada por Oliveira e Próchno (2010), as crianças inquiridas identificaram a instituição como um *bom lugar* para viver, sentindo falta do lar familiar e continuariam com *esperança de*

um dia voltarem para o seio familiar. Esses investigadores ressaltam a necessidade de uma reabilitação da estrutura familiar, para que tal acontecesse, porque “uma estrutura familiar disfuncional que é precária de subjetividade, de afeto, bem como de condições económicas, reflete a fragilidade das relações sociais e interpessoais, e coloca o sujeito em um lugar de conflito e de abandono” (Oliveira & Próchno, 2010, p. 83). Entende-se que numa experiência em que a criança passa por uma desvinculação temporária ou permanente, esta tem capacidade de criar elos com outras pessoas e, quando necessite de se voltar a separar, reaja de forma negativa (Tinoco & Franco, 2011). Estes autores consideram que “na ausência de reações, pode levar a crer que a criança está aparentemente adaptada ao meio, mas essa é uma adaptação superficial, na tentativa de proteger-se de novas perdas” (p. 429). Para que a criança/jovem possa ultrapassar este tipo de luto é imprescindível que construa relações de afeto com os profissionais que a rodeiam, os quais podem perceber melhor quais as necessidades da criança/jovem nesse novo ambiente. Na investigação conduzida por Tinoco e Franco (2011) foi observado que “as cuidadoras atuam de modo a proporcionar fatores de proteção nos momentos de separação, experiências elaboradas e conseqüentemente integradas mais facilmente por todos, isto é, tanto por institucionalizados quanto por cuidadores” (p. 432). Os fatores de proteção são identificados como as relações de afeto, confiança, respeito, dando-se voz a criança/jovem no que sente – “necessidade”, tendo-se em atenção aspetos psicossociais que a instituição acarreta para os que são retirados de famílias, formação dos profissionais com quem lidam diariamente, uma maior vigilância ao que ocorre dentro da residência, visto que existem fatores de risco/perigo, como o isolamento de criança/jovem de pares, comportamentos de risco/perigo, entre outras condições.

Em alternativa à “luta interior”, o “reforço positivo” nas interações produz-se quando se ajuda outrem, de forma autêntica e profunda. A atenção benevolente e desinteressada, o encontro incondicional ao lado de quem sofre é de valor para quem assim proceda. Recebe-se amor e consideração, o que nem é sempre esperado por gratidão.

Existe uma subjetividade própria à pessoa e que é diferente de outra, o que faz com que se pretendam elucidar orientações de rigor científico e de sensibilidade clínica (Schoendorff, 2012, p. 113), o que possa passar por eliminar a «adição à luta para mudar a experiência interior» (p. 114).

3. Método de investigação: *Grounded Theory*

Um fenómeno para *Grounded Analysis* (Strauss & Corbin, 1990, p. 96), «é a ideia central, o acontecimento, o *happening*, o incidente, a que são dirigidas um conjunto de ações/interações, com vista a virem a ser reconhecidas, geridas e integradas».

Essa abordagem psicossocial pressupõe a reflexão de investigadores, a sua “sensibilidade teórica” (Strauss, 1987; pp. 151-154; Strauss & Corbin, 1990, pp. 75-95), atendendo a processos sociais, fenómenos e diálogos em contexto, para a sua interpretação -análise de textos como entrevistas.

Esta é uma investigação por *Grounded Analysis*, uma teoria “criativa” (Strauss & Corbin, 1990, p. 27) e metodologia sistemática, efetiva em entidades institucionais, junto dos que trabalham de forma direta ou indireta com crianças e jovens.

Técnica de entrevista-narrativa

“Narrativas” são sempre “representações” de ações e de imaginações (Riessman, 1993, pp. 2 e 8-15), no que sejam abertas a conjeturas e a mudança de ponto de vista.

Analisaram-se conversações em contexto profissional e relativas ao quotidiano.

Clarificam-se, previamente, conceitos e de outras categorias sociais, antes de se virem a fixar “regularidades/*rules of thumb*” de especialistas. Portanto, por criação de categorias *a posteriori*, explicitação de “problemas” resolúveis ou indecidíveis, com relação a utentes.

Os relatos que se apresentam não são de momento cruzados, mas demarcam três diálogos com pessoas do grupo de estudo amplo: doze

informantes-chave de fenómeno de institucionalização. Os seus itinerários profissionais não são comparáveis na fase inicial e exploratória de investigação.

Análise de narrativas profissionais: Técnica de entrevista

Quando se vê uma pessoa ou pintura, podem ser olhadas de várias perspetivas: interessamo-nos pelo que transmita (julguemos transmitir), enquadrámos a pessoa no meio e a pintura no movimento artístico datado, observadas cores e formas, com espírito crítico. Outra aceitação vem quando se olhem pessoas deixando que as suas impressões nos penetrem:

«Estou preocupada com o futuro profissional do *Manuel* (nome fictício de menino que vive na instituição). Penso no medo do desemprego. Mas já me disseram ser um problema sem solução pensar que ele alcançará o lugar que sonha: engenheiro. Daqui a alguns anos, o problema subsistirá: Irá ser engenheiro? Essa apreensão virá a desaparecer em mim, que lido com ele diariamente.»

A técnica *Madalena* (nome fictício) aprendeu a ver com distância, a “ser espectadora”, uma categoria criada *a posteriori*, para análise de entrevista semiestruturada. Realizar então uma “codificação aberta”, em *Grounded Analysis*, é criar categorias dos dados/textos, no que se introduzirá a técnica de os “questionar” (Strauss & Corbin, 1990, pp. 77-81) – um levantamento de questões gerais e de investigação com o grupo de estudo.

Quem se entrevistou, em primeiro lugar, foi uma pessoa que é dirigente, seguindo-se as pessoas que têm contacto com jovens. «São entidades independentes», nas palavras da diretora de serviços do ISS-IP.

As interpretações para as quais não existe um único modo correto de o fazer (um só sentido) são assim “representações”, destacadas por Catherine K. Riessman (1993) para um “nível analítico” de experiência em entrevista – 4º nível de representação. Surgirão somente depois de se “transcrever com apoio audio” (3º nível), “narradas as experiências em entrevista” (2º nível), de a pessoa inquirida “lhes dar significado” (1º nível, *attending experience*), um momento de escuta, estando-se presente, o que implica o que se perceba de uma experiência primária (Riessman, 1993, p. 9). Encontramo-nos, por conseguinte, a narrar

experiências profissionais por “codificação/categorização aberta” (representações de 2º nível), antecedida de transcrição segundo regras.

Um “segmento de texto” é uma «parte de texto informativo, um episódio, uma unidade de significado, compreensível por si própria» (Tesch, 1990, p. 116).

Analisaram-se detalhadamente materiais verbais e escritos, nem sempre se descurando as pessoas individuais e funções profissionais. A orientação é focada mais no texto do que na pessoa, na corrente Pós-Estruturalista, por segmentação de narrativas em grandes extratos de texto – *conteúdos temáticos* – e em unidades de significação - *segmentos de tópico*. Essa é uma descentração da primeira escuta das palavras de informantes-chave, em que se privilegia a análise em detrimento da descrição (Strauss & Corbin, 1990, p. 29), se bem que a linguagem nunca seja meramente descritiva. Fazem-se então emergir vários sentidos do que seja dito, na medida em que se coloquem entrevistas de forma menos assimétrica e mais dialógica do que tradicionalmente. Poder-se-á ainda separar o que é possível dizer em forma narrativa, por oposição a um qualquer sem sentido.

Questões de investigação

Na instituição de tutela das instituições de cariz social (e religioso), a técnica coordenadora - entrevista #1 – focaria, nas suas primeiras palavras, que são realizadas “avaliações (de diagnóstico de *situação*)” por técnicos de ISS-IP, e (re)abertos *processos*, anteriormente a ser adotada uma *medida* de institucionalização, quando respondia a pergunta relativa a *medidas* adotadas por legislação de 2008, se bem que fossem conhecidas: «meio natural de vida», família alargada, adoção, residência de curta ou longa duração.

Ao ser aberto o diálogo, reconhece-se o que possa ser “fácil” de responder, o que nem encobre o cerne de trabalho – os procedimentos de avaliação, «quando se *percebe* que não será esse *projeto* (de vida familiar) ou não há mesmo qualquer alternativa, em termos de família alargada.»

Passam-se a analisar outros parágrafos, para lhes encontrar possíveis orientações na unidade de significado – avaliar, como Comissão de Proteção de Crianças e Jovens (CPCJ), dito que o Tribunal (de Família e Menores) “aplica as

medidas”, «em função dos relatórios (nos processos), que *nós* fazemos das situações.» (linha 30) - «o nosso parecer», em que o Tribunal possa «ir noutra sentido.»

Por conseguinte, um técnico é «responsável, por aquele *processo*, daquela criança...». «Lidamos aqui também com a *confidencialidade* dos dados.» Há sempre «processos (não) arquivados», que seguem para uma «instância de terceira linha», o Tribunal de Família e Menores, a “instância máxima”. Quando haja “incumprimento reiterado” do que seja a disposição judicial, tanto a CPCJ, como a ISS-IP, traçam «planos de intervenção», com vista a desejável «remoção de situação (de perigo ou de risco) a que criança esteve exposta». Para a diretora inquirida, «um plano de intervenção é outra coisa», distinta de planos educativos e formativos:

«Os planos de intervenção é quando *fazemos* uma avaliação diagnóstica, fazemos ao mesmo tempo um plano de intervenção e definimos... - dizemos - em conjunto com a família - que *neste caso*, em particular, por exemplo, a integração *daquela* bebé numa ama ou numa creche, para que haja uma [maior] estimulação ou a procura de emprego por parte do pai. Se o pai ou a mãe tem problemas de tendência alcoólica ou outras drogas, fazer um tratamento.»

Nesse sentido, o ISS-IP «delineia um plano e, depois, há a consideração do Tribunal, dito que toda a criança ou jovem tenha «um processo a decorrer» e se encontra feita a “sinalização” por avaliação.

Por último, é preciso dizer que a avaliação também seja concebida em serviço psicológico, quando o Tribunal de Família e Menores o pede - «relatórios de avaliação psicológica», nomeadamente, na Universidade do Minho, até mesmo por orientação sugerida pela ISS-IP:

«...*neste pai* ou *nesta mãe*, [há] traços de personalidade [de perturbação psíquica] ou ali [criança ou jovem em contexto familiar ou em contexto escolar], [há] *qualquer coisa* que achamos que pode ser uma patologia, mas não estamos habilitados, nem somos entidade que possa fazer *isso* [diagnosticar em termos de perícia judicial]... aferir mesmo as competências parentais.»

Um segundo segmento de tópico muito identificado com técnicos e educadores salienta-se em seguida, sem que seja questionado: o “projeto de vida” e a ênfase legislativa na “autonomia” de jovens adultos que viveram em Lares de Infância e Juventude. Poucos frequentarão a “universidade”, não indo a maioria além de um curso de “formação profissional”.

Por último, a senhora diretora frisou um motivo para o afastamento de investigação de instituições por quem não se lhe esteja ligado na profissão: as instituições devem proteger as crianças e jovens, dito que sejam “bombardeadas”, quer pelas universidades, quer por escolas secundárias...». Os jovens «não foram (retirados de meio natural de vida) por bons motivos.» e está-se a «relembrar (o sucedido) constantemente.» Para a mediadora e coordenadora de serviços, não devemos “expor” crianças, o que retoma o ponto prévio de «confidencialidade dos dados».

Como foi referido anteriormente, as crianças passam por um processo de luto, no que a responsável por ADCE refere que “uma das crianças foi buscada pela polícia”. O rapaz de 22 anos dirá ainda hoje que “...se eu fechar os olhos, vejo o pedaço de relva que agarrei do chão”, quando “arrastado”. Torna-se pertinente a formação dos que trabalham na polícia e em CPCJ, não sendo fácil lidar com crianças/jovens, quando retirados de família. Visto que existe um rompimento de relação *insegura*, como poderão pessoas e organismos locais ajudar melhor em separações e fugas?

Na admissão, a senhora responsável comentaria que “há uma fase de acolhimento, seguida de acompanhamento e orientação para outras respostas [escolaridade, visitas familiares...]”, no que se considera a “proteção” um fator acrescido de valor. Outro fator como o “companheirismo” entre crianças/jovens, foi por si frisado: “os que vivem na residência de acolhimento estão alerta para sinais... Ele está aos berros, ela está na varanda a chorar... Os outros ajudam quem chega (a LIJ).”

O direito a “liberdade”, a orientação de *dar voz* a residentes também foi enfatizado nessa declaração: “os jovens têm que ter a capacidade de decidir no dia-a-dia e têm que controlar, progressivamente, impulsos. Fazem reuniões de grupo”.

Em relação a vinculação, a responsável contar-nos-ia um episódio que ocorreu sob o seu olhar. “Um dos que chegou, trepou a uma árvore e eu subi com ele. Fiz *espelho* dele...”, um procedimento de *rapport* – colocar-se no lugar e agir do *outro*, para depois o confrontar. Acrescentaria que “antigamente, defendeu-se a ausência de relação criança-técnico”, sendo hoje reconhecido o carácter prejudicial de insegurança na eliminação de proximidade e confiança/intimidade. Em relação a entrevista feita com o responsável da CPCJ, este falou-nos em termos das leis que regem os direitos da criança.

Discussão final

No grego, *philéo* conduziu a “amar” e *logos* ao termo “estudar” (observar do exterior o que se analise), no que pessoas reflexivas, práticas e assertivas tendem a ser mais serenas e a relacionarem-se melhor. Ajuda-nos a assertividade a defender direitos e a respeitar outros.

Há épocas de vida que nos deixam traços indeléveis como a infância e a juventude.

As três temáticas centrais na entrevista #1 foram as seguintes: avaliação diagnóstica de “situações”, *projeto de vida* (e autonomia dos jovens adultos) e o significado encontrado em preservar as instituições da relação a investigadores.

A linguagem vai *fazendo mover as pessoas*, não “se tentando dizer às pessoas como *as coisas são*” (Burke, 1950, p. 41; citado pro C. K. Riessman, 1993, p. 21).

A ênfase foi dada a processos sociocognitivos (como interações), enquadrando ações e mudanças educativas de pessoas que residem em lares, colégios e outros modelos instituídos de relação e cultura em ausência de família. Nas psicologias emergentes, é possível *exercitar* modelos de investigação *abertos*, em “contextos de descoberta (de normas ou regularidades)”, formular perguntas mais do que dar respostas, ou até mesmo considerar a vida quotidiana como habitat privilegiado de aprendizagem.

Referências

- Harrison, P., Geddes, J., & Sharpe, M. (2006). *Guia prático de psiquiatria*. Lisboa: Climepsi.
- Mishler, E. G. (1986a). *Research interviewing: Context and narrative*. M.A.: Harvard University Press.
- Mishler, E. G. (1986b). "The analysis of interview-narratives". In T. R. Sarbin (Ed.), *Narrative psychology: the storied nature o human conduct* (pp. 233-255). N.Y.: Praeger Special Studies.
- Monestès, J.-L. (2012). Aceitar o que e passa em mim. In C. André (Org.), *Os segredos dos psis* (pp. 129-139). Lisboa: Editora Objetiva.
- Oliveira, S. & Próchno, C. (2010) A vinculação afectiva para crianças institucionalizadas à espera de adoção. *Psicologia ciência e profissão*, 30 (1), 62-84.
- Riessman, C. K. (1993). *Narrative analysis*: London: Sage.
- Schoendorff, B. (2012). Um longo caminho para aprender a aceitar-se. In C. André (Org.), *Os segredos dos psis* (pp. 101-114). Lisboa: Editora Objetiva.
- Strauss, A. (1987). *Qualitative analysis for social scientists*. N.Y.: Cambridge University Press.
- Strauss, A. & Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research: grounded theory procedures and techniques*. Newbury Park, CA: Sage.
- Tesch, R. (1990). *Qualitative research: Analysis types and software tools*. Bristol: The Falmer Press.
- Tinoco, V. & Franco, M. (2011) O luto em instituições de abrigo de crianças. *Estudos de Psicologia*. 28 (4), 427-434.
- Zamith-Cruz, J. (1996). *Trajectórias criativas: O desenvolvimento humano na perspectiva da psicologia narrativa*. Braga: Universidade do Minho. Doutoramento em psicologia não publicado.

**BULLYING: A INTIMIDADE DA VIOLÊNCIA; UM ESTUDO ACERCA DAS
POTENCIALIDADES INDUTORAS DO FENÔMENO EM ESCOLAS DO
MUNICÍPIO DE IPATINGA - MG**

MARILANE DE CASCIA SILVA SANTOS, ANGELO VARGAS

Universidad Pedro de Valdivia, Chile; Universidade Federal Rio de Janeiro, RJ

UNIPAC VALE DO AÇO - Ipatinga - MG - Brasil

RESUMO

O objetivo deste artigo é discutir e investigar a existência e incidência do fenômeno bullying nas escolas do município de Ipatinga - MG, em crianças de 09 a 11 anos. Para tanto foi utilizado um estudo exploratório conjugado com levantamento bibliográfico, pesquisa de campo participativa. Independente da forma de locução, este fenômeno designa um tipo de manifestação comportamental agressiva, cruel de forma intencional e usa dos atributos da superioridade física para intimidar outra pessoa. Nesta esteira, as vítimas são os indivíduos mais fracos ou hipossuficientes que por consequência, assumem objeto de diversão dos vitimadores. A escola é um ambiente de substancial significância para as crianças e adolescentes e assim, quando o estudante não se sente bem na instituição ou não gosta de suas relações, apresentam desempenho insatisfatório e comprometimentos de ordem física e emocional com sérios riscos à saúde e a preservação da vida. Destarte, resta inequívoco que a aceitação entre os pares constitui aspecto fundamental para o treinamento das competências sociais, fortalecendo, sobremaneira as capacidades de reações diante de desafios e tensões. A agressividade nas escolas é um problema universal. O bullying e a vitimização representam diferentes tipos de envolvimento em situações de violência durante a infância e adolescência. Em relação à escola, deve conscientiza-se de que esse conflito relacional já é um problema de saúde pública. Conclui-se que, das 40 crianças do estudo 38 já sofreram algum tipo de intimidação, agressão ou assédio, consideram ter tido consequências ruins e atribuem a culpa aos próprios agressores, gostariam que o conselho tutelar tomasse alguma providência e confessaram serem também

autores. Portanto, é de inteira responsabilidade dos profissionais da Educação desenvolverem estratégias para prevenção e manutenção deste fenômeno nas escolas.

Palavras-chave: Alunos, bullying, violência, escolas.

INTRODUÇÃO

No Brasil e no mundo é sabido que crianças e jovens são submetidas a violências dentro da própria casa, nas ruas e também nas escolas. Cada dia que passa, elas estão sujeitas a diferentes violências sofridas pela sociedade. Este tipo de violência pode ser física, verbal, psicológica e/ou sexual, podendo ocorrer de forma direta ou indireta, sendo ambas prejudiciais à saúde mental do indivíduo (Barros, Carvalho e Pereira, 2009). Trata-se de um problema mundial, encontrado em todas as escolas, que vem se disseminando largamente nos últimos anos.

Em todo o mundo, de acordo com Fante 2005, as taxas de prevalência de bullying revelam que de 5% a 35% dos alunos estão envolvidos no fenômeno. No Brasil, através de pesquisas realizadas em instituições públicas e privadas, foram comprovados índices elevados de educandos envolvidos no fenômeno bullying e os danos para suas vítimas.

A rede municipal de ensino da cidade de Ipatinga – MG tem hoje em se cenário 21 mil alunos inseridos no processo escolar. A Prefeitura de Ipatinga, por meio da Secretaria Municipal de Educação, está mobilizada para receber os estudantes neste ano de 2012. Os professores retornam às escolas onde são distribuídas as aulas no período matutino que inicia às 7h e se encerram às 11h15 e no período vespertino tem início às 13h e termina às 17h15. Em Ipatinga, 15 escolas municipais funcionam em período integral de 7h às 16h, abrangendo 1.900 alunos.

Para o atual secretário de Educação de Ipatinga, Maurício Mayrink, a rede municipal está preparada para receber os estudantes. “Todas as medidas necessárias foram tomadas para que os alunos sejam bem recepcionados. Professores já foram designados para as salas de aula e acreditamos que este

ano será muito positivo”, avalia. A escola tem papel significativo na construção global destas crianças que devem ser inseridas neste ambiente para se relacionarem e socializarem. É preciso dar as informações necessárias para que este mundo seja mundo real, e tanto a família quanto a escola precisam se encarregar de disseminar valores, normas, estabelecer limites e transmitir carinho, afeto e tranquilidade para as crianças. Sendo assim, a família e a escola em que estas crianças estão inseridas devem se atentar a que tipo de relacionamento elas conseguem estabelecer entre si e o outro. A violência, portanto, apresenta-se possuindo uma dimensão social com raízes macroestruturais. Manifesta várias formas e faces e encontra-se diluída no quotidiano sob diversas manifestações que se interligam, interagem, alimentam e fortalecem e, deste modo, permanece presente na sociedade (MINAYO, 2005). A palavra bullying é de origem inglesa e, segundo o dicionário Webster (Bullying, 2011) significa tratar de forma abusiva ou afetar (alguém) por meio de força ou coerção. O termo bullying não encontra uma tradução exata na Língua Portuguesa, por isso a utilização constante da palavra original. O Bullying portanto apresenta um comportamento agressivo entre estudantes é um problema universal, tradicionalmente admitido como natural e frequentemente ignorado ou não valorizados pelos adultos. Estudos realizados nas duas últimas décadas demonstraram que a sua prática pode ter consequências negativas imediatas e tardias para todas as crianças e adolescentes direta ou indiretamente envolvidos, tais como estudos do Medical College of Wisconsin (2005); American Academy Pediatrics (1999); Manual for Schools and communities VS department of Education (1998), Kids Health, (2005) assinalam que a violência constitui um problema de saúde pública em crescimento em todo o mundo e que provocam consequências individuais e sociais de forma avassaladora, nomeadamente entre os jovens cujos dados estatísticos apontam substancial relevância nos casos de suicídios e homicídios. Inobstante, é que os especialistas asseveram de forma consensual que os eventos de violência podem ser evitados através da minimização dos fatores indutores. A agressividade entre jovens, no contexto das escolas, se constituiu num problema central de discussão e mobilização da mídia, das autoridades e dos

pesquisadores de diversas culturas (Berger e Lisboa, 2009; Ellis e Zins, 2003; Miller e krauss, 2008; Pellegrini, 1998). Na América Latina, casos de violência nas escolas – e de bullying especificamente – são apresentados diariamente em manchetes de jornais e revistas e facilmente encontrados em diferentes sites de notícias, blogs ou homepages. Parece existir quase um consenso de que a percepção e sensação da comunidade em geral e da escola, em específico, é de um aumento de violência e bullying em escolas, assim como uma significativa elevação da gravidade desses processos (McLaughlin e Miller, 2008). É necessário afirmar que a ausência de dados ou atenção pública anterior não permite concluir se é um fenômeno contemporâneo e novo ou se ele sempre existiu. Entretanto, pesquisas e iniciativas de intervenção e prevenção do bullying e violência na escola podem ser consideradas recentes (Berger e Lisboa, 2009).

Bullying é, portanto, o fenômeno pelo qual uma criança ou um adolescente é sistematicamente exposta(o) a um conjunto de atos agressivos (diretos ou indiretos), que ocorrem sem motivação aparente, mas de forma intencional, protagonizados por um(a) ou mais agressor(es). Essa interação grupal é caracterizada por desequilíbrio de poder e ausência de reciprocidade; nela, a vítima possui pouco ou quase nenhum recurso para evitar a e/ou defender-se da agressão (Almeida et al., 2007; Bronfenbrenner, [1979], 1996; Olweus, 1993; Salmivalli et al., 1998). O que basicamente distingue esse processo de outras formas de agressão é o caráter repetitivo e sistemático e a intencionalidade de causar dano ou prejudicar alguém que normalmente é percebido como mais frágil e que dificilmente consegue se defender ou reverter a situação (Salmivalli, 1998).

Pesquisadores, professores e outros profissionais, como pais e comunidade e geral, atribuíam o bullying a processos naturais, normativos que ocorrem nas escolas; pouco se falava ou se noticiava sobre episódios e manifestações graves de comportamento agressivo dentro dessas instituições (Olweus, 1993). Importa ressaltar que o bullying é considerado um subtipo de comportamento agressivo que faz gerar atividades violentas no ambiente escolar. O comportamento

agressivo sempre emerge nas relações sociais interativas (Bronfenbrenner, 1996).

Para RIGBY (2004), o bullying pode ser compreendido a partir de vulnerabilidades pessoais de agressores e vítimas com origens filogenéticas sociocultural e também das características dos microssistemas de relações sociais tais como a relação e a vingança. Outra característica fundamental dos fenômenos de bullying é que trata-se de um fenômeno dinâmico e grupal que por sua vez, é reforçado ou enfraquecido por uma complexa rede de interação entre estímulos aos quais estão expostos os jovens, as famílias e as escolas. Portanto é incontestável a natureza social do bullying, pelo que, trata-se de eventos cujo início está na coletividade e na interação das pessoas.

Portanto Fante (2005) e Guareschi (2008) asseveram os contornos comportamentais do bullying e asseveram: o bullying é um conceito específico e muito bem definido, uma vez que não se deixa confundir com outras formas de violência. Apresenta características próprias, dentre elas, quiçá a mais grave, o atributo de causar traumas ao psiquismo de suas vítimas e envolvidos. Pode ser reconhecido em vários contextos: nas escolas, nas famílias, nas Forças Armadas, nos locais de trabalho (assédio moral), nos asilos de idosos, nas prisões, enfim, onde existem relações interpessoais. É um termo encontrado na literatura psicológica anglo-saxônica, que se define como, Comportamentos agressivos e antissociais [...]. Sem termo equivalente na língua portuguesa, define-se universalmente como um conjunto de atitudes agressivas, intencionais e repetitivas que ocorrem sem motivação evidente, adotado por um ou mais alunos contra outro(s), causando dor, angústia e sofrimento. Insultos, intimidações, apelidos cruéis, gozações que magoam profundamente, acusações injustas, atuação de grupos que hostilizam, ridicularizam e infernizam a vida de outros alunos levando-os à exclusão, além de danos físicos, morais e materiais, são algumas das manifestações do comportamento bullying.

E afirmam que: o bullying é a forma de violência mais cruel, pois tal nível de agressividade torna suas vítimas reféns da ansiedade e de emoções que interferem negativamente nos seus processos de aprendizagem e convívio social, devido à excessiva mobilização de emoções de medo, de angústia e de

raiva reprimida. Isso pode ser decisivo no incentivo à evasão escolar e ao ingresso desses alunos no mundo das drogas e do crime, bem como formar uma geração de pessoas psicologicamente desestruturadas, que poderão vir a cometer violência doméstica e adotar características antissociais.

A intolerância já foi e continua sendo causa de inúmeras guerras: intolerância religiosa, de classe, de raça, de ideologias. É momento, na escola, de aprender a ser tolerante com os colegas, com determinados comportamentos, olhares, comentários, sem desconsiderar brigas e discussões entendendo-os como acontecimentos normais, pois podem evoluir para práticas violentas mais graves. A adoção de programas preventivos continuados em escolas de educação infantil e de ensino fundamental tem demonstrado ser uma das medidas mais efetivas na prevenção do consumo de álcool e drogas e na redução da violência social. Nas escolas a agressividade é um problema universal. O bullying e a vitimização representam diferentes tipos de envolvimento em situações de violência durante a infância e adolescência, que diz respeito a uma forma de afirmação de poder interpessoal através da agressão. A vitimização ocorre quando uma pessoa é feita de receptor do comportamento agressivo de uma outra mais poderosa. Tanto o bullying como a vitimização tem consequências negativas imediatas e tardias sobre todos os envolvidos: agressores, vítimas e observadores.

A educação do jovem do século XXI tem se tornado algo muito difícil, devido à ausência de modelos e de referenciais educacionais. Os pais de ontem, mostram-se perdidos na educação das crianças de hoje. Estão cada vez mais ocupados com o trabalho e pouco tempo dispõem para dedicarem-se à educação dos filhos. Optam muitas vezes pela arbitrariedade do não ou pela permissividade do sim, não oferecendo nenhum referencial de convivência pautado no diálogo, na compreensão, na tolerância, no limite e no afeto.

A escola também tem se mostrado inabilitada a trabalhar com a afetividade. Os alunos mostram-se agressivos, reproduzindo muitas vezes a educação doméstica, seja por meio dos maus-tratos, do conformismo, da exclusão ou da falta de limites revelados em suas relações interpessoais.

Os professores não conseguem detectar os problemas, e muitas vezes, também demonstram desgaste emocional com o resultado das várias situações próprias do seu dia sobrecarregado de trabalhos e dos conflitos em seu ambiente profissional. Muitas vezes, devido a isso, alguns professores contribuem com o agravamento do quadro, rotulando com apelidos pejorativos ou reagindo de forma agressiva ao comportamento indisciplinado de alguns alunos.

A educação pela e para a afetividade já é um bom começo. O exercício do afeto entre os membros de uma família é prática primeira de toda educação estruturada, que tem no diálogo o sustentáculo da relação interpessoal. Além disso, a verdade e a confiabilidade são os demais elementos necessários nessa relação entre pais e filhos. Os pais precisam evitar atitudes de autoproteção em demasia, ou de descaso referente aos filhos. A atenção em dose certa é elementar no processo evolutivo e formativo do ser humano.

O que a escola pode fazer? Em relação à escola, em primeiro lugar, deve conscientiza-se de que esse conflito relacional já é considerado um problema de saúde pública. Por isso, é preciso desenvolver um olhar mais observador tanto dos professores quanto dos demais profissionais ligados ao espaço escolar. Sendo assim, deve atentar-se para sinais de violência, procurando neutralizar os agressores, bem como assessorar as vítimas e transformar os espectadores em principais aliados.

Além disso, tomar algumas iniciativas preventivas do tipo: aumentar a supervisão na hora do recreio e intervalo; evitar em sala de aula menosprezo, apelidos, ou rejeição de alunos por qualquer que seja o motivo. Também pode-se promover debates sobre as várias formas de violência, respeito mútuo e a afetividade tendo como foco as relações humanas. Mas tais assuntos precisam fazer parte da rotina da escola como ações atitudinais e não apenas conceituais. De nada valerá falar sobre a não violência, se os próprios profissionais em educação usam de atos agressivos, verbais ou não, contra seus alunos.

Sabemos que o ambiente escolar, depois do espaço familiar, é o local onde ocorrem os fatos mais expressivos da vida de crianças e adolescentes, tais como a experiência coletiva, amizades, descoberta da vida em sociedade, da

subjetividade e intersubjetividade, a formação de identidade pessoal e social. A ideia de escola refere-se a algo que cada um de nós já experimentou, vivenciamos repleta de significados afetivos e sociais, de representações, opiniões, juízos, esperanças e frustrações.

A violência escolar tem sido alvo de uma preocupação crescente nas últimas duas décadas, nota-se um grande aumento da investigação sobre o tema, em especial sobre um tipo específico de violência escolar – o bullying, pode ser compreendido como uma ação em que um ou mais indivíduos agredem física, verbal ou emocionalmente outro indivíduo. O fenômeno se apresenta como um padrão repetido de intimidação física e psicológica, cuja intenção é provocar mal-estar, dominar socialmente (e fisicamente) o outro e demonstrar poder perante o grupo social. Os conflitos provenientes do bullying afetam as relações formais e não formais. Destarte, a instalação do fenômeno e a inércia das equipes educativas, favorecem a estimulação para a repetição dos eventos de violências e ainda, culminam por originar outro fenômeno: uma espécie de ambiência de normalidade na instituição escolar.

Todavia, não raro, é notório o despreparo do educador para identificar os fenômenos de bullying. É possível afirmar que não é muito simples identificar as práticas do bullying. Elas ocorrem de forma silenciada. Somente uma atenção maior e um certo grau de suspeita podem chegar a um diagnóstico. O envolvido geralmente tenta camuflar seus atos de violência, omitindo os fatos ou ameaçando o outro para não os revelar sob pena de punição. O silêncio das vítimas se torna aliado poderoso dos agressores, garantindo por medo, vergonha, intimidações.

São inúmeras as formas de violência velada que enfrentam muitos de nossos alunos, dentre elas humilhações, gozações, ameaças, imputação de apelidos constrangedores, chantagens, intimidações. Na maioria das vezes as vítimas sofrem caladas por vergonha de se exporem ou por medo de represálias dos seus agressores, tornando-se reféns de emoções traumáticas destrutivas, como medo, insegurança, raiva, pensamentos de vingança e de suicídio, além de fobias sociais e outras reações que impedem seu bom desenvolvimento escolar. O ato violento produzido pelo outro gera na criança e no adolescente a

“rasgadura do eu”. Aos poucos vai “roendo” a autoestima, a valorização pessoal, o respeito por si e pelo outro. Sentem-se rotulados, impotentes e, desistem facilmente. O resgate da autoestima dos vitimados é o caminho para que criança possa ter uma boa imagem de si mesma, ser ativa e curiosa. A autoestima é uma extraordinária ferramenta de superação dos traumas causados, em consequência das situações de violência, e essencial na construção de uma aprendizagem significativa e uma vida mais saudável.

Comportamentos do bullying podem se manifestar de maneiras físicas e verbais que nos chama atenção Santos e Vargas 2011, ... devemos estar atento as agressões de qualquer espécie, conflitos de valores, e a influência da mídia observando quais são os novos paradigmas sociais. Valorizar a qualidade de vida destes indivíduos tornou se uma responsabilidade para nos que somos co-responsáveis por proporcionarmos uma vida “normal” para estes indivíduos.

Pesquisas (Withney & Smith. 1993; Lopes, 2005; Almeida, 2008) revelaram que o bullying ocorre principalmente nos anos escolares iniciais. Porém, o tipo de agressão usada varia não só com a idade, mas também com o gênero: os meninos têm maior envolvimento com essa forma de violência e utilizam agressões físicas e verbais, ou seja, usam mais a provocação e a violência física e psicológica. As meninas adotam mais as agressões indiretas usando mais o bullying social/psicológico, caracterizado por ofensas, humilhações e disseminação de rumores geradores de exclusão social.

Assim como em várias outras formas de violência, no bullying, existe sempre uma relação desigual de poder entre agressor e a sua vítima. Agredir, forçar e dar dinheiro, gozar, xingar (chamar nomes), intimidar, perseguir, ameaçar, ofender, humilhar, discriminar, excluir um indivíduo do grupo, mentir, espalhar boatos ou assédio sexual são alguns exemplos de comportamentos (físico, verbais, psicológicos e sexuais) de bullying, praticados entre os alunos (McGrath, Mary Jô, 2007)

No intervalo e no tempo livre, os alunos muitas vezes mudam a sua conduta o que obrigaria a presença da instituição (de uma forma ou de outra) naquele espaço. A simples observação do aluno em aula, não seria suficiente para o desenvolvimento de uma análise mais precisa do papel desse jovem em relação

aos seus pares. A proteção para com as vítimas e contra o bullying é para (Neto, 2005), importante a crescente intervenção das crianças no sentido de impedir o bullying, pois essa ação possibilita aos autores de comportamentos agressivos sentirem a falta de apoio para a continuidade dessa atitude,

Esse fator nos leva a perceber o quanto o papel da escola como um todo se torna fundamental. A observação e o monitoramento devem ser feitos como um todo, sendo que o recreio é o espaço fundamental desse trabalho. O estudo do bullying passa pela investigação do que acontece quando os alunos estão entregues a si mesmos, sem o controle de professores. Nas atividades de recreio, é comum que a criança decida as suas atividades. O que se pretende, não é coibir a criatividade do aluno em seu espaço de lazer, mas coibir comportamentos de bullying que possam ser marcantes na vida de uma criança vitimizada.

Quanto aos professores, Fante e Pedra (2008) destacam que estes têm um papel importante na prevenção, estes autores aconselham que os professores:

- Observe com atenção o comportamento dos alunos, dentro e fora de sala de aula, e perceba se há quedas bruscas individuais no rendimento escolar. •
- Incentive a solidariedade, a generosidade e o respeito às diferenças através de conversas, trabalhos didáticos e até de campanhas de incentivo à paz e à tolerância.
- Desenvolva, desde já, dentro de sala de aula um ambiente favorável à comunicação entre alunos.
- Quando um estudante reclamar ou denunciar o bullying procure imediatamente a direção da escola.
- Muitas vezes, a instituição trata de forma inadequada os casos relatados. A responsabilidade é, sim, da escola, mas a solução deve ser em conjunto com os pais dos alunos envolvidos.

Acreditamos que para caracterizar o bullying na escola, a gestão do ambiente escolar é uma das variáveis fundamentais para a sua compreensão e dá suporte às medidas de intervenção a implementar. É fundamental que os investigadores percebam a importância dos gestores nessa realidade e o quanto as ações ou

mesmo a falta de ações dos mesmos pode influenciar o clima favorável às relações interpessoais cooperativas ou pelo contrário, agressivas.

OBJETIVOS

Objetivo geral é discutir e investigar a existência e incidência do fenômeno bullying nas escolas do município de Ipatinga - MG, em crianças de 09 a 11 anos de idade e os objetivos específicos verificar se estes alunos já sofreram algum tipo de bullying como agressão, intimidação ou assédio neste ambiente escolar; verificar qual a última vez que o aluno sofreu bullying como agressão, intimidação ou assédio neste ambiente escolar; analisar as consequências da intimidação, agressão ou assédio sofrido pelo aluno; verificar o que poderia ser feito para resolver esse problema na percepção destes alunos; e por fim propor uma estratégia de intervenção para corroborar com professores, pais, pedagogos e diretores destas escolas.

METODOLOGIA

Trata-se da aplicação do questionário KIDSCAPE para avaliar a prevalência do Bullying, que foi adaptada para os objetivos e fins do estudo, e submetido a análise e validação de três doutores especialistas em Educação. A amostra aleatória foi constituída por 40 crianças de 09 a 11 anos de escolaridade do ensino público municipal regular da cidade de Ipatinga – MG. Foram aplicados 40 questionários em diferentes escolas municipais da cidade de Ipatinga / MG e a distribuição foi representativa para a região.

CUIDADOS ÉTICOS

Para garantir a integridade dos alunos, fica resguardado o sigilo a respeito da identidade do mesmo de acordo com a lei 196/96 à pesquisa com seres humanos.

RESULTADOS

Após o processo de investigação, obtivemos as características da amostra como após discutir e investigar a existência e incidência do fenômeno bullying nas escolas percebeu-se que dos 40 alunos entrevistados 27 é do sexo masculino

e 13 do sexo feminino, e 26 destes alunos responderam que sofrem bullying e 14 não onde a faixa etária de 09 anos está a maior incidência, a maioria responderam ser vítimas do bullying no caminho da escola e dentro da sala de aula. Relatam eles ser esta pratica quase todos os dias, sendo que estas agressões sempre trazem consequências ruins, estes alunos não gostam dos colegas que praticam o bullying, os meninos são os maiores causadores que vem de encontro com o levantamento realizado pela ABRAPIA, em 2002, envolvendo 5875 estudantes de 5ª a 8ª séries, de onze escolas localizadas no município do Rio de Janeiro que relata, com uma frequência muito maior, que os meninos estão mais envolvidos com o Bullying, tanto como autores quanto como alvos. E por fim, no estudo atual, 60% destes alunos disseram ter intimidado, agredido ou assediado alguém e ainda atribuem a responsabilidade ao conselho tutelar de prevenir e intervir nesta prática.

CONCLUSÃO

Conclui-se que é necessário discutir a existência e incidência do Bullying nas escolas municipais de Ipatinga – MG, visto que 26 destes alunos já sofreram algum tipo de bullying como agressão, intimidação ou assédio neste ambiente escolar e que o maior índice é a caminho da escola e dentro da própria sala de aula. A maioria dos alunos demonstrou que sofreram algum tipo de consequências ruins em suas vidas, e atribuíram a pratica do bullying dentro das escolas aos próprios agressores e dos pais dos mesmos. E o tipo de intimidação e agressão mais apontada pelos alunos de 09 a 11 anos foi a agressão de forma verbal e física.

Conclui se também que não existe ultima vez, pois estas agressões acontecem todos os dias, e que para resolver estes problemas deveriam acionar o conselho tutelar, que na visão destes alunos é o órgão capaz de fiscalizar e adotar uma postura diante dos fatos.

Portanto percebeu –se que é de fundamental importância trabalhar este tema nas escolas com palestras, cartilhas e discussões com ideal de conscientizar alunos, pais, professores, pedagogos e diretores sobre o “prejuízo” que o bullying traz para estes alunos que são agredidos de diversas maneiras e

que na maioria das vezes não sabem e não conseguem se proteger destas agressões. É necessário ainda intervir com “punição” para que este comportamento agressivo não venha a ser disseminado entre aqueles que não adotaram esta pratica no ambiente escolar.

REFERÊNCIAS

- ABRÁPIA Abuso sexual: mitos e realidade. 3.ed. Petrópolis, RJ: Autores & Agentes Associados, 2002.
- BARROS, Paulo Cesar ; CARVALHO, João Eloir ; PEREIRA, Maria Beatriz Ferreira Leite Oliveira (2009) – Um estudo sobre o *bullying* no contexto escolar. In CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE, 9º ; ENCONTRO SUL BRASILEIRO DE PSICOPEDAGOGIA, 3º, Curitiba, Brasil.
- BERGER, C.; LISBOA, C. 2009. Agresión en contextos educativos: Reportes de la Realidad Latinoamericana. Santiago, Editorial Universitária, 246 p.
- BRONFENBRENNER, U. 1996 [1979]. A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados. Porto Alegre, Artes Médicas, 330
- ELLIS, M.; ZINS, J. 2003. Bullying, other forms of peer harassment, and victimization in schools: Issues for school psychology research and practice. *Journal of Applied School Psychology*, 19:1-6.
- FANTE, Cléo. Fenômeno Bullying. Como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz. Campinas: VERUS, 2005.
- FANTE, C. & PEDRA, J. A. Bullying Escolar: perguntas e respostas. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- LOPEZ, Rita et al . Fatores implicados no fenómeno de bullying em contexto escolar: revisão integrada da literatura. *Rev. Enf. Ref.*, Coimbra, v. serIII, n. 5, dez. 2011 . Disponível em <http://www.scielo.gpeari.mctes.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0874-02832011000300016&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 29 abr. 2013.
- GUARESCHI, A. P. SILVA, M. R. da. (Coord.) Bullying Mais serio do que se imagina. 2ª. ed. Porto Alegre: Mundo Jovem, EDIPUCRS, 2008.
- LOPES NETO, A. A. Bullying: Comportamento Agressivo entre Estudantes. *Jornal de Pediatria*, (Rio J.) nº. 81, nº.5 suppl. Porto Alegre Nov. 2005. 164 – 172.

- MINSYO, M. C. S. (2005). Relaciones entre procesos sociales, violência y calidad de vida. *Salud Coletiva*, 1(1), pp. 69-78.
- MCLAUGHLIN, J.; MILLER, T. 2008. Prevention of school violence: Directions, summary, and conclusions. In: T. MILLER (ed.), *School violence and primary prevention*. New York, Springer, p. 431-444.
- MILLER (ed.), *School violence and primary prevention*. New York, Springer, p. 15-24
- NETO, A.L. 2005. Diga não para o bullying. Programa de redução do comportamento agressivo entre estudantes. Rio de Janeiro, Abrapia, 146 p
- OLWEUS, D. 1993. *Bullying at school: What we know and what we can do*. London, Lackwell, 140 p.
- PELLEGRINI, A.D. 1998. Bullies and victims in school: A review and call for papers. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 19:165-176
- RIGBY, K. 2004. Addressing bullying in schools: Theoretical perspectives and their implications. *School Psychology International*, 25:287-300.
- SALMIVALLI, C.; LAGERSPETZ, K.M.J.; BJÖRKQVIST, K.; ÖSTERMAN, K.; KAUKIAINEN, A. 1998. Bullying as group process: Participant roles and their relations to social status within the group. *Aggressive Behaviour*, 22:1-15.
- SANTOS, M. C. Silva, VARGAS, Angelo. Análise da qualidade de vida e ênfase na interferência do Bullying no processo de aprendizagem dos alunos de 09 a 12 anos inseridos nas escolas Municipais da Cidade de Ipatinga – MG: Uma revisão de literatura. Congresso Sudamericano do MERCOSUL, 2011.
- Whitney, I. and Smith, P.K. (1993) A survey of the nature and extent of bullying in junior/middle and secondary schools. *Educational Research*, 35, 3–25